

La mejora del clima de convivencia a través de la Educación Física empleando una intervención basada en la metodología del cuento motor cooperativo en Primaria

Sandra Sánchez López

Máster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte



MÁSTERES
DE LA UAM
2019 – 2020

Facultad de Educación y
Formación del Profesorado



**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA,
DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA**

**Máster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
*Especialidad de Innovación y Calidad en Educación Física***

**LA MEJORA DEL CLIMA DE CONVIVENCIA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA
EMPLEANDO UNA INTERVENCIÓN BASADA EN LA METODOLOGÍA DEL CUENTO
MOTOR COOPERATIVO EN PRIMARIA**

Autora: Sandra Sánchez López

Director: Pablo Anglada Monzón

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Curso: 2019-2020

RESUMEN

La utilización del cuento motor en el aula no es una herramienta relativamente novedosa, sin embargo, su relación con la mejora del clima de convivencia está aún por explorar. Además, hoy en día existe una gran preocupación desde las Instituciones Educativas por implementar estrategias que mejoren las conductas antisociales y la convivencia del alumnado en los centros educativos. Todo esto nos lleva a crear un programa de cuentos motores cooperativos, analizando su eficacia en relación a la mejora de la convivencia escolar.

Para llevar a cabo esta investigación hemos realizado un cuasi-experimento en un colegio concertado de la localidad de Alcobendas, con el alumnado de cuarto y quinto curso de Educación Primaria, dividido en grupo control y grupo experimental. A estos grupos se les aplicó la Escala de Convivencia Escolar. Los grupos se enfrentaron a un pretest y un postest, sin embargo, el grupo experimental realizó un tratamiento con el programa de cuentos motores cooperativos.

Para el análisis de estos datos hicimos las pruebas de normalidad (Shapiro Wilk). Posteriormente realizamos las respectivas pruebas de contraste no paramétricas (Wilcoxon y U de Mann-Whitney). Además, complementamos el estudio con pruebas de tamaño de efecto (g de Hedges) y tablas de contingencia para determinar en qué grado afecta la implementación del programa a la muestra de resultados diferenciados por género y curso.

Las conclusiones verifican que la implementación del programa de cuentos motores cooperativos mejora el clima de convivencia del alumnado del grupo experimental de forma estadísticamente significativa. No obstante, en relación a la comparación con el grupo control, se muestra que no existen evidencias significativas suficientes del efecto causado.

PALABRAS CLAVES

Cuento Motor - Clima de Convivencia - Convivencia – Cooperación – Habilidades Sociales

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
PALABRAS CLAVES.....	1
Introducción.....	9
BLOQUE I: OBJETO DE ESTUDIO Y JUSTIFICACIÓN.....	11
Capítulo 1. Objeto de estudio y justificación.....	11
BLOQUE II: MARCO TEÓRICO, ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	13
Capítulo 2. Marco teórico-conceptual.....	13
2.1. El clima escolar.....	13
2.1.1. Origen y definición del clima escolar.....	13
2.1.2. Componentes del clima escolar.....	14
2.1.3. Síntesis del clima escolar.....	14
2.2. El clima en el aula.....	14
2.2.1. Origen y definición del clima en el aula.....	14
2.2.2. Aspectos fundamentales del clima en el aula.....	14
2.2.3. Síntesis del clima en el aula.....	15
2.3. La convivencia escolar.....	15
2.3.1. Origen y definición de convivencia escolar.....	15
2.3.2. Agentes involucrados en la convivencia escolar.....	16
2.3.3. Base de la convivencia y elementos o factores clave.....	16
2.3.4. La convivencia escolar en la legislación.....	16
2.3.5. Educar para la convivencia.....	17
2.3.6. Claves del éxito de los programas de convivencia.....	17
2.4. Las relaciones entre iguales.....	18
2.5. Conflictividad escolar.....	19
2.5.1. Definición y tipos de conducta antisocial.....	19
2.5.2. Definición y tipos de conflicto.....	19
2.5.3. Prevención y resolución de conflictos.....	20
2.6. El cuento motor.....	21
2.6.1. El cuento.....	21
2.6.2. Origen y definición del cuento motor.....	21
2.6.3. Formas o cuentos paralelos al cuento motor.....	21
2.6.4. Características del cuento motor.....	22
2.6.5. Objetivos del cuento motor.....	23
2.6.6. Destinatarios del cuento motor.....	23
2.6.7. Pautas metodológicas.....	24
2.6.7.1. ¿Cómo construir un espacio para jugar, cooperar, convivir y crear?.....	24
2.6.8. Dificultades al plantear el proyecto basado en el cuento motor.....	26
Capítulo 3. Antecedentes y estado de la cuestión.....	27

3.1. Estudios e investigaciones del cuento motor	28
3.2. Estudios e investigaciones de los programas de mejora de la convivencia	29
3.2.1 Programas e intervenciones en el contexto internacional	29
3.2.2. Programas e intervenciones en el contexto nacional.....	30
3.3. Programas de mejora de la convivencia desde el área de Educación Física	32
3.4. Carencias de conocimiento y limitaciones en los programas de mejora de la convivencia.....	32
3.5. Contribución propuesta desde la propia investigación.....	33
3.6. Síntesis del estado de conocimiento del objeto de estudio	33
BLOQUE III: MARCO METODOLÓGICO.....	34
Capítulo 4. Objetivos.....	34
4.1. Objetivo general	34
4.2. Objetivos específicos	34
Capítulo 5. Hipótesis	34
5.1. Hipótesis general de investigación	34
5.2. Subhipótesis de investigación	35
Capítulo 6. Metodología	36
6.1. Diseño	36
6.2. Participantes.....	37
6.3. Variables.....	38
6.3.1. Relación entre las variables.....	40
6.4 Instrumentos.....	41
6.4.1. Escala de Convivencia Escolar (ECE)	41
6.4.1.1. Descripción de la Escala de Convivencia Escolar	41
6.4.1.2. Proceso de validación y fiabilidad de la Escala de Convivencia Escolar	42
6.4.1.3. Justificación de su uso en la presente investigación	42
6.4.1.4. Método de recogida de datos.	42
6.4.2. Programa de Cuentos Motores Cooperativos	43
6.4.2.1. Descripción del Programa de Cuentos Motores Cooperativos.....	43
6.4.2.2. Objetivos del Programa de Cuentos Motores Cooperativos.....	43
6.4.2.3. Estrategias de uso del Programa de Cuentos Motores Cooperativos.....	44
6.4.2.4. Sesiones del Programa de Cuentos Motores Cooperativos	45
6.5. Solicitud de permisos y compromiso ético	46
6.5.1. Confidencialidad y anonimato.....	46
6.6. Tratamiento de datos: análisis de datos e información obtenida.....	47
Capítulo 7. Fases de la investigación	48
BLOQUE IV: RESULTADOS Y CONCLUSIONES	49
Capítulo 8. Resultados: presentación, análisis y discusión	49
8.1. Análisis descriptivo.....	49
8.1.1. Análisis de variables de grupo	50

8.1.2. Análisis de variables de la Escala de Convivencia Escolar	53
8.2. Estudio de normalidad de las variables de la Escala de Convivencia Escolar	58
8.3. Contraste de hipótesis de las variables de la Escala de Convivencia Escolar	59
8.3.1. Contraste de hipótesis en el grupo experimental.....	60
8.3.2. Contraste de hipótesis entre grupo experimental y grupo control fase pretest.....	66
8.3.3. Contraste de hipótesis entre grupo experimental y grupo control fase postest	70
8.4. Contrastes de contingencia por género.....	75
8.4.1. Contrastes de contingencia por género en el grupo control fase pre.....	75
8.4.2. Contrastes de contingencia por género en el grupo experimental fase pre.....	77
8.4.3. Contrastes de contingencia por género en el grupo control fase post.....	79
8.4.4. Contrastes de contingencia por género en el grupo experimental fase post.....	81
8.5. Contrastes de contingencia por curso	83
8.6. Discusión.....	84
Capítulo 9. Conclusiones	88
Capítulo 10. Beneficios, limitaciones y prospectiva	91
10.1. Beneficios.....	91
10.2. Limitaciones	91
10.3. Prospectiva.....	92
Referencias bibliográficas	93
ANEXOS.....	102
ANEXO I: Escala de Convivencia Escolar (Del Rey, Casas & Ortega-Ruiz (2017)	102
ANEXO II: Escala de Convivencia Escolar (elaboración propia)	103
ANEXO III: Programa Cuentos Motores Cooperativos	107
ANEXO IV: Carta al Director	124
ANEXO V: Carta a los padres, madres o tutores	125
ANEXO VI: Calendario de sesiones	126
ANEXO VII: Carta de Agradecimiento	127

TABLAS

Tabla 1	35
Objetivos e hipótesis de la presente investigación. Fuente: elaboración propia	
Tabla 2	37
Nivel sociocultural de las familias de los participantes en el estudio del clima de convivencia. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 3	38
Muestra participante en el estudio del clima de convivencia. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 4	39
Variables y sus ítems correspondientes. Fuente: elaboración propia	
Tabla 5	40
Relación de variables del instrumento y codificación utilizada para esta investigación. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 6	48
Cronograma de las diversas fases de la investigación. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 7	53
Relación de variables del instrumento y codificación utilizada para esta investigación. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 8	54
Datos relativos a la variable Gestión Interpersonal Positiva. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 9	55
Datos relativos a la variable Red Social de Iguales. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 10	55
Datos relativos a la variable Conducta Antisocial. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 11	55
Datos relativos a la variable Ajuste Normativo. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 12	56
Datos relativos a la variable Relación Docente. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 13	58
Resultados de las pruebas de normalidad. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 14	59
Magnitudes de la d de Cohen. Fuente: adaptado de Cohen (1992).	
Tabla 15	60
Estadísticos descriptivos para la prueba de contraste de Wilcoxon de muestras relacionadas pretest-postest con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 16	61
Contraste de Wilcoxon de muestras relacionadas pretest-postest con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 17	61
Resultados de la prueba de Wilcoxon para la variable Gestión Interpersonal Positiva con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 18	61
Cálculo de la g de Hedges para Wilcoxon en la variable Gestión Interpersonal Positiva con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 19	62
Resultados de la prueba de Wilcoxon para la variable Red Social de Iguales. Fuente: elaboración propia.	

Tabla 20	62
Cálculo de la g de Hedges para Wilcoxon en la variable Red Social de Iguales con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 21	63
Resultados de la prueba de Wilcoxon para la variable Conducta Antisocial. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 22	63
Cálculo de la g de Hedges para Wilcoxon en la variable Conducta Antisocial con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 23	63
Resultados de la prueba de Wilcoxon para la variable Ajuste Normativo. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 24	64
Cálculo de la g de Hedges para Wilcoxon en la variable Ajuste Normativo con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 25	64
Resultados de la prueba de Wilcoxon para la variable Relación Docente. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 26	64
Cálculo de la g de Hedges para Wilcoxon en la variable Relación Docente con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 27	66
Prueba de Mann-Whitney para contraste de grupos pretest con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 28	66
Prueba de Mann-Whitney para estadísticos de contraste de grupos pretest con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 29	67
Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Gestión Interpersonal Positiva. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 30	67
Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Red Social de Iguales. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 31	68
Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Conducta Antisocial. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 32	68
Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Ajuste Normativo. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 33	68
Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Relación Docente. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 34	69
Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Relación Docente. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 35	70
Prueba de Mann-Whitney para contraste de grupos postest con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 36	70
Prueba de Mann-Whitney para estadísticos de contraste de grupos postest con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.	

Tabla 37	71
Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Gestión Interpersonal Positiva.	
Fuente: elaboración propia.	
Tabla 38	71
Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Red Social de Iguales.	
Fuente: elaboración propia.	
Tabla 39	72
Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Conducta Antisocial.	
Fuente: elaboración propia.	
Tabla 40	72
Cálculo de la g de Hedges para Mann-Whitney en la variable Conducta Antisocial con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 41	72
Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Ajuste Normativo.	
Fuente: elaboración propia.	
Tabla 42	73
Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Relación Docente.	
Fuente: elaboración propia.	
Tabla 43	73
Cálculo de la g de Hedges para Mann-Whitney en la variable Relación Docente con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 44	75
Contraste de contingencia de la variable Gestión Interpersonal Positiva en el grupo control fase pretest para sexo. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 45	76
Contraste de contingencia de la variable Red Social de iguales en el grupo control fase pretest para sexo. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 46	76
Contraste de contingencia de la variable Conducta Antisocial en el grupo control fase pretest para sexo. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 47	77
Contraste de contingencia de la variable Ajuste Normativo en el grupo experimental fase pretest para sexo. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 48	78
Contraste de contingencia de la variable Relación Docente en el grupo experimental fase pretest para sexo. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 49	79
Contraste de contingencia de la variable Gestión Interpersonal Positiva en el grupo control fase postest para sexo. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 50	80
Contraste de contingencia de la variable Red Social de iguales en el grupo control fase postest para sexo. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 51	80
Contraste de contingencia de la variable Conducta Antisocial en el grupo control post para sexo. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 52	81
Contraste de contingencia de la variable Ajuste Normativo en el grupo experimental fase para sexo. Fuente: elaboración propia.	
Tabla 53	82
Contraste de contingencia de la variable Relación Docente en el grupo experimental fase postest para sexo. Fuente: elaboración propia.	

FIGURAS

Figura 1	36
Diseño del cuasiexperimento. Fuente: elaboración propia.	
Figura 2	50
Gráfico de frecuencia y porcentaje de la variable grupo de investigación. Fuente: elaboración propia.	
Figura 3	50
Gráfico de frecuencia y porcentaje de la variable curso. Fuente: elaboración propia.	
Figura 4	51
Gráfico de frecuencia y porcentaje de la variable edad. Fuente: elaboración propia.	
Figura 5	51
Gráfico de frecuencia y porcentaje de la variable grupo clase. Fuente: elaboración propia.	
Figura 6	51
Gráfico de frecuencia y porcentaje de la variable sexo. Fuente: elaboración propia.	

Introducción

Entre los principales problemas educativos que preocupan a la sociedad a nivel mundial encontramos los problemas de convivencia. Durante los últimos tiempos ha incrementado el número de estudios y propuestas de intervención relacionadas con las conductas antisociales (Consejo Escolar de Andalucía, 2006). Entre las conductas antisociales se ha generado una gran difusión en torno al acoso escolar, gracias a los medios de comunicación, convirtiéndolo en foco de atención, provocando que actualmente no nos sorprenda oír hablar de conflictividad escolar (Seoane, 2008).

Las intervenciones y acciones que se han generado en los diferentes países, dentro del ámbito escolar, han sido en su mayoría de carácter investigador, siendo menores los estudios que se han dirigido hacia la intervención para detener o prevenir las conductas antisociales, tal y como referencian Polo del Río, León del Barco y Gozalo Delgado (2013). En su investigación, podemos observar la correlación significativa inversa que se da entre la variable contextual del clima de convivencia y el acoso escolar en alumnos de Educación Primaria. Ante la percepción negativa del clima de aula, mayor ocurrencia de conductas agresivas se dan dentro de la misma, coincidiendo además con los estudios de Caballero y Ochoa (2001). La relación que se da entre ambas variables es el hecho por el cual queremos centrarnos en la mejora de la variable del clima de convivencia. Asimismo, aprender a vivir juntos en el centro escolar es uno de los principales objetivos de la educación. Desde un gran número de estudios, como el de Polo del Río et al. (2013), se referencia la necesidad de incorporar innovaciones educativas que mejoren el clima de convivencia a través de medidas de tipo educativo que potencien el desarrollo de la conducta prosocial (interacción constructiva con el grupo de iguales) y las habilidades sociales (mejorando las relaciones entre ellos) con metodologías de enfoque socioafectivo y de estilo cooperativo, donde el gran protagonista es el aprendizaje cooperativo, considerándolo un procedimiento clave (Ruiz, Félix y Del Rey, 2009).

En la búsqueda de un recurso efectivo que se alce entre las alternativas susceptibles de guiar la actividad didáctica dentro del área de Educación Física encontramos los cuentos motores, los cuales más que una opción sabia son una iniciativa a explorar, que proporciona un amplio abanico de posibilidades educativas en torno a las que se puede diseñar un espacio enriquecedor. El cuento motor tiene la capacidad de generar rumbos hacia las prácticas físicas cooperativas, fomentando una educación en valores mediante un sistema de aprendizaje cooperativo (Omeñaca, 2011), el cual fomenta entre el alumnado el buen clima de aula, mejorando la convivencia y las relaciones sociales (Garaigordobil y Fagoaga, 2006). Siguiendo la línea de investigación propuesta en el estudio de Garaigordobil (2017), pretendemos realizar una intervención en el aula que mejore el clima de convivencia escolar desarrollando, en el presente estudio, el diseño de un programa de cuentos motores cooperativos. En adición, desde la propia Institución Educativa, en España, se referencia a través de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (MECD, 2013) la necesidad de educar para la prevención de conflictos y resolución pacífica, haciendo mención especial al acoso escolar como comportamiento primario a evitar. Uno de los principales fines de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas el hábito de convivencia. Para favorecer la convivencia pacífica y el desarrollo cultural de la sociedad, los centros escolares proponen elevar los niveles de educación elaborando planes de convivencia, que figuran en la programación general e incorporan las actividades que fomentan el buen clima (Baena y Boscá, 2018).

La importancia para la disciplina del área de Educación Física radica en el hecho de que es considerada un medio fomentador de valores esenciales desde la práctica de actividad física (O'Connor & Graber, 2012). Además, el docente tiene una gran responsabilidad en su papel, clave en la gestión tanto de la vida académica del alumnado como en la gestión de la convivencia, no sólo en términos de su planificación y actuación docente, sino también de las

actuaciones no intencionales que realiza y que también son fuente principal del aprendizaje del alumnado (Ortega, Del Rey y Casas, 2013).

Por otra parte, es importante resaltar que la presente investigación no pudo llevarse a la práctica debido a la situación actual en la que nos encontramos, un estado de alarma a nivel mundial debido al virus COVID-19. Los datos analizados son simulados, por lo que los resultados obtenidos son ficticios. Además, nos ha sido más complicado acceder a cierta información y ciertos autores que considerábamos importantes al no poder obtener los documentos que se encuentran en formato físico en las bibliotecas, no encontrándolos en formato digital.

Por último, este trabajo de investigación se encuentra dividido en cuatro bloques subdivididos a su vez en diez capítulos, detallados a continuación:

En el Primer Bloque hallamos el objeto de estudio y justificación. En este primer capítulo realizamos una presentación del objeto de estudio en el contexto que lo determina y exponemos el porqué de la existencia de esta investigación mediante la justificación, dando respuesta al problema desde el marco de la especialidad.

El Segundo Bloque comprende dos capítulos, el segundo capítulo es el marco teórico-conceptual donde establecemos las bases de esta investigación, revisando el conocimiento existente y realizando las aclaraciones terminológicas oportunas. En el tercer capítulo, exponemos los antecedentes y una síntesis del estado de la cuestión.

El Tercer Bloque dispone el marco metodológico, el cual guía el camino a seguir durante la investigación, presentando en el cuarto capítulo los objetivos y en el quinto las hipótesis. En el sexto capítulo estructuramos la metodología, constituida por el diseño, los participantes, las variables, los instrumentos, el tratamiento de los datos y la solicitud de permisos. En el capítulo séptimo fijamos las fases, planificadas de antemano presentadas en un cronograma donde detallamos las acciones propias de cada fase, así como su duración.

El Cuarto Bloque incluye los resultados de la investigación en el octavo capítulo. Las conclusiones se hallan en el noveno, y en el décimo capítulo presentamos una reflexión sobre los beneficios, las limitaciones y la prospectiva de la investigación llevada a cabo.

La última parte corresponde a las referencias bibliográficas, empleadas en la realización de este trabajo de investigación y los anexos.

BLOQUE I: OBJETO DE ESTUDIO Y JUSTIFICACIÓN

Capítulo 1. Objeto de estudio y justificación

La mejora del clima de convivencia conforma uno de los principales temas de interés a nivel mundial. En el proceso de enseñanza la vida social y las relaciones que entablan los estudiantes en el aula forman parte de este proceso formativo. Hecho por el cual los docentes debemos asumir la responsabilidad de guiar las claves relacionales entre los estudiantes como un camino para prevenir, intervenir y favorecer las relaciones personales beneficiosas y equilibradas entre ellos, haciendo efectivas las mejoras del clima de convivencia (Kuz, Falco, y Giandini, 2015).

Con nuestro programa de cuentos motores cooperativos, objeto de estudio de la presente investigación, pretendemos mejorar el clima de convivencia escolar gracias a que el cuento motor constituye un espacio para la creación cooperativa, generando infinidad de posibilidades pedagógicas en torno a las que se puede estructurar un espacio enriquecedor. Las situaciones cooperativas que se viven en el propio cuento se construyen bajo las directrices de una actuación prosocial. La participación en contextos cooperativos fomenta el incremento en las actuaciones sociales constructivas manifestadas por los participantes (Omeñaca, 2011). Desde las primeras situaciones de socialización debemos implementar programas dinámicos mediante aspectos lúdicos favoreciendo el aprendizaje del alumnado, propiciando una convivencia positiva (Navarro y Galiana, 2015).

Para llevar a cabo nuestra investigación es de suma importancia tener presente el contexto y su influencia sobre el programa de cuentos motores. En dicho contexto, el centro escolar es el reflejo de la sociedad, un microsistema del macrosistema social donde se repiten los mismos comportamientos a diferente a escala (Pérez de Guzmán, Muñoz y Vergara, 2011). La convivencia es un reto, tanto para el sistema educativo como para nuestra sociedad en su conjunto (Felip, 2013), debiendo ser abordada desde la pluralidad de contextos en los que el alumnado se socializa. En este sentido, los centros escolares tienen un papel fundamental en la formación de individuos que sean capaces de vivir en sociedad, aceptando los valores y las normas de comportamiento, mostrando equilibrio entre los deseos propios y el beneficio de la sociedad (Heinemann, 1992, como se citó en Ríos, 2008). En este proceso de socialización, en el centro educativo confluyen las exigencias de vivir juntos, las demandas del aprendizaje escolar y la socialización (Zabalza, 2002). Motivo por el que los centros escolares deben disponer de los mecanismos y recursos necesarios para enseñar al alumnado a convivir dentro y fuera del aula (García et al., 2009). Estos mecanismos o recursos deben ser preventivos, contruidos a través de propuestas dinámicas, flexibles, adaptadas al contexto y atractivas para el alumnado (Zabalza, 2002). Lo cual da sentido a nuestro objeto de estudio, un programa de cuentos motores cooperativos, siendo este un recurso construido a través de propuestas dinámicas, que guía la práctica del docente hacia un contexto de mejora de la convivencia, siendo un recurso atractivo para el alumnado.

Nuestra propuesta surge de la revisión de la bibliografía más actual, donde constatamos una importante falta de formación y recursos para afrontar la prevención de las conductas antisociales por parte del profesorado (Oldenburg, Bosman & Veenstra, 2016) y más en concreto, por una falta de conocimiento de las mejores prácticas posibles (Ansary et al., 2015). Además, se señala una eficacia parcial de las estrategias empleadas en los programas de prevención de conductas antisociales (Vreeman & Carroll, 2007; Zych, Ortega-Ruiz & Del Rey, 2015; y Jiménez-Barbero et al., 2016). Asimismo, las creencias de los docentes sobre el afrontamiento de forma aislada de los factores asociados a las conductas antisociales hacen que se reduzca tanto la cantidad como la calidad de las intervenciones para prevenir el problema y fomentar la convivencia entre el alumnado (Cuervo, Nenninger y Valenzuela, 2014), probablemente originadas por la falta de habilidades de los docentes (Allen, 2010; James et al., 2008).

Con la presente investigación pretendemos dar respuesta, desde el área de Educación Física, al problema de la falta de recursos, organizando nuestra intervención en un programa compuesto por siete sesiones que tiene por finalidad mejorar el clima de convivencia escolar a través de un programa de cuentos motores cooperativos dirigido a niños y niñas, de entre 9 y 11 años. La importancia de llevar a cabo la investigación en el marco de nuestra especialidad reside en que la educación es entendida como un proceso de formación permanente que debe preocuparse por el desarrollo integral de la persona, transformando las prácticas rutinarias, dándole mayor consideración a la cultura en valores. La Educación Física es un medio idóneo para ello. Trabajar la educación en valores, las actitudes, las normas y fomentar el buen clima en el aula, son temas clave cuando se quiere mejorar la convivencia de un grupo. Sin embargo, los estudios en este tema tan complejo son escasos desde el área de Educación Física, a pesar de que los consideramos una oportunidad idónea para ello, sobre todo desde la perspectiva pedagógica o escolar.

Desde las Instituciones Educativas se demandan modelos de prevención y educación integral que formen a docentes. Tras lo cual, hemos creído oportuno diseñar un recurso que permita al docente trabajar el clima de convivencia en el aula de una forma lúdica, sin descuidar la parte motriz (Orjuela et al., 2014). La intervención que proponemos en el aula es vivencial, ya que creemos que a convivir se aprende (Ochoa, Villadiego y Lara, 2018). La Educación Física en sí misma, dadas sus características y contenidos inherentes, provoca una serie de relaciones, de situaciones y de vivencias que no se dan en ninguna otra asignatura del currículum escolar actual.

Por último, la adquisición de los nuevos conocimientos patentes en el presente trabajo pretende ayudar a dotar de una mayor visibilidad a los cuentos motores en cuanto a la inclusión de los mismos con fines preventivos en el contexto educativo. Creemos que la escuela del siglo XXI es el escenario idóneo para fomentar tanto la democracia, como el ámbito social en el que se puede aprender a vivir juntos, construir una ciudadanía participativa, crítica y responsable.

BLOQUE II: MARCO TEÓRICO, ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Capítulo 2. Marco teórico-conceptual

Para iniciar el marco teórico-conceptual de nuestra investigación, vamos a realizar las aclaraciones terminológicas de los diferentes conceptos clave en nuestra investigación. Revisaremos los conceptos relacionados con el clima escolar, el clima en el aula y la convivencia escolar, incluyendo las relaciones interpersonales y las conductas antisociales. Además, pondremos especial atención a la revisión del concepto cuento motor, ya que nuestra propuesta de intervención se basa en un programa de cuentos motores cooperativos que tiene como finalidad mejorar la convivencia.

Existe una gran variedad de aproximaciones a los diferentes conceptos citados, lo cual genera cierta confusión conceptual y metodológica en el campo, por lo que vamos a realizar una revisión de las diferentes publicaciones, estudios e informes, artículos, libros, tesis doctorales y programas de intervención, tanto de rango nacional como internacional, para poder aclarar la perspectiva teórica y así poder influir en las prácticas escolares relacionadas con este tema. Debido a lo cual, hemos optado por comenzar con el concepto de clima escolar, que abarca un contexto más general y posteriormente lo delimitaremos al clima en el aula. Seguidamente, trataremos la convivencia escolar y estableceremos la relación que tiene con el clima escolar, explicando las relaciones interpersonales. Posteriormente, definiremos la conducta antisocial, viendo cómo influye en la convivencia escolar y finalmente, nos aproximaremos al cuento motor, objeto de estudio de nuestra investigación.

2.1. El clima escolar

2.1.1. Origen y definición del clima escolar

El clima escolar tiene como precedente el clima organizacional, resultante del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral. En cuanto al concepto de clima como fenómeno que se da en los grupos humanos, referido al contexto escolar, comenzó a usarse a finales de los años 70 por R.H. Moss (Manzi, Flotts y Ramos, 2007). Para definir el concepto hemos optado por referenciar a diferentes autores: Milicic y Arón (1999), Cornejo y Redondo (2001); Treviño et al., (2010) y Claro (2011), los cuales coinciden en definir el clima escolar como la percepción y sensación que tienen los individuos, que forman parte de la comunidad escolar, a partir de sus experiencias, basadas en sentimientos y estados de ánimo, sobre los diferentes aspectos del ambiente del contexto escolar. Siendo relevante las interacciones de las relaciones interpersonales que acontecen. Dando lugar a lo que emerge en medio de un grupo humano e influye en el bienestar y la consecución de logros de los miembros de dicho grupo.

Para concretar aún más su significado, cada autor matiza un aspecto diferente del concepto, dando lugar a una definición más concisa y completa. El clima escolar está vinculado al poder de retención, el grado de satisfacción y la calidad de la educación (Aron y Milicic, 2004). En un clima escolar positivo los problemas son más fáciles de gestionar, presentando menos riesgos a la hora de tomar decisiones no deseadas. Además, Costa, Zamora y Gutiérrez (2003) ponen de manifiesto el dinamismo del clima, enfatizando las relaciones que establecen alumnos y profesores entre sí. Conformando el proceso repetitivo de interacciones, acorde a una serie de normas, hábitos comportamentales y prácticas sociales existentes en el contexto del aula, constituyéndose nuevos patrones socioafectivos de acción. Se plantea el centro escolar como un ámbito de intervención extraordinario para la socialización y la formación de valores prosociales Mertz (2006).

2.1.2. Componentes del clima escolar

El clima escolar es un indicador del aprendizaje de la convivencia y se asocia a la conformación de un ambiente propicio para enseñar y para aprender, en el que se dan distintos componentes entre los que encontramos: la calidad de las relaciones e interacciones entre todos los miembros de la comunidad educativa; la existencia de actividades planificadas en los diversos espacios formativos (aula, patios, bibliotecas, etcétera); un entorno acogedor, limpio, ordenado y decorado; la existencia de normas y reglas claras, con una disciplina consensuada y conocida por toda la comunidad educativa; y la existencia de espacios de participación (Sandoval, 2014).

2.1.3. Síntesis del clima escolar

En conclusión, el clima es un fenómeno que tiene lugar de forma habitual en el transcurso de la comunidad escolar, destacando el hecho de que es una percepción, una referencia del ambiente del centro en su totalidad y de los diferentes elementos que configuran el estilo educativo del mismo: espacios físicos, características personales, sistemas de valores y dinámicas de funcionamiento, desde la perspectiva de los miembros de la comunidad escolar. Definida la comunidad escolar como un sistema general de convivencia en el que se desarrollan diferentes subsistemas de relaciones escolares. Así pues, el clima escolar narra lo que sucede en un grupo humano, y a su vez, lo que sucede en los individuos que conforman el grupo, referenciando las regularidades de las vivencias que acontecen en el grupo (Conde Vélez, 2012).

Dentro de la organización escolar podemos distinguir dos microclimas principales que determinan el proceso de la enseñanza-aprendizaje: el clima en el aula y el clima laboral (Sandoval, 2014). Para nuestra investigación vamos a centrarnos en el clima en el aula, definido a continuación.

2.2. El clima en el aula

2.2.1. Origen y definición del clima en el aula

El clima en el aula es una de las preocupaciones constantes de los docentes, que se desarrolla en el contexto escolar. Las investigaciones que se han llevado a cabo en este ámbito datan de los años 90 con Martínez (1996) y posteriormente, Sánchez (2009). Los estudios del clima en el aula en el contexto escolar relacionan este con los aspectos de bienestar y desarrollo socioafectivo. El clima en el aula es favorecedor del desarrollo personal, en el que el alumnado recibe apoyo de parte de sus pares y docentes, sintiéndose respetado e identificado con el grupo. Propiciándose relaciones de cuidado y bienestar en el aula. Para favorecer este clima de aula es esencial percibir una atmósfera de trabajo cooperativa y de preocupación (Arón y Milicic, 2004).

2.2.2. Aspectos fundamentales del clima en el aula

Entre los aspectos fundamentales en la dinámica del clima en el aula destaca la construcción participativa de normas, debido a la importancia que tiene el afianzamiento de las normas en el contexto del aula. Otro aspecto importante para el desarrollo del clima en el aula son las emociones morales, base de las relaciones prosociales, ayudando a que los seres humanos sientan, piensen, hablen y actúen con respecto a las normas sociales. A su vez, el concepto "moral" tiene varios componentes: el componente racional por el que el sujeto analiza y decide sobre lo correcto o incorrecto dependiendo de las ideas, juicios y habilidades cognitivas; la interiorización de las normas que dependen de los contextos sociales; y el desarrollo emotivo, las emociones y los sentimientos como base del comportamiento moral (Rodríguez, 2003).

Para la mejora del clima en el aula Cornejo y Redondo (2001) proponen seis ejes estratégicos: afectividad y relaciones interpersonales de mayor cercanía, incorporación de la cultura juvenil a la dinámica escolar, sentido de pertenencia con la institución, participación y convivencia democrática, sensación de pertenencia del currículum escolar y mejora del autoconcepto académico de los alumnos.

2.2.3. Síntesis del clima en el aula

El clima en el aula influye directamente en el clima de convivencia, debido a que la percepción que tiene cada miembro del clima en el aula describe la vida interna de esa aula. Esta percepción promueve un tipo de conducta individual y colectiva, por lo que un buen clima social de aula generará las condiciones óptimas para favorecer la adquisición de aprendizajes cognitivos, sociales y emocionales (Ferrando, 2010). Los procesos formativos deben incluir estrategias que permitan el desarrollo de habilidades interpersonales que promuevan prácticas educativas con relaciones justas, educando para la convivencia. Por consiguiente, nuestro siguiente apartado pretende aclarar el concepto de convivencia escolar.

2.3. La convivencia escolar

2.3.1. Origen y definición de convivencia escolar

La convivencia escolar tiene especial relevancia desde hace varias décadas debido a la importancia que tiene en la vida relacional en las escuelas. Esto se justifica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, objeto principal de los centros escolares, los cuales mejoran cuando el clima escolar es positivo y se basan en la comunicación y el respeto mutuo. Los procesos de enseñanza, emocionales y de relaciones interpersonales que tienen lugar en el aula, se consideran la unidad de análisis de la convivencia (García, 2010).

Tras esta breve introducción, definimos el verbo convivir como la acción de vivir unos con otros, estableciendo unas determinadas relaciones sociales y estableciendo unos códigos valorativos en el marco de un contexto social determinado (Jares, 2002). En este ámbito educativo la convivencia es considerada un elemento esencial (Carretero, 2008). Una dinámica general de interrelación socio-verbal, establecida entre los diferentes miembros del proceso educativo, que incide de forma significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual del alumnado (García y Cubo Delgado, 2009). Es un entramado de interrelaciones que derivan en procesos de comunicación, sentimientos, actitudes, roles, estatus y poder. Estos elementos llevan a Ruiz (2007) a entender la convivencia como el arte de vivir juntos, por el que los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás, estableciendo relaciones satisfactorias que conlleven confianza, respeto y apoyo mutuo en el centro escolar. En adición, el concepto “convivencia” puede definirse, según Felip (2013), desde diferentes dimensiones. En la dimensión sociológica es relevante el contexto, convivir implica aprender las diferentes normas sociales que ayudan al individuo a integrarse en la sociedad que habita. Dentro de la dimensión psicológica, vemos como se centra en el individuo y la comprensión de los sentimientos y las emociones propias y ajenas. Por último, en la dimensión educativa se pone de manifiesto que la convivencia se aprende, por eso es necesario crear programas que ayuden a mejorar el clima de convivencia escolar desde el esfuerzo y el trabajo colectivo.

2.3.2. Agentes involucrados en la convivencia escolar

La convivencia involucra a todos los integrantes de la comunidad educativa, incidiendo en la calidad de vida de todos sus miembros. La base de una convivencia social democrática pasa por establecer relaciones desde la paz, asumiéndose como una tarea formativa, responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa (Carretero, 2008).

2.3.3. Base de la convivencia y elementos o factores clave

La base de la convivencia parte de la cohesión de grupo, una construcción colectiva y dinámica de relaciones entre las personas y diferentes estamentos que forman la comunidad educativa (García, 2010), la gestión democrática de las normas, la educación emocional y la educación en valores (Acosta, 2006). Implica que las personas sean capaces de gestionar su personalidad (autoconcepto, autoestima, empatía cognitiva y emocional), así como los elementos interpersonales (comunicación, interacción, negociación o reciprocidad moral) (Conde Vélez, 2012). Muñoz (2007) considera la convivencia como un fenómeno complejo en el que confluyen diversos factores que se relacionan con las interacciones entre los individuos de la comunidad educativa y el contexto en el que se desarrollan. Interacciones que implican formas de ser, pensar y actuar (Ochoa, Villadiego y Lara., 2018). Las interrelaciones deben promover el mantenimiento y desarrollo de vínculos interpersonales positivos y saludables, mediante estrategias pacíficas de afrontamiento y solución de conflictos (Casares, 2008), las cuales deberían basarse en actitudes y valores pacíficos construidos entre todos los miembros del centro escolar (Mendoza, 2006).

El establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias deben desarrollarse en un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en el centro escolar, potenciando un funcionamiento democrático, favoreciendo así las relaciones positivas entre los miembros de la comunidad escolar (Ruiz, 2007; Antonio y Torres, 2012). La convivencia, base de la formación ciudadana, posee un enfoque formativo, siendo un factor clave en la formación integral de los alumnos y alumnas. Quienes deben aprender un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y principios que les posibiliten para convivir con otros desde la paz. Para alcanzar esta convivencia social pacífica y democrática es necesario el aprendizaje y la práctica de valores como el respeto, la solidaridad, la ayuda mutua y la capacidad de convivir en armonía.

2.3.4. La convivencia escolar en la legislación

Desde los sistemas educativos se emprenden medidas legislativas con la finalidad de mejorar el clima de convivencia. La vigente Ley educativa, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa apuesta por la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia. Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento (Ley Orgánica 8/2013, p.97866). La legislación vigente denota la relevancia del fomento de la convivencia en los centros escolares como medio para construir un buen ambiente de enseñanza-aprendizaje.

2.3.5. Educar para la convivencia

La educación para la convivencia es de suma importancia con objeto de asegurar la creación de relaciones positivas, el bienestar colectivo escolar, el desarrollo personal y social del alumnado y fomentar el rendimiento académico (Ferrando, 2010). A convivir se aprende y se enseña desde la interacción, la participación y el diálogo, mediante la comunicación y el trabajo cooperativo, desarrollando relaciones interpersonales en paz y armonía (Ianni, 2003). Tomando como referencia esta afirmación, nos planteamos la pregunta de cómo se educa para la convivencia estableciendo unas pautas a seguir desarrolladas a continuación.

El entorno físico del centro escolar debe estar diseñado para promover la seguridad y el confort de los alumnos y alumnas (Duke, 2002). El aula debe promover un entorno de relación desde la escucha y la comunicación entre las personas (Martínez Cano, 2008). Al igual que la violencia se aprende en el proceso de socialización, también es posible aprender la no violencia, adquiriendo habilidades para prevenirla a través del diálogo (Lapponi, 2000). Los alumnos y alumnas deben conocer y entender el comportamiento que deben seguir. Se deben aplicar las normas y sus consecuencias de manera justa (Duke, 2002). Para que el grupo reconozca y asuma las normas deben de ser elaboradas por el propio grupo, siendo partícipes de la elaboración, aplicación, seguimiento y revisión (Grande, 2010). La participación del alumnado en la gestión de la convivencia genera un sentimiento de pertenencia al grupo, creando valores de satisfacción al sentirse miembro del grupo (Ríos, 2008). Los alumnos y alumnas deben sentirse valorados y atendidos (Duke, 2002). Todos los miembros de la comunidad educativa deben involucrarse y comprometerse para mantener el entorno seguro. Favoreciendo las actividades entre la familia y la escuela (Campos y Fernández-Batanero, 2010).

Para alcanzar unas relaciones positivas, así como el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa es necesario una educación para la convivencia que incluya el aprendizaje de valores democráticos como la igualdad, la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la participación (Ferrando, 2010). El clima afectivo, esencial en los primeros cursos de Educación Primaria, debe ser promovido debido a la importancia que tiene sobre la dependencia emocional y cognitiva que tienen los alumnos y alumnas respecto al adulto. Debemos evitar que esta dependencia continúe en etapas posteriores, acostumbrando al alumnado a enfrentarse a situaciones conflictivas, las cuales ayudan al proceso de diferenciación de cada individuo y al desarrollo de las habilidades sociales para los diferentes aprendizajes y para la convivencia (Perea, 2005). Debe existir equilibrio entre los esfuerzos por promover la conducta adecuada y desalentar las conductas negativas (Duke, 2002).

2.3.6. Claves del éxito de los programas de convivencia

Para conseguir el cambio en la convivencia del centro escolar, Teixidó y Castillo (2013) establecen siete fases en relación a la organización del programa para ponerlo en práctica. La primera fase es el diagnóstico de la situación que se pretende mejorar. La segunda fase es la concienciación y motivación de la comunidad para que sea un reto compartido. La tercera es la planificación del plan de mejora. La cuarta liderar el plan. El grado de compromiso de los docentes en la aplicación del programa es uno de los puntos más importantes (Álvarez-García et al., 2009). La quinta fase es la implicación activa de los agentes participantes. Es esencial la aplicación de procesos participativos en los que se involucre el alumnado, ya que para aprender a convivir deben vivenciarlo (Pérez de Gúzman et al., 2011). La sexta fase es la participación de las familias, fundamental para transferir el trabajo del centro escolar a otros contextos (Rudduck & Fielding, 2006), siendo el centro quien establezca la forma en la que van a colaborar las familias (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011). Y la última fase, la séptima, es la coordinación con otras entidades socioeducativas del contexto.

En definitiva, crear el clima de convivencia es un proceso lento, pero con compromiso del

profesorado, estudiantes y familias, resulta más eficaz que la imposición de normas (Gázquez et al., 2011). Los estudios demuestran que el cambio en el clima de convivencia no se alcanza con medidas disciplinarias, sino mediante las acciones del profesorado, alumnado y otros miembros de la comunidad educativa, prolongando en el tiempo las acciones e integrándolas en el centro, utilizando los recursos disponibles (Zabalza, 2002).

2.4. Las relaciones entre iguales

Cómo se producen las relaciones entre iguales es una cuestión que debemos plantearnos si queremos mejorar la convivencia entre el alumnado. El grupo de iguales o pares es definido como los niños o niñas que interactúan a niveles comparables de complejidad conductual, con niveles por tanto similares de madurez en su desarrollo (Hartup, 1985), o que tienen la misma edad (Hollander, 1968). El grupo de iguales en el proceso de socialización representa la oportunidad de favorecer situaciones de desarrollo y aprendizaje, no pudiendo ser sustituido por ningún otro agente socializador. Las relaciones entre iguales permiten la aparición de la exposición de ideas y explicaciones, oportunidades de negociación y discusión, de realizar o rechazar compromisos, sin estar sometidos a la crítica del adulto, pudiendo así manifestar las ideas personales de forma libre. Estableciendo el inicio de relaciones complejas, fomentadoras del desarrollo social, moral y personal (Moreno y Barrio, 2005).

Los grupos que se forman en el centro escolar pueden ser de dos tipos: informales, formados de manera espontánea y formales, cuando el propio centro escolar organiza grupos para llevar a cabo actividades, un ejemplo de esta categoría sería el grupo clase, fruto de una planificación previa. En relación a este planteamiento, cabe preguntarse qué ocurre en las relaciones entre iguales en este contexto escolar, donde los alumnos y alumnas interactúan y se desarrollan. Las relaciones interpersonales presentan según Hinde (1992) tres niveles de relación, en base a la complejidad de las mismas. El primer nivel es en el que se considera al individuo como participante en los intercambios sociales con sus características propias, entre las que encontramos el aspecto físico, los rasgos disposicionales y las habilidades sociales. En el segundo nivel encontramos las interacciones, entendidas como intercambios de cierta duración y las relaciones, donde la sucesión de interacciones producidas no necesita de la participación directa de las personas en todos los casos, están definidas por la calidad del vínculo establecido entre los participantes. Por último, en el tercer nivel, se encuentran las experiencias en los grupos, siendo estos de mayor complejidad, configurados por redes de relaciones múltiples.

Para que el alumnado trabaje adecuadamente en las tareas académicas se requiere de una participación en grupo, donde las vivencias que se producen sean adecuadas para poder construir la personalidad social de cada alumno y alumna, así como el concepto que tiene de sí mismo y su autoestima (Roca, 2003). Ser una persona socialmente equilibrada e integrada conlleva adquirir capacidades y habilidades de relaciones sociales, actitud y valores que se ponen a prueba en el grupo de iguales (Casares, 2012). El éxito de la escuela debe medirse por el logro general del desarrollo del individuo, con un buen desarrollo de su vida social y de las relaciones positivas entre los compañeros (Trianes y Fernández-Figares, 2001).

Los iguales se constituyen en sistemas de convivencia en los cuales van a ir construyendo modelos de comportamiento. Es en la convivencia con los iguales donde se adquieren la mayoría de las normas de comportamiento y actitudes que, cuando son coherentes con los valores morales de una sociedad aportan esquemas de comportamiento que reafirman en el individuo la seguridad personal mediante la conciencia de pertenencia a un grupo de referencia, pero cuando se configura bajo la coacción, puede provocar situaciones de agresividad entre iguales (Ramírez, 2001). Debemos conceder una importancia suprema a las habilidades socioemocionales y a la educación emocional como pilares para prevenir y disminuir la problemática relacionada con las conductas antisociales.

2.5. Conflictividad escolar

2.5.1. Definición y tipos de conducta antisocial

La conducta antisocial corresponde a las conductas relacionadas con la perturbación del funcionamiento de los centros o con la ausencia de autocontrol susceptible de producir daño físico o psicológico a otros. Es producto de la resolución inadecuada de los conflictos (Sobral et al., 2000). Son la categoría más amplia en donde se incluyen, además de las agresiones, otras conductas cuyo fin es el de causar daño a las instituciones escolares y las personas. Pueden clasificarse en tres tipos según Gómez (2009). El primer tipo es el de agresión a las personas, incluye conductas de maltrato entre el alumnado (con o sin violencia); violencia interpersonal, agresiones de alumnos a profesores, y viceversa, de padres o madres a profesores; y violencia sistémica, agresiones indirectas de la institución hacia el alumnado. El segundo tipo es violencia contra el funcionamiento escolar, incluyendo conductas de indisciplina, conductas de interrupción, conductas de desafecto o indiferencia y absentismo. El tercer tipo es contra bienes comunes, actuaciones vandálicas contra los materiales y la institución.

2.5.2. Definición y tipos de conflicto

El conflicto es un elemento natural que no se puede separar de las relaciones de las personas y los grupos, por lo que está unido a la convivencia humana. A pesar de propiciar un buen clima de convivencia, la coexistencia genera conflictos, ya que son el motor y la expresión de las relaciones humanas (Vinyamata, 2005). El conflicto es un elemento inherente a la convivencia humana en una dimensión doble: convivencia del individuo consigo mismo y convivencia del individuo con los demás. En función de cómo se resuelva el conflicto propiciará que el resultado sea negativo, o por el contrario que sea un instrumento dinamizador de las relaciones entre iguales haciendo posible la adquisición de nuevas capacidades. Para conseguir la transformación del conflicto es necesario crear un clima de tolerancia en el aula que permita orientarlo como un confrontamiento de intereses y un elemento de reflexión y aprendizaje, siendo parte inherente del proceso natural de desarrollo psicosocial de los niños y niñas (García y Delgado, 2009). Sin embargo, la falta de capacidad para asumir y solucionar los conflictos derivará en complicaciones que pueden propiciar la violencia como medio de resolución. Motivo por el cual adquiere importancia la resolución pacífica, consiguiendo un enriquecimiento mutuo entre los individuos que lo protagonizan (Pérez-Fuentes et al., 2011).

La calidad de las relaciones interpersonales y la forma de convivir dependen en gran medida de los factores que conforman el clima escolar (Anderson, 1982). Además, debemos tener en cuenta que el conflicto forma parte de las relaciones interpersonales, motivo por el que los centros escolares deben promover la convivencia al enfrentar el conflicto, desarrollando estrategias preventivas de forma positiva, en relación a la prosocialidad del alumnado, entendida como un conjunto de conductas dirigidas a beneficiar a otros y a la institución. Esta conducta prosocial se opone a la conducta antisocial. En relación a esto, la intervención educativa se sitúa en el eje de oposición entre ambas conductas, siendo la resolución positiva del conflicto en la convivencia, el objetivo principal del desarrollo social y moral del alumnado. Compuesto este desarrollo social por la implicación de la formación de capacidades y actitudes que fomentan la adopción de perspectivas, la empatía emocional y las relaciones entre compañeros.

Cuando hablamos de conflictividad escolar no solo nos referimos a situaciones de violencia física. El conflicto no siempre entraña situaciones de violencia. También existen otros comportamientos antisociales entre los que se pueden diferenciar seis tipos (Olmedilla, 1998): interrupción en las aulas, problemas de disciplina, maltrato entre compañeros, denominado

acoso escolar o bullying, vandalismo, violencia física y acoso sexual. Los conflictos más habituales de la convivencia son los conflictos interpersonales, la desmotivación o el desinterés académico, las conductas disruptivas, el rechazo social entre iguales y el acoso escolar.

2.5.3. Prevención y resolución de conflictos

Los problemas de conflictividad generados en las aulas hacen necesarias medidas en las que se enseñe a convivir a los alumnos (García et al., 2011). Estas medidas deben prevenir las conductas violentas y fomentar la convivencia. Pérez-Guzmán, Amador y Vargas (2011) proponen siete aspectos a tener en cuenta: (1) el diálogo, realizando una escucha activa, con empatía y autocrítica; (2) el aprendizaje cooperativo, como principio de enriquecimiento mutuo a través de la cooperación para conseguir el progreso de todos; (3) la autorregulación, basada en el fomento de la autoestima y la autodisciplina que permita desarrollar comportamientos aceptados socialmente; (4) la implicación del alumnado en el proceso de creación de las normas y en la aplicación de estas a través de estructuras de participación (5) el autocontrol, como un aprendizaje para controlar conductas agresivas y desarrollar actitudes que propicien la relación con los demás; (6) el debate de ideas, como medio para desarrollar la capacidad de razonamiento y argumentación entre el alumnado; (7) la mediación, comprendiendo e interiorizando lo sucedido, buscando soluciones y aceptando las consecuencias individuales y grupales.

Igualmente, Judson (1986) afirma que para crear un ambiente de acción en el que se resuelvan los conflictos constructivamente se debe reforzar lo bueno que tiene cada alumno y alumna, sus cualidades y posibilidades para una construcción positiva de la autoimagen. El alumnado debe ser capaz de compartir, comunicar y expresar sentimientos, ideas, información o experiencias que fomenten la empatía y faciliten el diálogo para resolver problemas y vivir pacíficamente. Debemos propiciar un ambiente de grupo que promueva el apoyo y permita al alumnado trabajar sobre sus problemas sintiendo la suficiente confianza para aportar ideas que formen parte de la solución del conflicto. Además, se deben incentivar los procesos autónomos en el alumnado ofreciendo oportunidades de diálogo y negociación a través de preguntas reflexivas y generando la necesidad de llegar a soluciones conjuntas. Por último, debemos impulsar al alumnado a tener un espíritu crítico para afrontar el conflicto, sintiendo, pensando y actuando adecuadamente (Perea, 2005).

El fomento de la cooperación ayuda a conseguir la cohesión del grupo. Cuando trabajamos la competitividad se genera violencia, sin embargo, con el trabajo cooperativo favorecemos la unión entre el alumnado, donde se pueden originar situaciones de conflicto y confrontación, pero poniendo en práctica la capacidad de ver diferentes puntos de vista es más efectivo llegar a soluciones más productivas y así fusionar cooperación, aprendizaje y convivencia (Buchs et al., 2004). Formar a los alumnos para la ciudadanía debe nacer de la práctica en la escuela (Wyness, 2006). Tenemos que hacer sentir al alumno o alumna protagonista, dándole el poder de decisión para que se sienta autor del modelo de convivencia en el aula. Una estrategia fundamental para conseguirlo es que sea el propio alumnado quien mediante el diálogo dicte unas pautas de convivencia, en las que haya consenso entre los miembros de la clase, facilitando así su aceptación y cumplimiento (Pérez Pérez, 2007).

Otros aspectos a tener en cuenta son las capacidades que debe poseer el docente para fomentar la convivencia, entre las que destacan cuatro: ser capaz de trabajar en equipo, tener autocontrol, ser un buen comunicador y tener la capacidad de reacción frente a situaciones inesperadas (Campos y Fernández-Batanero, 2010). Estas actitudes deben ir acompañadas de una actitud reflexiva que revise y cuestione las actuaciones educativas para poder mejorar hacia el cambio de clima de convivencia (Rebollo, Vega y García-Pérez, 2011). Debe fomentar tanto su propia reflexión, como la del alumnado (Grande, 2010). Esta capacidad de reflexión reconduce un conflicto en una oportunidad educativa (Sellman, 2011).

2.6. El cuento motor

2.6.1. El cuento

Para aproximarnos al entendimiento del cuento motor, en primer lugar, aclararemos el término de cuento, siendo este una narración breve, oral o escrita, de hechos imaginarios, con un hilo argumental sencillo y un conjunto reducido de protagonistas (Omeñaca, 2011). El cuento es un instrumento que refuerza la capacidad de imaginar del niño. Mediante el cual, crea un lazo de afectividad como primera condición hacia la socialización gracias a la tesitura que estimula el profesor que cuenta el cuento y la escucha del niño. El cuento abre al niño su visión del mundo que le rodea, conociendo más datos de él e integrándolos en su código personal, comprendiendo las dificultades fundamentales del hombre, la lucha por la propia identidad y la dicotomía del bien-mal (Conde Caveda, 2001).

2.6.2. Origen y definición del cuento motor

El origen del cuento motor nace en la primera mitad del siglo XX, cuando J.G.Thulin incorporó el acto motriz al cuento tradicional, creando así los “cuentos gimnásticos” o “cuentos-ejercicios”, añadiéndolos al campo pedagógico de la Escuela Neo-sueca para enriquecer las actividades gimnásticas. El cuento vivenciado tiene su origen en las clases de educación física con el objetivo de enriquecer las actividades realizadas para la población infantil más pequeña (Zagalaz, 2001). Según Omeñaca (2011), el cuento motor es una narración breve, con un hilo argumental sencillo que remite a un escenario imaginario en el que los personajes se desenvuelven en un contexto de reto y aventura, con el fin de superar desafíos en los que los niños y niñas se pueden sentir identificados. En este escenario imaginario los personajes deben cooperar entre sí, con el fin de lograr un objetivo compartido. Del relato dimanan propuestas en las que los alumnos y alumnas participan desde la actividad motriz, emulando a los personajes del propio cuento (Villegas y García, 2010), aludiendo hacia la implicación de movimiento como esencia de esta alternativa pedagógica. El cuento motor aúna las virtudes pedagógicas del cuento narrado y del juego, basando su esencia en el movimiento, de ahí que represente una herramienta pedagógica de gran valor en la medida que fomenta la exploración de las posibilidades motrices y creativas en nuestro alumnado. Por lo tanto, a través del cuento motor los alumnos y alumnas podrán partir de la recreación de los ambientes de la historia, involucrarse tratando de resolver enigmas trabajando su capacidad cognitiva, elaborando estrategias grupales, coordinando sus acciones con las de sus compañeros y profundizando en el conocimiento de su propio cuerpo y en el desarrollo contextualizado de su motricidad.

Por otra parte, Conde Caveda (1994) define los cuentos motores como el tipo de cuento que puede clarificarse como una variante del cuento cantado o del cuento representado, que puede denominarse cuento jugado, con unas características y unos objetivos específicos. Siendo por tanto según Conde Caveda y Viciano (1999) un vehículo esencial para la construcción del pensamiento del alumnado.

2.6.3. Formas o cuentos paralelos al cuento motor

En la línea de la definición anterior de Conde Caveda (1994) y tomando en consideración a Omeñaca (2011), vamos a esclarecer las diferentes formas del cuento o cuentos paralelos al cuento motor:

El cuento jugado es un cuento que suscita situaciones de juego a medida que transcurre. Es una variedad del cuento motor que integra los aspectos propios del juego, con un carácter marcadamente lúdico. Integra aspectos estructurales propios, sitúa a los participantes, desde el modo en que lo perciben y actúan en él. Proporciona vivencias de alegría, placer y bienestar.

El relato motor es un término empleado cuando la extensión y la estructura del cuento son demasiado grandes, el cuento se divide de forma ordenada en diferentes relatos que se van interpretando sesión a sesión hasta llegar al final.

En el cuento vivenciado los participantes vivencian el mismo cuento y tienen una orientación expresiva y comunicativa. Destacan sus experiencias vividas, lo cual nos lleva a un espacio más amplio que el cuento motor, siempre que las vivencias no necesariamente estén enlazadas con la narración como origen de la acción corporal motriz.

El cuento representado parte de la dramatización o la escenificación del propio cuento y sitúa la atención en la actividad corporal vinculada a la expresión y a la comunicación, con lo que estaríamos ante un subconjunto de los cuentos motores que resaltan aspectos concretos del movimiento.

2.6.4. Características del cuento motor

Otro punto importante son las características que posee el cuento motor. Para desarrollar este apartado hemos creído oportuno volver a citar a Conde Caveda (1994), quién determina que el cuento motor es un eslabón previo al cuento escrito y puede ir paralelo al cuento narrado, incidiendo directamente en la capacidad expresiva de los niños y niñas (primero interpretan cognitivamente y luego motrizmente). El niño o niña, cuando ejecuta el cuento motor, se convierte en protagonista absoluto. Además, considera al cuento motor como una fuente motivadora que despierta en los niños y niñas el interés por descubrir historias y personajes, y les ayuda a introducirse en los caminos sorprendentes de los libros. Paralelamente, existen diversos autores que también han aportado su conocimiento concretando otras características del cuento motor, entre las que destacan dos: potencia la actividad física y mental favoreciendo el desarrollo de las áreas cognitiva, social, afectiva y motora (Pérez, Martínez-Cuenca y Fernández, 2010) y potencia las conductas de imitación, indagación, experimentación, manipulación, expresión, etc. (Conde Caveda y Viciano, 2003).

Si bien es cierto, las características pedagógicas que le atribuyen la importancia que tiene el cuento motor, son las que pasamos a desarrollar a continuación:

- a) Fomenta la implicación. Se incrementa la implicación activa del alumnado gracias a la aplicación de la actividad motriz como medio para aprender. La condición de protagonista en el cuento escenificado fomenta que el alumnado se integre en lo que se está contando provocando lazos afectivo-motivacionales muy fuertes con la actividad. La relevancia del cuento motor como instrumento para transmitir conocimientos tiene como base la capacidad motora y la necesidad de expresión corporal que tiene el niño o niña en su camino hacia la exploración y conocimiento del mundo exterior que lo rodea (Conde Caveda, 2001).
- b) Propicia un trabajo interdisciplinar, globalizador e integrador. La unión cuento-movimiento reúne las condiciones idóneas para desarrollar las dimensiones cognitiva, motriz, social, afectivo-emocional y de motivación del niño, por consiguiente, posibilita afrontar una formación integral (Serrabona, 2008).
- c) Refuerza el trabajo en valores. La representación de un cuento narrado realizado por los alumnos y alumnas ayuda al niño o niña en su conocimiento personal y en la socialización, además de impulsar actitudes de autonomía progresiva, confianza en las propias aportaciones y respeto hacia las de los demás (Arteaga, Viciano y Conde Caveda, 1999).
- d) Es una herramienta idónea para el abordaje de la interculturalidad en las aulas y desarrolla la imaginación (Conde Caveda, 2001). La aplicación del cuento motor en el aula pretende convertir la multiculturalidad del aula en una oportunidad para el interculturalismo, avanzando hacia una Educación Física para el crecimiento personal, fomentando interacciones sociales constructivas y promoviendo el desarrollo de una ciudadanía democrática (Omeñaca, 2011).

2.6.5. Objetivos del cuento motor

Otro aspecto que debemos considerar para poder conceptualizar el cuento motor es saber los objetivos que pretende desarrollar. Según Conde Caveda (2001) el primer objetivo del cuento motor es hacer al niño o niña protagonista, desarrollando su conducta cognitiva, afectiva, social y motora. El segundo objetivo es desarrollar las habilidades perceptivas, básicas y genéricas; perceptivas (conciencia corporal: lateralidad, respiración, relajación; espacialidad, temporalidad, ritmo, coordinación y equilibrio); básicas (desplazamientos, saltos, lanzamientos, recepciones y giros); genéricas (bote, conducciones y golpes). Igualmente, el tercer objetivo es desarrollar las cualidades físicas de manera indirecta (fuerza, resistencia, velocidad y elasticidad). El cuarto objetivo se basa en desarrollar la capacidad creativa del niño o niña, haciéndole interpretar corporalmente lo que se le está verbalizando, potenciando el desarrollo de su imaginación y construyendo sus capacidades cognitivas. Por otra parte, el quinto objetivo propone sentar las bases preventivas e higiénicas de la salud a través del ejercicio físico desde las primeras edades y ya como un hábito de vida, que va a ir marcando lo que serán sus futuras costumbres. Finalmente, el sexto objetivo transmite la posibilidad de interdisciplinarizar las áreas musical, plástica y corporal. Interdisciplinarizando los contenidos de lo corporal con las de otras materias, con el objeto de globalizar la enseñanza.

2.6.6. Destinatarios del cuento motor

Las características generales que definen el desarrollo evolutivo de los niños en estas edades son el punto de partida de nuestra acción educativa. Por este motivo, dedicamos un apartado del presente tema a dar una visión general de las características que presenta el alumnado en Educación Primaria tomando en consideración a los autores McClenaghan y Gallahue (1985); Palacios, Marchesi y Coll (1991); Rigal (1987) y Ruiz Pérez (1987).

Entre los rasgos más destacados de los aspectos cognitivos encontramos el asentamiento del pensamiento lógico-concreto (representación mental de secuencias organizadas de acontecimientos de su propia experiencia o relacionados con ella), con una mayor plasticidad del pensamiento, siendo más flexible y captando transformaciones. Debemos añadir que se dan progresos significativos en la capacidad de análisis y síntesis de datos concretos, propiciando un interés por ampliar conocimientos. Esto viene determinado por el significativo aumento de la capacidad de retención de datos. La memoria progresa en sus distintas vertientes y el desarrollo del lenguaje se convierte en un instrumento objetivo que le abre nuevas perspectivas intelectuales y sociales, evolucionando hacia explicaciones más racionales.

Con relación a los aspectos afectivos y sociales debemos señalar que los compañeros son los grandes protagonistas en esta etapa social y escolar. La vida y el trabajo en grupo manifiestan un gran progreso. Las actividades cooperativas y competitivas desempeñan un papel transcendental. La vida en pandilla, los juegos y aventuras con iguales son del máximo interés con grupos que tienden a ser homogéneos, con relación a características excluyentes como sexo o edad. Por otra parte, los adultos (padres y profesores) ya no son las fuentes de moral, la autoridad intelectual, la opinión y el juicio requerido constantemente. Esto se debe al protagonismo que adquiere el grupo de iguales. Los niños construyen un elemental sistema ético, en relación a la moral y debido al proceso de socialización que se va desarrollando. La sumisión a las normas provenientes del adulto se desplaza hacia la elaboración de normas propias dentro del grupo, donde no se toleran las trampas, ni las mentiras. Comienzan a mostrar un sentido de la justicia y la equidad elevado (tanto a nivel social como escolar), aceptan y asumen ciertas responsabilidades, son más exigentes consigo mismos y sienten necesidad de excusarse cuando realizan acciones incorrectas. De igual modo, son muy sensibles a las críticas y presentan unos niveles de emotividad altos. Debido a la socialización del período con los iguales y la relativa independencia con respecto al adulto, hace necesaria

la configuración de normas muy definidas que resuelvan los conflictos, motivo por el cual los juegos son reglados.

Por último, vamos a mencionar los aspectos motrices y psicomotrices del desarrollo en el alumnado. Primeramente, se produce una evolución morfológica proporcionada entre los distintos segmentos corporales tanto en longitud como en grosor. El desarrollo en estos períodos podría situarse en un aumento entre los 10 y 15 cm. para la altura y entre los 9 y 11 kg para el peso. Alrededor de los 9 años se alcanza la maduración nerviosa y los movimientos se hacen más armónicos, precisos y seguros (progresan el control motor grueso y fino). En cuanto al desarrollo cardiovascular, este se encuentra en plena evolución, por lo que debe ser tenido muy en cuenta para el cuidado de los ejercicios físicos de intensidad, los cuales pueden provocar taquicardias. Al mismo tiempo, el alumnado alcanza un grado de equilibrio que le permite estructurar el espacio y el tiempo y llegar a unos grados de rendimiento que le harán factible los lanzamientos con precisión, los saltos eficaces, el control motor grueso y la resistencia en esfuerzos de larga duración.

2.6.7. Pautas metodológicas

De manera general, Martínez (2007) establece diferentes pautas metodológicas a tener en cuenta a la hora de trabajar el cuento motor en nuestras sesiones:

1. El docente debe conocer muy bien el cuento, haberlo leído y prepararlo con anterioridad, para mantener una dinámica flexible, sin perder de vista los objetivos.
2. Se debe disponer del material con antelación a ser utilizado y preparar su ubicación y utilidad.
3. La temática debe ser variada: fantásticos, populares, dibujos animados, etc.
4. La sesión debe seguir una estructura dividida en tres partes (fase de animación, fase principal o de desarrollo, y vuelta a la calma).
5. Los cuentos motores deben realizarse con un grupo no muy numeroso de alumnos y alumnas, oscilando entre los 10 y los 20, aproximadamente.
6. La duración de las sesiones de los cuentos motores no debe ser muy extensa, de 20 a 30 minutos para los alumnos de Educación Primaria.
7. Deben existir durante la actividad períodos de quietud y movimiento.
8. Debe poseer un argumento sencillo con pocos protagonistas y corta duración.
9. El lenguaje empleado debe ser accesible y adecuado al nivel del alumnado.
10. Debemos tener preparado un sistema de señales alternativo por si no nos escuchan debido a la música o al alboroto.
11. El docente debe integrarse como uno más en la práctica de la actividad, con la intención de acelerar el nexo de unión que se ha de crear entre el adulto y el niño. El docente es el principal modelo, por tanto, debe vivenciarlo y gesticular, además de realizar las habilidades siempre que sea oportuno.
12. Finalizada la sesión podemos realizar una reflexión con los niños dispuestos en corro y trabajar así otros contenidos relacionados con la comprensión y expresión orales. Estimular la participación cognitiva y verbal que fomente la resolución de dudas, comprensión de la historia, de sus personajes y sentimientos.

2.6.7.1. ¿Cómo construir un espacio para jugar, cooperar, convivir y crear?

Para planificar el cuento motor hemos recurrido a Omeñaca (2011), el cual en su libro "El cuento motor en la educación infantil y en la educación física escolar: cómo construir un espacio para jugar, cooperar, convivir y crear" propone diferentes directrices para crear y compartir el cuento motor con el alumnado.

La primera directriz abarca el ambiente del cuento motor, el cual debe ser propicio, favorable. Para desarrollar la propuesta del cuento en la situación real de clase debemos tener en cuenta

que el proyecto está únicamente vinculado a nuestra área. Lo cual nos limita a dos opciones, la primera, leer el cuento en su totalidad, o el fragmento del cuento vinculado a la sesión en la que nos encontramos y pasar después a la práctica motriz de las propuestas que deriva el cuento, finalizando en un proceso de reflexión; o la segunda opción, en la que leeremos un fragmento que desemboca en una propuesta de actividad, participar, desde la acción motriz en dicha propuesta, y repetir el ciclo lectura-acción motriz a lo largo de la clase posponiendo hasta el final de la sesión la reflexión compartida para dar continuidad a la actividad. Los materiales deben disponerse de forma secuenciada, de modo que se pase de uno a otro de forma continuada. La narración puede comenzar en un rincón sin elementos visuales o sonoros que distraigan la atención. Se puede jugar con la distancia entre el docente y el alumnado como elemento comunicativo. Estableciendo una zona denominada social (1,2 a 3,5 metros) adecuada para la presentación general en semicírculo, hasta avanzar a la zona personal (45 centímetros a 1,2 metros) la cual creará sensación de intimidad, por ejemplo, para compartir un secreto relacionado con la trama del cuento. Asimismo, debemos considerar la acústica, ya que no suele ser un buen aliado, por lo que será necesario modular la intensidad según el espacio en el que nos situemos.

La segunda directriz responde a la pregunta de si conviene leer o contar el cuento. La lectura aporta seguridad y evita caminos desconocidos. Sin embargo, contar el cuento trae consigo la magia de la oralidad, aunque posee mayores riesgos trasladándonos a un espacio incierto. Podemos modular la voz y el gesto acompañando a la narración de forma natural, comunicando la propia historia, explotando los elementos de comunicación singularmente valiosos como los elementos paralingüísticos, los rasgos prosódicos y los silencios. La postura y los gestos corporales también son relevantes (Omeñana, 2011). Además, al contar el cuento se puede emplear un vocabulario más próximo a los alumnos y alumnas y adecuar el relato, pudiendo incluir imágenes que representen personajes y escenas.

La última directriz pone de manifiesto la forma en la que presentar las actividades motrices y la reflexión. Al leer el cuento en su totalidad, o el fragmento del cuento vinculado a la sesión en la que nos encontramos debemos presentar la práctica motriz después de la lectura del fragmento del cuento, desvinculando la parte narrada de la acción motriz, pero dando continuidad a la acción motriz. La otra opción es alternar relato y práctica, es el relato el que sirve de presentación para la práctica, siendo su introducción más sencilla.

En cuanto a la reflexión, puede realizarse en el contexto grupal ya que esto incide de forma positiva en la cohesión del propio grupo. El momento puede ser justo después de cada actividad, recordando así los matices de lo vivido al realizarlo con inmediatez, o al final de la sesión, convirtiendo los puntos débiles en fuertes y viceversa, dotando a la clase de una dinámica diferente. Realizar la reflexión al final de la sesión hace que el alumnado decida esa reflexión en función a sus singularidades, necesidades y demandas sobre lo vivido.

En último lugar, para responder cuál es el objeto de la reflexión, cabe decir que casi todo puede ser objeto de reflexión, debemos centrarnos en lo relevante y no olvidar la implicación motriz.

Con este punto de partida, son tres los aspectos fundamentales de este proceso de reflexión:

1. El propio cuento y lo acontecido en él, las motivaciones, necesidades, actitudes y actuaciones de los protagonistas, sus repercusiones de naturaleza moral y su posible transferibilidad a la vida de los alumnos. Lo vivido en clase en relación con aspectos afectivos y sociales: convivencia en el grupo y en los microgrupos que lo integran, conflictos vividos y modos en los que se han afrontado, vivencias personales y grupales, así como, ejemplos de actitudes prosociales.

2. Las situaciones motrices abordadas, formas de implicación motriz puestas en juego, posibilidades de variación sobre ellas, modos en los que se ha progresado, puntos relevantes a tener en cuenta, estrategias y formas de actuación que derivan de una buena elección

táctica en situaciones de juego.

3. Finalmente, la reflexión ha de mantener también un horizonte más amplio, con una perspectiva más global. De ella dependerá que, en relación con cada cuento, puedan derivar modificaciones sobre la dinámica de presentación del relato, sobre la organización de los espacios y materiales, sobre las situaciones motrices propuestas y sobre el modo de enlazarlas con el devenir del cuento y sobre la forma en que se puede convertir el cuento motor en un medio educativo rico en matices y en posibilidades pedagógicas. Este proceso de evaluación podrá añadir, sin duda, elementos que enriquezcan futuras experiencias.

2.6.8. Dificultades al plantear el proyecto basado en el cuento motor

Ahora bien, además de seguir las pautas establecidas en los apartados anteriores es necesario conocer las diversas complicaciones que podemos tener al plantear un cuento motor en el aula.

En primer lugar, tenemos que tomar en consideración la narración en relación a cultura de la imagen. En una generación en la que los alumnos están expuestos a representaciones visuales diariamente, puede ser complejo crear un ambiente de acción a partir de la propia descripción verbal, en la cual no se ofrece la viveza de los matices visuales que presenta el cine infantil actual. No obstante, se puede hallar un punto positivo en esto, ya que así se fomentará la imaginación y la creatividad.

En segundo lugar, debemos ser capaces de distribuir el tiempo en clase de forma adecuada. Es apropiado establecer el momento de traslado del aula al lugar donde se desarrolla la sesión como un terreno que les transporte hasta el lugar en que habitan los personajes del cuento.

En tercer lugar, es recomendable establecer nexos entre el cuento motor y la acción motriz. Tenemos que elaborar cuentos que evolucionen de forma ágil y conecten con rapidez con la acción motriz.

En último lugar, debemos transformar las dificultades en oportunidades. Cada grupo y cada persona que integra el grupo mantiene unas reacciones diferentes ante un mismo cuento motor, por lo que es necesario poner en práctica la propuesta y modificarla a partir de lo vivenciado en clase y de la reflexión, hasta que el conjunto resulte coherente.

Capítulo 3. Antecedentes y estado de la cuestión

El cuento motor tiene su origen en la primera mitad del siglo XX, cuando J.G. Thulin incorporó el acto motriz al cuento tradicional, creando los cuentos gimnásticos o cuentos ejercicios (Zagalaz, 2001). No obstante, a día de hoy sigue siendo un recurso a explorar (Omeñaca, 2011). Por otro lado, la convivencia escolar emergió en la década de los 90s al considerar “aprender a vivir juntos” como uno de los pilares del aprendizaje y fundamento de la educación, originando numerosas investigaciones desde diferentes enfoques teóricos, lo cual ha dado lugar a una combinación de diferentes teorías que dificultan la profundización en dicho término, limitando el desarrollo de conocimiento sobre cómo construir la convivencia (Delors, 1996).

En esta investigación pretendemos dar respuesta al interrogante que supone mejorar el clima de convivencia. Y pretendemos conseguirlo gracias a la integración de la cooperación dentro del cuento motor, remitiendo a un espacio vivencial donde los protagonistas deban coordinar sus acciones para superar diversas situaciones, cooperar para alcanzar un lugar determinado, descubrir un enigma o llegar a realizar una acción o resolver un conflicto en un tiempo prefijado.

El uso del cuento motor como herramienta metodológica en las clases de Educación Física cuenta con numerosas investigaciones que corroboran su relevancia. Sin embargo, son escasas las investigaciones en las que se relaciona el cuento motor y la convivencia. Siendo el autor más relevante Omeñaca (2011) quién ha publicado diversos libros en los que habla del cuento motor como un espacio para cooperar, crear y convivir. No obstante, no hemos encontrado un estudio o una investigación en la que se demuestre con valores cuantificables la mejora alcanzada en el clima de convivencia tras la implementación del cuento motor.

Entre los autores encontrados destacamos a Romero (2014), quien realiza una propuesta de cuento motor cooperativo para el alumnado de infantil, sin embargo, la propuesta no fue llevada a la práctica por lo que no existen unos resultados reales sobre el estudio. Una razón más para llevar a cabo nuestro programa a la práctica.

Otra de las referencias encontradas, pero que no tiene relación directa con nuestra investigación, es la de Iglesia (2008), quien trabaja el cuento motor como herramienta pedagógica para que los alumnos exploren las múltiples posibilidades motrices y creativas. Realiza una reflexión sobre el uso del cuento motor obteniendo como conclusión el poder de interdisciplinariedad y la transversalidad del cuento, no siendo tampoco un estudio de investigación.

Otro de los trabajos que hemos encontrado en relación al cuento motor es el de Herrera (2011), quien ha trabajado con la metodología del cuento motor, para mejorar las actividades acuáticas. Al no tener relación directa con nuestro objetivo, no hemos entrado al detalle. Al igual que con el trabajo de Sainz y Vitores (2003) quienes proponen el cuento motor como metodología para la iniciación al yoga.

Debido a la escasa base de antecedentes del cuento motor en relación al clima de convivencia hemos optado por exponerlos acorde a la relevancia que tienen sobre nuestra investigación, citando en primer lugar al autor más relevante, Omeñaca (2011).

Después de la exposición de los estudios citados y para tener una base más amplia en nuestra investigación, hemos creído oportuno exponer los antecedentes de los programas del clima de convivencia, cuyo número es mucho mayor al de las investigaciones relacionadas con los cuentos motores debido al creciente interés en el conocimiento de programas de intervención para la mejora de la convivencia (considerándola un factor clave para disminuir las conductas antisociales). Referenciamos a continuación dos apartados: estudios e investigaciones de

carácter internacional y otro apartado de carácter nacional, tratados ambos por orden de antigüedad.

El conjunto de actuaciones del grupo de países con mayor tradición en la intervención contra las conductas disruptivas y el fomento de las relaciones interpersonales es el de los países escandinavos y anglosajones. Por lo que empezaremos por el contexto internacional y a continuación pasaremos a los estudios de ámbito nacional, en España. No obstante, a pesar de las propuestas ya originadas, desde las investigaciones se sigue reclamando la necesidad de nuevas evaluaciones que analicen los efectos reales de la intervención y su consolidación a largo plazo.

3.1. Estudios e investigaciones del cuento motor

Omeñaca (2011), uno de los autores más relevantes en el cuento motor, manifiesta en su libro “El cuento motor en la educación infantil y en la educación física escolar: Cómo construir un espacio para jugar, cooperar, convivir y crear” el deseo por transformar nuestra área curricular en un espacio multicultural, en una oportunidad para el interculturalismo. Propiciando una educación física para el crecimiento personal, la creación de identidades auténticamente humanas, favoreciendo las interacciones sociales constructivas y fomentando el desarrollo de una ciudadanía democrática.

Teniendo en cuenta su opinión, el cuento motor constituye un espacio para la creación cooperativa, empleando procesos educativos enriquecedores. Las diferentes prácticas físicas se pueden vincular a la cooperación, promoviendo la mejora de la convivencia, gracias, entre otros, a una educación en valores. No obstante, su trabajo es la creación de un libro, pero no una investigación con unos resultados que corroboren que el cuento motor mejore la convivencia. Como podemos observar, a pesar de la opinión de Omeñaca (2011), los cuentos motores no se alzan entre las alternativas susceptibles de guiar la actividad didáctica dentro de nuestra área, es más bien una opción a explorar.

Por otra parte, Romero (2014) planteó la realización de un cuento motor cooperativo para alumnos de educación infantil con el objetivo de fomentar la interacción social del alumnado. Sin embargo, podemos ver en la conclusión de su trabajo que no fue llevada a la práctica, por lo que no existen resultados contrastados.

Iglesia (2008), por su parte habla de los cuentos motores como herramienta pedagógica para la educación primaria, reflexionando sobre el uso del cuento motor en la enseñanza mediante la práctica de los cuentos motores de José Luis Conde Caveda, sin embargo, no tiene unas conclusiones de carácter evidente, ya que solo resalta de forma general el valor que genera el cuento motor sobre la interdisciplinariedad y la transversalidad.

Tras los pocos estudios con los que contamos que relacionen el cuento motor con la convivencia, cabe mencionar que el uso del cuento motor abarca otras diversas variables como su uso metodológico en la planificación de actividades acuáticas en el libro de Herrera (2011). Y también como la posibilidad de una experiencia interdisciplinar combinando el cuento motor con el yoga (Sainz y Vitores, 2003).

Como podemos observar los estudios relacionados con el cuento motor y la mejora de la convivencia en el aula son escasos, razón para poner en práctica este recurso en nuestra investigación. No obstante, los programas destinados a la mejora de la convivencia son numerosos por lo que hemos creído adecuado exponer las principales investigaciones e intervenciones en el contexto internacional y nacional en relación a los programas de mejora de la convivencia.

3.2. Estudios e investigaciones de los programas de mejora de la convivencia

3.2.1 Programas e intervenciones en el contexto internacional

En la década de los setenta surgió en Europa un creciente interés por las relaciones de convivencia en los centros escolares, los primeros estudios se centraron en las conductas de maltrato entre iguales (Olweus, 1978), ampliándose posteriormente el foco de interés de forma progresiva en Europa, dando lugar a diversos estudios sobre la convivencia escolar. La preocupación generada por la violencia escolar propició en Europa la creación de un programa llamado Connect, establecido por la Comisión Europea durante los años 1998 y 2002, el cual contaba con seis proyectos. Uno de ellos fue el UK-001 de Smith, una elaboración de un informe de la situación en las escuelas ante la violencia, en el que diferentes países escandinavos realizaron sus aportaciones tras los diferentes estudios llevados a cabo. De este informe destacamos, y son relevantes para nuestra investigación las medidas de intervención que establecieron. Suecia propuso como medida de prevención la colaboración entre todos los diferentes miembros de la comunidad educativa. El enfoque que estableció Finlandia fue de carácter preventivo. Noruega tuvo en consideración el clima de convivencia con el estudio "School Environment Study". Dinamarca tuvo un interés global tanto en la violencia como en las relaciones interpersonales. En resumen, podemos observar como en los países escandinavos hubo una gran preocupación sobre el maltrato, lo cual dio lugar a la práctica de programas de intervención, en un principio basados en el maltrato, pero posteriormente fue evolucionando hacia la intervención dirigida a la mejora del clima escolar y de la convivencia (Gómez, 2009). Concretando las diferentes medidas de intervención que establecieron los diferentes países escandinavos destacamos las siguientes:

En Suecia, desde 1994, las políticas educativas incluyeron en el currículo nacional propuestas de colaboración entre profesorado, alumnado, padres y miembros de la comunidad educativa realizando evaluaciones sistemáticas. Uno de los principales programas de intervención fue el método Olweus, un modelo de intervención desarrollado por Olweus (1993) que tiene como base intervenir contra las conductas de acoso. Sin embargo, nos gustaría resaltar que la primera fase de la implantación se dirigía hacia la creación de un clima positivo y de implicación e interés hacia el centro escolar. Estableciendo el tipo de relaciones interpersonales que se pretendían fomentar.

Por otra parte, Noruega estableció un plan nacional en 1996, por el "Centre for Behavioural Research" (OCDE, 2004) desde una perspectiva preventiva, con un nuevo foco de atención dirigiéndose hacia un enfoque más global en las aulas, promoviendo la cooperación con las familias, pero no se contempló su evaluación. No obstante, dio lugar a dos proyectos implantados en 1999 en los que se promovía el desarrollo social y emocional del alumnado, con el objetivo principal de reducir el maltrato y la conducta antisocial. Manifestando la importancia de las estrategias en la gestión del aula por parte del profesorado.

Por otro lado, en Finlandia destaca el programa de intervención Salmivalli & Kaukiainen (2000), iniciado en 1999, destaca por su interés en la formación del profesorado. Consistió en la organización de seminarios de formación durante dos periodos alternativos de tiempo, otoño de 1999 y la primavera de 2000, donde los docentes aprendieron estrategias contra las conductas disruptivas, más en concreto contra el maltrato, poniéndolas en práctica en sus aulas. Participaron 8 escuelas y 625 alumnos de 24 clases. En los resultados no se confirmó la hipótesis de evaluación, la intervención no introdujo cambios en los papeles de los alumnos participantes en los episodios de maltrato.

Así mismo, los autores finlandeses Björkqvist & Jansson (2003) ante el gran número de iniciativas y programas, citan el programa anti-maltrato Kempele, implantado a partir de 1990, con alumnos de cuarto, sexto y séptimo curso de enseñanza obligatoria, participaron 2729 alumnos. De este estudio nos vamos a centrar en la parte dirigida a la prevención, donde se diseñaron normas de convivencia mediante la discusión en grupos de alumnos, así como la

mejora del sentimiento de cohesión en la escuela gracias a la organización de actividades lúdicas que favorecían las interacciones positivas. Los resultados de la evaluación realizada demostraron el éxito del programa reduciendo los casos de maltrato a una tercera parte. Siguiendo con Finlandia, también queremos referenciar a Galloway y Roland (2004), quienes plantearon un programa de intervención contra el maltrato basado en el desarrollo profesional e institucional a largo plazo. Consideraron que las conductas en relación al maltrato podrían estar influidas por los factores relacionados con la gestión del aula. Estableciendo como un objetivo central de la enseñanza la creación de un clima social y educativo valorado por los alumnos, en el que quieran y puedan aprender. Por lo que consideran esencial la mejora de la competencia de los profesores en la gestión de la clase, comprendiendo las interacciones entre el alumnado. Con este objeto de estudio, llevaron a cabo un proyecto piloto de un programa para el desarrollo profesional del profesorado, en el que formaron parte nueve escuelas de Educación Primaria para investigar su impacto en el maltrato, mejorando las habilidades del docente, haciendo hincapié en la mejora de las relaciones sociales. La conclusión del trabajo pone de manifiesto que los resultados ratifican los beneficios aportados por el empleo de programas con un enfoque más holístico.

Otro de los países que estableció medidas de intervención fue Dinamarca, propuso un programa llamado “Zyppy’s Friends” (Monkeviciene, Mishara & Dufour, 2004), orientado a la formación socioemocional en las edades de infantil y primero y segundo de primaria, el cual tuvo resultados claramente positivos. Pero fue de escasa repercusión por su carácter de iniciativa local.

Entre los países europeos que incorporaron diferentes medidas de intervención nos gustaría mencionar la propuesta de Reino Unido. El Ministerio de Educación y Ciencia determinó las bases para el desarrollo de políticas de carácter preventivo, para una educación que fomentase la formación social y moral, influyendo en las relaciones interpersonales. Destacamos el programa OFSTED (Office for Standards in Education) que mantuvo informada a la Secretary of State for Education and Skills sobre el “desarrollo moral, social, espiritual y cultural del alumnado”, mediante políticas que contemplaban la buena conducta y el respeto tanto por uno mismo, como por los compañeros, previniendo cualquier forma de maltrato (Parliament, 1998). Otra experiencia muy extendida es la promovida por la Education and Employment Secretary en 2000, son los materiales “Anti-Bullying pack” y “Don't suffer in silence”, coordinado por Smith (1994). Cuenta con materiales audiovisuales con temas relacionados con la convivencia, la perspectiva de los alumnos y los sistemas de ayuda entre iguales.

3.2.2. Programas e intervenciones en el contexto nacional

Como se ha comentado en la presentación del capítulo, el interés general por la problemática de la convivencia escolar en España comenzó a partir de la década de los noventa. Primeramente, se originó una rápida extensión de los estudios centrados en el maltrato entre el alumnado, dando lugar a la creación de un elevado número de trabajos, generando un creciente interés en su conocimiento hasta el día de hoy. Posteriormente, se amplió el foco hacía el estudio de las relaciones interpersonales y los factores que influyen en el clima escolar y de aula, siendo la convivencia un factor clave (Del Pueblo, 2007). Revisando los estudios sobre convivencia escolar en España cabe resaltar que algunos programas se centran en la convivencia como un objetivo general y otros concretan un aspecto de su desarrollo como, por ejemplo, las habilidades sociales.

En los últimos años, el creciente número de investigaciones realizadas en todo el país promovidas por distintas las instituciones y organismos, representan la importancia que se otorga a la problemática de la convivencia habiendo realizado estudios de la situación de la convivencia escolar en todas las comunidades. De los estudios autonómicos queremos resaltar que casi todas las comunidades han elaborado análisis del clima de convivencia

mediante cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas, centrándose en los elementos que influyen en las relaciones de convivencia, las estrategias para favorecer la convivencia, de manera que hemos seleccionado los más relevantes teniendo en cuenta el carácter de la presente investigación.

El primero que queremos mencionar es el programa “Convivir es vivir” desarrollado por el Ministerio de Educación y Ciencia de Madrid, en 1997, el cual desarrolló la convivencia en los centros escolares. El plan de actuación tuvo como objetivo principal la mejora de los niveles de convivencia en el centro educativo. Estaba formado por cuatro pilares de actuación: la autoprotección, la organización del ocio y tiempo libre, la coordinación entre los centros y los servicios policiales y el fomento de la educación en valores. En primer lugar, el proyecto se centraba en la formación del profesorado y posteriormente se desarrollaban estrategias que facilitarían el desarrollo del plan en el aula: metodologías de aprendizaje cooperativo, técnicas de resolución de conflictos, gestión del clima de aula, elaboración democrática de las normas de convivencia y se revisaban las relaciones con las familias (Archanco et al., 1999).

Otro de los programas que se relaciona con nuestro objeto de estudio es el de Careaga (2011), quien realiza una evaluación de la eficacia del programa “CONVES” orientado a la mejora de la convivencia en Educación Primaria. Los resultados obtenidos fueron positivos, mejorando la convivencia en el grupo. No obstante, el proyecto solo pudo realizarse sobre 16 alumnos, siguiendo un diseño cuasi-experimental, en el que los instrumentos de evaluación fueron el sociograma de Pérez y Bello (2001) para la evaluación del clima de aula; el A-EP de Ramos-Álvarez (2006), un cuestionario para la evaluación de la autoestima en Educación Primaria y el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil de Hernández (1998) para evaluar las conductas agresivas. El programa “CONVES” llevó a cabo diferentes actividades vinculadas a la importancia de resaltar las cualidades positivas, la necesidad de aceptar los propios defectos y los de los demás, la autoevaluación y la coevaluación, la toma de conciencia sobre nuestros propios juicios y de los demás, fomentaba una autoestima positiva, el desarrollo del autoconcepto valorando las características personales positivas, la importancia de sentir, actuar y pensar de una forma adecuada, la enseñanza de técnicas de comunicación asertivas con métodos de defensa y autoafirmación positivos, evitando los de carácter agresivo o pasivo, la empatía, la resolución de problemas siguiendo las pautas necesarias para resolverlos: definición del problema, posibles hipótesis, consecuencias y tomar la solución más adecuada. Fomento de la tolerancia, la democracia y la no discriminación.

De igual forma, Cerezo y Sánchez Lacasa (2013) replicaron el programa CIP “Concienciar, Informar y Prevenir”, de Cerezo, Calvo y Sánchez Lacasa (2011). Un programa de intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying cuyo objetivo es la prevención del bullying fortaleciendo las buenas relaciones entre el alumnado. El programa CIP original fue llevado a cabo en 6 etapas con estrategias aplicadas a cada nivel de la comunidad educativa (institución, padres, profesores y alumnado). No obstante, en este trabajo las actuaciones fueron limitadas al grupo-aula. Los resultados obtenidos tras la aplicación del programa CIP deben interpretarse como un estudio piloto debido a la muestra reducida de alumnos y alumnas. Entre las conclusiones obtenidas cabe resaltar que las actividades trabajadas a nivel grupal propiciaron la mejora del nivel de cohesión del grupo, es decir, una gran mayoría de los alumnos considera ser partícipes de las decisiones que se toman y de la resolución de conflictos. Esto va unido a la mejora de las habilidades comunicativas, y de expresión de sentimientos. De igual forma, esta mejora en los aspectos sociales ha ayudado a disminuir el número de alumnos y alumnas aislados y ha originado lazos sociales más fuertes que permiten crear una red de apoyo más amplia. En cuanto a la elaboración de las normas de convivencia de forma cooperativa por parte de los propios alumnos ha contribuido que éstas sean aceptadas e interiorizadas como compromiso grupal, habiendo puesto en práctica la capacidad de escucha, el respeto por las diversas opiniones, el análisis de los problemas ocasionados, así como su resolución, debatiendo para llegar a un acuerdo.

3.3. Programas de mejora de la convivencia desde el área de Educación Física

Aznar (2017) en su tesis plantea un proyecto en el que ofrece un modelo integral de Educación Física que pueda ser compartido por los especialistas del área y por todos los educadores de los diferentes niveles educativos, con el objetivo de consolidar su presencia curricular, modificando el clima de aula, trabajando la esencia de la educación, los valores, las normas y la calidad de las relaciones y las emociones. Plantea una investigación en la que desarrolla y aplica un programa específico con numerosas actividades, propuestas, contenidos y recursos con el objetivo de lograr un cambio actitudinal y mejorar el clima de convivencia de los alumnos de los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, de un centro público. El programa se estructuró en 6 fases a lo largo de dos trimestres escolares y medio, en los que se trabajaron diferentes capacidades y valores. La investigación fue diseñada en formato cuasi-experimental, con medidas pretest y postest y grupo de control doble. Obteniendo los datos de dos cursos, 1º y 2º de la ESO, con un grupo experimental y otro de control en cada curso. A los grupos experimentales se les aplicó el programa de intervención educativa y a los de control no se les aplicó ningún tratamiento.

Las principales conclusiones a las que llegó tras el análisis y reflexión de los resultados obtenidos fueron que el clima de convivencia del aula mejora si se trabaja sistemáticamente con las técnicas adecuadas. Además, los grupos experimentales de primero y de segundo sí que perciben un mejor trato con el profesor en cuanto a la escucha tras la aplicación del programa, sin embargo, los grupos de control presentaron un empeoramiento del clima y percibían la indiferencia del profesor como el factor más importante en la gestión de la disciplina del aula: se vuelven menos cooperativos, menos responsables, menos motivados y, en consecuencia, menos disciplinados cuando el profesor no interviene al respecto. En relación a esto, los profesores también detectaron estas mejoras y piden más coordinación en la gestión de la disciplina a nivel de centro. Por último, los alumnos mejoraron su rendimiento, sus relaciones y crecieron moralmente al modificar su sistema de valores.

Una vez finalizada la exposición de los antecedentes podemos observar que las propuestas de mejora del clima de convivencia se han desarrollado lo largo de los años. Sin embargo, durante los últimos años han aumentado las conductas antisociales originando una atmósfera de preocupación en torno a estas medidas educativas, involucrando a todos los agentes que intervienen, estableciendo diferentes programas, políticas escolares y legislativas.

3.4. Carencias de conocimiento y limitaciones en los programas de mejora de la convivencia

Los programas de intervención en la mejora del clima de convivencia escolar, dentro del marco de la especialidad de Educación Física son aún escasos, no obstante, coinciden sus resultados mostrando el poder de intervención que tiene el trabajar las habilidades sociales para mejorar el clima de convivencia. Por el contrario, la complejidad de la implantación de programas en las sesiones de Educación Física es visible en la medida en que exige una serie de cambios que afectan a la organización de la planificación anual de la materia.

Tras la revisión de los estudios citados anteriormente nos damos cuenta de que muchos estudios, solo realizan la parte de investigación para conocer la situación del centro escolar, sin embargo, a la hora de intervenir creemos que en un gran número de centros escolares no plantean los programas más adecuados, tal y como explicamos en el apartado del objeto de estudio, donde se menciona la falta de recursos desde el área de Educación Física.

Por otra parte, los centros escolares en los que se lleva a cabo la intervención, esta suele implicar una gran carga teórica, siendo muy pocas las investigaciones que trabajan los contenidos mediante la vivencia de situaciones en las que el alumnado debe aprender a convivir. Para conseguir tal fin la intervención debe estar planificada previamente y debe favorecer tanto el desarrollo motor, fin principal de la educación física, como el desarrollo cognitivo y el desarrollo socioafectivo.

3.5. Contribución propuesta desde la propia investigación

Desde nuestra investigación proponemos un programa de intervención basado en la metodología del cuento motor, siendo el cuento motor un recurso a explorar para conseguir tal fin, tal y como plantea Omeñaca (2011). La propuesta que queremos llevar a cabo pretende trabajar desde el área de Educación Física la mejora de la convivencia mediante un programa de cuentos motores cooperativos, el cual trabaja la parte motriz a la vez que plantea situaciones en las que el alumnado debe cooperar para lograr un objetivo común, trabajando las relaciones interpersonales. La característica más novedosa del programa es que incorpora la participación de los alumnos de forma lúdica, trabajando tanto el componente motriz como el cognitivo y socioafectivo, pudiendo llevarse a cabo en todos los centros escolares.

3.6. Síntesis del estado de conocimiento del objeto de estudio

En conclusión, los diversos informes publicados, procedentes de los estudios e investigaciones, muestran la existencia de una preocupación general en todas las Instituciones Educativas sobre la temática de la mejora de la convivencia, debido al aumento del número de comportamientos antisociales en las aulas. En este camino, un gran número de centros escolares juegan un papel proactivo y determinante mediante el desarrollo de sus Planes de Convivencia, donde concretan las medidas y estrategias que se implementan en los centros para abordar la mejora de la convivencia y la educación para la paz. Estos Planes de Convivencia marcan las líneas generales de actuación, los principios a seguir y las actuaciones intentando implicar en la participación al mayor número de miembros de la comunidad educativa mediante la concreción de objetivos reflejados en la programación anual. Sin embargo, desde las investigaciones reclaman nuevas evaluaciones que analicen los efectos reales de las intervenciones y su consolidación a largo plazo. El problema que destacan los estudios es una falta de recursos que ayuden al docente a trabajar la mejora de la convivencia y realizar una implementación con técnicas más adecuadas, en las que se consoliden los resultados, siendo los efectos duraderos en el tiempo.

Nuestra respuesta al problema plantea, mediante la metodología del cuento motor y el aprendizaje cooperativo, aprovechar la potencialidad que tiene la Educación Física como área generadora de valores y que así el alumnado pueda aprender las habilidades sociales adecuadas, mediante sus propias vivencias y experiencias, interiorizando los conocimientos de forma lúdica. Como hemos expuesto en apartados anteriores, a pesar de los valores que fomenta el cuento motor, a día de hoy sigue siendo un recurso a explorar, con la posibilidad de implementarlo a lo largo del curso, trabajando el componente motriz, fomentando también el desarrollo cognitivo y socioafectivo, mejorando los lazos de unión entre el alumnado, propiciando un buen clima de convivencia.

BLOQUE III: MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 4. Objetivos

La investigación que presentamos plantea la relación causal entre el programa de cuentos motores cooperativos (descrito en el apartado 6.4.2.) y el nivel del clima de convivencia escolar (Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2017). De manera que, el desarrollo del programa debería mejorar el clima de convivencia. Ubicando la investigación en el contexto educativo, en la etapa de Educación Primaria donde las instituciones muestran su preocupación sobre el clima de convivencia, debido en gran medida al aumento de comportamientos antisociales entre el alumnado.

Pretendemos que este programa pueda ser utilizado por los docentes, sin requerir de la intervención de agentes externos, de manera que pueda convertirse en una actividad generalizada, alternativa o previa al uso de otros programas más complejos.

4.1. Objetivo general

El objetivo general es analizar y verificar si la propuesta de intervención, un programa basado en la metodología del cuento motor cooperativo mejora el clima de convivencia en el grupo seleccionado de Educación Primaria, facilitando la adquisición de competencias adecuadas en el alumnado de 9-11 años.

4.2. Objetivos específicos

El objetivo general lo concretamos en objetivos específicos que van a guiar el diseño de la investigación:

1. Analizar la evolución del clima de convivencia en el grupo experimental, tras la implementación del programa de cuentos motores cooperativos.
2. Comparar el nivel de partida del clima de convivencia del grupo experimental respecto al grupo control en la fase pretest.
3. Comparar la evolución del clima de convivencia en el grupo experimental respecto al grupo control en la fase postest.
4. Determinar en qué grado afecta la implementación del programa mediante la muestra de resultados diferenciados por género.
5. Determinar en qué grado afecta la implementación del programa mediante la muestra de resultados diferenciados por curso.

Capítulo 5. Hipótesis

5.1. Hipótesis general de investigación

En la presente investigación optamos por una hipótesis causal dado que pretendemos conocer si el programa de cuentos motores mejora o no el clima de convivencia en el aula. Para ello, se formuló la siguiente hipótesis:

“La influencia del programa de cuentos motores cooperativos propuesto en la presente investigación contribuye a mejorar el clima de convivencia escolar en el grupo seleccionado.”

Para verificar si nuestra hipótesis de investigación se cumple, o no, aludiremos a los objetivos propuestos anteriormente, tanto generales como específicos.

5.2. Subhipótesis de investigación

Las subhipótesis planteadas en consonancia con los objetivos y las variables de la investigación son las siguientes:

Tabla 1

Objetivos e hipótesis de la presente investigación. Fuente: elaboración propia.

	Objetivos	Hipótesis
Principal	Analizar y verificar si la propuesta de intervención, un programa basado en la metodología del cuento motor cooperativo mejora el clima de convivencia en el grupo seleccionado de Educación Primaria, facilitando la adquisición de competencias adecuadas en el alumnado de 9-11 años.	La influencia del programa de cuentos motores cooperativos propuesto en la presente investigación contribuye a mejorar el clima de convivencia escolar en el grupo seleccionado.
	1. Analizar la evolución del clima de convivencia en el grupo experimental, tras la implementación del Programa de Cuentos Motores Cooperativos.	1. Se manifiestan diferencias en el grupo experimental tras la implementación del programa, en la fase postest, respecto a la mejora del clima de convivencia.
	2. Comparar el nivel de partida del clima de convivencia del grupo experimental respecto al grupo control en la fase pretest.	2. El grupo control y el grupo experimental tienen el mismo nivel de partida del clima de convivencia.
Específicos	3. Comparar la evolución del clima de convivencia en el grupo experimental respecto al grupo control en la fase postest.	3. Se manifiestan diferencias entre el grupo control y el grupo experimental respecto a la mejora del clima de convivencia en la fase postest.
	4. Determinar en qué grado afecta la implementación del programa mediante la muestra de resultados diferenciados por género.	4. Se manifiestan diferencias en la fase pretest tanto del grupo control, como del grupo experimental entre el sexo de los individuos y la variable del clima de convivencia.
		5. Se manifiestan diferencias en la fase postest del grupo control entre el sexo de los individuos y la variable del clima de convivencia.
		6. Se manifiestan diferencias en la fase postest del grupo experimental entre el sexo de los individuos y la variable del clima de convivencia.
	5. Determinar en qué grado afecta la implementación del programa mediante la muestra de resultados diferenciados por curso.	7. Se manifiestan diferencias en el postest en el grupo control entre el curso (4º y 5º) y la variable del clima de convivencia.
	8. Se manifiestan diferencias en el postest en el grupo experimental entre el curso (4º y 5º) y la variable del clima de convivencia.	

Capítulo 6. Metodología

Tal y como se remarca en los apartados anteriores, la preocupación principal de la presente investigación es conocer si la aplicación del programa de cuentos motores cooperativos (PCMC) es efectiva como método para mejorar el clima de convivencia en alumnos y alumnas de cuarto y quinto curso de Educación Primaria. Por ello, estudiar el fenómeno tan complejo de las relaciones entre iguales implica emplear recursos metodológicos que muestren dicha realidad. Hemos estructurado un plan de acción en función a nuestros objetivos e hipótesis, orientándolo hacia la obtención de los datos relevantes a los problemas planteados. Incluyendo las cuestiones de cuándo, quién y en qué condiciones obtendremos los datos.

En el sistema educativo actual, la investigación educativa constituye uno de los ejes básicos de la misma, siendo imprescindible para la innovación educativa y la mejora de la calidad de la enseñanza. Se solicita el desarrollo de modelos de actividad educativa experimentados, mejorando los métodos y materiales didácticos, promoviendo una actitud reflexiva en el profesorado (Colás y Buendía, 1992).

Nos centramos en la metodología con enfoque cuantitativo, puesto que consideramos que es la más adecuada para conseguir los objetivos planteados. Esta metodología la hemos organizado sobre un diseño que se construye a partir de la obtención de datos recolectados mediante un instrumento estandarizado probado y validado previamente (es necesario remarcar que los datos empleados en esta investigación son simulados). Posteriormente, analizamos los datos mediante un estudio estadístico teniendo en cuenta las variables, así como el rigor, la confiabilidad y la validez de los resultados. Finalmente, explicamos los resultados obtenidos de un modo neutral y objetivo.

6.1. Diseño

El diseño planteado considera como indicador de éxito la mejora del clima de convivencia del grupo experimental. Con este objetivo, se ha utilizado un diseño que se encuadra dentro de los enfoques experimentales, siendo un diseño cuasiexperimental pretest-postest mediante encuesta, con grupo de control no equivalente, ya que no ha sido posible seleccionar aleatoriamente a los sujetos de nuestra investigación. Teniendo una muestra incidental seleccionada por la viabilidad y facilidad del acceso a la muestra.

De acuerdo a lo anterior, la evaluación de los objetivos e hipótesis se ha organizado en torno al eje cuantitativo, utilizando un cuestionario.

Para poder valorar los efectos del programa hemos decidido llevar a cabo la investigación en los cursos de cuarto y quinto de Educación Primaria. El procedimiento seguido en la investigación sigue el siguiente esquema:

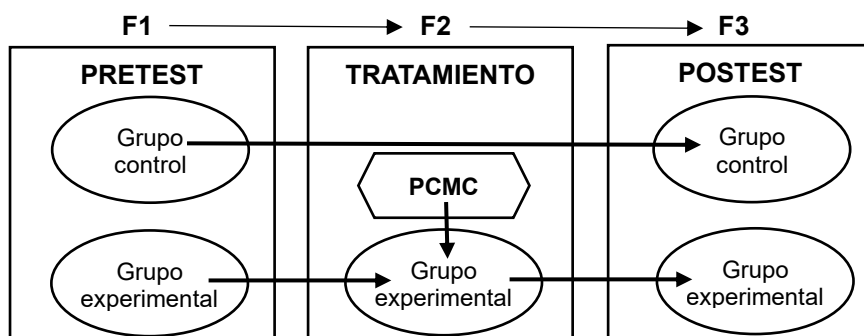


Figura 1

Diseño del cuasiexperimento. Fuente: elaboración propia.

F1 es la primera fase en la que estudiamos la situación existente a través del instrumento seleccionado en todos los grupos.

F2 es la intervención directa en la muestra en el grupo experimental.

F3 es el segundo estudio temporal con el mismo instrumento, en el que esperamos que, debido a la intervención educativa, los resultados obtenidos sean diferentes, en concreto esperamos que la situación haya mejorado en el grupo experimental.

Este diseño está compuesto por:

- Grupo control: grupo de alumnos y alumnas que no recibirán el tratamiento con el programa de cuentos motores, serán los grupos 4º A y 5º A. Rellenarán la Escala de Convivencia Escolar en la fase 1 (pre) y fase 3 (post).

- Grupo experimental: grupo de alumnos y alumnas que recibirán el tratamiento con el programa de cuentos motores cooperativos. Serán los grupos 4º B y 5º B. Rellenarán la Escala de Convivencia Escolar en la fase 1 (pre) y en la fase 3 (post), además, en la fase 2 realizaremos la implementación del programa.

6.2. Participantes

La población del estudio está formada por 96 alumnos y alumnas pertenecientes a los cursos de 4º A, 4º B, 5º A y 5º B de Educación Primaria, de un colegio concertado de la Comunidad de Madrid, ubicado en la localidad de Alcobendas. Situado en un área geográfica de nivel sociocultural medio, medio-alto, en el que no existe alumnado de procedencia cultural y étnica diversa, teniendo todos nacionalidad española.

El colegio donde se lleva a cabo el programa imparte enseñanzas a toda la etapa de escolarización: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Las familias de los participantes del estudio (padres, madres o tutores legales de los alumnos y alumnas) de los cursos de Educación Primaria donde se ha llevado a cabo la investigación pertenecen a un nivel sociocultural medio o medio-alto. Alrededor del 75% de los padres y madres tienen estudios universitarios, el 20% estudios medios y el resto de las familias correspondientes al 5% han realizado estudios primarios, como podemos ver en la siguiente tabla (Tabla 2):

Tabla 2

Nivel sociocultural de las familias de los participantes en el estudio del clima de convivencia.

Fuente: elaboración propia.

Nº DE PADRES, MADRES O TUTORES LEGALES	ESTUDIOS	%
144	Universitarios	75%
38	Medios	20%
10	Primarios	5%

La muestra participante en el estudio del clima de convivencia en el aula se distribuye con porcentajes de un total de 51% varones (49 individuos) y el 49% mujeres (47 individuos). Distribuyendo los grupos de la siguiente forma (Tabla 3):

Tabla 3

Muestra participante en el estudio del clima de convivencia. Fuente: elaboración propia.

CURSO	4º				5º			
GRUPO	A		B		A		B	
N.º ALUMNOS/AS	24		24		24		24	
SEXO	M	F	M	F	M	F	M	F
		14 (58'3%)	10 (41'7%)	11 (45'8%)	13 (54'2%)	13 (54'2%)	11 (45'8%)	11 (45'8%)

La tabla recoge la muestra total participante en el estudio del clima de convivencia, distribuyendo a los sujetos por grupo, habiendo segregado los datos por género.

6.3. Variables

Se corresponden con los objetivos planteados.

La Variable Independiente es el programa de cuentos motores. Es la variable que esperamos que influya en la variable dependiente.

La Variable Dependiente es el clima de convivencia. Esperamos que sea influida por la variable independiente.

Las Variables Controladas son los grupos de igual tamaño, edad, cuotas de sexo, mismo estatus socioeconómico y similar nivel de clima de convivencia de partida.

En cuanto a las variables extrañas, nos gustaría mencionar que hemos tenido en consideración las siguientes:

- Sesgo de expectativa del experimentador.

El modo de eliminar este efecto es que el experimento sea efectuado por una persona neutral, por ejemplo, el docente de educación física.

- Día y horario en el que se imparta la sesión del cuento motor.

Hemos equiparado los días y horarios con las clases, ya que no es lo mismo dar la clase un lunes que un viernes, ni es lo mismo darla antes del recreo que justo después de este, o a última hora del día.

- Que hablen los alumnos y se cuenten lo que hacen.

Para evitarlo se podría coger como muestra un grupo de control de distinto colegio, del mismo tamaño, con las mismas características de edad, nivel socio-cultural y económico. Sin embargo, hemos preferido que pertenezcan al mismo centro escolar por no ser viable el acceso a los datos de otro colegio.

- Regresión a la media y tendencia de evolución natural.

Se deberían impartir sesiones o talleres a lo largo del año para que el efecto perdure en el tiempo.

Además, tenemos en cuenta las variables que aportaba el instrumento, coherentes con los objetivos que se han planteado en la investigación. A continuación, mostramos en la siguiente tabla (Tabla 4) el resumen de las variables utilizadas para la presente investigación, así como los ítems que las componen:

Tabla 4

Variables y sus ítems correspondientes. Fuente: elaboración propia

VARIABLE	ÍTEM
IGUALDAD	1. Aprendo valores de igualdad.
RESPECTO	2. Aprendo a respetar las opiniones o ideas de los demás (aunque no coincidan con la mía).
SOLIDARIDAD	3. Aprendo valores solidaridad.
EXPRESO LIBREMENTE	4. Me expreso libremente en clase.
EXPRESO SIN DAÑAR	5. Me expreso y defiendo mis opiniones sin dañar a los demás.
IDENTIFICO MIS EMOCIONES	6. Identifico mis emociones (sé cuándo estoy: triste, alegre, sorprendido, asustado, etc.).
IDENTIFICO EMOCIONES COMPAÑEROS	7. Identifico las emociones de mis compañeros/as (sé cuándo están: tristes, alegres, sorprendidos, asustados, etc.).
GUSTAR TRABAJAR EN GRUPO	8. Me gusta trabajar en grupo.
COMUNICO EN GRUPO	9. Me comunico cuando trabajo en grupo.
PARTICIPO GRUPO	10. Me uno a las actividades que hacen los demás.
DEJO TRABAJAR	11. Dejo trabajar a los demás sin molestarlos.
ALUMNOS LLEVARSE BIEN	12. Los alumnos/as nos llevamos bien.
CAIGO BIEN	13. Caigo bien entre mis compañeros/as.
ME AYUDAN COMPAÑEROS	14. Mis compañeros/as me ayudan cuando lo necesito.
SE INTERESAN POR MI	15. Mis compañeros/as se interesan por mí.
ME HAN EXCLUÍDO	16. Me he sentido excluido, aislado o rechazado por compañeros/as.
ME HAN INSULTADO	17. Algún compañero/a me ha insultado.
ME HAN GOLPEADO	18. Algún compañero/a me ha golpeado.
ME HE SENTIDO AMENAZADO	19. Me he sentido amenazado.
HE EXCLUÍDO COMPAÑEROS	20. He excluido o rechazado a algún compañero/a.
HE INSULTADO	21. He insultado a algún compañero/a.
HE GOLPEADO	22. He golpeado a algún compañero/a.
PELEAS ALUMNOS	23. Los alumnos/as se meten en peleas.
MOLESTAN EN CLASE	24. Hay alumnos/as molestan en la clase.
DETROZAN MATERIAL	25. Algunos alumnos/as destrozan el material y las instalaciones.
RESPETAN NORMAS	26. Todos los alumnos/as respetan las normas.
CUMPLO NORMAS	27. Cumplo las normas.
TURNO HABLAR	28. Pido la palabra y espero turno para hablar.
PROFESOR RESPETADO	29. El profesor es respetado.
PROFESOR EVITA BURLAS	30. El profesor evita que nos burlemos unos de otros.
RELACIÓN PROFESOR	31. Tengo buena relación con el profesor.
PROFESOR ME AYUDA	32. El profesor me ayuda cuando lo necesito.

6.3.1. Relación entre las variables

Para el análisis de las variables se decidió recodificarlas y enfocar la atención en las dimensiones, compuestas por el conjunto de ítems, dejando en un segundo plano los análisis destinados a variables individuales, no siendo de utilidad para esta investigación que pretende una visión general del clima de convivencia en los grupos. A continuación, presentamos una tabla (Tabla 5) con la denominación de la variable con la abreviatura que le hemos dado y la codificación propuesta para la presente investigación.

Tabla 5

Relación de variables del instrumento y codificación utilizada para esta investigación. Fuente: elaboración propia.

DENOMINACIÓN	CODIFICACIÓN	ÍTEMES QUE LA COMPONEN
GESTION INTERPERSONAL POSITIVA	GIP	1. Aprendo valores de igualdad. 2. Aprendo a respetar las opiniones o ideas de los demás (aunque no coincidan con la mía). 3. Aprendo valores de solidaridad. 4. Me expreso libremente en clase. 5. Me expreso y defiendo mis opiniones sin dañar a los demás. 6. Identifico mis emociones (sé cuándo estoy triste, alegre, sorprendido, asustado, etc.). 7. Identifico las emociones de mis compañeros/as (sé cuándo están tristes, alegres, sorprendidos, asustados, etc.). 8. Me gusta trabajar en grupo. 9. Me comunico cuando trabajo en grupo. 10. Me uno a las actividades que hacen los demás. 11. Dejo trabajar a los demás sin molestarlos.
RED SOCIAL DE IGUALES	RSI	12. Los alumnos/as nos llevamos bien. 13. Caigo bien entre mis compañeros/as. 14. Mis compañeros/as me ayudan cuando lo necesito. 15. Mis compañeros/as se interesan por mí.
CONDUCTA ANTISOCIAL	CA	16. Me he sentido excluido, aislado o rechazado por compañeros/as. 17. Algún compañero/a me ha insultado. 18. Algún compañero/a me ha golpeado. 19. Me he sentido amenazado. 20. He excluido o rechazado a algún compañero/a. 21. He insultado a algún compañero/a. 22. He golpeado a algún compañero/a. 23. Los alumnos/as se meten en peleas. 24. Hay alumnos/as que molestan en la clase. 25. Algunos alumnos/as destrozan el material y las instalaciones.
AJUSTE NORMATIVO	AN	26. Todos los alumnos/as respetan las normas. 27. Cumpló las normas. 28. Pido la palabra y espero turno para hablar.
RELACIÓN DOCENTE	RD	29. El profesor es respetado. 30. El profesor evita que nos burlemos unos de otros. 31. Tengo buena relación con el profesor. 32. El profesor me ayuda cuando lo necesito.

6.4 Instrumentos

Los instrumentos de medida de la convivencia son múltiples, no llegando a establecer con claridad los factores que la componen. Debido a lo cual hemos seleccionado el instrumento que más se adecua a nuestra investigación y lo hemos adaptado, sin haberlo modificado sustancialmente, de acuerdo a los diversos objetivos del estudio y al diseño de la investigación. Siendo la encuesta, uno de los métodos más empleados en la educación gracias a su sencillez para ser abordada por parte del alumnado (Torrado, 2004). Dentro de esta técnica hemos optado por el uso del cuestionario para evaluar el clima de convivencia, debido a su virtud en la rapidez de aplicación y generalización de los resultados. La escala empleada engloba en las variables del estudio los parámetros relacionados con el alumnado vinculado al contexto emocional y social dirigiendo al grupo hacia la obtención de la información que necesitamos para la investigación.

6.4.1. Escala de Convivencia Escolar (ECE)

Hemos seleccionado la Escala de Convivencia Escolar propuesta por Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz (2017) (Anexo I), debido a que la consideramos la técnica más adecuada para obtener el análisis del clima de convivencia en el aula. Y sobre esta escala hemos realizado diversas modificaciones, explicadas a continuación, para que sea lo más concisa posible en relación a nuestros objetivos y a la muestra participante.

6.4.1.1. Descripción de la Escala de Convivencia Escolar

La Escala de Convivencia Escolar es una herramienta elaborada por Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz (2017). Esta escala determina los factores, tanto positivos como negativos, que componen el clima de convivencia escolar en ocho dimensiones: gestión interpersonal positiva, victimización, disruptividad, red social de iguales, agresión, ajuste normativo, indisciplina y desidia docente. Estas ocho dimensiones recogen la percepción del alumnado sobre la convivencia. Tiene dos grandes planos: la horizontalidad en la que importa mucho no ser victimizado, ajustarse a las normas y reglas sociales compartidas; y a la verticalidad, en la que es de suma importancia percibir que el docente solventa las necesidades de los escolares. Para poder adaptarla a nuestra investigación hemos agrupado y reducido las dimensiones a 5: gestión interpersonal positiva, red social de iguales, conducta antisocial, ajuste normativo y relación docente.

La escala contaba con 40 afirmaciones, pero teniendo en consideración nuestros objetivos las hemos reducido a 32, quedándonos con los ítems que realmente van a evaluar las dimensiones que consideramos necesarias para analizar el clima de convivencia, en consonancia a los elementos analizados en nuestro marco teórico (capítulo 2). Los ítems, una serie de afirmaciones, tienen un formato de respuesta tipo Likert en el que el alumnado se autoevalúa, o evalúa a otras personas, indicando la frecuencia de la conducta que se está evaluando, escogiendo entre las 6 opciones de respuesta disponible. Las opciones de respuesta se basan en la frecuencia de la percepción o de la experiencia de los hechos a los que se referencia, desde 0 = nunca, 1 = pocas veces, 2 = algunas veces, 3 = muchas veces, 4 = casi siempre, hasta 5 = siempre.

Con el fin de comunicar a los participantes los objetivos del estudio, el cuestionario (Anexo II) incorpora una hoja de presentación en donde se informa el interés del investigador por conocer la evolución del clima de convivencia. La portada incluye la explicación de la necesidad de responder con sinceridad a las preguntas, garantizando el anonimato y comentando las instrucciones de respuesta para las preguntas planteadas, resolviendo las posibles dudas. El tiempo que se dedicará para completar el cuestionario oscila entre 20 y 30 minutos, otorgando más tiempo si fuera necesario.

6.4.1.2. Proceso de validación y fiabilidad de la Escala de Convivencia Escolar

Para afianzar la validez del constructo Del Rey, Casas & Ortega-Ruiz (2017) tuvieron en cuenta principalmente los criterios teóricos (revisión de las principales investigaciones) y empírico (análisis psicométricos valorando el funcionamiento de los diversos ítems y escalas basándose en los datos recabados en el estudio piloto).

Analizaron la idoneidad de la escala para evaluar la convivencia escolar entre el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. Los autores para realizar el diseño y la validación de la Escala de Convivencia Escolar tuvieron en cuenta diferentes referentes como El Cuestionario de Convivencia Escolar (Ortega & Del Rey 2004), los indicadores globales de la convivencia escolar (Martín-Babarro, Martínez- Arias y Díaz-Aguado, 2010), el CUVE-R (Álvarez-García et al., 2011), el Cuestionario de Clima Social Escolar (Moos & Trickett, 1974) o el School Development Program School Climate Survey (Haynes, Emmons & Ben-Avie, 1997). Además de los programas de mejora de la convivencia, promovidos por las administraciones educativas de España y Latinoamérica (Gijón, 2006; Grisaleña, Fernández y Campo, 2005), que han servido de base.

El número original de ítems era de 90, pasando a ser 40 tras realizar un análisis factorial exploratorio de los 90 ítems que lo componían, eliminando los ítems con un índice de discriminación inferior a 0,3 y a los ítems con índices de correlación superior a 0,85. También se comprobó la idoneidad de los 40 ítems respecto al grado de complejidad gramatical y semántica, mediante el programa INFLESZ v.1.0, el cual analiza la dificultad del texto a través del Índice de Legibilidad de Flesch-Szigriszt (Barrio-Cantalejo et al., 2008), obteniendo una puntuación de 79.05, lo que indica que en puntuaciones cercanas a 80 o mayores presentan un nivel de comprensión *bastante fácil*, asequible a población con niveles de Educación Primaria. En adición, la tipificación con la que fue validado el instrumento conto con una muestra representativa en la que este instrumento se engloba desde la etapa de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria, lo cual asegura cierta amplitud para posibles futuros estudios con edades de mayor rango.

Finalmente, se realizaron los análisis de fiabilidad del cuestionario hallando un valor total de alfa de Cronbach de = 0.94.

6.4.1.3. Justificación de su uso en la presente investigación

La amplitud de este instrumento para tratar los problemas a los que se refiere hace de él una elección adecuada a los parámetros que se creyeron oportunos para establecer las hipótesis de investigación y los objetivos. Además, la Escala de Convivencia Escolar fue elaborada con una gran serie de constructos y propiedades psicométricas adecuadas, facilitando el análisis y la comparativa, mediante un diseño claro y sin ambigüedades. Por consiguiente, creemos que es el instrumento más adecuado para afrontar las cuestiones de investigación planteadas vinculadas al contexto emocional y social de la muestra participante.

6.4.1.4. Método de recogida de datos.

Este cuestionario lo vamos a aplicar en el ámbito escolar, debido a la necesidad de evaluar al alumnado inmerso en el contexto educativo donde se genera la preocupación de la mejora del clima de convivencia, en gran parte debido al aumento de problemas relacionados con las conductas antisociales.

El investigador distribuyó la Escala de Convivencia Escolar al grupo correspondiente en la clase lectiva de Educación Física, previamente acordado con el docente (se detalla el procedimiento de solicitud de permisos en el apartado 6.5). Se explicó el cuestionario y se aclararon las posibles dudas que pudieran surgir al respecto, y se dejó el tiempo necesario

para completar el cuestionario. Al acceder a las aulas se informó del carácter anónimo de la participación del estudio. Además, para favorecer el anonimato y la libertad de respuesta del alumnado, el docente se ausentó durante la realización de la prueba.

El proceso de recogida de datos se realizó en tres fases: pretest, tratamiento y postest.

Pretest: en esta etapa se entregó la Escala de Convivencia Escolar tanto al grupo control como al grupo experimental. Durante esta etapa los cuestionarios se contemplaron sin haber tomado contacto con el programa con el que se llevó a cabo la intervención.

Tratamiento: en la siguiente clase lectiva, tras rellenar el pretest, comenzamos la implementación, durante un mes, de cuatro sesiones del Programa de Cuentos Motores Cooperativos para trabajar la mejora del clima de convivencia en el aula con los grupos experimentales.

Postest: esta etapa se realizó a continuación de la intervención, pasando los cuestionarios de nuevo al grupo control y al grupo experimental.

Tras la conclusión de las tres etapas del experimento se obtuvieron los datos necesarios para ser analizados y cotejados, sacando la información necesaria en referencia a los objetivos marcados. Es importante volver a remarcar que los datos obtenidos son ficticios.

6.4.2. Programa de Cuentos Motores Cooperativos

El Programa de Cuentos Motores Cooperativos cuenta con dos partes: preparación al programa y sesiones.

- Preparación al programa: es una sesión en la que presentamos el programa y las técnicas que queremos llevar a cabo realizando una toma de contacto con actividades de cooperación.
- Sesiones de intervención: son las sesiones en las que se llevan a cabo los cuentos motores cooperativos. En ellas se especifican las actividades a llevar a cabo relacionadas con la mejora de las diferentes dimensiones del clima de convivencia.

6.4.2.1. Descripción del Programa de Cuentos Motores Cooperativos

El Programa de Cuentos Motores Cooperativos es un proyecto creado con una base de conocimientos teóricos, los cuales consideran al cuento motor como un recurso adecuado para mejorar el clima de convivencia.

El Programa cuenta con siete sesiones basadas en la metodología del cuento motor que potencia las habilidades sociales (relaciones sociales) así como la conducta prosocial (interacción constructiva). Además, se llevan a cabo desde un enfoque socioafectivo con un estilo cooperativo promoviendo una educación en valores.

6.4.2.2. Objetivos del Programa de Cuentos Motores Cooperativos

Los objetivos del programa son los siguientes:

- Crear una nueva herramienta que proporcione a los docentes una ayuda para mejorar el clima de convivencia.
- Ser un recurso útil y referente en el campo de la mejora de la convivencia.
- Ser un instrumento cuya metodología es la educación en valores y el aprendizaje cooperativo, definidos como un proceso de desarrollo y construcción personal donde

encontrar espacios para que el alumnado sea capaz de relacionarse de forma positiva y resuelva situaciones de conflicto de forma cooperativa y positiva, fomentando el desarrollo de habilidades sociales que le permitan tener un comportamiento prosocial.

6.4.2.3. Estrategias de uso del Programa de Cuentos Motores Cooperativos

Para construir nuestras sesiones hemos tomado como referencia las indicaciones de Omeñaca (2011), citadas en el apartado del cuento motor, en nuestro marco teórico (capítulo 2), las cuales vamos a explicar a continuación:

Para crear un ambiente propicio hemos tenido en cuenta nuestro objetivo, que exista una conexión entre el cuento y la actividad física, la cual fomente la motivación entre el alumnado. Por lo que nuestra propuesta es leer un fragmento uniéndolo a la propuesta de actividad, a pesar de que esto pueda ocasionar rupturas en el ritmo de clase, haciendo que no discurra con fluidez debido al proceso organizativo. Sin embargo, para favorecer el proceso organizativo, el escenario en el que se desarrollará el cuento estará previamente preparado para evitar realizar paréntesis entre la narración y la práctica motriz.

Los materiales estarán dispuestos de forma secuenciada, de modo que se pase de uno a otro de forma continuada.

Comenzaremos la narración en un rincón sin elementos visuales o sonoros que distraigan la atención, aunque una vez comenzado el relato iremos contando el cuento por los diferentes escenarios para hacer el relato y la actividad fluida a lo largo de los diferentes escenarios propuestos. Jugaremos con la distancia entre el maestro y los alumnos como elemento comunicativo. Estableciendo una zona social, adecuada para la presentación general en semicírculo, hasta avanzar a la zona personal, la cual creará sensación de intimidad. Modularemos la intensidad de nuestra voz según el espacio en el que nos encontremos, que será el pabellón o el gimnasio, según la sesión a desarrollar.

En cuanto al interrogante de leer o contar el cuento hemos decidido contar el cuento, a pesar de que posee mayores riesgos trasladándonos a un espacio incierto, pero en nuestra propuesta buscamos la magia que trae consigo la oralidad, modulando la voz y el gesto acompañando a la narración de forma natural, comunicando la propia historia. Además, emplearemos un vocabulario próximo a los alumnos y alumnas, adecuando el relato, pudiendo incluir imágenes que representen personajes y escenas.

Para la presentación de las actividades motrices, en nuestro caso al alternarse relato y práctica es el relato el que sirve de presentación para la práctica, siendo su introducción más sencilla.

Hemos configurado el lugar de juego en el pabellón o en el gimnasio y hemos elegido un espacio de aventura que reproduce secuencialmente las diferentes situaciones.

Para fomentar una educación para la vida desde nuestra área, es fundamental que los alumnos y alumnas sean capaces de pensar, razonar, idear, deliberar, abstraer y compartir esas reflexiones, ya que expresar lo que uno interioriza deriva en la exploración de nuevas competencias ligadas a la comunicación y a la autonomía e iniciativa de la persona. En adición, compartir lo que uno sabe puede ser útil para los demás, siendo un acto de generosidad.

El hecho de contrastar diferentes puntos de vista hace que se reestructuren las ideas propias y emerjan otras nuevas. Se profundiza en el ámbito de la metacognición, de los conocimientos de uno mismo. Los alumnos aprenden a aprender y se propicia una interiorización mayor de las competencias motrices, recorriendo un camino que transita bajo una educación en valores.

En nuestro caso hemos querido que el momento de la reflexión se realice en el contexto grupal ya que esto incide de forma positiva en la cohesión del propio grupo. Y la realizaremos al final de cada sesión. A pesar de que se pueden olvidar matices al no hacerlo con inmediatez a lo vivido en la actividad, ganamos el convertir los puntos débiles en fuertes y viceversa, dotando a la clase de una dinámica diferente. Realizar la reflexión al final de la sesión hace que los alumnos y alumnas decidan esa reflexión en función a sus singularidades, necesidades y demandas sobre lo vivido. La reflexión permite al alumnado a entender la situación vivida y poder opinar respecto a ella, interiorizando así lo aprendido y extrapolando el aprendizaje a la realidad cotidiana.

Por otra parte, atendiendo a las posibles dificultades que atañe la metodología del cuento motor, hemos creado los cuentos motores cooperativos adaptándolos a la cultura de la imagen actual, incorporando la cultural juvenil a la dinámica, como recomienda Cornejo y Redondo (2001), desarrollado en nuestro marco teórico (capítulo 2).

Además, estableceremos una fase previa a la que uniremos el momento de traslado del aula al lugar donde se desarrolla la sesión como un terreno que les transporte hasta el lugar en que habitan los personajes del cuento. En consonancia, hemos elaborado cuentos que evolucionan de forma ágil y conectan con rapidez con la acción motriz.

Finalmente, tenemos en cuenta que cada grupo y cada persona que integra el grupo puede tener unas reacciones diferentes ante un mismo cuento motor, por lo que la puesta en práctica puede modificarse a partir de lo vivenciado en clase, adecuándonos a las circunstancias. Las sesiones se adecúan al momento de desarrollo del alumnado, incrementando la complejidad a medida que avanzamos en las sesiones.

6.4.2.4. Sesiones del Programa de Cuentos Motores Cooperativos

Las sesiones del programa son siete (Anexo III) y cada una presenta una historia con unos personajes a raíz de los cuales los alumnos van a protagonizar la historia, afrontando las aventuras propuestas, teniendo que cooperar todos para lograr un objetivo común en cada historia.

En el desarrollo de las sesiones hemos tenido en cuenta las consideraciones previas en relación a las características generales que definen el desarrollo evolutivo del alumnado implicado, siendo el punto de partida de nuestra acción educativa (desarrollado en el apartado 2.6.6).

Las sesiones se dividen en 4 fases:

Fase previa: Recordaremos lo que hicimos en la sesión anterior en el caso de que el cuento motor se divida en dos sesiones, o en el caso de ser un nuevo cuento motor les introduciremos en la historia que se les va a narrar.

Fase de animación: Comenzaremos con una actividad que dinamice el clima de aula, motivando la participación de todos los alumnos y alumnas, relacionada con el comienzo del cuento motor.

Fase principal: Narración y vivenciación del cuento motor. Se va narrando el cuento y realizando las distintas actividades motrices que van relacionadas con lo que ocurre en la narración.

Fase Final (vuelta a la calma): Realizaremos alguna actividad de relajación o estiramientos, volviendo a la calma. La narración del cuento nos lleva a una fase más calmada en la que acabarán todos sentados en círculo para poder realizar la reflexión.

6.5. Solicitud de permisos y compromiso ético

Para contar con la colaboración del centro escolar, procedimos a tomar contacto con prontitud. Establecimos contacto con el director del centro escolar y con el docente del área de Educación Física mediante una llamada explicándoles los objetivos y la intención de la investigación. Posteriormente, solicitamos el correspondiente permiso para poder realizar la investigación al equipo directivo y al docente del área de Educación física, mediante la entrega de una carta formal (Anexo IV). En la carta se explica el porqué de la selección y la relevancia del estudio respecto a la temática de investigación. La carta fue enviada a los órganos directivos responsables. Establecimos las fechas, y tanto el equipo directivo como el docente fueron informados de la confidencialidad del tratamiento posterior de la información.

En adición, debido a la edad de los participantes de la investigación redactamos los permisos necesarios para los padres, madres o tutores legales de los alumnos y alumnas, siguiendo las pautas burocráticas necesarias, teniendo que ser devueltos de forma cumplimentada para cerciorarnos de la aprobación del estudio sobre los alumnos y alumnas (Anexo V).

Además, entregamos al docente de Educación Física el calendario de las sesiones que íbamos a llevar a cabo (Anexo VI).

Al finalizar la investigación agradecemos la participación a todos los alumnos y alumnas mediante otra carta (Anexo VII) con la intención de establecer lazos para afianzar la relación y así poder en un futuro reevaluar a los sujetos.

Por último, al finalizar la investigación entregamos al centro los datos analizados mediante la elaboración de los informes oportunos.

6.5.1. Confidencialidad y anonimato

La confidencialidad y el anonimato es crucial para garantizar la comunicación correcta hacia los participantes. No obstante, debemos señalar que los datos formarán parte de las conclusiones del estudio y esa información será expuesta en un documento público. Pero se respetará la protección de la identidad. Al recabar los datos mediante un cuestionario no es necesario revelar ninguna característica que pueda suponer la identidad de alguno de los individuos involucrados en la investigación.

6.6. Tratamiento de datos: análisis de datos e información obtenida

Dado que se ha escogido la metodología cuantitativa, la estadística es la técnica empleada (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El análisis de los resultados del cuestionario ha sido realizado utilizando el programa SPSS 20, adecuando el tratamiento estadístico al tipo de muestreo y al instrumento de recogida de la información. Las comparaciones se han realizado en dos sentidos: en el grupo experimental formado por 4º B y 5º B, entre las fases 1 y 3 para observar el cambio tras la implementación del programa, y transversalmente cada fase con el grupo control formado por 4º A y 5º A.

En primer lugar, hemos empleado técnicas de análisis estadístico descriptivo, los cuales nos dan una visión de los datos obtenidos. Para facilitar la comprensión de los datos hemos utilizado tablas de frecuencia, cálculo de porcentajes, representaciones gráficas, medidas de tendencia central (media) y medidas de dispersión o variabilidad (desviación típica).

En segundo lugar, hemos llevado a cabo la estadística inferencial con el objetivo de realizar inferencias o generalizaciones acerca de la población de donde se extrajo la muestra y a la que representa. El procedimiento que hemos llevado a cabo es el contraste de hipótesis, el cual aporta un valor de significación estadística donde la comunidad científica ha aceptado por consenso dos niveles de significación: 0,05 y 0,01. De manera que, si obtenemos un estadístico muestral con una probabilidad de significación estadística inferior a 0,05 interpretaremos que estamos ante un resultado estadísticamente significativo. Además, tendremos en cuenta la medida del tamaño del efecto mediante la prueba g de Hedges, la cual realiza una estimación del alcance de nuestros hallazgos.

Para realizar el contraste de las dos muestras relacionadas (grupo experimental en fase pre y post) hemos empleado la prueba no paramétrica Wilcoxon, que compara un mismo grupo en dos ocasiones.

Para realizar el contraste de las dos muestras independientes (grupo control y grupo experimental) hemos empleado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

La elección de las pruebas no paramétricas viene determinada por la no parametricidad de los datos obtenidos, donde nuestra muestra no sigue una distribución normal.

Finalmente hemos realizado los análisis transversales de género y curso mediante tablas de contingencia.

Capítulo 7. Fases de la investigación

El carácter pre-post de la investigación posee diversas fases planificadas de antemano en las que se han llevado a cabo las acciones necesarias para efectuar la investigación. A continuación, exponemos el cronograma (Tabla 6):

Tabla 6

Cronograma de las diversas fases de la investigación. Fuente: elaboración propia.

FASE	ACCIÓN	DURACIÓN
FASE INICIAL DE PREPARACIÓN	Análisis documental.	Septiembre - Diciembre 2019
	Búsqueda y selección de instrumentos.	Octubre - Diciembre 2019
	Diseño de la investigación.	Diciembre 2019 – Febrero 2020
	Búsqueda de estrategias de intervención.	Enero – Febrero 2020
	Elaboración de estrategias de intervención en forma de talleres para la convivencia.	Enero – Febrero 2020
	Contacto con el centro.	22 Enero – 21 Febrero 2020
FASE DE TRABAJO DE CAMPO RECOGIDA DE INFORMACIÓN	Aplicación de los instrumentos antes de la intervención.	24-28 Febrero 2020
	Recogida de la información (Fase 1: pre).	24-28 Febrero 2020
	Tratamiento de la información (Fase 1: pre).	24-28 Febrero – 4 Marzo 2020
	Implementación de los talleres. (Fase 2)	Sesión 1. 5 Marzo 2020
		Sesión 2. 12 Marzo 2020
		Sesión 3. 19 Marzo 2020
		Sesión 4. 26 Marzo 2020
Aplicación de los instrumentos después de la intervención.	27-31 Marzo 2020	
Recogida de la información (Fase 3: post).	27-31 Marzo 2020	
Tratamiento de la información (Fase 3: post).	Abril 2020	
FASE DE ANÁLISIS	Análisis de resultados.	Abril 2020
DISCUSIÓN	Discusión y conclusiones.	Mayo 2020

BLOQUE IV: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Capítulo 8. Resultados: presentación, análisis y discusión

En este capítulo procedemos a describir los resultados obtenidos en la presente investigación. Los datos, simulados debido a no poder realizar la investigación, han pasado por una serie de procesos: selección, descripción, clasificación, análisis e interpretación de cara a obtener las conclusiones del capítulo siguiente.

La Escala de Convivencia Escolar fue distribuida entre el alumnado de los cuatro cursos pertenecientes a cuarto y quinto, divididos estos en grupo control (4º A y 5º A) y grupo experimental (4º B y 5º B).

La escala ha proporcionado información en relación a la evolución del grupo experimental, donde se ha llevado a cabo la intervención durante un mes (mediante la aplicación de cuatro sesiones del programa) y la información relativa a la evolución del grupo control durante ese mismo tiempo, pero sin llevar a cabo la intervención. A todos los participantes les fue aplicado el test en las mismas condiciones, dando el mismo tiempo y en el mismo espacio físico.

Para presentar los resultados hemos establecido diferentes apartados:

- En el primer apartado tratamos el análisis descriptivo de las variables de grupo.
- En el segundo apartado desarrollamos el análisis descriptivo de las variables recodificadas de la Escala de Convivencia Escolar.
- En el tercer apartado llevamos a cabo el estudio de normalidad, determinando que pruebas debemos realizar, paramétricas o no paramétricas. Posteriormente, desarrollamos dos subapartados:
 - Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas.
 - Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.
- En el cuarto apartado contrastamos los resultados en función al género, mediante tablas de contingencia.
- En el quinto apartado contrastamos los resultados en función al curso, mediante tablas de contingencia.

8.1. Análisis descriptivo

Empezaremos exponiendo los datos referentes a las variables de grupo y a las variables recodificadas de la Escala de Convivencia Escolar, mostrando los datos obtenidos en una serie de gráficos y tablas que ayuden a su comprensión.

8.1.1. Análisis de variables de grupo

Para la presente investigación se decidió dividir a los cuatro cursos en dos grupos, grupo control y grupo experimental. Para el grupo control seleccionamos a 4° A y 5° A, compuesto por 48 participantes (50%). En el grupo experimental seleccionamos a 4° B y 5° B, contando con un total de 48 participantes (50%).

La elección de los grupos se decidió así para que ambos grupos (control y experimental) tuvieran representación de los dos cursos (cuarto y quinto). Podemos observar que ambos grupos cuentan con idéntico número de participantes. (Fig. 2)

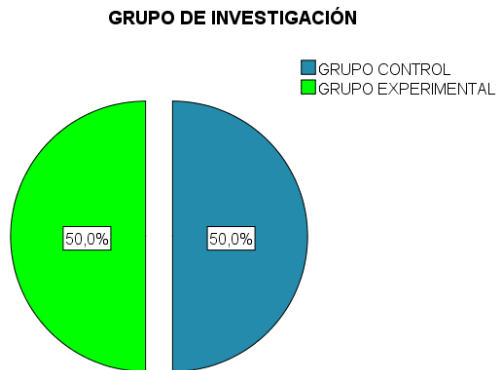


Figura 2.
Gráfico de frecuencia y porcentaje de la variable grupo de investigación. Fuente: elaboración propia.

Hemos seleccionado un curso correlativo al otro para obtener muestras poblacionales con edades similares en momentos académicos distintos. Los cursos de cuarto y quinto cuentan con el mismo número de alumnado, 48 participantes en cada curso (50%). (Fig. 3)

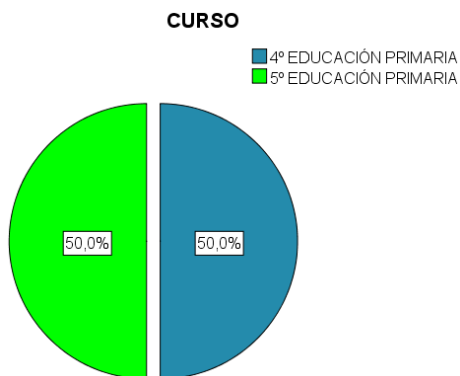


Figura 3.
Gráfico de frecuencia y porcentaje de la variable curso. Fuente: elaboración propia.

Respecto a la edad cabe señalar que los alumnos presentan tres edades que van desde los 9 años, que corresponde a 31 participantes (32,3%); los de 10 años representan el grupo más numeroso con 56 participantes (58,3%) y 9 participantes de 11 años (9,4%). (Fig. 4)

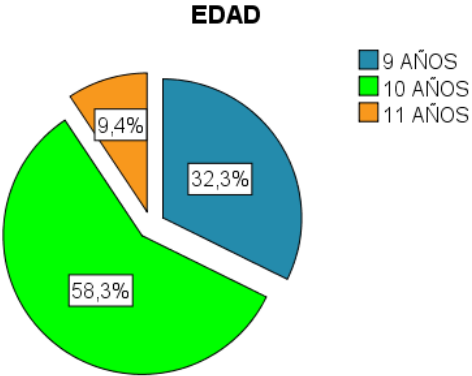


Figura 4. Gráfico de frecuencia y porcentaje de la variable edad. Fuente: elaboración propia.

El centro distribuye a los cursos en dos líneas A y B. Esta distribución ubica a 48 alumnos en los grupos A (50%), así como 48 alumnos en los grupos B (50%). (Fig. 5)

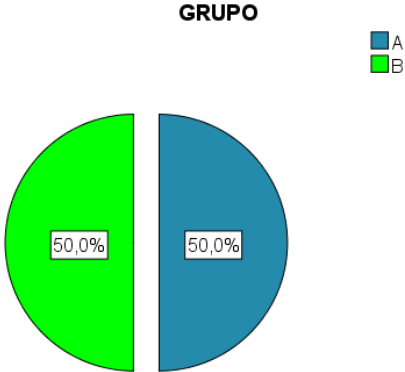


Figura 5. Gráfico de frecuencia y porcentaje de la variable grupo clase. Fuente: elaboración propia.

Del total de los 96 alumnos. El grupo más numeroso lo encontramos entre la población masculina con 49 (51%), mientras que la población femenina está compuesta por 47 participantes (49%). (Fig. 6)

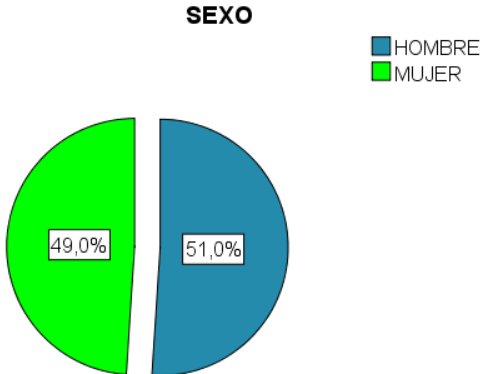


Figura 6. Gráfico de frecuencia y porcentaje de la variable sexo. Fuente: elaboración propia.

Una vez representados los resultados, podemos señalar que la muestra analizada se reparte de modo parcial y equitativo entre los grupos curso, grupo clase, sexo, y grupo investigación.

Seguidamente, vamos a proceder a realizar el análisis de las variables recodificadas, que comprenden los ítems presentes en la Escala de Convivencia Escolar. Para ello, hemos realizado una serie de tablas en la que se contempla el pretest y el postest sirviendo como comparativa. En estas tablas y gráficos se hallan la media y la desviación típica.

8.1.2. Análisis de variables de la Escala de Convivencia Escolar

La Escala de Convivencia Escolar presenta un conjunto de 32 ítems relacionados con la percepción del alumnado en cuanto al clima de convivencia. Para su análisis, primeramente, realizamos una codificación de las variables, las cuales ya presentamos en el apartado del instrumento, pero procedemos a citarlas a continuación:

Tabla 7

Relación de variables del instrumento y codificación utilizada para esta investigación. Fuente: elaboración propia.

DENOMINACIÓN	CODIFICACIÓN	ÍTEMS QUE LA COMPONEN
GESTION INTERPERSONAL POSITIVA	GIP	1. Aprendo valores de igualdad. 2. Aprendo a respetar las opiniones o ideas de los demás (aunque no coincidan con la mía). 3. Aprendo valores de solidaridad. 4. Me expreso libremente en clase. 5. Me expreso y defiendo mis opiniones sin dañar a los demás. 6. Identifico mis emociones (sé cuándo estoy triste, alegre, sorprendido, asustado, etc.). 7. Identifico las emociones de mis compañeros/as (sé cuándo están tristes, alegres, sorprendidos, asustados, etc.). 8. Me gusta trabajar en grupo. 9. Me comunico cuando trabajo en grupo. 10. Me uno a las actividades que hacen los demás. 11. Dejo trabajar a los demás sin molestarlos.
RED SOCIAL DE IGUALES	RSI	12. Los alumnos/as nos llevamos bien. 13. Caigo bien entre mis compañeros/as. 14. Mis compañeros/as me ayudan cuando lo necesito. 15. Mis compañeros/as se interesan por mí.
CONDUCTA ANTISOCIAL	CA	16. Me he sentido excluido, aislado o rechazado por compañeros/as. 17. Algún compañero/a me ha insultado. 18. Algún compañero/a me ha golpeado. 19. Me he sentido amenazado. 20. He excluido o rechazado a algún compañero/a. 21. He insultado a algún compañero/a. 22. He golpeado a algún compañero/a. 23. Los alumnos/as se meten en peleas. 24. Hay alumnos/as que molestan en la clase. 25. Algunos alumnos/as destrozan el material y las instalaciones.
AJUSTE NORMATIVO	AN	26. Todos los alumnos/as respetan las normas. 27. Cumpro las normas. 28. Pido la palabra y espero turno para hablar.
RELACIÓN DOCENTE	RD	29. El profesor es respetado. 30. El profesor evita que nos burlemos unos de otros. 31. Tengo buena relación con el profesor. 32. El profesor me ayuda cuando lo necesito.

Para la codificación hemos calculado cada variable (GIP, RSI, CA, AN y RD) mediante la expresión numérica de la suma de las variables que componen cada dimensión, entre el número de variables que lo componen, obteniendo como resultado la media de cada variable para cada alumno o alumna.

El análisis descriptivo de los resultados de estas variables se muestra en puntuaciones directas de media y desviación típica. A continuación, exponemos las tablas que reflejan los datos obtenidos para cada dimensión tanto en el pretest como en el postest en ambos grupos.

- En la siguiente tabla (Tabla 8) podemos observar la media resultante de la variable Gestión Interpersonal Positiva durante el pretest con una media de 2,96 y una desviación típica de 0,769 en el grupo control. Esto quiere decir que el alumnado tiene la percepción de que aprenden una educación en valores y una educación emocional entre algunas y muchas veces. En la misma línea, el grupo experimental tiene una media de 2,84 y una desviación típica de 0,683, mostrando percepciones similares en relación al aprendizaje de una enseñanza basada en la educación emocional y en valores.

En cuanto a los resultados de la media del postest, vemos que en el grupo control la media apenas ha aumentado teniendo un valor de 3,00 con una desviación típica de 0,744 lo cual sitúa la percepción de los alumnos en el mismo punto que la fase pretest. Sin embargo, en el grupo experimental la media ha aumentado hasta 3,25 con una desviación típica de 0,565 lo cual significa que el alumnado percibe muchas veces un aprendizaje basado en la educación en valores y en la educación emocional.

Tabla 8

Datos relativos a la variable Gestión Interpersonal Positiva. Fuente: elaboración propia.

VARIABLE		MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
GIP_PRE	G.Control	2,96	0,769
	G.Experimental	2,84	0,683
GIP_POST	G.Control	3,00	0,744
	G.Experimental	3,25	0,565

- En la variable Red Social de Iguales (Tabla 9) hemos obtenido una media en el pretest de 2,98 para el grupo control y 3,00 para el grupo experimental, con una desviación típica de 1,262 y 1,251, respectivamente. En ambos grupos podemos ver que los valores tienen dos vertientes, la media dice que las percepciones de las relaciones sociales son satisfactorias muchas veces. Sin embargo, al ver la desviación típica podemos afirmar que hay dos extremos, los que dan valores de casi siempre a la percepción de tener relaciones satisfactorias y conductas prosociales, y otro alumnado que valora que solo algunas veces se dan relaciones satisfactorias y conductas prosociales.

En el postest la media del grupo control es de 2,98 con una desviación típica es de 1,262. Vemos que en el grupo control apenas ha aumentado su media, en contraste con el grupo experimental donde la media ha aumentado a 3,28 con una desviación típica de 1,063. Mejorando ligeramente la percepción del alumnado entorno a las relaciones satisfactorias y las conductas prosociales.

Tabla 9

Datos relativos a la variable Red Social de Iguales. Fuente: elaboración propia.

VARIABLE		MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
RSI_PRE	G.Control	2,98	1,262
	G.Experimental	3,00	1,251
RSI_POST	G.Control	2,98	1,262
	G.Experimental	3,28	1,063

- La tabla que visualizamos a continuación contiene los datos de la variable Conducta Antisocial (Tabla 10). La media obtenida en el pretest para el grupo control es de 0,85 y 0,71 para el grupo experimental, la desviación típica del grupo control es de 0,531 y del grupo experimental 0,322. Estos valores muestran que el alumnado pocas veces percibe conductas antisociales, contando con algún alumno o alumna que nunca lo percibe.

En el postest se obtuvo la misma media en el grupo control de 0,87 con una desviación típica de 0,552. Observamos que la percepción no cambió. Mientras que, en el grupo experimental la media disminuyó a 0,52 con una desviación típica de 0,322. Estos datos muestran que la percepción asociada a conductas antisociales disminuyó ratificando la frecuencia a nunca, a excepción de algún alumno o alumna que percibió una frecuencia de pocas veces.

Tabla 10

Datos relativos a la variable Conducta Antisocial. Fuente: elaboración propia.

VARIABLE		MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
CA_PRE	G.Control	0,87	0,531
	G.Experimental	0,71	0,458
CA_POST	G.Control	0,87	0,552
	G.Experimental	0,52	0,322

- En el caso de la variable Ajuste Normativo (Tabla 11) la media del pretest del grupo control es de 3,62 y la del grupo experimental es de 3,56 y la desviación típica del grupo control es de 0,866 y del grupo experimental 0,662. Ambos grupos cuentan con un nivel similar de percepción de aceptación y cumplimiento de las normas, en el que los alumnos valoran que muchas veces o casi siempre se cumplen.

La media del postest en el grupo control es de 3,63 con una desviación típica de 0,841 como vemos la media tiene un aumento imperceptible, en contraste con la media del grupo experimental que aumenta a 3,75 con una desviación típica de 0,624. No obstante, la mejora sigue ratificando una frecuencia de percepción de casi siempre, con valores en los extremos de muchas veces y siempre.

Tabla 11

Datos relativos a la variable Ajuste Normativo. Fuente: elaboración propia.

VARIABLE		MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
AN_PRE	G.Control	3,62	0,866
	G.Experimental	3,56	0,662
AN_POST	G.Control	3,63	0,841
	G.Experimental	3,75	0,624

- Las mediciones obtenidas de la fase pretest en la variable Relación Docente (Tabla 12) dieron como resultado una media de 3,23 para el grupo control con una desviación típica de 0,686 datos que reflejan la percepción de una gestión parcial por parte del profesor de las relaciones acontecidas en el aula tanto entre alumnos como entre profesor-alumno, con frecuencias de algunas veces a casi siempre, teniendo una media de muchas veces. Y en el grupo experimental la media es ligeramente mejor con un valor de 3,57 con una desviación típica de 0,567 lo cual sitúa la frecuencia de la gestión del profesor en muchas veces a casi siempre.

La media obtenida en el postest no sufre cambios en el grupo control siendo 3,23 con una desviación típica de 0,686 en el grupo control. Sin embargo, en el grupo experimental la media aumenta a 3,78 con una desviación típica de 0,545 consolidando así la percepción de la frecuencia de la gestión del profesor siendo esta próxima a casi siempre.

Tabla 12

Datos relativos a la variable Relación Docente. Fuente: elaboración propia.

VARIABLE		MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
RD_PRE	G.Control	3,23	0,686
	G.Experimental	3,57	0,567
RD_POST	G.Control	3,23	0,686
	G.Experimental	3,78	0,545

En síntesis, podemos observar que el grupo control (GC), en la fase pretest, tiene mayor media en las variables Gestión Interpersonal Positiva (GC $m = 2,96$ y GE $m = 2,84$) y Ajuste Normativo (GC $m = 3,62$ y GE $m = 3,56$). Sin embargo, el grupo experimental (GE), en la fase pretest, cuenta con mayor media en las variables Red Social de Iguales (GE $m = 3,00$ y GC $m = 2,98$) y Relación Docente (GE $m = 3,57$ y GC $m = 3,23$). En el caso de la variable Conducta Antisocial, donde buscamos valores próximos al 0, es el grupo experimental el que tiene mejor media en la fase pretest (GE $m = 0,71$ y GC $m = 0,87$).

En cuanto a la fase postest, en el grupo experimental han aumentado las medias de las variables respecto a la fase pretest:

- Gestión Interpersonal Positiva (GIP): GIPpre $m = 2,84$ y GIPpost $m = 3,25$.
- Red Social de Iguales (RSI): RSIpre $m = 3,00$ y RSIpost $m = 3,28$.
- Ajuste Normativo (AN): ANpre $m = 3,56$ y ANpost $m = 3,75$.
- Relación Docente (RD): RDpre $m = 3,57$ y RDpost $m = 3,78$.

A excepción de la variable Conducta Antisocial donde buscamos su disminución, la cual se produce en la fase postest respecto a la fase pretest:

- Conducta Antisocial (CA): CApre $m = 0,71$ y CApost $m = 0,52$.

No podemos decir lo mismo del grupo control, donde las cifras de las variables Red Social de Iguales y Relación Docente no han aumentado sus medias de la fase postest respecto a la fase pretest. En el caso de la variable Conducta Antisocial tampoco existe una disminución de la media en relación a la fase postest respecto a la fase pretest.

- Gestión Interpersonal Positiva (GIP): GIPpre $m = 2,96$ y GIPpost $m = 3,00$.
- Red Social de Iguales (RSI): RSIpre $m = 2,98$ y RSIpost $m = 2,98$.
- Ajuste Normativo (AN): ANpre $m = 3,62$ y ANpost $m = 3,63$.
- Relación Docente (RD): RDpre $m = 3,23$ y RDpost $m = 3,23$.
- Conducta Antisocial (CA): CApre $m = 0,87$ y CApost $m = 0,87$.

Finalmente, cabe señalar que en las variables analizadas las medias con mayor valor se ubican en el posttest del grupo experimental siendo: GIP $m = 3,25$; RSI $m = 3,28$; AN $m = 3,75$; RD $m = 3,78$). Es necesario mencionar que en la variable Conducta Antisocial, donde buscamos valores próximos a 0, el resultado obtenido por el grupo experimental posttest es el que presenta un valor más cercano a 0 (CA $m = 0,52$).

8.2. Estudio de normalidad de las variables de la Escala de Convivencia Escolar

En el presente apartado hemos realizado la prueba de normalidad (Shapiro-Wilk) con la finalidad de determinar si las variables se ajustan a pruebas paramétricas o no paramétricas.

Los datos empleados para verificar si las variables cumplen los requisitos, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, son los obtenidos en la siguiente tabla (Tabla 13). A raíz de lo cual hemos determinado que ninguna variable sigue una distribución normal y, por tanto, no cumplen con los requisitos para aplicar las pruebas paramétricas, por lo que aplicaremos las pruebas no paramétricas Wilcoxon y U de Mann-Whitney.

Tabla 13

Resultados de las pruebas de normalidad. Fuente: elaboración propia.

VARIABLE	Prueba de Normalidad (SHAPIRO-WILK)			
	Grupo Control		Grupo Experimental	
	S-W	Sig.	S-W	Sig.
Gestión Interpersonal Positiva_PRE	,944	,023	,968	,203
Gestión Interpersonal Positiva_POST	,948	,033	,966	,176
Red Social de Iguales_PRE	,917	,002	,924	,004
Red Social de Iguales_POST	,917	,002	,927	,005
Conducta Antisocial_PRE	,887	,000	,822	,000
Conducta Antisocial_POST	,886	,000	,896	,000
Ajuste Normativo_PRE	,888	,000	,886	,000
Ajuste Normativo_POST	,900	,001	,942	,019
Relación Docente_PRE	,902	,001	,892	,000
Relación Docente_POST	,902	,001	,918	,003

8.3. Contraste de hipótesis de las variables de la Escala de Convivencia Escolar

Una vez determinada la no parametricidad de las pruebas de normalidad hemos llevado a cabo la prueba de contraste no paramétrica Wilcoxon para muestras relacionadas y la prueba de contraste no paramétrica U de Mann Whitney para muestras independientes.

Igualmente, al tener dos grupos, control y experimental hemos considerado relevante comparar las diferencias calculando el tamaño de efecto con la prueba g de Hedges (adecuada para muestras no paramétricas) dando mayor validez al resultado obtenido. Los criterios seguidos para evaluar el tamaño del efecto de las puntuaciones son los establecidos por la d de Cohen (Cohen, 1992) (Tabla 14):

Tabla 14

Magnitudes de la d de Cohen. Fuente: adaptado de Cohen (1992).

TAMAÑO DE EFECTO	
0,20	Tamaño de efecto pequeño
0,50	Tamaño de efecto mediano
0,80	Tamaño de efecto grande

Hemos elaborado diversas tablas en las que clasificamos y mostramos la puntuación obtenida en cada una de las variables analizadas.

8.3.1. Contraste de hipótesis en el grupo experimental

Primeramente, exponemos los datos descriptivos relativos al pretest y posttest del grupo experimental en la siguiente tabla (Tabla 15):

Tabla 15

Estadísticos descriptivos para la prueba de contraste de Wilcoxon de muestras relacionadas pretest-posttest con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GRUPO EXPERIMENTAL					
Variable	N	M	DT	MÍNIMO	MÁXIMO
Gestión Interpersonal Positiva_PRE	48	2,84	,683	1,45	4,09
Gestión Interpersonal Positiva_POST	48	3,25	,565	2,27	4,64
Red Social de Iguales_PRE	48	3,00	1,251	,50	4,75
Red Social de Iguales_POST	48	3,28	1,063	1,00	5,00
Conducta Antisocial_PRE	48	,71	,458	,20	2,00
Conducta Antisocial_POST	48	,52	,322	,10	1,60
Ajuste Normativo_PRE	48	3,56	,662	2,67	4,67
Ajuste Normativo_POST	48	3,75	,624	2,67	5,00
Relación Docente_PRE	48	3,57	,567	2,50	4,25
Relación Docente_POST	48	3,78	,545	2,50	4,50

A continuación, realizamos una comparativa del pretest-posttest del grupo experimental, utilizando la prueba de contrastes de Wilcoxon.

Los datos obtenidos (Tabla 16) muestran las puntuaciones directas en las variables y la significación bilateral para cada variable, determinando así, en qué variable se producen cambios entre el pretest y el posttest.

Tabla 16

Contraste de Wilcoxon de muestras relacionadas pretest-postest con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE GRUPO EXPERIMENTAL ^a		
Variable	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Gestión Interpersonal Positiva_POST- Gestión Interpersonal Positiva_PRE	-5,590 ^b	,000
Red Social de Iguales_POST - Red Social de Iguales_PRE	-4,558 ^b	,000
Conducta Antisocial_POST - Conducta Antisocial_PRE	-4,818 ^d	,000
Ajuste Normativo_POST - Ajuste Normativo_PRE	-3,508 ^b	,000
Relación Docente_POST - Relación Docente_PRE	-3,425 ^b	,001

- a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon
- b. Basado en los rangos negativos
- c. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos
- d. Basado en los rangos positivos

- Para la variable Gestión Interpersonal Positiva se han planteado las siguientes hipótesis:

· La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre el pretest y el postest del grupo experimental para la variable Gestión Interpersonal Positiva.

· La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre el pretest y el postest del grupo experimental para la variable Gestión Interpersonal Positiva.

Tabla 17

Resultados de la prueba de Wilcoxon para la variable Gestión Interpersonal Positiva con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.

ESTADÍSTICOS DE PRUEBA		
Variable	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Gestión Interpersonal Positiva_POST- Gestión Interpersonal Positiva_PRE	-5,590	,000

Los resultados obtenidos (Tabla 17) son los siguientes: $z = -5,590$ y $p < .001$ lo cual permite aceptar la hipótesis alternativa y se determina que si hay diferencias significativas del pretest al postest en esta variable. Es decir, la implementación de programa de cuentos motores es efectiva en la mejora de la Gestión Interpersonal Positiva.

Tabla 18

Cálculo de la g de Hedges para Wilcoxon en la variable Gestión Interpersonal Positiva con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.

Variable	Pretest		Postest		G de Hedges
	M	DT	M	DT	
Gestión Interpersonal Positiva	2,84	,683	3,25	,565	0,618

En la variable Gestión Interpersonal Positiva (Tabla 18) observamos que el tamaño del efecto es medio ($g = 0,618$). La media del pretest ($m = 2,84$) es menor a la del postest ($m = 3,25$), lo cual valida que tras la implementación de nuestro Programa de Cuentos Motores ha aumentado la conducta asociada a la gestión interpersonal positiva.

- Para la variable Red Social de Iguales se han planteado las siguientes hipótesis:

· La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre el pretest y el postest del grupo experimental para la variable Red Social de Iguales.

· La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre el pretest y el postest del grupo experimental para la variable Red Social de Iguales.

Tabla 19

Resultados de la prueba de Wilcoxon para la variable Red Social de Iguales. Fuente: elaboración propia.

ESTADÍSTICOS DE PRUEBA		
Variable	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Red Social de Iguales_POST - Red Social de Iguales_PRE	-4,558	,000

Los resultados obtenidos (Tabla 19) son los siguientes: $z = -4,558$ y $p < .001$ lo cual permite aceptar la hipótesis alternativa y se determina que si hay diferencias significativas del pretest al postest en esta variable.

Tabla 20

Cálculo de la g de Hedges para Wilcoxon en la variable Red Social de Iguales con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.

Variable	Pretest		Postest		G de Hedges
	M	DT	M	DT	
Red Social de Iguales	3,00	1,251	3,28	1,063	0,228

En la variable Red Social de Iguales (Tabla 20) podemos ver que el tamaño del efecto es medio, aunque se aproxima al tamaño del efecto pequeño ($g = 0,228$). La media del pretest ($m = 3,00$) es menor a la del postest ($m = 3,28$). Podemos ver un pequeño aumento respecto a la conducta asociada a la red social de iguales tras la implementación de nuestro programa de cuentos motores cooperativos.

- Para la variable Conducta Antisocial se han planteado las siguientes hipótesis:

· La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre el pretest y el postest del grupo experimental para la variable Conducta Antisocial.

· La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre el pretest y el postest del grupo experimental para la variable Conducta Antisocial.

Tabla 21

Resultados de la prueba de Wilcoxon para la variable Conducta Antisocial. Fuente: elaboración propia.

ESTADÍSTICOS DE PRUEBA		
Variable	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Conducta Antisocial_POST - Conducta Antisocial_PRE	-4,818	,000

Los resultados obtenidos (Tabla 21) son los siguientes: $z = -4,818$ y $p < .001$ lo cual permite aceptar la hipótesis alternativa y se determina que si hay diferencias significativas del pretest al postest en esta variable.

Tabla 22

Cálculo de la g de Hedges para Wilcoxon en la variable Conducta Antisocial con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.

Variable	Pretest		Postest		G de Hedges
	M	DT	M	FT	
Conducta Antisocial	0,71	,458	0,52	,32220	0,431

En la variable Conducta Antisocial (Tabla 22) observamos que el tamaño del efecto es medio ($g = 0,431$). En el caso de este variable buscamos una disminución de la media, siendo esta ($m = 0,71$) en el pretest, mayor a la del postest ($m = 0,52$) lo cual verifica que ha disminuido la conducta asociada a la conducta antisocial, por lo que podemos señalar que nuestro programa de cuentos motores cooperativos ha producido una reducción respecto a la conducta antisocial.

- Para la variable Ajuste Normativo se han planteado las siguientes hipótesis:

· La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre el pretest y el postest del grupo experimental para la variable Ajuste Normativo.

· La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre el pretest y el postest del grupo experimental para la variable Ajuste Normativo.

Tabla 23

Resultados de la prueba de Wilcoxon para la variable Ajuste Normativo. Fuente: elaboración propia.

ESTADÍSTICOS DE PRUEBA		
Variable	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Ajuste Normativo_POST - Ajuste Normativo_PRE	-3,508	,000

Los resultados obtenidos (Tabla 23) son los siguientes: $z = -3,508$ y $p < .001$ lo cual permite aceptar la hipótesis alternativa y se determina que si hay diferencias significativas del pretest al postest en esta variable.

Tabla 24

Cálculo de la g de Hedges para Wilcoxon en la variable Ajuste Normativo con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.

Variable	Pretest		Postest		G de Hedges
	M	DT	M	DT	
Ajuste Normativo	3,56	,662	3,75	,624	0,264

- En la variable Ajuste Normativo (Tabla 24) observamos que el efecto es medio ($g = 0,264$), con un valor cercano al tamaño del efecto pequeño. La media del pretest ($m = 3,56$) es menor a la del postest ($m = 3,75$), lo cual corrobora un ligero aumento de la conducta asociada al ajuste normativo tras la implementación de nuestro programa de cuentos motores cooperativos.

- Para la variable Relación Docente se han planteado las siguientes hipótesis:

· La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre el pretest y el postest del grupo experimental para la variable Relación Docente.

· La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre el pretest y el postest del grupo experimental para la variable Relación Docente.

Tabla 25

Resultados de la prueba de Wilcoxon para la variable Relación Docente. Fuente: elaboración propia.

ESTADÍSTICOS DE PRUEBA		
Variable	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Relación Docente_POST - Relación Docente_PRE	-3,425	,001

Los resultados obtenidos (Tabla 25) son los siguientes: $z = -3,425$ y $p = .001$ lo cual permite aceptar la hipótesis alternativa y se determina que si hay diferencias significativas del pretest al postest en esta variable.

Tabla 26

Cálculo de la g de Hedges para Wilcoxon en la variable Relación Docente con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.

Variable	Pretest		Postest		G de Hedges
	M	DT	M	DT	
Relación Docente	3,57	,567	3,78	,545	0,362

En la variable Relación Docente (Tabla 26) observamos que el efecto es medio ($g = 0,362$). La media del pretest ($m = 3,57$) es menor a la del postest ($m = 3,78$) lo cual demuestra un aumento de la conducta asociada a la relación docente tras la implementación de nuestro programa de cuentos motores cooperativos.

En síntesis, en relación a las pruebas llevadas a cabo con puntuaciones directas, cabe mencionar que en todas las variables analizadas en la prueba de muestras relacionadas se obtuvieron resultados estadísticamente significativos, con un tamaño de efecto que se engloba en valores medios, poniendo de manifiesto la efectividad del programa de cuentos motores cooperativos implementado, ya que las puntuaciones en la fase posttest aumentan respecto a la fase pretest, a excepción de la variable Conducta Antisocial en la cual buscamos una disminución de su media, la cual también se produce, reduciendo así los comportamientos antisociales.

Una vez realizado el contraste de muestras relacionadas procedemos a obtener los resultados de las pruebas con muestras no relacionadas en el próximo apartado.

8.3.2. Contraste de hipótesis entre el grupo experimental y el grupo control fase pretest

A continuación, realizamos el contraste de muestras independientes. En la siguiente tabla (Tabla 27) reflejamos las variables estudiadas tanto en el grupo control como en el grupo experimental.

Tabla 27

Prueba de Mann-Whitney para contraste de grupos pretest con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.

Variable	N total	Control / Experimental	N por grupos	Rango promedio	Suma de rangos
Gestión Interpersonal Positiva_PRE	96	CONTROL	48	51,81	2487,00
		EXPERIMENTAL	48	45,19	2169,00
Red Social de Iguales_PRE	96	CONTROL	48	48,31	2319,00
		EXPERIMENTAL	48	48,69	2337,00
Conducta Antisocial_PRE	96	CONTROL	48	53,33	2560,00
		EXPERIMENTAL	48	43,67	2096,00
Ajuste Normativo_PRE	96	CONTROL	48	50,46	2422,00
		EXPERIMENTAL	48	46,54	2234,00
Relación Docente_PRE	96	CONTROL	48	41,63	1998,00
		EXPERIMENTAL	48	55,38	2658,00

Una vez realizada la prueba de contraste de muestras independientes exponemos una tabla (Tabla 28) donde podemos observar si las variables cumplen con los criterios para aceptar la hipótesis nula o alternativa.

Tabla 28

Prueba de Mann-Whitney para estadísticos de contraste de grupos pretest con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.

Variable	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Gestión Interpersonal Positiva_PRE	993,000	2169,000	- 1,167	,243
Red Social de Iguales_PRE	1143,000	2319,000	- ,066	,947
Conducta Antisocial_PRE	920,000	2096,000	- 1,708	,088
Ajuste Normativo_PRE	1058,000	2234,000	- ,699	,484
Relación Docente_PRE	822,000	1998,000	- 2,447	,014

- Para la variable Gestión Interpersonal Positiva se han planteado las siguientes hipótesis:

· La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre los grupos control y experimental para la variable Gestión Interpersonal Positiva.

· La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre los grupos control y experimental para la variable Gestión Interpersonal Positiva.

Tabla 29

Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Gestión Interpersonal Positiva. Fuente: elaboración propia.

Variable	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	z	Sig. asintótica (bilateral)
Gestión Interpersonal Positiva_PRE	993,000	2169,000	- 1,167	,243

La variable Gestión Interpersonal Positiva (Tabla 29) muestra como resultado que el estadígrafo de U de Mann-Whitney es de 993,000; $z = - 1,167$ y el valor de $p = .243$, lo cual permite aceptar la hipótesis nula y se determina que no hay diferencias significativas. Mostrando que ambos grupos tienen un nivel de partida similar en relación a las conductas asociadas a la gestión interpersonal positiva.

- Para la variable Red Social de Iguales se han planteado las siguientes hipótesis:

- La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre los grupos control y experimental para la variable Red Social de Iguales.

- La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre los grupos control y experimental para la variable Red Social de Iguales.

Tabla 30

Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Red Social de Iguales. Fuente: elaboración propia.

Variable	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	z	Sig. asintótica (bilateral)
Red Social de Iguales_PRE	1143,000	2319,000	- ,066	,947

Los resultados obtenidos (Tabla 30) muestran que en la variable Red Social de Iguales el estadígrafo de U de Mann-Whitney es de 1143,000; $z = - ,066$ y $p = .947$, lo cual permite aceptar la hipótesis nula y se determina que no hay diferencias significativas. Observando que ambos grupos tienen un nivel de partida similar en relación a las conductas asociadas a la red social de iguales.

- Para la variable Conducta Antisocial se han planteado las siguientes hipótesis:

- La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre los grupos control y experimental para la variable Conducta Antisocial.

- La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre los grupos control y experimental para la variable Conducta Antisocial.

Tabla 31

Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Conducta Antisocial. Fuente: elaboración propia.

Variable	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	z	Sig. asintótica (bilateral)
Conducta Antisocial_PRE	920,000	2096,000	- 1,708	,088

Los resultados obtenidos (Tabla 31) muestran que el estadígrafo de U de Mann-Whitney es de 920,000; $z = -1,708$ y $p = .088$ lo cual permite aceptar la hipótesis nula, determinando que no existen diferencias en los grupos, mostrando un similar de partida en relación a las conductas antisociales.

- Para la variable Ajuste Normativo se han planteado las siguientes hipótesis:

· La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre los grupos control y experimental para la variable Ajuste Normativo.

· La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre los grupos control y experimental para la variable Ajuste normativo.

Tabla 32

Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Ajuste Normativo. Fuente: elaboración propia.

Variable	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	z	Sig. asintótica (bilateral)
Ajuste Normativo_PRE	1058,000	2234,000	- ,699	,484

Los resultados obtenidos (Tabla 32) muestran que el estadígrafo U de Mann-Whitney es de 1058,000; $z = -,699$ y $p = .484$ lo cual permite aceptar la hipótesis nula y se determina que no existen diferencias significativas en esta variable. Partiendo los grupos con un nivel similar en las conductas asociadas al ajuste normativo.

- Para la variable Relación Docente se han planteado las siguientes hipótesis:

· La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre los grupos control y experimental para la variable Relación Docente.

· La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre los grupos control y experimental para la variable Relación Docente.

Tabla 33

Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Relación Docente. Fuente: elaboración propia.

Variable	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	z	Sig. asintótica (bilateral)
Relación Docente_PRE	822,000	1998,000	- 2,447	,014

Los resultados obtenidos (Tabla 33) muestran el estadígrafo U de Mann-Whitney es de 822,000; $z = -2,447$ y $p = .014$ lo cual permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, determinando que existen diferencias significativas en relación a las conductas asociadas a la relación docente, con un nivel de significación del 5%. Observando la siguiente tabla de rangos (Tabla 34), vemos como el grupo experimental muestra en líneas generales un nivel mayor con respecto a las conductas asociadas a la relación docente.

Tabla 34

Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Relación Docente. Fuente: elaboración propia.

Variable	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Relación Docente_PRE	Control	48	41,63	1998,00
	Experimental	48	55,38	2658,00

En conclusión, para las pruebas con muestras independientes observamos que el nivel de partida es similar en todas las variables, a excepción de la variable Relación Docente, donde ya existe una diferenciación significativa en relación a las conductas que tiene el alumnado con el docente, mostrando unos niveles mayores entre el docente y el grupo experimental.

8.3.3. Contraste de hipótesis entre el grupo experimental y el grupo control fase postest

A continuación, realizamos el contraste de muestras independientes. En la siguiente tabla (Tabla 35) reflejamos las variables estudiadas tanto en el grupo control como en el grupo experimental.

Tabla 35

Prueba de Mann-Whitney para contraste de grupos postest con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.

Variable	N total	Control / Experimental	N por grupos	Rango promedio	Suma de rangos
Gestión Interpersonal Positiva_POST	96	CONTROL	48	45,05	2162,50
		EXPERIMENTAL	48	51,95	2493,50
Red Social de Iguales_POST	96	CONTROL	48	45,21	2170,00
		EXPERIMENTAL	48	51,79	2486,00
Conducta Antisocial_POST	96	CONTROL	48	58,44	2805,00
		EXPERIMENTAL	48	38,56	1851,00
Ajuste Normativo_POST	96	CONTROL	48	47,69	2289,00
		EXPERIMENTAL	48	49,31	2367,00
Relación Docente_POST	96	CONTROL	48	37,63	1806,00
		EXPERIMENTAL	48	59,38	2850,00

Una vez realizada la prueba de contraste de muestras independientes exponemos una tabla (Tabla 36) donde podemos observar si las variables cumplen con los criterios para aceptar la hipótesis nula o alternativa.

Tabla 36

Prueba de Mann-Whitney para estadísticos de contraste de grupos postest con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.

Variable	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	z	Sig. asintótica (bilateral)
Gestión Interpersonal Positiva_POST	986,500	2162,500	- 1,214	,225
Red Social de Iguales_POST	994,000	2170,000	- 1,164	,245
Conducta Antisocial_POST	675,000	1851,000	- 3,513	,000
Ajuste Normativo_POST	1113,000	2289,000	- ,290	,772
Relación Docente_POST	630,000	1806,000	- 3,863	,000

- Para la variable Gestión Interpersonal Positiva se han planteado las siguientes hipótesis:

· La hipótesis nula (H0) es la no existencia de diferencias entre los grupos control y experimental para la variable Gestión Interpersonal Positiva.

· La hipótesis alternativa (H1) es la existencia de diferencias entre los grupos control y experimental para la variable Gestión Interpersonal Positiva.

Tabla 37

Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Gestión Interpersonal Positiva. Fuente: elaboración propia.

Variable	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	z	Sig. asintótica (bilateral)
Gestión Interpersonal Positiva_POST	986,500	2162,500	- 1,214	,225

La variable Gestión Interpersonal Positiva (Tabla 37) muestra como resultado que el estadígrafo de U de Mann-Whitney es de 986,500; $z = - 1,214$ y el valor de $p = .225$ lo cual permite aceptar la hipótesis nula y se determina que no hay evidencias suficientes para afirmar que el Programa de Cuentos Motores cambia la variable Gestión Interpersonal Positiva, con un nivel de significación del 5%.

- Para la variable Red Social de Iguales se han planteado las siguientes hipótesis:

- La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre los grupos control y experimental para la variable Red Social de Iguales.
- La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre los grupos control y experimental para la variable Red Social de Iguales.

Tabla 38

Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Red Social de Iguales. Fuente: elaboración propia.

Variable	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	z	Sig. asintótica (bilateral)
Red Social de Iguales_POST	994,000	2170,000	- 1,164	,245

Los resultados obtenidos (Tabla 38) muestran que en la variable Red Social de Iguales el estadígrafo de U de Mann-Whitney es de 994,000; $z = - 1,164$ y $p = .245$ lo cual permite aceptar la hipótesis nula y se determina que no hay evidencias suficientes para afirmar que el Programa de Cuentos Motores cambia la variable Red Social de Iguales, con un nivel de significación del 5%.

- Para la variable Conducta Antisocial se han planteado las siguientes hipótesis:

- La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre los grupos control y experimental para la variable Conducta Antisocial.
- La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre los grupos control y experimental para la variable Conducta Antisocial.

Tabla 39

Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Conducta Antisocial. Fuente: elaboración propia.

Variable	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	z	Sig. asintótica (bilateral)
Conducta Antisocial_POST	675,000	1851,000	- 3,513	,000

Los resultados obtenidos (Tabla 39) muestran que el estadígrafo de U de Mann-Whitney es de 675,000; $z = -3,513$ y $p < .001$ lo cual permite aceptar la hipótesis alternativa, determinando que se producen cambios del grupo control al grupo experimental en el postest en esta variable y existen evidencias suficientes para afirmar que el Programa de Cuentos Motores Cooperativos cambia la conducta antisocial, con un nivel de significación del 5%.

Tabla 40

Cálculo de la g de Hedges para Mann-Whitney en la variable Conducta Antisocial con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.

Variable	Grupo Control			Grupo Experimental			G de Hedges
	M	DT	N	M	DT	N	
Conducta Antisocial_POST	,87	,552	48	,52	,322	48	0,768

En la variable Conducta Antisocial (Tabla 40) observamos que el efecto es medio ($g = 0,768$), muy cercano al valor alto. Teniendo en cuenta que buscamos valores próximos a 0, la media del grupo control ($m = .87$) es mayor a la del grupo experimental ($m = .52$) lo cual demuestra que existen diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en torno a esta variable.

- Para la variable Ajuste Normativo se han planteado las siguientes hipótesis:

- La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre los grupos control y experimental para la variable Ajuste Normativo.
- La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre los grupos control y experimental para la variable Ajuste normativo.

Tabla 41

Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Ajuste Normativo. Fuente: elaboración propia.

Variable	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	z	Sig. asintótica (bilateral)
Ajuste Normativo_POST	1113,000	2289,000	- ,290	,772

Los resultados obtenidos (Tabla 41) muestran que el estadígrafo U de Mann-Whitney es de 1113,000; $z = -,290$ y $p = .772$ lo cual permite aceptar la hipótesis nula y se determina que no se producen cambios del grupo control al grupo experimental en el postest en esta variable. No hay evidencias suficientes para afirmar que el Programa de Cuentos Motores Cooperativos

cambia la conducta asociada al ajuste normativo, con un nivel de significación del 5%.

- Para la variable Relación Docente se han planteado las siguientes hipótesis:

· La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre los grupos control y experimental para la variable Relación Docente.

· La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre los grupos control y experimental para la variable Relación Docente.

Tabla 42

Resultados de la prueba de Mann-Whitney para la variable Relación Docente. Fuente: elaboración propia.

Variable	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	z	Sig. asintótica (bilateral)
Relación Docente_POST	630,000	1806,000	-3,863	,000

Los resultados obtenidos (Tabla 42) muestran el estadígrafo U de Mann-Whitney es de 630,000; $z = -3,863$ y $p < .001$ lo cual permite aceptar la hipótesis alternativa, determinando que se producen cambios del grupo control al grupo experimental en el postest en esta variable. Existen evidencias suficientes para afirmar que el programa de cuentos motores cooperativos cambia la conducta asociada a la relación docente, con un nivel de significación del 5%.

Tabla 43

Cálculo de la g de Hedges para Mann-Whitney en la variable Relación Docente con puntuaciones directas. Fuente: elaboración propia.

Variable	Grupo Control			Grupo Experimental			G de Hedges
	M	dt	N	M	dt	N	
Relación Docente_POST	3,23	,686	48	3,78	,545	48	0,875

En la variable Relación Docente (Tabla 43) observamos que el efecto es alto ($g = 0,875$). La media del grupo control ($m = 3,23$) es menor a la del grupo experimental ($m = 3,78$) lo cual demuestra que existen diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en torno a esta variable.

En conclusión, para las pruebas con muestras independientes analizadas, se observa que el efecto de las variables estudiadas recae en las variables Conducta Antisocial y Relación Docente donde existen evidencias significativas suficientes para considerar que la implementación del Programa de Cuento Motores Cooperativos tuvo efecto sobre estas variables. En adición, vemos que el efecto resultante de la prueba g de Hedges corrobora la efectividad del programa de cuentos motores cooperativos con un tamaño de efecto medio, con valores próximos a alto, en la variable Conducta Antisocial y un valor del tamaño de efecto alto en la variable Relación Docente.

Sin embargo, para las variables Gestión Interpersonal Positiva, Red Social de Iguales y Ajuste Normativo no existen evidencias significativas suficientes para considerar que la implementación del programa de cuentos motores cooperativo mejore estas variables.

En definitiva, de las cinco dimensiones que evalúan el clima de convivencia, solo se muestran evidencias significativas suficientes en dos de las variables que lo componen, mostrando así una mejora parcial del clima de convivencia en comparación con el grupo control.

8.4. Contrastes de contingencia por género

Las tablas de contingencia las hemos realizado con las variables transformadas, es decir, hemos agrupado visualmente las puntuaciones directas en valores agrupados, con la finalidad de poder categorizar las medias en tres niveles: bajo, medio y alto.

Aunque hemos realizado todas las pruebas, en este apartado nos hemos limitado a seleccionar los datos relevantes que muestran diferencias significativas exponiéndolos en tablas, obviando las tablas que carecen de sentido analítico.

8.4.1. Contrastes de contingencia por género en el grupo control fase pre

- Planteamos la hipótesis de la existencia de diferencias significativas entre el sexo y la variable Gestión Interpersonal Positiva en el pretest del grupo control.

· La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre el sexo de los individuos y la variable Gestión Interpersonal Positiva. Si la significación bilateral es mayor de 0,05 concluiremos que no existen variaciones entre ambos sexos.

· La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre el sexo de los individuos y la variable de Gestión Interpersonal Positiva. Si la significación bilateral es menor de 0,05 concluiremos que existen cambios entre ambos sexos.

Tabla 44

Contraste de contingencia de la variable Gestión Interpersonal Positiva en el grupo control fase pretest para sexo. Fuente: elaboración propia.

	Chicos	Chicas	Chi-cuadrado
BAJO	14,6%	0,0%	$X(2) = 10,602$ $p = ,005 (P < 0,05)$
MEDIO	33,3 %	22,9%	
ALTO	8,3%	20,8%	

En la variable Gestión Interpersonal Positiva en el grupo control se observan diferencias entre los chicos y las chicas con una probabilidad de $p = .005$. Respecto a los datos mostrados podemos señalar que en los chicos las puntuaciones se concentraron en valores bajos (16,7%), valores medios (31,2%) y en menor medida en valores altos (8,3%). En cambio, en el caso de las chicas la totalidad de las puntuaciones fue para los valores medios (22,9%) y altos (20,8%). En base a ello, podemos señalar que existen diferencias significativas entre ambos sexos, donde los chicos tienen un nivel inferior de conductas asociadas a la gestión interpersonal positiva en la fase Pretest del grupo control.

- Planteamos la hipótesis de la existencia de diferencias significativas entre el sexo y la variable Red Social de Iguales en el pretest del grupo control.

· La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre el sexo de los individuos y la variable Red Social de Iguales. Si la significación bilateral es mayor de 0,05 concluiremos que no existen variaciones entre ambos sexos.

· La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre el sexo de los individuos y la variable de Red Social de Iguales. Si la significación bilateral es menor de 0,05 concluiremos que existen cambios entre ambos sexos.

Tabla 45

Contraste de contingencia de la variable Red Social de iguales en el grupo control fase pretest para sexo. Fuente: elaboración propia.

	CHICOS	CHICAS	CHI-CUADRADO
BAJO	16,7%	0,0%	X(2)= 7,550 p = ,023 (P<0,05)
MEDIO	18,8 %	18,8 %	
ALTO	20,8%	25,0%	

En la variable Red Social de Iguales en el grupo control se observan diferencias entre los chicos y las chicas con una probabilidad de $p = .023$. Respecto a los datos mostrados podemos señalar que en ellos chicos las puntuaciones se concentraron en valores bajos (16,7%), valores medios (18,8%) y valores altos (20,8%). En cambio, en el caso de las chicas la totalidad de las puntuaciones fue para los valores medios (18,8%) y altos (25,0%). En base a ello, podemos señalar que existen diferencias significativas entre ambos sexos. Podemos señalar que los chicos tienen un nivel inferior de conductas asociadas a la red social de iguales en la fase pretest del grupo control.

- Planteamos la hipótesis de la existencia de diferencias significativas entre el sexo y la variable Conducta Antisocial en el pretest del grupo control.

· La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre el sexo de los individuos y la variable Conducta Antisocial. Si la significación bilateral es mayor de 0,05 concluiremos que no existen variaciones entre ambos sexos.

· La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre el sexo de los individuos y la variable de Conducta Antisocial. Si la significación bilateral es menor de 0,05 concluiremos que existen cambios entre ambos sexos.

Tabla 46

Contraste de contingencia de la variable Conducta Antisocial en el grupo control fase pretest para sexo. Fuente: elaboración propia.

	CHICOS	CHICAS	CHI-CUADRADO
BAJO	29,2%	39,6%	X(2) = 8,369 p = ,015 (P<0,05)
MEDIO	22,9 %	4,2 %	
ALTO	4,2%	0,0%	

En la variable Conducta Antisocial en el grupo control se observan diferencias entre los chicos y las chicas con una probabilidad de $p = .015$. Debemos recordar que en esta variable buscamos la obtención de un nivel bajo. Respecto a los datos mostrados podemos señalar que en los chicos las puntuaciones se concentraron en valores bajos (29,2%), valores medios (22,9%) y, en menor medida, valores altos (4,2%). En cambio, en el caso de las chicas la totalidad de las puntuaciones fue para los valores bajos (39,6%) y, en menor medida, medios (4,2%). En base a ello, podemos señalar que existen diferencias significativas entre ambos sexos. Observamos que los chicos presentan un nivel mayor de conductas asociadas al comportamiento antisocial en la fase Pretest del grupo control.

8.4.2. Contrastes de contingencia por género en el grupo experimental fase pre

- Planteamos la hipótesis de la existencia de diferencias significativas entre el sexo y la variable Ajuste Normativo en el pretest del grupo experimental.

· La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre el sexo de los individuos y la variable Ajuste Normativo. Si la significación bilateral es mayor de 0,05 concluiremos que no existen variaciones entre ambos sexos.

· La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre el sexo de los individuos y la variable de Ajuste Normativo. Si la significación bilateral es menor de 0,05 concluiremos que existen cambios entre ambos sexos.

Tabla 47

Contraste de contingencia de la variable Ajuste Normativo en el grupo experimental fase pretest para sexo. Fuente: elaboración propia.

	CHICOS	CHICAS	CHI-CUADRADO
BAJO	0,0 %	0,0%	$X(2) = 21,505$ $p = ,000 (P < 0,05)$
MEDIO	33,3 %	4,2 %	
ALTO	12,5%	50,0%	

En la variable Ajuste Normativo en el grupo experimental se observan diferencias entre los chicos y las chicas con una probabilidad de $p = .001$. Respecto a los datos mostrados podemos señalar que en los chicos las puntuaciones se concentraron en valores medios (33,3%) y valores altos (12,5%). En el caso de las chicas las puntuaciones son casi en su totalidad para los valores altos (50,0%), con un bajo porcentaje de los valores medios (4,2%). En base a ello, podemos señalar que existen diferencias significativas entre ambos sexos. Las chicas muestran mayores niveles de conductas asociadas al ajuste normativo en la fase pretest del grupo experimental.

- Planteamos la hipótesis de la existencia de diferencias significativas entre el sexo y la variable Relación Docente en el pretest del grupo experimental.

· La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre el sexo de los individuos y la variable Relación Docente. Si la significación bilateral es mayor de 0,05 concluiremos que no existen variaciones entre ambos sexos.

· La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre el sexo de los individuos y la variable de Relación Docente. Si la significación bilateral es menor de 0,05 concluiremos que existen cambios entre ambos sexos.

Tabla 48

Contraste de contingencia de la variable Relación Docente en el grupo experimental fase pretest para sexo. Fuente: elaboración propia.

	CHICOS	CHICAS	CHI-CUADRADO
BAJO	0,0 %	0,0%	$X(2) = 8,066$ $p = 0,005 (P < 0,05)$
MEDIO	29,2 %	12,5 %	
ALTO	16,7%	41,7%	

En la variable Relación Docente en el grupo experimental se observan diferencias entre los chicos y las chicas con una probabilidad de $p = .005$. Respecto a los datos mostrados podemos señalar que en los chicos las puntuaciones se concentraron en valores medios (29,2%) y valores altos (16,7%). En el caso de las chicas las puntuaciones también se establecen en valores medios (12,5%) y valores altos (41,7%), sin embargo el porcentaje de valores altos duplica al de los chicos. En base a ello, podemos señalar que existen diferencias significativas entre ambos sexos. Las chicas muestran mejores niveles de conductas asociadas a la relación docente en la fase pretest del grupo experimental.

8.4.3. Contrastes de contingencia por género en el grupo control fase post

- Planteamos la hipótesis de la existencia de diferencias significativas entre el sexo y la variable Gestión Interpersonal Positiva en el posttest del grupo control.

· La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre el sexo de los individuos y la variable Gestión Interpersonal Positiva. Si la significación bilateral es mayor de 0,05 concluiremos que no existen variaciones entre ambos sexos.

· La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre el sexo de los individuos y la variable de Gestión Interpersonal Positiva. Si la significación bilateral es menor de 0,05 concluiremos que existen cambios entre ambos sexos.

Tabla 49

Contraste de contingencia de la variable Gestión Interpersonal Positiva en el grupo control fase posttest para sexo. Fuente: elaboración propia.

	CHICOS	CHICAS	CHI-CUADRADO
BAJO	14,6%	0,0%	X(2)= 9,902 p = 0,007 (P<0,05)
MEDIO	33,3 %	22,9%	
ALTO	8,3%	20,8%	

En la variable Gestión Interpersonal Positiva en el grupo control se observan diferencias entre los chicos y las chicas con una probabilidad de $p = .007$. Respecto a los datos mostrados podemos señalar que en ellos chicos las puntuaciones se concentraron en valores bajos (14,6%), valores medios (33,3%) y en menor medida en valores altos (8,3%). En cambio, en el caso de las chicas la totalidad de las puntuaciones fue para los valores medios (22,9%) y altos (20,8%). En base a ello, podemos señalar que existen diferencias significativas entre ambos sexos. Las chicas muestran mayores niveles de conductas asociadas a la gestión interpersonal positiva en la fase posttest del grupo control.

- Planteamos la hipótesis de la existencia de diferencias significativas entre el sexo y la variable Red Social de Iguales en el posttest del grupo control.

· La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre el sexo de los individuos y la variable Red Social de Iguales. Si la significación bilateral es mayor de 0,05 concluiremos que no existen variaciones entre ambos sexos.

· La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre el sexo de los individuos y la variable de Red Social de Iguales. Si la significación bilateral es menor de 0,05 concluiremos que existen cambios entre ambos sexos.

Tabla 50

Contraste de contingencia de la variable Red Social de iguales en el grupo control fase postest para sexo. Fuente: elaboración propia.

	CHICOS	CHICAS	CHI-CUADRADO
BAJO	16,7%	0,0%	X(2) = 7,550 p = 0,023 (P<0,05)
MEDIO	18,8 %	18,8 %	
ALTO	20,8%	25,0%	

En la variable Red Social de Iguales en el grupo control se observan diferencias entre los chicos y las chicas con una probabilidad de $p = .023$. Respecto a los datos mostrados podemos señalar que en ellos chicos las puntuaciones se concentraron en valores bajos (16,7%), valores medios (18,8%) y valores altos (20,8%). En cambio, en el caso de las chicas la totalidad de las puntuaciones fue para los valores medios (18,8%) y altos (25,0%). En base a ello, podemos señalar que existen diferencias significativas entre ambos sexos. Las chicas muestran mejores niveles de conductas asociadas a la red social de iguales en la fase postest del grupo control.

- Planteamos la hipótesis de la existencia de diferencias significativas entre el sexo y la variable Conducta Antisocial en el postest del grupo control.

· La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre el sexo de los individuos y la variable Conducta Antisocial. Si la significación bilateral es mayor de 0,05 concluiremos que no existen variaciones entre ambos sexos.

· La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre el sexo de los individuos y la variable de Conducta Antisocial. Si la significación bilateral es menor de 0,05 concluiremos que existen cambios entre ambos sexos.

Tabla 51

Contraste de contingencia de la variable Conducta Antisocial en el grupo control post para sexo. Fuente: elaboración propia.

	CHICOS	CHICAS	CHI-CUADRADO
BAJO	29,2%	39,6%	X(2) = 8,369 p = 0,015 (P<0,05)
MEDIO	22,9 %	4,2 %	
ALTO	4,2%	0,0%	

En la variable Conducta Antisocial en el grupo control se observan diferencias entre los chicos y las chicas con una probabilidad de $p = .015$. Debemos recordar que en esta variable buscamos la obtención de un nivel bajo. Respecto a los datos mostrados podemos señalar que en los chicos las puntuaciones se concentraron en valores bajos (29,2%), valores medios (22,9%) y, en menor medida, valores altos (4,2%). En cambio, en el caso de las chicas la totalidad de las puntuaciones fue para los valores bajos (39,6%) y, en menor medida, medios (4,2%). En base a ello, podemos señalar que existen diferencias significativas entre ambos sexos. Los chicos muestran mayores niveles en las conductas asociadas a los comportamientos antisociales en la fase postest del grupo control.

8.4.4. Contrastes de contingencia por género en el grupo experimental fase post

- Planteamos la hipótesis de la existencia de diferencias significativas entre el sexo y la variable Ajuste Normativo en el posttest del grupo experimental.

· La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre el sexo de los individuos y la variable Ajuste Normativo. Si la significación bilateral es mayor de 0,05 concluiremos que no existen variaciones entre ambos sexos.

· La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre el sexo de los individuos y la variable de Ajuste Normativo. Si la significación bilateral es menor de 0,05 concluiremos que existen cambios entre ambos sexos.

Tabla 52

Contraste de contingencia de la variable Ajuste Normativo en el grupo experimental fase para sexo. Fuente: elaboración propia.

	CHICOS	CHICAS	CHI-CUADRADO
BAJO	0,0 %	0,0%	$X(2) = 19,829$ $p = 0,00 (P < 0,05)$
MEDIO	29,2 %	2,1 %	
ALTO	16,7%	52,1%	

En la variable Ajuste Normativo en el grupo experimental se observan diferencias entre los chicos y las chicas con una probabilidad de $p < .001$. Respecto a los datos mostrados podemos señalar que en los chicos las puntuaciones se concentraron en valores medios (29,2%) y valores altos (16,7%). En el caso de las chicas las puntuaciones son casi en su totalidad para los valores altos (52,1%), con un bajo porcentaje de los valores medios (2,1%). En base a ello, podemos señalar que existen diferencias significativas entre ambos sexos. Las chicas muestran mayores niveles de conductas asociadas al ajuste normativo en la fase posttest del grupo experimental.

- Planteamos la hipótesis de la existencia de diferencias significativas entre el sexo y la variable Relación Docente en el posttest del grupo experimental.

· La hipótesis nula (H_0) es la no existencia de diferencias entre el sexo de los individuos y la variable Relación Docente. Si la significación bilateral es mayor de 0,05 concluiremos que no existen variaciones entre ambos sexos.

· La hipótesis alternativa (H_1) es la existencia de diferencias entre el sexo de los individuos y la variable de Relación Docente. Si la significación bilateral es menor de 0,05 concluiremos que existen cambios entre ambos sexos.

Tabla 53

Contraste de contingencia de la variable Relación Docente en el grupo experimental fase posttest para sexo. Fuente: elaboración propia.

	CHICOS	CHICAS	CHI-CUADRADO
BAJO	0,0 %	0,0%	$X(2) = 6,941$ $p = 0,008 (P < 0,05)$
MEDIO	20,8 %	6,2 %	
ALTO	25,0%	47,9%	

En la variable Relación Docente en el grupo experimental se observan diferencias entre los chicos y las chicas con una probabilidad de $p = 0,008$. Respecto a los datos mostrados podemos señalar que en los chicos las puntuaciones se concentraron en valores medios (20,8%) y valores altos (25,0%). En el caso de las chicas las puntuaciones son casi en su totalidad para los valores altos (47,9%), con un bajo porcentaje de los valores medios (6,2%). En base a ello, podemos señalar que existen diferencias significativas entre ambos sexos. Las chicas muestran mayores niveles de conductas asociadas a la relación docente en la fase posttest del grupo experimental.

En conclusión, observamos que la implementación del programa de cuentos motores cooperativos no influye en la variable sexo con respecto a las variables analizadas.

8.5. Contrastes de contingencia por curso

Las tablas de contingencia las hemos realizado con las variables transformadas, es decir, hemos agrupado visualmente las puntuaciones directas en valores agrupados, con la finalidad de poder categorizar las medias en tres niveles: bajo, medio y alto.

Hemos realizado todas las pruebas, comparando los cursos de cuarto y quinto en los grupos control y experimental, tanto en la fase pretest como en la fase posttest, obteniendo como resultado que no existe significatividad en ninguna de las variables respecto al curso, motivo por el cual hemos decidido no exponer las tablas ya que estas carecen de sentido analítico.

En conclusión, estos datos demuestran que el programa de cuentos motores cooperativos no influye en la variable curso respecto a las variables analizadas.

8.6. Discusión

Para desarrollar este apartado apropiadamente hemos relacionado la parte del marco teórico con la parte empírica de la investigación. Debido a lo cual, hemos evaluado en qué medida ejerce influencia la implementación de nuestro programa de cuentos motores cooperativos en el alumnado respecto a las variables estudiadas que constituyen el clima de convivencia escolar, con el objetivo de establecer unas conclusiones que sean de utilidad para el campo de la investigación de la educación y el cuento motor.

Respecto al estudio del grupo experimental, en el que analizamos si existen diferencias significativas entre la fase pretest y postest mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas, podemos concluir lo siguiente:

La variable Gestión Interpersonal Positiva donde agrupamos las conductas relacionadas a los valores democráticos, la educación en valores, las emociones morales y las habilidades sociales, obtuvo resultados estadísticamente significativos, mostrando evidencias suficientes para determinar la existencia de una mejora tras la implementación de nuestro programa de cuentos motores cooperativos. El grupo experimental mejoró la media en la fase postest y disminuyó la desviación típica mostrando una frecuencia de percepción de las conductas citadas previamente de muchas veces.

Con relación a la variable Red Social de Iguales donde agrupamos las conductas prosociales y los vínculos interpersonales descubrimos que los resultados son estadísticamente significativos, mostrando evidencias suficientes para decretar que existe una mejora de la variable tras la implementación de nuestro programa de cuentos motores cooperativos. Se manifiesta que la mejora alcanzada por el grupo experimental en esta variable, en la fase postest, donde toma valores prácticamente iguales a los de la variable Gestión Interpersonal Positiva, percibiendo el grupo una frecuencia de las conductas citadas de muchas veces. Análogamente, Cerezo y Sánchez Lacasa (2013) en su réplica del estudio “Concienciar, Informar y Prevenir” resaltan que trabajar las actividades a nivel grupal, fortaleciendo las buenas relaciones, propicia la mejora del nivel de cohesión de grupo y se originan lazos más fuertes creando una red de apoyo más amplia. En nuestra investigación las actividades planteadas en las sesiones se organizan de forma grupal, participando todos los alumnos y alumnas juntos, cooperando, con el propósito de lograr un objetivo común. Este tipo de actividad como podemos ver en nuestros resultados ha mejorado la variable Red Social de Iguales, la cual está compuesta por las conductas prosociales, coincidiendo así con el estudio citado. Contribuyendo a la consolidación del conocimiento ya existente.

Para la variable Conducta Antisocial, buscamos valores próximos a cero, ya que buscamos la disminución de las conductas asociadas a comportamientos violentos, disruptivos y discriminatorios. Los análisis de los resultados nos muestran dicha disminución en la fase postest. Los valores obtenidos muestran una media de frecuencia de las conductas en nunca o pocas veces.

En cuanto a la variable Ajuste Normativo, la cual engloba conductas asociadas a la construcción de normas participativas, una cultura democrática y un entorno seguro, también muestra diferencias estadísticamente significativas. Advertimos que el aumento tiene un tamaño de efecto medio, pero próximo al tamaño de efecto bajo, lo cual quiere decir que los alumnos y alumnas del grupo experimental ya consideraban que la frecuencia de las conductas tenía un valor entre muchas veces y casi siempre. No obstante, es de destacar que ha aumentado, lo cual es positivo, aunque se mantengan esos valores de frecuencia.

La última variable para analizar es la Relación Docente, la cual engloba actitudes de relación con el docente, como bien expresa la denominación de la variable. En el análisis realizado además de mostrar diferencias estadísticamente significativas, posee el mayor valor

registrado, muy similar al de la variable Ajuste Normativo, con una percepción por parte de los alumnos y alumnas del grupo experimental entre muchas veces y casi siempre, muy próxima a casi siempre.

Como podemos observar, todas las variables obtuvieron resultados estadísticamente significativos, mostrando así evidencias suficientes para determinar la existencia de una mejora de las variables tras la implementación de nuestro programa de cuentos motores cooperativos. No obstante, el tamaño del efecto fue de valor medio en todas las variables, pero debemos tener en cuenta que no implementamos la totalidad del programa, limitándonos a intervenir durante un mes con cuatro sesiones.

En consonancia con el estudio de Aznar (2017) corroboramos que el clima de convivencia mejora al trabajar sistemáticamente con técnicas adecuadas basadas en la educación en valores, la educación emocional, las relaciones sociales y las normas de convivencia, lo cual contribuye a la consolidación del conocimiento ya existente.

En esta consolidación de conocimiento ya existente, debemos mencionar a los autores finlandeses Björkqvist & Jansson (2003), quienes citaron el programa anti-maltrato Kempele. Estos autores propusieron que los grupos de alumnos y alumnas participantes diseñaran las normas de convivencia mediante la discusión en grupo, así como la mejora del sentimiento de cohesión gracias a la organización de actividades lúdicas que favorecían las interacciones positivas. Los resultados de la evaluación realizada demostraron el éxito del programa reduciendo los casos de maltrato. En consonancia con este estudio, nuestro programa de cuentos motores cooperativos tiene un enfoque lúdico en el que en la primera sesión los alumnos deben redactar las normas de convivencia que van a seguir y en base a los resultados obtenidos, podemos afirmar que el sentimiento de cohesión aumenta como muestra la variable Red Social de Iguales. En adición, podemos observar que la variable Ajuste Normativo también aumentó y que las conductas antisociales disminuyeron, coincidiendo de esta forma con los resultados descritos por los autores.

Si bien es cierto, gracias a la presente investigación se aporta conocimiento nuevo en la medida que entre las técnicas para trabajar la mejora del clima de convivencia no encontramos estudios que empleen una metodología basada en el cuento motor cooperativo, a pesar de que Omeñaca (2011) propone el cuento motor como herramienta para crear un espacio donde cooperar y convivir. Por lo que gracias a esta investigación corroboramos la afirmación de Omeñaca y mostramos evidencias significativas al respecto.

Por otra parte, realizamos la prueba U de Mann-Whitney con las muestras independientes, grupo control y grupo experimental. En un primer momento en la fase pretest para determinar si existían diferencias significativas en el nivel de partida. Los resultados obtenidos mostraron que no existían diferencias significativas entre ambos grupos, lo cual quiere decir, que los grupos no son distintos. A excepción de la variable relación docente, donde se hallaron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental que contó con una suma de rangos mayor. Esto quiere decir que el alumnado que forma parte del grupo experimental percibe una mejor relación con el docente y las actuaciones de este. Si bien, el nivel de partida de ambos grupos es similar y equitativo.

A partir de conocer el nivel del clima de convivencia en sus diferentes dimensiones, pasamos a realizar otra vez la prueba U de Mann-Whitney con las muestras independientes, grupo control y grupo experimental, pero esta vez para determinar si existen diferencias significativas y evidencias suficientes para afirmar que el programa de cuentos motores mejora las variables del estudio del grupo experimental respecto al grupo control en la fase posttest, tras la implementación del programa de cuentos motores al grupo experimental. Debido a lo cual descubrimos lo siguiente:

La variable Gestión Interpersonal Positiva no obtuvo evidencias suficientes para determinar la existencia de una mejora tras la implementación de nuestro programa de cuento motores cooperativos. Donde el grupo experimental mejoró la media en la fase posttest y disminuyó la desviación típica mostrando una frecuencia de percepción de las conductas citadas previamente de muchas veces.

Con relación a la variable Red Social de Iguales donde agrupamos las conductas prosociales y los vínculos interpersonales descubrimos que los resultados no son estadísticamente significativos, no existiendo evidencias suficientes para decretar que existe una mejora de la variable tras la implementación de nuestro programa de cuentos motores cooperativos.

Para la variable Conducta Antisocial, buscamos valores próximos a cero, ya que buscamos la disminución de las conductas asociadas a comportamientos violentos, disruptivos y discriminatorios. Los análisis de los resultados nos muestran dicha disminución en la fase posttest. Los valores obtenidos muestran una media de frecuencia de las conductas en nunca o pocas veces.

Con relación a la conducta antisocial, observamos que en el estudio “Concienciar, Informar y Prevenir” de Ramírez y Lacasa (2013) reafirmamos que trabajar las buenas relaciones mejora la resolución de conflictos, tal y como se muestra en nuestra investigación con la disminución significativa de las conductas antisociales.

En cuanto a la variable Ajuste Normativo, la cual engloba conductas asociadas a la construcción de normas participativas, una cultura democrática y un entorno seguro, no muestra diferencias estadísticamente significativas.

La última variable para analizar es la Relación Docente, la cual además de mostrar diferencias estadísticamente significativas, posee el mayor valor registrado, muy similar al de la variable Ajuste Normativo, con una percepción por parte de los alumnos y alumnas del grupo experimental entre muchas veces y casi siempre, muy próxima a casi siempre.

Con respecto a la relación docente, reafirmamos este resultado con el estudio de Aznar (2017), quien verifica que los grupos experimentales de su investigación percibieron un mejor trato con el profesor tras la aplicación del programa, resultado que encontramos en nuestra investigación con esa ligera mejora en la media.

Por consiguiente y en resumen, a pesar de la mejora visible en el grupo experimental tras la implementación, con la prueba Wilcoxon, en este caso no existen evidencias suficientes que muestren diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. A excepción de las variables Conducta Antisocial y Relación Docente. Pero en cierta medida, la variable Relación Docente ya contaba con diferencias estadísticamente significativas y evidencias suficientes en la fase pretest. En consecuencia, la única variable que realmente evoluciona y presenta diferencias estadísticamente significativas con evidencias suficientes es la variable Conducta Antisocial. Estos resultados coinciden con los expuestos en el estudio de Galloway y Roland (2014), quienes consideraron que las conductas con relación al maltrato podrían estar influidas por los factores relacionados con la gestión del aula. Por lo que consideraron esencial la mejora de la competencia de los docentes en la gestión clase. Como podemos observar, en nuestra investigación justo estas dos variables son las únicas que mejoran tanto en la prueba de Wilcoxon con la muestra relacionada como con la prueba U de Mann-Whitney con las muestras independientes, con resultados estadísticamente significativos y con evidencias suficientes.

Como interrogantes debemos preguntarnos si la implementación total de nuestro programa de cuentos motores, o el acceder a una muestra mayor con más número de participantes, habría cambiado los resultados, encontrando así diferencias estadísticamente significativas,

con evidencias suficientes en las muestras independientes, dándole la validez total a nuestro programa.

Por otro lado, realizamos análisis de contingencia para determinar en qué modo afecta la implementación del programa de cuentos motores a la mejora del clima de convivencia. Para poder realizarlas consideramos adecuado transformar las variables agrupándolas visualmente en tres niveles (bajo, medio y alto). Y aunque realizamos todas las pruebas, nos limitamos a seleccionar los datos relevantes que muestran diferencias significativas. Tras lo cual observamos los siguientes resultados:

En el grupo control, en la fase pretest, mostramos que la variable de sexo guarda una relación de dependencia con las variables Gestión Interpersonal Positiva, Red Social de Iguales y Conducta Antisocial. En los resultados podemos observar que las chicas muestran conductas más prosociales, con mejores relaciones interpersonales. Por el contrario, los chicos muestran mayores conductas asociadas a los comportamientos antisociales, violentos y disruptivos. Contrastando con el grupo experimental donde la variable sexo guarda una relación de dependencia con las variables Ajuste Normativo y Relación Docente. En los resultados de este grupo podemos ver que las chicas muestran mejores comportamientos en relación a la aplicación de normas y mejores relaciones con el docente.

Del mismo modo, en la fase postest se repiten los mismos resultados, por lo que podemos determinar que la implementación del programa de cuentos motores no ha influido en la variable sexo, no existiendo diferencias de los resultados obtenidos en la fase pretest.

En último lugar realizamos los análisis de contingencia por curso (cuarto y quinto) en ambos grupos, control y experimental, en las fases pretest y postest. Para nuestra sorpresa, no encontramos diferencias significativas en ningún análisis realizado, por lo que decidimos no exponer las tablas ya que carecen de sentido analítico. Mostrando que la variable curso no guarda una relación de dependencia con ninguna de las variables que forman el clima de convivencia escolar (Gestión Interpersonal Positiva, Red Social de Iguales, Conducta Antisocial, Ajuste Normativo y Relación Docente).

A modo de conclusión, podemos señalar que a grandes rasgos el programa de cuentos motores cooperativos es efectivo como fomentador de la mejora del clima de convivencia en el aula, más en concreto como método eficaz para prevenir las conductas antisociales, ya que minimiza las conductas existentes relativas a los comportamientos antisociales, violentos o disruptivos.

Capítulo 9. Conclusiones

La mejora del clima de convivencia a través del programa de cuentos motores cooperativos ha sido el objeto central de esta investigación. El carácter innovador del programa está basado en la metodología del cuento motor, un recurso aún por explorar, con un estilo cooperativo y un enfoque socioafectivo, realizando una práctica física que potencia las habilidades sociales y la conducta prosocial.

El análisis de la influencia del programa de cuentos motores que hemos realizado ha estado orientado por la voluntad de aportar conocimiento, desde el marco de la especialidad, al ámbito de las ciencias sociales, con la mejora de la convivencia. Como exponemos en el marco teórico (capítulo 2), el tema de la convivencia ha tomado mayor auge en los últimos años debido en parte al aumento de conductas antisociales que tanto preocupan a las instituciones educativas, poniendo de manifiesto la necesidad de incorporar medidas educativas que mejoren la convivencia. Desde el contexto educativo se propone como solución la elevación de los niveles de educación mediante planes de convivencia en los centros escolares con actividades que fomenten el buen clima de convivencia. En el marco de nuestra especialidad, el área de Educación Física, medio fomentador de valores desde la práctica de la actividad física, hace que este área sea el medio idóneo para provocar las relaciones, situaciones y vivencias que hagan al alumnado aprender a convivir mediante las mejores prácticas posibles, resolviendo así uno de los problemas de investigación, la falta de formación y recursos como plantean Oldenburg, Bosman & Veenstra (2016), así como la eficacia parcial de las prácticas llevadas a cabo en los centros escolares (Vreeman & Carroll, 2007; Zych, Ortega-Ruiz & Del Rey, 2015; y Jiménez-Barbero et al., 2016).

Por lo tanto, desde esta investigación se proporciona una herramienta de utilidad para el profesorado que fomenta las relaciones interpersonales positivas de manera lúdica, sin olvidar la esencia pedagógica de la Educación Física, incorporando el acto motriz.

En base a lo anterior, la parte empírica de la investigación está constituida por el análisis de los diferentes objetivos establecidos, relacionados con las subhipótesis.

Respecto al primer objetivo específico “Analizar la evolución del clima de convivencia en el grupo experimental, tras la implementación del programa de cuentos motores cooperativos”, relacionado con la subhipótesis 1 “Se manifiestan diferencias en el grupo experimental tras la implementación del programa, en la fase posttest, respecto a la mejora del clima de convivencia”, podemos concluir que el programa tiene un efecto evidente mostrando diferencias significativas entre la fase pretest y posttest existiendo una mejora en todas las variables que componen el clima de convivencia escolar.

Atendiendo al segundo objetivo específico “Comparar el nivel de partida del clima de convivencia del grupo experimental respecto al grupo control en la fase pretest” en relación a la subhipótesis 2 “El grupo control y el grupo experimental tienen el mismo nivel de partida del clima de convivencia”, observamos que el nivel de partida del clima de convivencia de ambos grupos, control y experimental es semejante, teniendo los alumnos y alumnas una percepción similar de las diferentes variables.

Para el tercer objetivo específico “Comparar la evolución del clima de convivencia en el grupo experimental respecto al grupo control en la fase posttest”, relacionado con la subhipótesis 3 “Se manifiestan diferencias entre el grupo control y el grupo experimental respecto a la mejora del clima de convivencia en la fase posttest”, podemos concluir que las diferencias encontradas entre ambos grupos fueron significativas en dos de las cinco variables (Conducta Antisocial y Relación Docente). Para las variables Gestión Interpersonal Positiva, Red Social de Iguales y Ajuste normativo no contamos con suficientes evidencias.

Respecto al cuarto objetivo específico “Determinar en qué grado afecta la implementación del programa mediante la muestra de resultados diferenciados por género” relacionado con diversas subhipótesis: subhipótesis 4, “Existen diferencias en la fase pretest tanto del grupo control, como del grupo experimental entre el sexo de los individuos y la variable del clima de convivencia”; subhipótesis 5 “Se manifiestan diferencias en la fase postest del grupo control entre el sexo de los individuos y la variable del clima de convivencia” y subhipótesis 6 “No se manifiestan diferencias en la fase postest del grupo experimental entre el sexo de los individuos y la variable del clima de convivencia” podemos concluir que:

- Existen diferencias en el pretest del grupo control entre el sexo de los individuos y las variables Gestión Interpersonal Positiva, Red social de Iguales y Conducta Antisocial.
- Existen diferencias en el pretest del grupo experimental entre el sexo de los individuos y las variables Ajuste Normativo y Relación Docente.
- Existen diferencias en la fase postest del grupo control entre el sexo de los individuos y las variables Gestión Interpersonal Positiva, Red social de Iguales y Conducta Antisocial.
- Existen diferencias en la fase postest del grupo experimental entre el sexo de los individuos y las variables Ajuste Normativo y Relación Docente.

De acuerdo al quinto objetivo específico “Determinar en qué grado afecta la implementación del programa mediante la muestra de resultados diferenciados por curso”, relacionado con las subhipótesis 7 “Se manifiestan diferencias en el postest en el grupo control entre el curso (4º y 5º) y la variable del clima de convivencia” y 8 “Se manifiestan diferencias en el postest en el grupo experimental entre el curso (4º y 5º) y la variable del clima de convivencia”, podemos observar que no existen diferencias.

Atendiendo al objetivo principal de esta investigación “Analizar y verificar si la propuesta de intervención, un programa basado en la metodología del cuento motor cooperativo mejora el clima de convivencia en el grupo seleccionado de Educación Primaria, facilitando la adquisición de competencias adecuadas en el alumnado de 9-11 años”, relacionado con la hipótesis principal “La influencia del programa de cuentos motores cooperativos propuesto en la presente investigación contribuye a mejorar el clima de convivencia escolar en el grupo seleccionado”, podemos observar cómo en todas las variables que componen el clima de convivencia escolar se producen cambios tras la implementación del programa de cuentos motores cooperativos perceptibles en los análisis del grupo experimental denotando la efectividad del mismo. Sin embargo, en base a los resultados hallados del análisis de muestras independientes observamos que los cambios con diferencias significativas y evidencias suficientes se producen solo en dos de las cinco variables (Conducta Antisocial y Relación Docente).

A modo de conclusión, podemos señalar que a grandes rasgos el programa de cuentos motores cooperativos es efectivo como medida de prevención ante las conductas antisociales, ya que minimiza las conductas existentes relativas a comportamientos antisociales, violentos o disruptivos. Y además, en relación al grupo experimental, podemos afirmar que la implementación del programa fue efectiva en la mejora del clima de convivencia. Por ello, podemos señalar que este programa mejora las habilidades sociales del alumnado, las conductas prosociales, las relaciones satisfactorias, los valores democráticos, los vínculos interpersonales, la cohesión de grupo, la gestión democrática de las normas y la relación con el docente.

No obstante, hay que destacar que, a pesar de que el empleo del programa de cuentos motores cooperativos sea efectivo, no es la solución para todos los centros escolares, ya que cada centro cuenta con sus propias características y las problemáticas difieren. Por ello,

desde esta investigación pretendemos fomentar el uso de cuentos motores en relación a la mejora del clima de convivencia como medida complementaria a otros programas, métodos y técnicas.

Finalmente, nos gustaría añadir que la discusión y las conclusiones suponen un punto de partida para ayudar a realizar nuevas investigaciones respecto a los resultados obtenidos. La adquisición de los nuevos conocimientos patentes en el presente trabajo pretende ayudar a dotar de una mayor visibilidad a los cuentos motores en cuanto a la inclusión de los mismos con fines preventivos en el contexto educativo. La escuela del siglo XXI debe ser el escenario idóneo para fomentar tanto la democracia, como el ámbito social en el que se puede aprender a vivir juntos, construir una ciudadanía participativa, crítica y responsable, que vea los conflictos como una oportunidad para el crecimiento.

*“La paz no es ausencia de conflictos,
es la capacidad para manejar conflictos por medios pacíficos”*
RONALD REAGAN

Capítulo 10. Beneficios, limitaciones y prospectiva

10.1. Beneficios

La Escala de Convivencia Escolar manifiesta un primer resultado sobre la evolución de los alumnos y alumnas participantes en el programa de cuentos motores cooperativos, la disminución de las conductas antisociales, mostrando grupos más cohesionados con altos niveles de solidaridad y cooperación. Además, el alumnado cohesionado tiene una implicación mayor en el cumplimiento de las normas establecidas, siendo capaces de solventar los problemas por ellos mismos gracias a su sentido crítico (Pérez-Pérez, 2007). También, el alumnado participante en el grupo experimental de nuestra investigación mejora en el conjunto de sus habilidades sociales y comportamientos prosociales.

Con estos resultados damos respuesta al problema de la falta de recursos por parte del profesorado para fomentar la convivencia entre el alumnado. En concreto, aprovechamos la potencialidad que presenta el área de Educación Física para transformar esas prácticas rutinarias en una toma de conciencia y evolución del alumnado.

Otro de los interrogantes que planteábamos al comienzo de la investigación era el cuento motor como recurso idóneo para la mejora de la convivencia. Siendo los resultados hallados, una muestra del poder de desarrollo socioafectivo, cognitivo y motriz que poseen las actividades del cuento motor, realizadas desde un enfoque socioafectivo, con una metodología de estilo cooperativo y una educación en valores. De esta forma, dotamos al cuento motor cooperativo del estatus, de la posición que le corresponde en relación a los recursos que podemos emplear desde el área de Educación Física.

10.2. Limitaciones

Una vez concluido el presente trabajo hemos realizado un ejercicio de retrospectiva, en el que nos hemos preguntado los límites que hemos tenido al desarrollar la investigación teniendo que tomar diferentes decisiones en relación a los recursos, el tiempo y las circunstancias, las cuales nos han redireccionado hacia una metodología u otra, o seleccionar una herramienta, entre otros. Debido a lo cual, creemos necesario mencionar las limitaciones que han ido surgiendo a lo largo de la investigación.

- En primer lugar, tenemos que mencionar los acontecimientos surgidos a principios de marzo de 2020, una pandemia a nivel mundial causada por el COVID-19, la cual ha propiciado que esta investigación no se lleve a cabo, siendo los datos ficticios, a pesar de haber tomado contacto con el centro previo al confinamiento.

- Con relación a esta situación, los recursos empleados han quedado limitados a los presentes en internet debido a no poder usar Bibliotecas físicas por el confinamiento establecido por el Gobierno.

- Tras la realización de la investigación reflexionamos sobre los procesos metodológicos empleados. Elegimos la metodología cuantitativa debido al pensamiento de ser la más adecuada para la investigación, ya que recrear los datos de técnicas cualitativas como la observación, las entrevistas o los grupos de discusión son más complejos, teniendo en cuenta que debían ser simulados. No obstante, somos conscientes de que en una intervención real para poder recopilar el mayor número de información sería necesario emplear también la metodología cualitativa.

- Entre los límites del diseño optamos por un cuasiexperimento, respetando la metodología que íbamos a realizar en el centro escolar. Esta metodología produce límites en el diseño.

- Debido al carácter de la investigación y el tiempo del que disponíamos la cantidad de alumnos y alumnas es limitada, ajustada para poder llevarse a cabo.
- El instrumento seleccionado es estandarizado, a pesar de que haya sido validado llevándolo a cabo en una amplia muestra, esta no era representativa del país, hecho que permitiría afirmar la validez del constructo para toda la población escolar española.
- Finalmente, tenemos en cuenta que la muestra elegida es pequeña y que se desarrolla en un solo centro. El factor tiempo fue determinante, así como tener que simular los datos.

10.3. Prospectiva

Una vez finalizada la investigación podemos decir que los cuentos motores son un recurso adecuado para mejorar el clima de convivencia, sin embargo, somos conscientes que la aplicación del programa sería más efectiva si se implementara con otras alternativas pedagógicas, o durante todo el curso, trabajando en cada unidad didáctica un cuento motor que favorezca el tratamiento del componente motriz, fomentando así desde el principio del curso las relaciones sociales.

Además, nos gustaría que la investigación se repitiera en todos los cursos escolares, implicando a docentes, padres, madres o tutores, para poder triangular los datos obtenidos y dotarlos de mayor veracidad.

Tal y como mencionamos en los límites de la investigación, la elección de la metodología limitó algunos aspectos del diseño, la muestra y la información obtenida. Por lo cual creemos necesario complementar el estudio con metodologías con instrumentos cualitativos como los grupos de discusión o entrevistas a los docentes, además de emplear las observaciones.

En adición, sería interesante realizar el experimento en diferentes colegios para expandir la muestra y consolidar los hallazgos de las investigaciones.

También, se podría realizar un estudio longitudinal en el tiempo, comprobando la evolución a lo largo de los años para determinar la eficacia del programa de cuentos motores, que, según un gran número de estudios citados anteriormente, mencionan la eficacia parcial de los programas implementados, siendo un problema a resolver.

En base a la metodología empleada, hemos corroborado la importancia de enseñar a convivir, mostrando los efectos del componente lúdico, no obstante, la realización de una evaluación del instrumento por parte de los alumnos, alumnas y docentes sería de gran interés.

Por último, desde esta investigación queremos contribuir a la ciencia otorgando a los cuentos motores de una nueva visión, como fomentador del clima de convivencia en el aula. Pretendemos que este estudio sea la base de otros posteriores en los que emerjan nuevas líneas de investigación como por ejemplo, analizar la influencia del Programa de Cuentos Motores implementado desde el principio del curso, realizando una sesión por mes, valorando los efectos durante el año escolar.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2006). Gestión de la convivencia y regulación pacífica de los conflictos en centros escolares. *Orión. Revista técnico-profesional de la asociación de Orientadores de Secundaria de Granada*, 3, 37-49.
- Allen, K. (2010). Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *Professional Educator*, 34(1), 15.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L. Núñez, J.C., Rodríguez, C., González-Pineda, J. A., & González-Castro, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 189-204.
- Álvarez García, D., Núñez Pérez, J. C., Rodríguez Pérez, C., Álvarez Pérez, L., y Dobarro González, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de violencia Escolar: revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research*, 52(3), 368-420.
- Ansary, N., Elias, M., Greene, M., & Green, S. (2015). Best practices to address (or reduce) bullying in schools. *Phi Delta Kappan*, 97(2), 30-35.
- Antonio, I. B., y Torres, L. H. (2012). Variables moderadoras de la convivencia escolar en Educación Primaria. *PUBLICACIONES*, 42, 49-70.
- Archanco Fernández, C., Buñuel Heras, E., Fernández García, I., García Pardo, M. L. P., González Álvarez, M., Rodríguez Santos, F., y Steen Meerman, L. M. (1999). Convivir es vivir: programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid.
- Arón, A. M., y Milicic, N. (2004). Clima escolar. *Documento de Valores UC. P. 1 Unesco*.
- Aznar Quilis, N. (2017). La mejora de la convivencia en el aula, en el área de la Educación Física de la educación secundaria obligatoria, mediante la aplicación de un programa para el aprendizaje de valores.
- Baena, A. C. M., y Boscá, J. F. (2018). Acoso escolar y Educación Física: una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 412-419.
- Bjorkqvist, K., & Jansson, V. (2003). Tackling violence in schools. *Violence in schools: The response in Europe*, 187.
- Buchs, C., Butera, F., Mugny, G., & Darnon, C. (2004). Conflict elaboration and cognitive outcomes. *Theory into practice*, 43(1), 23-30.
- Caballero, M. J. C., y Ochoa, G. M. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 54(2), 297-311.

- Campos, B. B., y Fernández-Batanero, J. M. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista de educación inclusiva*, 3(2), 65-76.
- Careaga, I. G. (2011). Evaluación de la eficacia del programa "Conves" para la mejora de la convivencia en educación primaria. *EA, Escuela Abierta*, 14, 33-46.
- Carretero, A. (2008). Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria.
- Casares, M. I. (2009). Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS).
- Casares, M.I. (2012). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Cerezo, F., y Sánchez Lacasa, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 173-181.
- Cerezo, F., Calvo, A., y Sánchez Lacasa, C. (2011). Programa CIP: Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying: Concienciar, Informar y Prevenir. *Madrid: Pirámide*.
- Claro, S. (2011). *Clima Escolar y Desarrollo Integral de Niñas y Niños*. Santiago: Editorial RIL.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current directions in psychological science*, 1(3), 98-101.
- Colas, P., y Buendía, L. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 152, 521-539.
- Conde Caveda, J. L. (1994). Los cuentos motores. (Vol I y II). Barcelona: Paidotribo.
- Conde Caveda, J. L. (2001): *Cuentos motores*, Barcelona, Paidotribo.
- Conde Caveda, J. L., y Viciano, V. (1999). Propuestas metodológicas para el desarrollo de las capacidades expresivas y de las habilidades motrices en educación infantil. M. Arteaga, V. Viciano, y JL Conde-Caveda, *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación (2ª ed.)*(63-71). *Barcelona: INDE*.
- Conde-Caveda, J. L. y Viciano, V. (2003). El cuento, motor en la enseñanza de los elementos musicales. *Eufonía*, 27, 1-6.
- Conde Vélez, S. (2012). *Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM*. Universidad de Huelva.
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). Encuesta a representantes de la comunidad educativa sobre el estado de la convivencia en los centros educativos. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

- Cornejo, R., y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), 11-52.
- Costa, P. A., Zamora, H. A., y Gutiérrez, C. G. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista enfoques educacionales*, 5(1).
- Cuervo, Á. A. V., Nenninger, E. H. E., y Valenzuela, A. M. (2014). Creencias de docentes acerca del bullying. *Perfiles educativos*, 36(145), 51-64.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Del Pueblo, D. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006:(Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Defensor del pueblo.
- Del Rey, R., Casas, J. A., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 275-285.
- Duke, D. L. (2002). *Creating Safe Schools for All Children*. Allyn & Bacon, Order Processing Department, PO Box 11075, Des Moines, IA 50336.
- Felip, N. (2013). *La convivència escolar a Primària. Anàlisi de les dificultats de convivència i identificació de les iniciatives de millora les centres escolars de primària de Catalunya*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Girona.
- Ferrando, M. R. C. (2010). La participación del alumnado en la construcción de las relaciones de convivencia. In *La convivencia escolar: Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 47-50).
- Galloway, D. M., & Roland, E. (2004). *Is the direct approach to reducing bullying always best?*. Cambridge University Press.
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J.M. (2006). El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (web <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VPN12153.pdf&area=E>)
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: Conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54.
- García, D. Á., Pérez, L. Á., Pérez, J. C. N., Pérez, C. R., García, J. A. G. P., y Castro, P. G. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 189-204.
- García, I. F. (2010). Evolución de la convivencia en los centros escolares. In *La convivencia escolar: Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 65-68).
- García, M. A. G. H., y Delgado, S. C. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1), 3.

- García, P. L. R., Cantó, E. G., López, C. S., Miñarro, P. Á. L., & Martínez, A. M. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-12.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C., y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Gijón, J. (2006). La convivencia escolar como innovación: un análisis sobre el caso andaluz utilizando el "Concerns-Based Adoption Model". Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 14, 1-22.
- Grande, M. J. C. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, (3), 154-170.
- Grisaleña, J., Fernández, A., y Campo, A. (2005). La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 121-145.
- Gómez, M. S. A. (2009). *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia escolar: evaluación de una intervención* (Vol. 189). Ministerio de Educación.
- Hartup, W.W. (1985). Las amistades infantiles. En J. Palacios; A. Marchesi y M. Carretero (Comp.), *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329. doi:10.1207/s1532768xjepc0803_4
- Hernández, P. (1998). Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil. *Madrid: TEA Ediciones*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación.
- Herrera, E. M. (2011). *Planifica tus actividades acuáticas con el Modelo Narrativo Lúdico: Programación y propuesta metodológica para la natación infantil, basada en los Cuentos motores Acuáticos*. Wanceulen SL.
- Hinde, R. A. (1992). Human Social Development: An Ethological/Relationship. *Childhood social development: Contemporary perspectives*, 13.
- Hollander, E. (1968). *Principios y métodos en Psicología Social*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Ianni, N. (agosto, 2003). Revista Digital de la OEI. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>.
- Iglesia, J. (2008). Los cuentos motores como herramienta pedagógica para la educación infantil y primaria. *ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 6(1), 1-15.

- James, D., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B., & Murphy, N. (2008). Bullying behaviour in secondary schools: What roles do teachers play? *Child Abuse Review*, 17(3), 160-173.
- Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (44), 79-92.
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M., & Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 61, 165-175.
- Judson, S. (Ed.). (1986). *Aprendiendo a resolver los conflictos: manual de educación para la paz y la no violencia*. Lerna.
- Kuz, A., Falco, M., y Giandini, R. S. (2015). Estudio y valoración de conflictos en el aula a través del ARS y SociometryPr. *TE & ET. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (15), 25-34.
- Lapponi, S. F. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (3), 91-106.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013.
- Manzi, J., Flotts, P. y Ramos, I. (2007). *INFORME: Construcción de Escalas Para Evaluar el Clima Social en el Aula en Estudiantes y Profesores de Primer Ciclo Básico*. Documento entregado a la Corporación Municipal de Puente Alto. Santiago: Municipalidad de Puente Alto.
- Martín-Babarro, J., Martínez-Arias, R., & Díaz-Aguado, M. J. (2010). Estudio estatal sobre la convivencia escolar. *Madrid: Ministerio de Educación*.
- Martínez Calle, A. (2007): *Cuentos motores*, Sevilla, Wanceulen.
- Martínez Cano, S. (2008). Sobre la violencia en los escolares: estudio sobre identidad de género y violencia a través de la representación gráfica.
- Martínez, M. (1996). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación* (tesis doctoral). Universidad Autónoma, Barcelona, España.
- McClenaghan, B. y Gallahue, D. (1985). "Desarrollo perceptual y motor en los niños". Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Mendoza, C. A. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. *Cuadernos de pedagogía*, 359, 28-31.
- Mertz, C. (2006). La prevención de la violencia en las escuelas. Programa Paz Educa. Santiago, Chile, Fundación Paz Ciudadana [en línea]. Disponible en: www.pazciudadana.cl.
- Milicic, N., y Arón, A. (1999). *climas Sociales tóxicos y Nutritivos Para El desarrollo Personal en el Contexto Escolar*. 3, 4.

- Monkeviciene, O., Mishara, B. L., & Dufour, S. (2006). Effects of the Zippy's Friends programme on children's coping abilities during the transition from kindergarten to elementary school. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 53-60.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1974). *Classroom environment scale*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moreno, A., & Barrio, C. D. (2005). *La experiencia adolescente: A la búsqueda de un lugar en el mundo* (No. 159.922. 8). Aique.
- Muñoz, V. M. R. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, 343, 453-475.
- Navarro Pérez, J. J., y Galiana Llinares, L. (2015). Prevención del conflicto escolar en primer ciclo de primaria: investigación aplicada en intervención social. *Prisma Social*, 2015, vol. 15, p. 562-608.
- OCDE (2004). Informe de la Conferencia Taking fear out of Schools, organizada por la OCDE, el Ministerio de Educación e Investigación de Noruega y la Universidad de Stavanger. Noruega, 5-8 de septiembre. Documento editado por E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne y E. Roland. Universidad de Stavanger. Centre for Behavioural Research.
- Ochoa, B. E. B., Villadiego, Y. M. D., y Lara, I. M. M. (2018). A convivir se aprende: Estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar. *Hexágono Pedagógico*, 9(1), 29-49.
- O'Connor, J. & Graber, K. (2012). A Qualitative Exploration of Bullying Within Middle School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83, A56-57.
- Oldenburg, B., Bosman, R., & Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37(1), 64-72.
- Olmedilla, J. M. M. (1998). *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). Understanding children's worlds. Bullying at school: What we know and what we can do.
- Omeñaca, J. V. R. (2011). *El cuento motor en la Educación Infantil en la Educación Física Escolar: Cómo construir un espacio para jugar, cooperar, convivir y crear*. Wanceulen Editorial, 2011. ProQuest Ebook Central. Recuperado de <https://search.proquest.com/legacydocview/EBC/5190491?accountid=14478>.
- Orjuela López, L., Cabrera de los Santos Finalé, B., Calmaestra Villén, J., Mora Merchán, J. A., y Ortega Ruiz, R. (2014). Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2004). *Construir la Convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega Ruiz, R., Del Rey Alamillo, R., y Casas Bolaños, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 91-102.
- Palacios, J. Marchesi, A y Coll, C. (1991). "Desarrollo psicológico y educación I". Ed. Alianza. Madrid.

- Parliament, U. K. (1998). School Standards and Framework Act. *London: Department for Education and Employment*.
- Perea, M. D. R. D. (2005). La resolución de conflictos en el aula como parte del proceso de autonomía. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano: Working Papers on Culture, Education and Human Development*, (1), 2.
- Pérez, A. R., y Bello, M. D. M. (2001). *El sociograma: estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Pirámide.
- Pérez-Fuentes, M.C., Linares, J. J. G., Baena, R. J. F., & Jurado, M. D. M. M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula abierta*, 39(2), 81-90.
- Pérez-Guzmán, V., Muñoz, L. V. A., y Vergara, M. V. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (18), 99-114.
- Pérez, M., Martínez-Cuenca, M. A., y Fernández, C. (2010). El barco intercultural. Cuento psicomotor. *Revista digital EFdeportes*, 144.
- Pérez Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de segundo de ESO. *Revista de educación*.
- Pita Fernández, S., y Pértega Díaz, S. (2000). Significancia estadística y relevancia clínica. *Cad Aten Primaria*, 8, 191-195.
- Polo del Río, M. I., León del Barco, B., y Gozalo Delgado, M. (2013). Perfiles de la dinámica bullying y clima de convivencia en el aula.
- Ramírez, F. C. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 17(1), 37-43.
- Ramos-Álvarez, R. (2006). A-EP: cuestionario para la evaluación de la autoestima en educación primaria. Madrid: TEA.
- Rebollo, M. Á., Vega, L., y García-Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de investigación Educativa*, 29(2), 311-323.
- Rigal, R. (1987). "Motricidad humana". Ed. Pila Teleña. Madrid.
- Ríos, M. (2008). Criterios para el análisis de la socialización en la sesión de educación física escolar. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (28), 96-106.
- Roca Villanueva, E. (2003). Cómo mejorar tus habilidades sociales. *Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional, Valencia, ACDE Psicología*.
- Rodríguez, A. L. (2003). *El Proceso, enseñanza aprendizaje en Educación Física: hacia un enfoque integral físico educativo*. Editorial Deportes.

- Romero García-Ochoa, G. (2014). Propuesta de cuento motor cooperativo para alumnos de 2º ciclo de Educación Infantil.
- Rudduck, J., & Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58(2), 219-231.
- Ruiz Pérez, L.M. (1987). "Desarrollo motor y actividades físicas" Ed. Gymnos. Madrid.
- Ruiz, R. O. (2007). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. *Cuadernos de pedagogía*, (370), 32-35.
- Ruiz, R. O., Félix, E. M. R., y Del Rey, R. (2009). La violencia escolar en la educación primaria de Managua: comprender el contexto para abordar la realidad. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, (39), 31-41.
- Sainz, E. B., y Vitores, V. P. (2003). El cuento motor y el yoga en la enseñanza primaria. Posibilidad de una experiencia interdisciplinar desde la Educación Física. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(72), 35-40.
- Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. (2000). Kiusaamisen vähentäminen opettajien koulutuksen kautta. *Seurantatutkimuksen ensimmäinen vaihe. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A*, 11.
- Sánchez, A. (2009). *Acoso escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*. Granada, España: Formación Alcalá.
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178.
- Sellman, E. (2011). Peer mediation services for conflict resolution in schools: what transformations in activity characterise successful implementation? *British Educational Research Journal*, 37(1), 45-60.
- Seoane, G. M. (2008). La mediación como herramienta de prevención de la violencia escolar. *Revista de mediación*, (1), 26-31.
- Serrabona, J. (2008). "Los cuentos vivenciados: imaginación y movimiento". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22 (2), 61-78.
http://www.redalyc.org/pdf/274/27_414780005.pdf. (Consulta: 05/05/13).
- Smith, P. K. (Ed.). (1994). *Bullying: Don't Suffer in Silence: an Anti Bullying Pack for Schools: Based on the Outcomes of the DFE-funded Sheffield University Anti Bullying Project*. HM Stationery Office.
- Sobral, J., Romero, E., Luengo, Á., & Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12(4), 661-670.
- Teixidó, J., y Castillo, M. (2013). Prácticas de mejora de la convivencia escolar. *Málaga: Ediciones Aljibe*.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. *Metodología de la investigación educativa*, 231257.

- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., y Donoso Rivas, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO.
- Trianes, M. V., y Fernández-Figueras, C. (2001). Enseñar a ser personas ya convivir. *Un programa para secundaria*. Bilbao, España: Descleé de Brower.
- Villegas, F., y García, A. (2010). El cuento motor como recurso para el desarrollo del currículo en el área de Educación Física. *Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd147/elcuento-motor-en-educacion-fisica.htm>*.
- Vinyamata, E. (2005). *Conflictología: curso de resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 161(1), 78-88.
- Wyness, M. (2006). Children, young people and civic participation: regulation and local diversity. *Educational Review*, 58(2), 209-218.
- Zabalza, Miguel Ángel. (2002): "Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención", en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, pp. 139-174.
- Zagalaz, M.L. (2001). *Corrientes y Tendencias de la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, & Del Rey. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21.

ANEXOS

ANEXO I: Escala de Convivencia Escolar (Del Rey, Casas & Ortega-Ruiz (2017))

APÉNDICE

Escala de Convivencia Escolar

-
1. Los profesores/as se llevan bien entre ellos
 2. He tenido miedo de venir a la escuela
 3. Dentro del centro hay problemas de vandalismo
 4. Hay buenas relaciones entre los profesores/as y alumnos/as
 5. Los alumnos/as nos llevamos bien
 6. Algún compañero/a me ha golpeado
 7. Los padres se llevan bien con los profesores/as
 8. Hay peleas en las que la gente se pega
 9. Aprendo
 10. Las familias del alumnado se implican en las actividades
 11. Algún compañero/a me ha insultado
 12. Mis compañeros/as me ayudan cuando lo necesito
 13. Hay niños/as que no dejan dar clase
 14. Los profesores/as son respetados
 15. Me he sentido amenazado/a
 16. Hay alumnos/as que no respetan las normas
 17. Me uno a las actividades que realizan los demás
 18. Los profesores/as son ejemplo de buenas relaciones
 19. Me han robado
 20. Hay niños/as que siempre están metidos en peleas
 21. Los profesores/as evitan que nos burlemos unos de otros
 22. Me he sentido excluido, aislado o rechazado por compañeros/as
 23. Los profesores/as solo explican para los listos/as de la clase
 24. Algunos alumnos/as destrozan el material y las instalaciones
 25. Los profesores/as nos ayudan a resolver nuestros problemas
 26. Mis compañeros/as se interesan por mí
 27. Mis profesores/as me ayudan cuando lo necesito
 28. Expreso y defiendo mis opiniones sin dañar a los demás
 29. Dejo trabajar a los demás sin molestarlos
 30. He golpeado a algún compañero/a
 31. Solo cumplo las normas que me convienen
 32. Las normas de los profesores son injustas
 33. Caigo bien entre mis compañeros/as
 34. Pido la palabra y espero turno para hablar
 35. He excluido o rechazado a algún compañero/a
 36. Mis padres se llevan bien con mis profesores/as
 37. ¿Cuántas veces te han castigado?
 38. Me gusta trabajar en grupo
 39. Cumplo las normas
 40. Hay profesores que castigan siempre a los mismos
-

ANEXO II: Escala de Convivencia Escolar (elaboración propia)

ESCALA DE CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Justificación

El colegio está participando en un proyecto sobre convivencia en el aula y un programa de cuentos motores como estrategia para mejorarla. Con el presente cuestionario pretendemos conocer cuál es el clima de convivencia en el aula y observar su evolución durante la aplicación del programa.

Queremos conocer tu opinión sobre las afirmaciones mencionadas en el cuestionario, en relación al clima de convivencia.

No estás ante un **control** ni ante un examen y **todas las respuestas son válidas**. Te pedimos tu **colaboración** y te garantizamos que las **respuestas son confidenciales**. Es muy importante que contestes con la **máxima sinceridad** y si tienes alguna duda levanta la mano y pregunta al entrevistador/a.

El cuestionario es **anónimo**, así que **no necesitas escribir tu nombre**, pero antes de empezar a rellenarlo te pedimos que nos informes de lo siguiente:

Por favor, marca con una "x" tu respuesta en el correspondiente recuadro:

1. Estoy en el curso: 4° 5° 2. Grupo: A B
3. Tengo años (*escribe tu edad con números*)
4. Soy un/a CHICO CHICA

Instrucciones:

Marca con una "**X**" la respuesta con la que estés de acuerdo.
Se te pedirá tu grado de acuerdo con una afirmación.
Solo tienes que marcar **UNA** opción.
Te recordamos que, si tienes alguna duda, levantes la mano y preguntes al entrevistador/a.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1. Aprendo valores de igualdad.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

2. Aprendo a respetar las opiniones o ideas de los demás (aunque no coincidan con la mía).

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

3. Aprendo valores de solidaridad.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

4. Me expreso libremente en clase.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

5. Me expreso y defiendo mis opiniones sin dañar a los demás

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

6. Identifico mis emociones (sé cuándo estoy triste, alegre, sorprendido, asustado, etc.).

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

7. Identifico las emociones de mis compañeros/as (sé cuándo están tristes, alegres, sorprendidos, asustados, etc.).

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

8. Me gusta trabajar en grupo.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

9. Me comunico cuando trabajo en grupo.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

10. Me uno a las actividades que hacen los demás

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

11. Dejo trabajar a los demás sin molestarlos.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

12. Los alumnos/as nos llevamos bien.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

13. Caigo bien entre mis compañeros/as.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

14. Mis compañeros/as me ayudan cuando lo necesito.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

15. Mis compañeros/as se interesan por mí.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

16. Me he sentido excluido, aislado o rechazado por compañeros/as.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

17. Algún compañero/a me ha insultado.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

18. Algún compañero/a me ha golpeado.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

19. Me he sentido amenazado.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

20. He excluido o rechazado a algún compañero/a.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

21. He insultado a algún compañero/a.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

22. He golpeado a algún compañero/a.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

23. Los alumnos/as se meten en peleas.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

24. Hay alumnos/as que molestan en la clase.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

26. Algunos alumnos/as destrozan el material y las instalaciones.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

27. Todos los alumnos/as respetan las normas.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

28. Cumplo las normas.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

29. Pido la palabra y espero turno para hablar.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

30. El profesor es respetado.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

31. El profesor evita que nos burlemos unos de otros.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

32. Tengo buena relación con el profesor.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

33. El profesor me ayuda cuando lo necesito.

NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
-------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	---------

GRACIAS POR TU TIEMPO Y SINCERIDAD

ANEXO III: Programa Cuentos Motores Cooperativos

PRIMARIA CUARTO Y QUINTO CURSO	PROGRAMA CUENTOS MOTORES TOMA DE CONTACTO	SESIÓN 1
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> · Presentar el programa de cuentos motores cooperativos. · Realizar una toma de contacto con las habilidades que vamos a trabajar: educación emocional, habilidades sociales y trabajo cooperativo. 		
INSTALACIÓN: Pabellón. RECURSOS MATERIALES: Colchonetas, cintas, rotuladores, cartulinas y música.		
FASE PREVIA		
Presentación del programa cuentos motores. Al ser el primer día del programa daremos la bienvenida al alumnado y comentaremos el propósito del programa, mejorar el clima de convivencia trabajando el espíritu cooperativo.		TIEMPO 3'
FASE ANIMACIÓN		
Iniciaremos la actividad motriz con el juego del pilla-pilla emocional. Dos alumnos tendrán que ir pillando a todos los alumnos corriendo realizando gestos corporales de una emoción, dicha por el docente, y al alumno que pillen pasará a pillar también realizando ese gesto emocional. Se llevará a cabo la actividad en una mitad del pabellón.		TIEMPO 5'
FASE PRINCIPAL		
1. ¡Adivina como se siento! En relación con la actividad anterior los alumnos se colocarán de pie haciendo un círculo. Van saliendo de uno en uno al centro y tienen que expresar un sentimiento, por ejemplo, alegría, tristeza, dolor, miedo, etc. Se les dará unos segundos a los compañeros para que adivinen el estado de ánimo que su compañero ha expresado. - Variante: en parejas, tendrán que moverse a ritmo de la música expresando el mismo sentimiento que su compañero les indique. 2. Los alumnos trabajarán la confianza poniéndose por parejas y tapándose uno de ellos los ojos con una cinta, realizando un recorrido, previamente preparado por el docente en la otra mitad del pabellón, y al acabar el recorrido intercambiarán papeles. 3. Se harán tres grupos dividiendo a los alumnos equitativamente y tendrán que transportar encima de una colchoneta a un compañero de un lado del pabellón al otro. 4. En el último ejercicio de esta parte se cambiarán los grupos establecidos, mezclándose los alumnos y tendrán uno por uno que dejarse caer en los brazos de los compañeros desde la posición de espalda.		TIEMPO 5'
		5'
		5'
		5'

FASE FINAL (VUELTA A LA CALMA)	
<p>Finalmente, tras estas actividades esperamos haber creado un clima de cohesión grupal que ayude a redactar las normas que van a seguir durante el programa de cuentos motores de forma consensuada, de tal forma que todos las conocerán.</p> <p>El docente puede orientarles si fuera necesario.</p>	TIEMPO
	17'

<p>PRIMARIA CUARTO Y QUINTO CURSO</p>	<p>PROGRAMA CUENTOS MOTORES ATRAPA LA BANDERA Parte 1</p>	<p>SESIÓN 2</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Trabajar en grupo, fomentar la participación y cooperación de todos los alumnos. · Favorecer la comunicación entre el alumnado. · Propiciar que los alumnos expresen sus ideas u opiniones respetando la de los compañeros. · Expresar diferentes emociones reconociéndolas. 		
<p>INSTALACIÓN: Gimnasio (con zona de espalderas)</p> <p>RECURSOS MATERIALES: Lapiceros con un triángulo de papel pegado (banderas), conos (bases), rollo de papel de cocina, cuerdas, pelota de tenis (carta), colchonetas de las normales, ladrillos o bloques, colchonetas grandes y plinto.</p>		
<p style="text-align: center;">FASE PREVIA</p>		
<p>Trasladaremos a los alumnos a la historia contando el cuento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un ambicioso multimillonario villano llamado Richard quiere colonizar la luna y explotar sus recursos naturales. El gobierno y la NASA tienen dificultades para frenar las intenciones del villano quien pretende borrar todo el rastro de la llegada del hombre a la luna, robando la bandera. ¡Y lo que es peor! Apropiarse de Helio 3, la fuente de energía del futuro más poderosa que se conoce, con el objetivo de convertirse en el hombre más poderoso de la Tierra. - El único capaz de impedir que se salga con la suya es un simpático surfista de 10 años, Mike. - ¿Estáis preparados para ayudar a Mike a recuperar la bandera e impedir que el villano se apropie de Helio 3? No será fácil, nos llevará varios días conseguirlo. 	<p style="text-align: center;">TIEMPO</p> <p style="text-align: center;">4'</p>	
<p style="text-align: center;">FASE ANIMACIÓN</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Chicos y chicas estamos todos en una tabla surf en el mar, compitiendo contra otro equipo a atrapa la bandera, un juego en el que debemos pasarnos las banderas de unos a otros sin perder el equilibrio y poner la bandera en la base. - Si una pelota (lanzada por el docente) nos da mientras avanzamos con nuestra bandera, o perdemos el equilibrio y caemos al agua (colchonetas) tendremos que volver al principio del recorrido y comenzar. - Para superar las dificultades, podemos pasarnos las banderas entre todos para así conseguir que todas las banderas lleguen a la base antes de que lo consigan los enemigos, tenemos 3 minutos para lograrlo. <p>1. Los alumnos deben caminar sobre un circuito de bancos, con colchonetas a cada lado y poner la bandera en el cono.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡Qué bien lo hemos hecho chicos y chicas! Esto nos sirve como entrenamiento para cuando nos enfrentemos al gran villano. 	<p style="text-align: center;">TIEMPO</p> <p style="text-align: center;">6'</p>	

FASE PRINCIPAL	
	TIEMPO
<p>- Ha llegado una carta a casa, es para Scot, el padre de Mike, dice que todos los astronautas y ex astronautas deben presentarse para ver quién es el elegido para ir a la luna.</p> <p>- Tenemos que ir silenciosamente hasta donde vive el abuelo de Mike, que se llama Frank para que colabore con la expedición de ir a la luna. Así que debemos ir muy despacio y en silencio por todo el edificio donde viven los ex astronautas para darle la carta al abuelo de Mike para que pueda ir también a la luna para combatir contra el villano Richard.</p> <p>2. Los alumnos tiene que ir con movimientos lentos y sigilosos hasta donde se encuentra el material de la próxima actividad.</p> <p>- Ahora que estamos dentro debemos entregar la carta (pelota de tenis).</p> <p>- ¿Veis los materiales que tenemos? (Pelota de tenis, cuerdas y rollo de papel de cocina. Pues tenemos que ser capaces de transportar la pelota (la carta) sin tocarla con las manos, ni tocar el rollo.</p> <p>- ¿Se os ocurre cómo lo podemos hacer?</p> <p>Si se cae la pelota vuelven a empezar.</p> <p>3. Los alumnos deben llevar entre todos una pelota de tenis (la carta) a un determinado punto. Para transportarla deben emplear un rollo de papel de cocina que está rodeado de cuerdas, llevándola encima. Al tensionar de cada lado las cuerdas se puede transportar la pelota de tenis.</p> <p>- ¡Qué bien chicas y chicos! ¡Lo habéis hecho genial! El abuelo de Mike ha recibido la carta.</p> <p>- Frank está tan ilusionado que ha decidido ir con Scot, Mike y los amigos de Mike a practicar el vuelo en una nave de la NASA para cuando llegue el momento de ir a la luna.</p>	2'
<p>4. El docente pone cara de ilusión haciendo que los alumnos también lo hagan.</p> <p>- Chicos nos subimos todos a las espaderas. Comienza el vuelo, subimos bien alto para tocar las nubes. ¡Cuidado con esa bandada de pájaros! ¡Rápido bajad! El vuelo parece tranquilo, pero de repente nos hemos quedado sin combustible y debemos realizar un aterrizaje forzoso.</p>	2'
<p>5. Los alumnos se suben a la vez a la espaldera, deben entrar todos, por lo que tendrán que cooperar y comunicarse para caber. Deberán subir y bajar por la espaldera según el relato del cuento.</p> <p>- Debemos saltar de uno en uno a la base, no podemos caer fuera o nos lesionaremos. Para poder entrar todos en la base debemos ayudarnos.</p>	5'
<p>6. Los alumnos deben saltar de uno en uno de las espalderas a las dos colchonetas que hay unidas (la base).</p> <p>- Nos hemos salvado por poco, aunque el padre de Mike se ha hecho daño en la rodilla.</p>	5'
<p>7. El docente pondrá cara de dolor propiciando que los alumnos que también lo hagan.</p> <p>- La nave ha quedado destrozada. ¡Ha debido de ser el gran villano que la ha dejado sin combustible!</p>	1'
<p>8. El docente pondrá cara de enfado propiciando que los alumnos que también lo hagan.</p> <p>- Volvamos a casa para idear un plan para entrar al centro de la NASA donde está la nave que va a ir a la luna.</p>	1'

<p>- Chicos y chicas para llegar a la NASA debemos cruzar un río lleno de caimanes.</p> <p>- ¿Cómo creéis que lo podéis hacer?</p> <p>9. El material ya está dispuesto en el gimnasio con bloques para ir avanzando pisándolos y así no pisar el río. Deben descubrir que para pasar tienen que pasarse los bloques de unos a otros.</p> <p>- ¡Oh, no! Una enorme valla nos impide entrar al centro de la NASA.</p> <p>- ¿Cómo la podemos pasar?</p> <p>10. El material está dispuesto formando una valla empleando colchonetas grandes. Una colchoneta sube hasta un plinto y por el otro lado otra colchoneta bajando. Deben subir por las colchonetas ayudándose los unos a los otros y bajar.</p> <p>- ¡Genial! Estamos dentro del centro de la NASA.</p>	<p>7'</p> <p>7'</p>
<p>FASE FINAL (VUELTA A LA CALMA)</p>	
<p>Una vez conseguido, los alumnos se sentaron en la nave a descansar después de todas las aventuras vividas.</p> <p>11. Los alumnos se sientan en círculo todos juntos para descansar y dar pie a la reflexión.</p> <p>REFLEXIÓN:</p> <p>¿Lo habéis pasado bien?</p> <p>¿Cómo ha sido más fácil llevar las banderas a las bases?</p> <p>¿Cómo hemos conseguido llevar la carta al abuelo de Mike?</p> <p>¿Cómo estaba Frank al recibir la carta?</p> <p>¿Cómo hemos sido capaces de realizar un aterrizaje forzoso en un pequeño espacio?</p> <p>¿Por qué estábamos enfadados después del aterrizaje forzoso?</p> <p>¿Cómo hemos conseguido pasar el río? ¿y saltar la valla?</p>	<p style="text-align: center;">TIEMPO</p> <p>10'</p>

PRIMARIA CUARTO Y QUINTO CURSO	PROGRAMA CUENTOS MOTORES ATRAPA LA BANDERA Parte 2	SESIÓN 3
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> · Trabajar en grupo, fomentar la participación y cooperación de todos los alumnos. · Establecer un clima de confianza en el aula. · Propiciar que los alumnos expresen sus ideas u opiniones respetando la de los compañeros. · Fomentar en los alumnos valores de respeto, igualdad, solidaridad, tolerancia y respeto 		
INSTALACIÓN: Gimnasio. RECURSOS MATERIALES: Lona, pelota ping pong (pieza clave de la nave), rollos de cocina partidos a la mitad, colchoneta grande, cuerdas, lápices con un triángulo de papel pegado (banderas) y conos.		
FASE PREVIA		
- Chicos y chicas ¿Recordáis lo que hicimos en la sesión anterior? Hablamos sobre las actividades que llevaron a cabo y cómo las realizaron: <ul style="list-style-type: none"> · Atrapar la bandera · Llevar la carta al abuelo de Mike · Realizar un aterrizaje forzoso · Cruzar el río con caimanes · Saltar la valla - ¿Estáis preparados para continuar la aventura?		TIEMPO 5'
FASE ANIMACIÓN		
- Como bien recordáis, ¡Ya estamos en el centro de la NASA! - ¿Veis aquella nave (una lona)? Debemos ponerla en funcionamiento. Tenemos que subir todos a bordo y avanzar. - ¿Cómo podemos hacer que se mueva con todos a la vez? 1. Los alumnos deben ponerse pisando la lona la cual es circular, quedando una parte bajo los pies de los alumnos y otra parte sobre sus cabezas. Para avanzar deben dar los pasos a la vez. - ¡Ya está en funcionamiento!		TIEMPO 7'
FASE PRINCIPAL		
- ¿Sabéis que en el espacio no hay gravedad? Los objetos no caen al suelo. Vamos a tener que llevar esta pieza (una pelota de ping pong) hasta la zona de mandos. - ¿Se os ocurre como podemos hacer para llevarla? Contamos con mitades de rollo de papel de cocina. Les dejamos que piensen, si es necesario, les orientamos en la actividad. 2. Los alumnos deben transportar la pelota de ping pong desde un punto determinado a otro sin que caiga al suelo, no pueden tocar la pelota con su cuerpo.		TIEMPO 7'

<p>- Estamos a punto de llegar, pero de repente el malvado Richard nos ha lanzado algo que acaba de impactar en la cubierta e intenta atravesarla.</p>	
<p>3. El docente pondrá cara de susto y preocupación fomentando que los alumnos también expresen esas emociones.</p> <p>- ¡Debemos hacer que se mueva de la cubierta o no podremos continuar con la misión!</p>	3'
<p>4. Una colchoneta está puesta en una zona determinada y los alumnos y alumnas deben moverla.</p> <p>Lo hemos logrado y ¡Por fin en la luna! ¡Hemos llegado!</p>	3'
<p>5. Los alumnos deben poner cara de alegría.</p> <p>- ¡Pero no somos los primeros!</p>	1'
<p>6. Los alumnos deben poner cara de susto.</p> <p>- El malvado Richard ha llegado antes y ha robado la bandera y está robando el Helio 3. ¡Vamos tras ellos!</p> <p>- ¡Oh, no! Han capturado a Frank, debemos salvarle.</p> <p>Para salvarle debemos cruzar ese pasadizo (tela de araña) el tiempo cuenta, así que debemos de cooperar para pasar lo más rápido posible.</p>	1'
<p>7. Los alumnos deben pasar entre las cuerdas cooperando.</p> <p>- Conseguido, hemos recuperado a Frank, pero necesitamos recuperar la bandera. ¡Rápido tras ellos! Coged la bandera antes de que se las lleven.</p>	4'
<p>8. Los alumnos tienen que recoger varias banderas repartidas por todo el gimnasio. Se sitúan todos dentro de un círculo realizado con cuerdas y los alumnos deben moverse coordinadamente para recoger todas las banderas en menos de 3'.</p> <p>Deberán darse cuenta de que deben ir todos a por la misma bandera, y así con cada una de ellas, para poder desplazarse por el espacio, ya que al estar todos dentro de las cuerdas y no poder salirse, no puede ir cada uno a coger la bandera que quiera. El docente podrá orientarles.</p> <p>- Hemos recuperado la bandera. Vamos a ponerla en la luna.</p> <p>- En 1969 el ser humano realizó la gran proeza y plantó una bandera en la luna en nombre de toda la humanidad.</p> <p>- Nos falta lo último, vamos a hacer que Richard no pueda volver con el Helio 3 a casa. Debemos enredar sus cables de la nave para que esta no funcione y no se salga con la suya.</p>	3'
<p>9. Los alumnos dispuestos en fila todos de la mano deben enredarse pasando unos entre otros, incluso por debajo de las piernas, sin soltarse las manos.</p> <p>Volvemos a casa chicos y chicas, para poder volver debemos reestructurar las conexiones de cables.</p> <p>El docente enredará a los alumnos y alumnas pasando unos por delante y otros por detrás agarrados de la mano. Estos deberán desenredarse sin soltarse la mano.</p> <p>- Enhorabuena chicos y chicas, misión concluida. Volvemos a casa.</p>	5'

FASE FINAL (VUELTA A LA CALMA)	
<p>- Nos sentamos todos en la nave (sentados en círculo) y volvemos a casa.</p> <p>10. Los alumnos se sientan y aprovechamos a realizar la reflexión mientras estiramos.</p> <p>REFLEXIÓN</p> <p>¿Lo habéis pasado bien?</p> <p>¿Cómo fuimos capaces de poner en marcha la nave?</p> <p>¿Cómo hemos conseguido llevar la pieza a la nave de mandos?</p> <p>¿Qué hemos sentido cuando ha impactado una cosa en la nave y la ha intentado atravesar? ¿Cómo la hemos movido?</p> <p>¿Cómo hemos sido capaces de atravesar la tela de araña?</p> <p>¿Os ha resultado sencillo coger la bandera al final del cuento?</p>	<p>TIEMPO</p> <p>11'</p>

PRIMARIA CUARTO Y QUINTO CURSO	PROGRAMA CUENTOS MOTORES BUSCANDO A NEMO	SESIÓN 4
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> · Fomentar un aprendizaje de valores de igualdad y respeto. · Propiciar un clima de cooperación y trabajar en equipo. · Promover expresión libre sin dañar a los demás y respetando las opiniones de los demás. · Potenciar la conducta prosocial 		
INSTALACIÓN: Gimnasio RECURSOS MATERIALES: Colchoneta grande, pelotas pequeñas, pelotas normales, cono, máscara de buceo, cuerda, globos.		
FASE PREVIA		
- Somos unos peces muy valientes que habitamos en el inmenso océano. Nadamos todo el día libremente, pero sin salir del arrecife. Un día, Marley, un pez payaso nos dice acaba de perder a su hijo Nemo, un pequeño pez con una aleta más pequeña que la otra, a la cual llaman "aleta feliz". - ¿Le ayudamos a encontrarlo?	TIEMPO	
	3'	
FASE ANIMACIÓN		
- La última vez que vieron a Nemo fue después de ir al colegio encima del profesor manta raya. ¡Rápido, vamos a ver qué recorrido hicieron! . ¿Cómo creéis que el profesor manta raya pudo llevar a todos sus alumnos los peces sin perder a uno solo? 1. Los alumnos disponen de una colchoneta grande, pero finita (representa al profesor manta raya) y pelotas pequeñas (son los peces). Deben transportar las pelotas encima de la colchoneta sin que se caigan. - Hemos llegado a la barrera de coral y nos dicen que Nemo fue atrapado por un buceador.	TIEMPO	
	5'	
FASE PRINCIPAL		
- En nuestra búsqueda se ha unido Dory, un pez con poca memoria pero que está dispuesta a ayudarnos. - Continuamos nuestro camino, cuando de repente ¡Tiburones! 3. Los alumnos deben representar cara de miedo. - Los tiburones, tienen en un antiguo campo de minas una guarida donde asisten a una clase de terapia que consiste en dejar de comer peces y volverse amigos. 4. Los alumnos deben expresar cara de alivio al enterarnos de que no corremos peligro. - De repente vemos las gafas que llevaba el buceador que capturó a Nemo y en nuestro afán por cogerlas golpeamos a Dory provocando que salga sangre de su nariz.	TIEMPO	
	2'	
2'		

<p>5. Los alumnos deben expresar cara de expectación.</p> <p>- El olor de la sangre ha hecho que Bruce uno de los tiburones empiece a perseguirnos.</p> <p>- ¡Corred, pero tened cuidado con las minas!</p> <p>6. Corremos por el gimnasio, esquivando los diferentes objetos.</p> <p>- Hemos salido ilesos. Sin embargo, la máscara de buceo ha caído en lo profundo de un hueco. Debemos sacarla.</p> <p>7. Ponemos un cono (la máscara de buceo) en una zona delimitada y los alumnos lanzando pelotas deben conseguir sacarla de la zona delimitada.</p> <p>- ¡Qué bien que las hayamos conseguido! La máscara de buceo tiene una inscripción que pone: "P.Sherman Calle Wallaby 42 Sídney"</p> <p>- Pongamos rumbo a Sídney. ¡Cuidado! Una floración de medusas, debemos atravesar las medusas sin tocar los tentáculos.</p> <p>8. Los alumnos deben ir desde un punto del gimnasio al otro evitando que los globos toquen el suelo, deben mantener todos los globos en el aire mientras se desplazan.</p> <p>- ¡Qué bien! Ahora solo tenemos que coger la corriente marina de Australia y surfearla. ¡Mirad! Tortugas, podemos atravesar la corriente montados en tortugas.</p> <p>9. Los alumnos se ponen en cuadrupedia, decúbito supino, y deben apoyar su cabeza sobre las piernas del compañero formando un círculo. Desde esta posición deben recorrer desde una punta del gimnasio a la otra.</p> <p>- ¡Hemos llegado a Sídney y hemos encontrado a Nemo!</p> <p>10. Los alumnos expresan alegría.</p> <p>- Por fin podemos volver al arrecife todos juntos cuando de repente ¡Una red! Unos pescadores intentan pescarnos. Estamos dentro de la red y los pescadores tiran hacia arriba para sacarnos del agua.</p> <p>- ¿Qué hacemos?</p> <p>11. Los alumnos deben tirar de una cuerda que tiene atada una colchoneta y moverla para poder liberarse.</p>	<p>2'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>4'</p> <p>7'</p> <p>2'</p> <p>3'</p>
FASE FINAL (VUELTA A LA CALMA)	
<p>- Después de las aventuras vividas volvimos al arrecife nadando con movimientos lentos, disfrutando de volver a casa.</p> <p>12. Los alumnos se mueven lentamente por el gimnasio para relajarse y se sientan en círculo para realizar la reflexión.</p> <p>REFLEXIÓN</p> <p>¿Lo habéis pasado bien?</p> <p>¿Qué significa que Nemo tenga una aleta feliz?</p> <p>¿Por qué creéis que Dory ayudó a Marley a encontrar a Nemo?</p> <p>¿Qué sentimiento hemos tenido al encontrarnos con los tiburones?</p> <p>¿Cómo hemos conseguido sacar del hueco la máscara de buceo?</p> <p>¿Cómo nos hemos liberado de la red de los pescadores?</p>	<p style="text-align: center;">TIEMPO</p> <p style="text-align: center;">10'</p>

PRIMARIA CUARTO Y QUINTO CURSO	PROGRAMA CUENTOS MOTORES TADEO JONES Parte 1	SESIÓN 5
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Fomentar las relaciones satisfactorias. · Propiciar un clima de cohesión. · Favorecer la comunicación entre el alumnado mejorando las relaciones interpersonales. · Propiciar que los alumnos expresen sus ideas u opiniones respetando la de los compañeros. · Expresar las diferentes emociones reconociéndolas. 		
<p>INSTALACIÓN: Gimnasio</p> <p>RECURSOS MATERIALES: colchoneta normales, bloques, bancos, colchonetas, grandes, espalderas, balones de goma espuma y conos</p>		
FASE PREVIA		
<p>- Estamos en Chicago, Estados Unidos. Nuestro fiel amigo Tadeo Jones, un albañil que trabaja en la construcción, pero que sueña con ser arqueólogo ha sido despedido de su trabajo y visita al profesor Miguel Humbert, experto arqueólogo. En ese momento el profesor recibe un telegrama de un amigo Lavrof para informarle de un importante hallazgo sobre la ciudad inca de Paititi. Sin embargo, al llegar al aeropuerto, el profesor sufre un accidente que le imposibilita viajar a Perú y Tadeo decide ir en su lugar junto a su perro Jeff. Ya en Cuzco, Tadeo conoce a Sara, la hija del profesor Lavrof y a Freddy, un vendedor ambulante.</p> <p>- ¡Justo en ese momento, es secuestrado por unos hombres que le amenazan para que les dé la llave de la ciudad! Pero Freddy y Sara consiguen salvarle.</p> <p>-Ahora, los hombres que buscan el tesoro de los incas intentarán arrebatársela la llave.</p> <p>- ¿Ayudamos a nuestros amigos Tadeo, Sara y Freddy a proteger el tesoro de los incas?</p>	TIEMPO 6'	
FASE ANIMACIÓN		
<p>- ¡Rápido chicos y chicas tenemos que llegar a la ciudad de Machu Picchu para ayudarles! Cogemos el tren. ¿Cómo podemos hacer para que el tren comience ya su recorrido?</p> <p>1. Los alumnos deben sentarse en tres colchonetas dispuestas en el suelo con una separación de un metro de una a otra, y mediante las cuerdas que hay, una cuerda atada a la espaldera, el resto sueltas, deben los alumnos de la primera colchoneta tirar de la cuerda para llegar hasta la espaldera. Sin embargo, deben a su vez, coger una de las cuerdas sueltas y dársela a los compañeros de la otra colchoneta y así, con otra tercera colchoneta. De tal forma, que para que llegue el tren entero deben cooperar.</p>	TIEMPO 7'	

FASE PRINCIPAL	
<p>- Ya estamos en Machu Picchu. Todos juntos hemos llegado a una puerta enorme que debemos abrir.</p> <p>- ¿Cómo podemos mover la puerta y abrirla?</p> <p>2. La puerta es una colchoneta grande dispuesta de canto, los alumnos deben moverla empujándola cada uno de un sitio para poder abrirla.</p> <p>- ¡Genial chicos y chicas! ¡Mirad! Un mapa de la ciudad de Paititi.</p> <p>3. Los alumnos deben poner cara de sorpresa y admiración.</p> <p>- El camino a seguir para llegar a Paititi es por allí.</p> <p>4. Los alumnos caminan hasta la siguiente actividad.</p> <p>- ¡Cuidado! ¡Un puma! ¡Huid! ¡Buscad un sitio alto dónde esconderos!</p> <p>5. Los alumnos deben subirse todos a la vez en la espaldera compartiendo espacio y asegurándose de no pisar el suelo.</p> <p>- Creo que el puma ya se ha ido, podemos bajar, tranquilos. Continuemos nuestro camino.</p> <p>- Hemos llegado a la entrada secreta de la ciudad de Paititi. Debemos entrar para asegurarnos que el tesoro de los incas está a salvo.</p> <p>- ¡Habéis notado ese temblor en el suelo!</p> <p>6. Los alumnos deben expresar cara de preocupación.</p> <p>- ¡Una trampa de los incas! El suelo se está resquebrajando, rápido, tenemos que entrar por la puerta secreta.</p> <p>- ¿Cómo podemos llegar hasta allí sin tocar el suelo?</p> <p>7. Los alumnos empiezan en una parte del gimnasio donde hay situados bloques y bancos que simulan las rocas que deben ir pisando, si quieren llegar a la puerta. Sin embargo, no hay bloques suficientes para llegar, deberán ir avanzado pasándose los bloques para poder llegar.</p> <p>- Hemos llegado. ¡Mirad la estatua de oro! ¡Está intacta! Destruiremos la llave de la puerta a la entrada secreta de la ciudad de Paititi y así nunca más estará en peligro el tesoro de los incas.</p> <p>8. Para destruir la llave hay dispuestos unos conos encima la escalera (donde se realizan los monkey bars), y entre todos, con pelotas de goma deben tirarlos en menos de 3 minutos.</p> <p>- ¡Lo hemos conseguido equipo! Ya podemos volver a casa.</p>	TIEMPO
	4'
	2'
	2'
	4'
	2'
	7'
	3'
FASE FINAL (VUELTA A LA CALMA)	
<p>- Todos juntos volvemos a casa, nos sentamos en el tren (colchonetas) y disfrutamos del aire en la cara, cerramos los ojos y descansamos.</p> <p>9. Los alumnos deben llegar a la zona donde están las colchonetas, sentarse y relajarse. Además, aprovechamos a que formen un círculo y realizamos la reflexión.</p>	TIEMPO
	15'

REFLEXIÓN

¿Lo habéis pasado bien?

¿Recordáis cuál era el sueño de Tadeo? ¿Creéis que lo consiguió?

¿Cuál es vuestro sueño?

¿Cómo hemos conseguido llegar a la ciudad de Machu Picchu?

¿Cómo hemos podido abrir la puerta?

¿Qué hemos sentido con el temblor del suelo?

¿Ha sido fácil llegar y cruzar la puerta secreta cuando el suelo se estaba resquebrajando? ¿Cómo lo hemos conseguido?

¿Creéis que hemos conseguido romper la llave de la entrada a la ciudad de Paititi de la forma más rápida? ¿O habría sido mejor de otra forma?

PRIMARIA CUARTO Y QUINTO CURSO	PROGRAMA CUENTOS MOTORES ICE AGE Parte 1	SESIÓN 6
OBJETIVOS: · Trabajar en grupo, fomentar la participación y cooperación de todos los alumnos. · Favorecer la comunicación entre el alumnado y las relaciones interpersonales. · Propiciar que los alumnos expresen sus ideas u opiniones respetando la de los compañeros. · Expresar diferentes emociones reconociéndolas.		
INSTALACIÓN: Gimnasio		
RECURSOS MATERIALES: Cuerdas, bancos, conos, picas, pelotas, globos y colchonetas.		
FASE PREVIA		
- 18.000 años antes de Cristo, en la Edad de Hielo, todas las criaturas que habitaban en la tierra decidieron emigrar hacia el sur para evitar morir congelados. La única excepción fue un mamut llamado Manfred y un perezoso llamado Sid, que decidieron ir en dirección contraria. A ellos se unió Diego, un tigre algo siniestro. - De repente, ¡encontraron una cría de humano! y decidieron ir a buscar a su familia para llevarle con ellos. - ¿Nos unimos a esta extraña manada formada por un tigre, un mamut y un perezoso y ayudamos a llevar al bebe con su familia?	TIEMPO	
	4'	
FASE ANIMACIÓN		
- ¡Adelante chicos! Continuemos con nuestro camino, pero cuidado, no podemos separarnos o ¡nos perderemos con tantos animales migrando! 1. Todos los alumnos se cogen de la mano y deben realizar, un circuito marcado con cuerdas en el suelo, que sube por diferentes desniveles como los bancos y con diferentes obstáculos como conos y picas. El recorrido se sitúa de extremo a extremo del gimnasio.	TIEMPO	
	7'	
FASE PRINCIPAL		
- ¡Muy bien chicos, hemos conseguido esquivar a todos los animales que andaban en dirección contraria a nosotros y ya estamos solos! Pero... ¿Oís eso? ¡Está lloviendo, nos vamos a empapar y encima es de noche! ¡Tenemos que construir un refugio! 2. Los alumnos deben realizar una pirámide humana como si fueran la cabaña para refugiarse de la lluvia. (El alumnado empleará las técnicas de acrosport vistas con anterioridad en la Unidad Didáctica correspondiente) - ¡Menos mal que hicimos la cabaña, si no hubiésemos acabado empapados! ¡Oh, no chicos! ¿Escucháis ese ruido? 3. Los alumnos podrán cara de expectación - ¡Es el bebé que encontraron! Está llorando.	TIEMPO	
	12'	
	2'	
	2'	
4. Los alumnos deben poner cara de llorar, gesticulando.		

<p>- ¿Qué creéis que le puede pasar? ¡Tiene hambre! Debe comer algo, vamos a buscar comida.</p> <p>- ¡Mirad, ahí hay sandías, pero no creo que estos pájaros nos dejen cogerlas fácilmente! Debemos transportar las sandías sin que se caigan o los pájaros nos las quitarán.</p> <p>5. Los alumnos deben formar una fila y esconder cada uno su sandía (pelotas) entre su pecho y la espalda del compañero. Deberán ir todos juntos.</p> <p>- ¡Genial, a comer!</p> <p>6. Los alumnos representan que están comiendo sandía.</p> <p>- Ya hemos comido todos, incluido el bebé.</p> <p>- ¡Oh no! Manfred se había guardado una sandía y está a punto de caerse al suelo. Debemos evitar que toque el suelo antes de que todos los pájaros nos ataquen.</p> <p>7. Todos los alumnos deberán evitar que los globos toquen el suelo sin emplear las manos ni los brazos.</p>	<p>5'</p> <p>2'</p> <p>4'</p>
FASE FINAL (VUELTA A LA CALMA)	
<p>- Por fin tranquilidad. ¿Qué tal si nos dormimos y mañana continuamos con las aventuras? El día de hoy ha sido agotador.</p> <p>11. Los alumnos deben tumbarse y relajarse. Aprovecharemos que se sienten en círculo controlando la respiración.</p> <p>REFLEXIÓN</p> <p>¿Lo habéis pasado bien?</p> <p>¿Quiénes forman la particular manada?</p> <p>¿Por qué creéis que la manada va a ayudar al bebé a encontrar a su familia?</p> <p>¿Cuál ha sido la parte que más os ha gustado?</p> <p>¿Cómo hemos conseguido transportar las sandías?</p> <p>¿Cómo hemos sido capaces de que la sandía de Manfred no tocará el suelo?</p>	<p style="text-align: center;">TIEMPO</p> <p style="text-align: center;">12'</p>

PRIMARIA CUARTO Y QUINTO CURSO	PROGRAMA CUENTOS MOTORES ICE AGE Parte 2	SESIÓN 7
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> · Propiciar vínculos interpersonales. · Educar para la prevención y resolución de conflictos. · Propiciar que los alumnos expresen sus ideas u opiniones respetando la de los compañeros. · Educar en valores de igualdad, respeto, tolerancia y solidaridad. 		
INSTALACIÓN: Gimnasio		
RECURSOS MATERIALES: Cuerdas, bancos, conos, picas, pelotas y colchonetas.		
FASE PREVIA		
- Chicos y chicas ¿Recordáis lo que hicimos en la sesión anterior? Hablamos sobre las actividades que llevaron a cabo y cómo las realizaron: <ul style="list-style-type: none"> · Circuito de la mano al migrar. · La pirámide para formar la cabaña. · El transporte de sandías. · Que la sandía de Manfred no tocara el suelo. - ¿Estáis preparados para continuar la aventura?	TIEMPO	
	5'	
FASE ANIMACIÓN		
- Vamos caminando cuando de repente: oh... oh... ¡Creo que nos va a tocar pasar por ese puente helado! 7. Los alumnos deben, con solo tres bancos, conseguir llegar de un extremo a otro del gimnasio sin que ningún alumno toque el suelo.	TIEMPO	
	8'	
FASE PRINCIPAL		
- ¡Menudo equipo hacemos, hemos conseguido atravesar el puente de hielo! Pero nuestros problemas no acaban. ¡Se está resquebrajando el hielo! ¡Rápido, debemos ponernos a salvo! 8. En el suelo del gimnasio se sitúan 5 colchonetas que hacen de bloque de hielo, pero como se están derrumbando, el profesor va eliminando colchonetas, por lo que los alumnos se tienen que redistribuir cada vez en menos colchonetas, saltando de unas a otras hasta que quede sólo quede una con todos los alumnos en ella. - Vámonos a esta cueva helada que como se derrumbe este último trozo de hielo, no vamos a poder llegar a los humanos y entregarles al bebe. - ¡Qué resbaladiza! ¡Aquí no nos podemos mover a no ser que nos deslicemos!	TIEMPO	
	5'	
9. Todos los alumnos están encima de una colchoneta grande y deben de llegar de un extremo a otro del gimnasio ayudándose con una cuerda que está atada a la espaldera.	5'	

<p>-¡Fenomenal! Hemos conseguido deslizarnos en la cueva y ya hemos salido a la superficie en una zona segura.</p> <p>- Oye... ¿Sólo soy yo el que nota el suelo caliente? ¿Cómo es posible si estamos sobre hielo? ¡Oh no, es un volcán en erupción, está derritiendo el hielo! ¡Corred a un lugar seguro!</p> <p>10. Todos los alumnos deben ir de bloque en bloque sin pisar el suelo, pasándose los bloques para poder avanzar.</p> <p>- Por fin en tierra firme, subámonos a lo alto de esa montaña para ver donde se encuentran los humanos.</p> <p>11. Los alumnos deben realizar una pirámide de acrosport simulando la montaña.</p>	<p>5'</p> <p>5'</p>
FASE FINAL (VUELTA A LA CALMA)	
<p>- De repente Diego, subido a lo alto de la montaña vio un campamento humano. ¡La familia de bebé! Todos juntos entregaron al bebé y se quedaron junto a la familia para disfrutar de unos minutos de calma.</p> <p>11. Los alumnos deben caminar relajando los músculos y sentarse en círculo controlando la respiración.</p> <p>REFLEXION</p> <p>¿Lo habéis pasado bien?</p> <p>¿Cómo hemos conseguido cruzar el puente de hielo?</p> <p>¿Qué ha pasado cuando el hielo se ha resquebrajado? ¿Cómo nos hemos puesto a salvo?</p> <p>¿Cómo hemos conseguido no pisar la lava del volcán?</p> <p>¿Cómo creéis que se han sentido Manfred, Sid y Diego al entregar al bebé a su familia?</p> <p>REFLEXIÓN FINAL</p> <p>¿Os han gustado los cuentos motores?</p> <p>¿Qué hemos aprendido durante estas sesiones?</p>	<p style="text-align: center;">TIEMPO</p> <p style="text-align: center;">18'</p>

ANEXO IV: Carta al Director



Sr. Director del Centro Escolar:

Desde la facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y dentro del programa de Máster Universitario en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, estamos desarrollando un proyecto de investigación titulado: “La Mejora del Clima de Convivencia en el aula a través de la Educación Física empleando una intervención basada en la metodología del cuento motor en primaria”, dirigido por el Dr. Pablo Anglada Monzón.

Pensamos que los escolares del centro que usted dirige pueden ser representativos de la situación en el conjunto de la población infantil. Es por ello que solicitamos su colaboración permitiendo acceder durante el horario lectivo a las aulas de cuarto y quinto curso de Educación Primaria, con el fin de administrar a los alumnos y alumnas los siguientes instrumentos:

- Escala de Convivencia Escolar.
- Cuatro sesiones del Programa de Cuentos Motores.

Por nuestra parte, nos comprometemos a informar por escrito de los resultados globales, considerando que podrían ser de utilidad para llevar a cabo programas de prevención e intervención.

Gracias por su colaboración.

En Madrid, a 22 de Enero de 2020.

Fdo: Pablo Anglada

ANEXO V: Carta a los padres, madres o tutores



A la atención de los padres, madres o tutores del Centro de Enseñanza:

Desde la facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y dentro del programa de Máster Universitario en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, estamos llevando a cabo una investigación sobre la aplicación de un programa de cuentos motores como recurso para mejorar la convivencia escolar, dirigido por el Dr. Pablo Anglada Monzón.

Solicitamos su colaboración permitiéndonos acceder durante el horario lectivo a las aulas donde cursan sus hijos con el fin de administrar, de manera anónima, diversos instrumentos de evaluación.

Una vez finalizado, nos comprometemos a informar de los resultados globales, que podrán ser de utilidad en programas de prevención e intervención en relación al clima de convivencia.

Gracias por su colaboración.

En Madrid, a 22 de Enero de 2020.

Fdo: Pablo Anglada

El presente boletín debe volver firmado seleccionando la opción que desee.
Si NO desea que su hijo/a participe en esta tarea, por no olvide marcar el correspondiente recuadro con una "X".

Sr./Sra.D./Dña.: _____			
con estudios	UNIVERSITARIOS	MEDIOS	PRIMARIOS
	(seleccione la opción que corresponda)		
<input type="checkbox"/> Deseo	que mi hijo _____ participe en la investigación propuesta en esta circular.		
<input type="checkbox"/> No deseo			
	Firmado: _____		

ANEXO VI: Calendario de sesiones

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
F E B R E R O	24	25	26 PRETEST 5° A 11:00 - 12:00 5° B 12:00 - 13:00	27 PRETEST 4° A 11:00 - 12:00 4° B 12:00- 13:00	28
	2	3	4 SESIÓN 1 5° B 12:00 - 13:00	5 SESIÓN 1 4° B 12:00- 13:00	6
M A R Z O	9	10	11 SESIÓN 2 5° B 12:00 - 13:00	12 SESIÓN 2 4° B 12:00- 13:00	13
	16	17	18 SESIÓN 3 5° B 12:00 - 13:00	19 SESIÓN 3 4° B 12:00- 13:00	20
	23	24	25 SESIÓN 4 5° B 12:00 - 13:00	26 SESIÓN 4 4° B 12:00- 13:00	27
	30	31	1 POSTEST 5° A 11:00 - 12:00 5° B 12:00 - 13:00	2 POSTEST 4° A 11:00 - 12:00 4° B 12:00- 13:00	3

ANEXO VII: Carta de Agradecimiento



Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana.

Estimados alumnos y alumnas:

Quiero agradecer vuestra participación en la investigación llevada a cabo, así como felicitaros por el magnífico trabajo realizado.

Espero que la experiencia haya resultado para vosotros tan satisfactoria como lo fue para nosotros. Habéis hecho posible que esta investigación se llevase a la práctica mostrando las cualidades positivas de la metodología del cuento motor.

Confiamos en continuar contando con vuestra colaboración para próximos estudios.

Un saludo cordial,

Sandra Sánchez López.

En Madrid, a 2 de Abril de 2020.

