



































































































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.*

<b>FASE</b>	<b>ACCIÓN</b>	<b>DURACIÓN</b>
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.

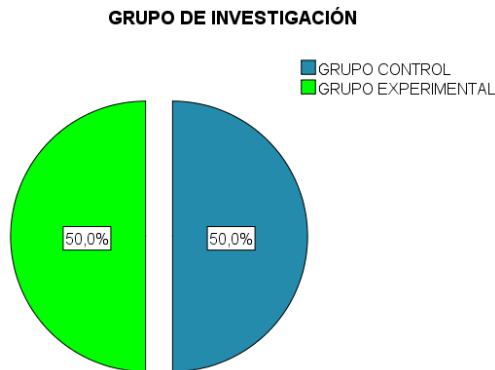
#### **8.1. Análisis descriptivo**

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

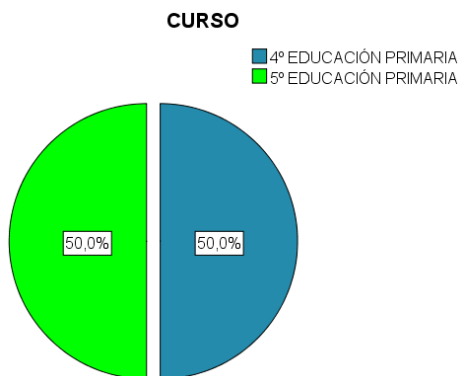
Para la presente investigación se decidió dividir a los cuatro cursos en dos grupos, grupo control y grupo experimental. Para el grupo control seleccionamos a 4° A y 5° A, compuesto por 48 participantes (50%). En el grupo experimental seleccionamos a 4° B y 5° B, contando con un total de 48 participantes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



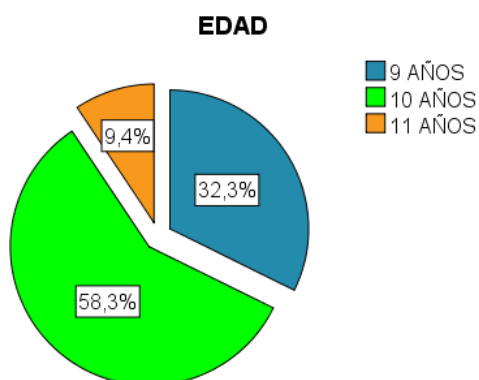
**Figura 2.**  
*Gráfico de frecuencia y porcentaje de la variable grupo de investigación. Fuente: elaboración propia.*

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)



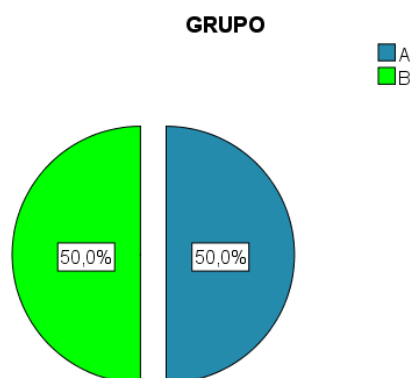
**Figura 3.**  
*Gráfico de frecuencia y porcentaje de la variable curso. Fuente: elaboración propia.*

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)



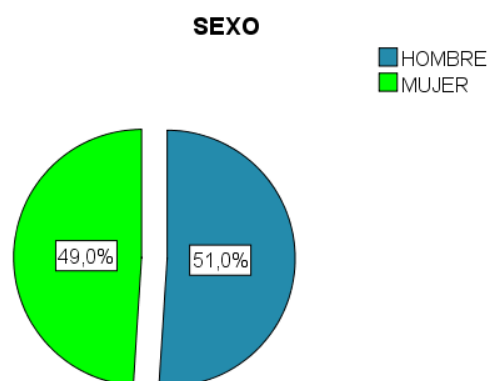
**Figura 4.**  
Gráfico de frecuencia y porcentaje de la variable edad. Fuente: elaboración propia.

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 posttest 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 posttest, 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 posttest 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 <sup>a</sup>		
Variable	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Gestión Interpersonal Positiva_POST- Gestión Interpersonal Positiva_PRE	-5,590 <sup>b</sup>	,000
Red Social de Iguales_POST - Red Social de Iguales_PRE	-4,558 <sup>b</sup>	,000
Conducta Antisocial_POST - Conducta Antisocial_PRE	-4,818 <sup>d</sup>	,000
Ajuste Normativo_POST - Ajuste Normativo_PRE	-3,508 <sup>b</sup>	,000
Relación Docente_POST - Relación Docente_PRE	-3,425 <sup>b</sup>	,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		Posttest		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)
<b>Relación Docente_PRE</b>	822,000	1998,000	- 2,447	<b>,014</b>

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.

<b>Variable</b>	<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>
<b>Relación Docente_PRE</b>	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
<b>BAJO</b>	14,6%	0,0%	$X(2) = 10,602$ $p = ,005 (P < 0,05)$
<b>MEDIO</b>	33,3 %	22,9%	
<b>ALTO</b>	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
<b>BAJO</b>	16,7%	0,0%	X(2)= 7,550 p = ,023 (P<0,05)
<b>MEDIO</b>	18,8 %	18,8 %	
<b>ALTO</b>	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
<b>BAJO</b>	29,2%	39,6%	X(2) = 8,369 p = ,015 (P<0,05)
<b>MEDIO</b>	22,9 %	4,2 %	
<b>ALTO</b>	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
<b>BAJO</b>	0,0 %	0,0%	$X(2) = 21,505$ $p = ,000 (P < 0,05)$
<b>MEDIO</b>	33,3 %	4,2 %	
<b>ALTO</b>	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.*

	<b>CHICOS</b>	<b>CHICAS</b>	<b>CHI-CUADRADO</b>
<b>BAJO</b>	0,0 %	0,0%	X(2) = 8,066 p = 0,005 (P<0,05)
<b>MEDIO</b>	29,2 %	12,5 %	
<b>ALTO</b>	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
<b>BAJO</b>	14,6%	0,0%	X(2)= 9,902 p = 0,007 (P<0,05)
<b>MEDIO</b>	33,3 %	22,9%	
<b>ALTO</b>	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
<b>BAJO</b>	16,7%	0,0%	X(2) = 7,550 p = 0,023 (P<0,05)
<b>MEDIO</b>	18,8 %	18,8 %	
<b>ALTO</b>	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
<b>BAJO</b>	29,2%	39,6%	X(2) = 8,369 p = 0,015 (P<0,05)
<b>MEDIO</b>	22,9 %	4,2 %	
<b>ALTO</b>	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
<b>BAJO</b>	0,0 %	0,0%	$X(2) = 19,829$ $p = 0,00 (P < 0,05)$
<b>MEDIO</b>	29,2 %	2,1 %	
<b>ALTO</b>	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.*

	<b>CHICOS</b>	<b>CHICAS</b>	<b>CHI-CUADRADO</b>
<b>BAJO</b>	0,0 %	0,0%	$X(2) = 6,941$ $p = 0,008 (P < 0,05)$
<b>MEDIO</b>	20,8 %	6,2 %	
<b>ALTO</b>	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 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 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 postest. 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: Amorrortu.
- 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](http://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](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

<b>PRIMARIA</b> CUARTO Y QUINTO CURSO	<b>PROGRAMA CUENTOS MOTORES</b> TOMA DE CONTACTO	<b>SESIÓN</b> 1
<b>OBJETIVOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Presentar el programa de cuentos motores cooperativos.</li> <li>· Realizar una toma de contacto con las habilidades que vamos a trabajar: educación emocional, habilidades sociales y trabajo cooperativo.</li> </ul>		
<b>INSTALACIÓN:</b> Pabellón. <b>RECURSOS MATERIALES:</b> Colchonetas, cintas, rotuladores, cartulinas y música.		
<b>FASE PREVIA</b>		
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.		<b>TIEMPO</b> 3'
<b>FASE ANIMACIÓN</b>		
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.		<b>TIEMPO</b> 5'
<b>FASE PRINCIPAL</b>		
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.		<b>TIEMPO</b> 5'
		5'
		5'
		5'

<b>FASE FINAL (VUELTA A LA CALMA)</b>	
<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>	<b>TIEMPO</b>
	17'

<p><b>PRIMARIA</b> CUARTO Y QUINTO CURSO</p>	<p><b>PROGRAMA CUENTOS MOTORES</b> ATRAPA LA BANDERA Parte 1</p>	<p><b>SESIÓN</b> 2</p>
<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Trabajar en grupo, fomentar la participación y cooperación de todos los alumnos.</li> <li>· Favorecer la comunicación entre el alumnado.</li> <li>· Propiciar que los alumnos expresen sus ideas u opiniones respetando la de los compañeros.</li> <li>· Expresar diferentes emociones reconociéndolas.</li> </ul>		
<p><b>INSTALACIÓN:</b> Gimnasio (con zona de espalderas)</p> <p><b>RECURSOS MATERIALES:</b> 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><b>FASE PREVIA</b></p>		
<p>Trasladaremos a los alumnos a la historia contando el cuento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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.</li> <li>- El único capaz de impedir que se salga con la suya es un simpático surfista de 10 años, Mike.</li> <li>- ¿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.</li> </ul>		<p><b>TIEMPO</b></p> <p style="text-align: center;">4'</p>
<p><b>FASE ANIMACIÓN</b></p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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.</li> <li>- 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.</li> <li>- 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.</li> </ul> <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"> <li>- ¡Qué bien lo hemos hecho chicos y chicas! Esto nos sirve como entrenamiento para cuando nos enfrentemos al gran villano.</li> </ul>		<p><b>TIEMPO</b></p> <p style="text-align: center;">6'</p>

<b>FASE PRINCIPAL</b>	
<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> <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> <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> <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> <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> <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>	<p><b>TIEMPO</b></p> <p>2'</p> <p>8'</p> <p>2'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>1'</p> <p>1'</p>



<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><b>FASE FINAL (VUELTA A LA CALMA)</b></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><b>REFLEXIÓN:</b></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;"><b>TIEMPO</b></p> <p>10'</p>



<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> <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> <p>5. Los alumnos deben poner cara de alegría.</p> <p>- ¡Pero no somos los primeros!</p> <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> <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> <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> <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>	<p>3'</p> <p>3'</p> <p>1'</p> <p>1'</p> <p>4'</p> <p>3'</p> <p>5'</p>
---	---

<b>FASE FINAL (VUELTA A LA CALMA)</b>	
<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><b>REFLEXIÓN</b></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><b>TIEMPO</b></p> <p>11'</p>

<b>PRIMARIA</b> CUARTO Y QUINTO CURSO	<b>PROGRAMA CUENTOS MOTORES</b> BUSCANDO A NEMO	<b>SESIÓN</b> 4
<b>OBJETIVOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Fomentar un aprendizaje de valores de igualdad y respeto.</li> <li>· Propiciar un clima de cooperación y trabajar en equipo.</li> <li>· Promover expresión libre sin dañar a los demás y respetando las opiniones de los demás.</li> <li>· Potenciar la conducta prosocial</li> </ul>		
<b>INSTALACIÓN:</b> Gimnasio <b>RECURSOS MATERIALES:</b> Colchoneta grande, pelotas pequeñas, pelotas normales, cono, máscara de buceo, cuerda, globos.		
<b>FASE PREVIA</b>		
- 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?	<b>TIEMPO</b>	
	3'	
<b>FASE ANIMACIÓN</b>		
- 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.	<b>TIEMPO</b>	
	5'	
<b>FASE PRINCIPAL</b>		
- 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.	<b>TIEMPO</b>	
	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>	2'
<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>	5'
<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>	5'
<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>	4'
<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>	7'
<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>	2'
<p>11. Los alumnos deben tirar de una cuerda que tiene atada una colchoneta y moverla para poder liberarse.</p>	3'
<b>FASE FINAL (VUELTA A LA CALMA)</b>	
<p>- Después de las aventuras vividas volvimos al arrecife nadando con movimientos lentos, disfrutando de volver a casa.</p>	<b>TIEMPO</b>
<p>12. Los alumnos se mueven lentamente por el gimnasio para relajarse y se sientan en círculo para realizar la reflexión.</p> <p><b>REFLEXIÓN</b></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>	10'



<b>FASE PRINCIPAL</b>	
<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>	<b>TIEMPO</b>
	4'
	2'
	2'
	4'
	2'
	7'
	3'
<b>FASE FINAL (VUELTA A LA CALMA)</b>	
<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>	<b>TIEMPO</b>
	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?

<b>PRIMARIA</b> <b>CUARTO Y QUINTO</b> <b>CURSO</b>	<b>PROGRAMA CUENTOS MOTORES</b> ICE AGE Parte 1	<b>SESIÓN</b> 6
<b>OBJETIVOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Trabajar en grupo, fomentar la participación y cooperación de todos los alumnos.</li> <li>· Favorecer la comunicación entre el alumnado y las relaciones interpersonales.</li> <li>· Propiciar que los alumnos expresen sus ideas u opiniones respetando la de los compañeros.</li> <li>· Expresar diferentes emociones reconociéndolas.</li> </ul>		
<b>INSTALACIÓN:</b> Gimnasio		
<b>RECURSOS MATERIALES:</b> Cuerdas, bancos, conos, picas, pelotas, globos y colchonetas.		
<b>FASE PREVIA</b>		
- 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?	<b>TIEMPO</b>	
	4'	
<b>FASE ANIMACIÓN</b>		
- ¡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.	<b>TIEMPO</b>	
	7'	
<b>FASE PRINCIPAL</b>		
- ¡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?	<b>TIEMPO</b>	
	12'	
3. Los alumnos podrán cara de expectación	2'	
- ¡Es el bebé que encontraron! Está llorando.	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>
<b>FASE FINAL (VUELTA A LA CALMA)</b>	
<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><b>REFLEXIÓN</b></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;"><b>TIEMPO</b></p> <p style="text-align: center;">12'</p>

<b>PRIMARIA</b> <b>CUARTO Y QUINTO</b> <b>CURSO</b>	<b>PROGRAMA CUENTOS MOTORES</b>  ICE AGE Parte 2	<b>SESIÓN</b>  7
<b>OBJETIVOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Propiciar vínculos interpersonales.</li> <li>· Educar para la prevención y resolución de conflictos.</li> <li>· Propiciar que los alumnos expresen sus ideas u opiniones respetando la de los compañeros.</li> <li>· Educar en valores de igualdad, respeto, tolerancia y solidaridad.</li> </ul>		
<b>INSTALACIÓN:</b> Gimnasio		
<b>RECURSOS MATERIALES:</b> Cuerdas, bancos, conos, picas, pelotas y colchonetas.		
<b>FASE PREVIA</b>		
- 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"> <li>· Circuito de la mano al migrar.</li> <li>· La pirámide para formar la cabaña.</li> <li>· El transporte de sandías.</li> <li>· Que la sandía de Manfred no tocara el suelo.</li> </ul> - ¿Estáis preparados para continuar la aventura?	<b>TIEMPO</b>	
	5'	
<b>FASE ANIMACIÓN</b>		
- 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.	<b>TIEMPO</b>	
	8'	
<b>FASE PRINCIPAL</b>		
- ¡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 bebé.  - ¡Qué resbaladiza! ¡Aquí no nos podemos mover a no ser que nos deslicemos!	<b>TIEMPO</b>	
	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>
<p><b>FASE FINAL (VUELTA A LA CALMA)</b></p>	
<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><b>REFLEXION</b></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><b>REFLEXIÓN FINAL</b></p> <p>¿Os han gustado los cuentos motores?</p> <p>¿Qué hemos aprendido durante estas sesiones?</p>	<p style="text-align: center;"><b>TIEMPO</b></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
<b>F E B R E R O</b>	24	25	<b>26 PRETEST</b> 5° A 11:00 - 12:00 5° B 12:00 - 13:00	<b>27 PRETEST</b> 4° A 11:00 - 12:00 4° B 12:00- 13:00	28
	2	3	<b>4 SESIÓN 1</b> 5° B 12:00 - 13:00	<b>5 SESIÓN 1</b> 4° B 12:00- 13:00	6
<b>M A R Z O</b>	9	10	<b>11 SESIÓN 2</b> 5° B 12:00 - 13:00	<b>12 SESIÓN 2</b> 4° B 12:00- 13:00	13
	16	17	<b>18 SESIÓN 3</b> 5° B 12:00 - 13:00	<b>19 SESIÓN 3</b> 4° B 12:00- 13:00	20
	23	24	<b>25 SESIÓN 4</b> 5° B 12:00 - 13:00	<b>26 SESIÓN 4</b> 4° B 12:00- 13:00	27
	30	31	<b>1 POSTEST</b> 5° A 11:00 - 12:00 5° B 12:00 - 13:00	<b>2 POSTEST</b> 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.

