

Efectividad de un programa educativo en Educación Física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en educación primaria

Effectiveness of educational program in physical education to promote socio-affective skills and prevent violence on primary school

Maria Dolores Aguilar Herrero, Cristina M^a García Fernández, Carmen Gil del Pino
Universidad de Córdoba (España)

Resumen. Los programas basados en la mejora de las relaciones interpersonales y el ajuste emocional y social de los escolares han demostrado ser efectivos en la prevención de problemas de naturaleza social como el bullying. Sin embargo, el número de programas para promover las competencias socioemocionales es escaso. La Educación Física constituye una materia clave para el desarrollo de las mismas. Este artículo diseña, examina y evalúa una intervención para promoverlas entre los escolares de Educación Primaria. Para ello, se ha diseñado un estudio longitudinal, ex post facto, pre-post con un grupo experimental. Participaron 75 escolares con edades comprendidas entre 10 y 12 años ($M=10.81$; $DT=0.33$). La intervención incluyó elementos comunicativos, expresivos, creativos y estéticos para promover competencias emocionales y sociales, desde el módulo de Expresión Corporal durante las clases de Educación Física. Los resultados mostraron que la práctica de las habilidades socioafectivas mejora las relaciones personales. Las conclusiones subrayan la necesidad de promover programas que desarrollen la competencia social del alumnado.

Palabras clave: educación física, expresión corporal, educación emocional, acoso escolar, educación primaria, competencia social.

Abstract. Programs based on improvement interpersonal relationships and emotional and social adjustment of schoolchildren have been identified as effective strategies in prevention and intervention strategies against social nature problems such as bullying. However, the number of programs to promote these skills is low. Physical Education is a key subject for development of socio-emotional skills in students. This article designs, examines and evaluates an intervention to promote social and emotional skills among primary school children. For this, a longitudinal study, ex post facto, pre-post with the experimental group has been designed. 75 schoolchildren aged between 10 and 12 participated ($M=10.81$; $SD=0.33$). The intervention included communicative, expressive, creative and aesthetic elements to promote emotional and social competencies, from the Body Expression module during Physical Education classes. The results showed that the practice of socio-affective skills improves personal relationships. The conclusions highlight the need to promote programs that develop students' social competence.

Keywords: Body Language, physical education, emotional education, bullying, primary school, social competence.

Introducción

Cada niño es un ser único e irreplicable, diferente a todos los demás a la vez que se encuentra influido por las circunstancias, el momento histórico y el medio sociocultural del que procede. Hoy día vivimos en una sociedad cada vez más globalizada, plural y multicultural que nos ofrece la oportunidad de convivir y relacionarnos con personas muy diferentes (Bolívar & Moya, 2007). La escuela no debe quedar aislada de esta dinámica social. En este sentido, la educación obligatoria pretende el desarrollo integral y global del alumnado, incidiendo en las distintas dimensiones, entre las que se incluye la

afectivo-emocional. Sin embargo, en la práctica existen pocas investigaciones centradas en la propuesta de programas para la mejora de esta competencia en escolares. Estas se centran más en contenidos de carácter conceptual que emocional, por lo que su instrucción ha sido relegada a un segundo plano (Álvarez, 2001) a pesar de que la investigación sobre la competencia emocional y social ha demostrado su influencia no solo en aspectos de carácter personal, como la mejora académica o la propia estima y gestión emocional de niños y niñas, sino también en elementos contextuales asociados a ella como es el desarrollo positivo de la convivencia escolar y prevención de violencia (Gómez, Romera, & Ortega, 2017).

Esto subraya la necesidad de que la institución escolar incluya entre sus propósitos preparar para la vida, apoyando el pleno desarrollo de cada individuo, procurando la promoción de actitudes y valores necesarios

para el propio desarrollo personal y social que permitan la adaptación a las necesidades del entorno y conseguir así una buena competencia social y ciudadana (González, Catalán, & Lara, 2011). La evidencia de esta carencia, potenciada por el éxito de la obra de Goleman (1996) sobre la inteligencia emocional, hace que en los últimos años haya tomado fuerza socialmente la necesidad de una educación emocional, la cual entendemos como el «proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable de desarrollo cognitivo, constituyendo ambos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral» (Bisquerra, 2000, p. 243). No obstante, la realidad es que existe una falta de profesionales de este ámbito formados en educación emocional (Caballero, 2004) y también de planes formativos sobre la temática (Abarca, 2002).

La Educación Física como materia específica, cuyo papel es la promoción de un estilo de vida activa y saludable, se constituye como el marco perfecto para el trabajo de las competencias inter e intrapersonales, o lo que es lo mismo, competencias emocionales y sociales. En ella surgen conflictos y, asociados a ellos, vivencias de emociones negativas y positivas, es decir, ofrece la posibilidad de «aprender a ser» y «aprender a hacer» en un contexto real. De hecho, la investigación científica ha reflejado que las clases de Educación Física son el escenario idóneo para las relaciones sociales que influyen en el clima general del aula (Aguilar, García-Fernández, Gil, 2019; De Dios et al., 2020). Según los autores Muñoz-Arroyave et al. (2020), en el contexto educativo, educar en competencias emocionales origina unas consecuencias muy positivas en el rendimiento académico y el bienestar subjetivo del alumnado, especialmente si se trabaja desde edades tempranas. La asignatura de educación física dispone de un gran repertorio de recursos pedagógicos para promover una la formación integral en el alumnado.

Además, se ha asociado el acoso escolar o bullying con una menor práctica físico-deportiva y una menor participación en las clases de educación física (Martínez-Baena & Faus-Boscá, 2018). Por lo que, como algunos autores apuntan, la generación de un clima de respeto y compañerismo en las clases de Educación Física, donde además exista promoción del comportamiento prosocial, se constituye como un factor esencial para la prevención contra el bullying (Hand, 2016).

La Expresión Corporal (en adelante EC) es definida como una forma de comunicación y expresión particular del cuerpo consigo mismo, con otros y con su con-

texto (Blanco, 2009; Gil, 2015; Stoke & Schächter, 1994), es un contenido dentro del área de la Educación Física que por su carácter específico asociado a aspectos físicos, sociales, cognitivos y emocionales tiene el potencial de lograr el desarrollo holístico e integral del alumnado. En esta línea, se han planteado algunas propuestas educativas en torno a la EC como la piedra angular de proyectos para la inclusión evitando así la exclusión social desde el enfoque socioafectivo (Armada, González, & Montávez, 2013; Torrents & Mateu, 2015). A través de actividades que fomentan el aprendizaje cooperativo y mediante el lenguaje no verbal no solo pueden desarrollarse competencias lingüísticas o matemáticas sino también otras como la competencia social y ciudadana o la autonomía e iniciativa personal. Desde su enfoque socioafectivo, la EC puede jugar un importante papel en el desarrollo de actitudes, comportamientos y valores sociales, pues a través de una metodología basada en las emociones se pueden recrear situaciones reales donde el alumnado aprenda a expresar e interpretar emociones desarrollando sus habilidades comunicativas y de interacción social entre el alumnado (Aguilar et al., 2019; Armada, 2017; Contreras & Cuevas, 2011).

Así pues, de las diferentes manifestaciones de la motricidad, la EC, disciplina que pone un especial énfasis en la motricidad expresiva, comunicativa y estética (Romero-Martín, 2015, Coterón et al., 2008), es uno de los módulos desde el que se puede establecer un vínculo más directo con la emoción, ya que su eje vertebral se fundamenta en la dimensión socio-afectiva de la persona. Tal y como reflejan Castañer y Camerino (2004), «...es un modo de sentir interno que se da en el plano inconsciente y emocional de la persona en relación con todo aquello que le acontece» (p. 228), siendo, por tanto, un vehículo adecuado para el desarrollo de competencias emocionales.

Competencia emocional y Habilidades para la vida

Las habilidades para la vida han sido señaladas como las destrezas y habilidades necesarias para enfrentar de manera efectiva los retos de la vida diaria (Choque & Chirinos, 2009). Entre ellas se incluyen las habilidades sociales e interpersonales, las cognitivas y las habilidades para el manejo de emociones como el estrés y el control mental.

La competencia social, además de estar ligada al proceso de adquisición de una buena salud física y mental, busca el desarrollo positivo en lo referido a las relacio-

nes interpersonales donde la tolerancia, la buena relación-comunicación entre personas de diferentes géneros y las habilidades sociales interpersonales favorecen la socialización de manera constructiva (Gómez, Romera, & Ortega, 2017). Por ello, la comprensión de los comportamientos de las personas en los entornos donde se desenvuelven los escolares es esencial para el propio desarrollo individual y colectivo y para su bienestar social, emocional y psicológico (Gómez et al., 2017; Parker & Asher, 1993). En esta línea, la competencia social ha sido definida como una construcción cognitiva referente a capacidades, habilidades y comportamientos imprescindibles para un desarrollo armónico y positivo (Zhang et al., 2014). De hecho, algunos autores señalan que el desarrollo de las conductas socialmente competentes es fundamental para el ajuste social positivo entre escolares (Romera, Fernández, Gómez, Ortega, & Casas, 2017).

La literatura centrada en la gestión emocional de los escolares ha subrayado que el desarrollo de programas formativos mejora el ajuste social entre iguales (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Sin embargo, tal y como afirman algunos autores (Bisquerra, 2003; Pérez-González, 2012), son escasos los estudios centrados en la evaluación de la eficiencia de estos programas.

A pesar de ello, se han llevado a cabo estudios que han conectado la inteligencia emocional del alumnado o algunas de sus competencias emocionales y el ámbito de la Educación Física (Bermúdez & Saenz-López, 2019; Muñoz-Arroyave et al., 2020). Además, existen líneas de investigación centradas en las relaciones entre competencias emocionales y variables como el género (Molero, Ortega, & Moreno, 2010), el rendimiento académico (Otero, Martín, León del Barco, & Vicente, 2009), la aceptación social (Zavala, Valadez, & Vargas, 2008) o las características de víctimas y agresores de acoso escolar (Garaigordobil & Oñederra, 2010). Todas ellas apuntan hacia la relación entre inteligencia emocional y variables sociales avalando la idea de que el desarrollo de la competencia emocional repercute positivamente en ellas. Así, en el desarrollo integral del alumnado en la etapa de Educación Primaria debe ser una prioridad el trabajo sobre las competencias sociales y emocionales.

En este sentido, la EC permite establecer planteamientos educativos basados en estas competencias. De hecho, algunas investigaciones como la de Armada, Montávez y González (2018) reflejan el impacto positivo que el trabajo en EC tiene en el desarrollo de las habilidades socioafectivas del alumnado.

El programa «Muévete»

La propuesta didáctica que aquí se plantea nace con la intención de favorecer las relaciones interpersonales entre el alumnado y desarrollar habilidades sociales para prevenir situaciones conflictivas en clase, trabajando a través de las emociones y desde la EC. Dicho programa toma como base los siguientes planteamientos teóricos:

1.- El Enfoque Sociocognitivo (Cascón, 2006): Este describe los tipos de violencias en función del origen. Así, señala la directa, la cultural y la estructural. Esta propuesta educativa parte de este enfoque planteando la necesidad de que la escuela debe ofrecer una educación inclusiva y de calidad donde todo el alumnado, sean cuales sean sus diferencias, tenga cabida y la oportunidad de desarrollarse de manera equitativa.

2.- La Teoría del Comportamiento Social Normativo (Rimal & Lapinski, 2015): Esta refleja la influencia de las normas del entorno sobre el comportamiento social. Nuestro programa toma como referente este principio para diseñar una propuesta que permita que todos los alumnos y alumnas se identifiquen de forma positiva con su grupo hasta adoptar comportamientos prosociales.

3.- La Teoría de la Mente (Premark & Woodruff, 1978): Esta teoría explica el comportamiento social en base a las creencias, deseos, intenciones y emociones. En la presente propuesta se llevan a cabo actividades de representación teatral sobre escenas de la vida cotidiana para poner al alumno en el lugar de las otras personas y hacer que reflexione sobre cómo debe actuar para generar una emoción positiva.

4.- La Inteligencia Emocional y la Educación de las Emociones (Mayer & Salovey, 1993): Plantea que la escuela debe educar tanto en contenidos académicos como emocionalmente. Así pues, este programa se basa en el modelo que defienden estos autores, ya que las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio a través de cuatro habilidades emocionales: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión y regulación emocionales.

Programas de Intervención para el desarrollo de habilidades socioafectivas y la prevención de la violencia escolar

Un amplio abanico de programas y buenas prácticas ha demostrado ser útil para la prevención de los problemas de acoso entre escolares. En este sentido, un reciente estudio de metaanálisis demostró la eficacia de los programas antibullying, en la reducción de compor-

tamientos de agresión y victimización, sosteniendo un descenso que oscilaba entre el 15% y el 20% dependiendo del rol desempeñado en la dinámica social del acoso (Gaffney, Ttofi, & Farrington, 2019). Entre los planteamientos educativos antibullying son especialmente reseñables los programas preventivos que abordan el maltrato entre iguales a través del contenido específico «la competencia emocional y social», aspecto que la evidencia empírica ha referido como factor clave en la aparición y desarrollo de la no aparición del bullying (García-Fernández, Romera, & Ortega, 2015; Gómez, Romera, & Ortega, 2017). También encontramos algunos estudios de revisión que señalan orientaciones prácticas orientadas a la prevención del bullying desde la educación física (Martínez-Baena & Faus-Boscá, 2018).

La intención de este estudio fue constatar la efectividad de un programa de EC y las implicaciones de esta intervención educativa en la vivencia emocional de los alumnos y alumnas de 5º de Primaria. Para ello, ha sido necesaria la elaboración de un instrumento de evaluación con un formato pretest-postest, la realización de una experiencia formativa en EC desarrollada en varias sesiones tras la cumplimentación del pretest y previa al postest, y una evaluación cualitativa después de la implementación del programa para ver las emociones vivenciadas por el alumnado.

Así pues, de forma más concreta, este estudio se ha realizado mediante un diseño longitudinal, cuasi experimental de tres grupos, con un pretest, una intervención educativa y un postest. La población está constituida por escolares con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años. Los objetivos que perseguía este estudio eran los siguientes:

1. Mejorar las relaciones afectivas en el alumnado de Primaria.
2. Reconocer las distintas emociones en el aula como prevención del acoso escolar.
3. Favorecer el desarrollo de la autoestima del alumnado mediante actividades de Expresión Corporal.
4. Promover el desarrollo de la empatía en un clima de aula positivo.

Partiendo de estos objetivos, y tomando como referente los principios y teoría planteadas, se plantea este programa que parte de las siguientes hipótesis:

- La intervención mejora las habilidades socioemocionales del alumnado en Primaria.
- El alumnado identifica sus emociones, mejora su autoestima y desarrolla empatía.
- El programa mejora el clima de aula después de

aplicar la intervención.

Metodología

Participantes

La población objetivo estuvo constituida por escolares con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años. Inicialmente se inscribieron 75 alumnos y alumnas cuya edad media fue de 10.81 años ($DT = 0.33$). El programa de intervención se realizó finalmente con 62 escolares en la prueba previa (pre-test) y 58 escolares en la prueba posterior (pos-test) con edad media 10.97 ($DT = 0.34$), siendo esta la muestra final con una tasa de deserción del 6.45%. Entre los escolares, el 50% eran niñas y el 50% niños. En cuanto al Centro, se enmarca en un barrio con un nivel socioeconómico medio-alto situado en la zona centro de la ciudad de Córdoba (España).

Instrumentos

Se han utilizado los dos cuestionarios que se presentan a continuación:

-Sociométrico. El instrumento incluye 9 preguntas de carácter sociométrico que miden el género, la edad, la profesión y grado de estudios de los padres, los miembros de la familia y las aficiones.

-Cuestionario de relaciones socioafectivas. Para analizar la competencia social y emocional se adaptó el instrumento *Cuestionario de habilidades socioafectivas para alumnado de Secundaria* (Armada, 2017). Se trata de una escala de 30 ítems tipo Likert de 5 puntos (1= totalmente falso; 5= totalmente verdadero) compuesta por 9 dimensiones. El primer factor, que se denominó «empatía», estaba compuesto por 2 ítems (ej.1: «Si veo que un compañero se siente solo, lo ayudo a integrarse en el grupo de amigos/as»); el segundo factor, denominado «asertividad», estaba compuesto por 3 ítems (ej.4: «Expreso mis sentimientos con facilidad»); el tercer factor, denominado «relación social», estaba formado por 3 ítems (ej.6: «Mantengo mi grupo de amigos/as desde hace tiempo»); el cuarto factor, denominado «cooperación y liderazgo», estaba integrado por 5 ítems (ej.10: «Cuando me encuentro en un grupo de trabajo, mi opinión es igual de importante que la de los demás»); el quinto factor, denominado «respeto y responsabilidad» se componía de 2 ítems (ej.15: «Pido la palabra y espero el turno para hablar»); el sexto factor, denominado «resolución de conflictos», estaba compuesto por 2 ítems (ej.17: «Huyo de los conflictos»); el séptimo factor, denominado «autoestima», estaba integrado por 2 ítems (ej.18: «Me siento orgulloso/a de lo que soy»); el octavo factor, denominado «resolución de conflictos», estaba integrado por 2 ítems (ej.19: «Cuando me encuentro en un grupo de trabajo, mi opinión es igual de importante que la de los demás»); el noveno factor, denominado «resolución de conflictos», estaba integrado por 2 ítems (ej.20: «Cuando me encuentro en un grupo de trabajo, mi opinión es igual de importante que la de los demás»).

timo factor, denominado «gestión emocional», estaba compuesto por 3 ítems (ej.21: «Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma»); el octavo factor, denominado «autoestima», se componía de 4 ítems (ej.23: «Me siento bien valorado o valorada por los demás»); y el noveno factor, denominado «victimización-agresión», estaba compuesto por 4 ítems (ej.25: «Me siento respetado/a por los compañeros de la clase»).

Se analizaron las propiedades psicométricas del cuestionario teniendo en cuenta las decisiones de un comité de expertos. Así, fueron seleccionados cinco con un amplio conocimiento en el proceso de investigación y en el ámbito docente. Siguiendo los criterios establecidos por Skjong y Wentworth (2000), se consideraron aspectos tales como experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basadas en evidencia o experticia, reputación en la comunidad, disponibilidad y motivación para participar e imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.

Procedimiento

El estudio se ha realizado mediante un diseño longitudinal, «ex post facto», cuasi experimental, pre-post de tres grupos. El programa de intervención fue planteado por las autoras del presente estudio basado en la literatura científica sobre el aprendizaje emocional y social. Los escolares (alumnado de una de las investigadoras de este estudio) fueron seleccionados por conveniencia. El Centro y los padres fueron informados por medio de un documento formal en el que se indicaba la naturaleza, la finalidad y los objetivos de la investigación, con los pertinentes consentimientos informados siguiendo la normativa referente a cuestiones éticas. Una vez aceptada la participación de los escolares, se realizó la experiencia. Se insistió en el carácter confidencial, en la voluntariedad y en el anonimato de sus respuestas. Las encuestas se realizaron de forma individual. El tiempo medio de cumplimentación del cuestionario osciló entre 20 y 30 minutos. La investigación respetó los postulados de la Declaración de Helsinki de 2013.

Elaboración de la Intervención Educativa

La experiencia educativa formó parte de la programación anual de Educación Física (EF) dentro del área de Expresión Corporal (EC), llevándose a cabo durante doce sesiones en los meses de mayo y la mitad de junio

de un curso escolar, coincidiendo con el horario de Educación Física. Las sesiones se estructuran en 2 lecciones semanales (1 hora cada una), con un total de 12 horas durante 6 semanas. Para la intervención se formaron tres grupos, coincidiendo con las tres clases por nivel existentes en el centro. El grupo 1 estuvo constituido por 8 niños y 10 niñas (niñas, 55%), el grupo 2 por 11 niños y 9 niñas (niños, 55%) y el grupo 3 por 10 niños y 10 niñas (50% de cada sexo). Los participantes trabajaron en gran equipo (en el aula) y pequeños grupos de 3-5 estudiantes (había alrededor de 15-25 escolares en cada aula y, por lo tanto, había entre 3 y 6 pequeños grupos).

Según la etapa educativa del alumnado, su desarrollo emocional, las fuentes bibliográficas sobre el trabajo de las emociones en Educación Primaria y la discusión entre docentes, se seleccionaron para el desarrollo de la UD doce sesiones, de las cuales, las tres primeras estuvieron dirigidas a familiarizar al alumnado con la rama de la EC, ya que anteriormente en el Centro no se había llevado a cabo nada similar en esta área. Las siguientes siete sesiones se centraron en la regulación motriz y emocional. Las últimas dos sesiones se destinaron a la evaluación del propio alumnado y a la reflexión de la experiencia compartida (ver Tabla 1).

Tabla 1.
Programa "Muévete"

Sesiones	Objetivos	Actividades	Emociones
Sesión 1: Reveláte	- Toma de contacto	¡Jó y ajá! Abrazos Figuras traviesas Música maestro	- Socialización y respeto
Sesión 2: En familia	- Deshibición - Elaboración normas comunes	Saludo internacional Polka Mural	- Cooperación - Resolución de conflictos
Sesión 3: ¡Ese cuerpo!	- Nociones corporales	El mago de la piedra Los botones El escultor El cuadro	- Empatía - Autoestima
Sesión 4: Muévete	- Nociones espaciales	No te choques Figuras espaciales Volumen musical Somos marionetas	- Asertividad - Responsabilidad
Sesión 5: Al compás	- Nociones temporales	La ducha El guardaespaldas A tiempo y destiempo Padres e hijos	- Gestión emocional
Sesión 6: Viaje al infinito	- Nociones espacio-temporales	La flecha El espejo astral Figuras del espacio ¡Foto y acción!	- Empatía - Asertividad - Autoestima - Gestión emocional
Sesión 7: Mímate	- Dramática corporal	Caja de las emociones Globos Pasarela Adivinar películas	- Empatía - Asertividad - Autoestima - Gestión emocional
Sesión 8: Exprésate	- Energías (ejes del cuerpo)	Tierra Aire Agua Fuego	- Cooperación y liderazgo - Resolución de conflictos
Sesión 9: Taller de aeróbic	- Danza aeróbica	Recreación Programa de televisión	- Autoestima - Prevención de agresión y victimización
Sesión 10: ¡A ensayar!	- Coreografía	Baile grupal Intercambio de impresiones Relajación	- Prevención de agresión y victimización - Cooperación y liderazgo - Resolución de conflictos
Sesión 11: ¡Video y acción!	- Grabación del videoclip	Actuación final Actuación coreográfica de los grupos La definitiva	- Respeto - Empatía - Asertividad
Sesión 12: Proyéctate	- Visionado del video y cuestionario de satisfacción.	Pongo nota	- Cooperación y liderazgo - Resolución de conflictos

Cada una de las sesiones se dividió en cuatro partes: calentamiento recreativo, espacio de creación, relajación holística y reflexión compartida (Montávez & Zea, 2004). Los objetivos de esta unidad didáctica fueron dos: por un lado, tomar conciencia de las emociones propias y ajenas a través de la Expresión y Comunicación verbal y no verbal, identificando dichas emociones (alegría, tristeza, enfado, sorpresa, miedo, amor, vergüenza, nerviosismo); por otro, conocer y saber aplicar en distintas circunstancias de la vida estrategias motrices -relajación, respiración, liberación de energía e imaginación creativa- y no motrices para la regulación y el control emocional en situaciones de enfado, nerviosismo y tristeza.

Al comienzo de cada sesión, la profesora explicaba las actividades por grupos. A continuación, cada equipo realizaba la tarea y el líder de cada equipo (que iba rotando) tomaba notas de las tareas más importantes. Al finalizar cada sesión, y en gran grupo, el alumnado llevaba a cabo una reflexión individual compartiendo la experiencia transmitida ese día y la percepción sensorio-emocional de la sesión a través de una palabra, expresión o dibujo, entre otros.

Por lo que atañe a la aplicación del cuestionario, este se aplicó en el horario habitual de clase, antes y después de la unidad didáctica de EC.

Análisis estadístico de datos

Para analizar el impacto del programa en la mejora de las habilidades socioemocionales se realizó una comparativa de medias de los factores obtenidos en base a las variables y los instrumentos utilizados para comparar las medias de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en el pretest y el postest y ver si las diferencias son significativas. Para ello se realizaron modelos lineales de medias repetidas, comparando los dos momentos de aplicación del instrumento. La codificación y el análisis de datos se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS versión 22.0 en español.

Previamente a los análisis, y para conocer las propiedades psicométricas de la escala sobre las creencias del docente, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) utilizando el método de componentes principales con rotación Varimax (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza, & Tomás-Marco, 2014).

Resultados

En primer lugar, se analizaron las posibles diferen-

cias entre el pretest y el postest mediante la media y desviación típica con diferencias significativas. A continuación, se hizo un análisis de medidas repetidas para muestras relacionadas.

En concreto, se analizaron las siguientes variables: empatía, asertividad, relación social, cooperación y liderazgo, respeto y responsabilidad, resolución de conflictos, gestión emocional, autoestima y victimización-agresión. La medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), con un valor de .71, y la prueba de esfericidad de Barlett, estadísticamente significativo [$\pm 2(435) = 965.482; p < .01$], confirmaron la pertinencia de realizar un AFE. El porcentaje total de varianza explicada con el modelo de 9 factores fue del 72.12%. Tal y como dijimos anteriormente, los resultados sobre la interpretación del AFE con el método de rotación Varimax ofrecieron un primer factor, que se denominó «empatía» ($\alpha = .62$), que explicó un 13.91% de la varianza y estaba compuesto por 2 ítems (1, 2) -ej. 1: «Si veo que un compañero se siente solo, lo ayudo a integrarse en el grupo de amigos/as-. El segundo factor, denominado «asertividad» ($\alpha = .24$), explicó un 26.20% de la varianza y estaba compuesto por 3 ítems, (3, 4, 5) -ej. 4: «Expreso mis sentimientos con facilidad»-. El tercer factor, denominado «relación social» ($\alpha = .51$), explicó un 35.45% de la varianza y estaba compuesto por 4 ítems (6, 7, 8, 29) -ej. 6: «Mantengo mi grupo de amigos/as desde hace tiempo»-. El cuarto factor, denominado «cooperación y liderazgo» ($\alpha = .66$), explicó un 43.05% de la varianza y estaba compuesto por 5 ítems (10, 11, 12, 13 y 14) -ej. 10: «Cuando me encuentro en un grupo de trabajo, mi opinión es igual de importante que la de los demás»-. El quinto factor, denominado «respeto y responsabilidad» ($\alpha = .53$), explicó un 49.77% de la varianza y estaba compuesto por 2 ítems (15 y 16), ej. 15.- «Pido la palabra y espero el turno para hablar»-. El sexto factor, denominado «resolución de conflictos» ($\alpha = .55$), explicó un 56.40% de la varianza y estaba compuesto por 2 ítems (17 y 18) -ej. 17: «Huyo de los conflictos»-. El séptimo factor, denominado «gestión emocional» ($\alpha = .53$), explicó un 61.78% de la varianza y estaba compuesto por 3 ítems (19, 20 y 21) -ej.21: «Cuando me enfrente a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma»-. El octavo factor, denominado «autoestima» ($\alpha = .64$), explicó un 66.96% de la varianza y estaba compuesto por 4 ítems (22, 23, 24 y 30) -ej. 23: «Me siento bien valorado o valorada por los demás»-. El noveno factor, denominado «victimización-agresión» ($\alpha = .53$), explicó un 72.12%

de la varianza y estaba compuesto por 4 ítems (25, 26, 27 y 28) -ej. 25: «Me siento respetado/a por los compañeros de la clase»-.

La consistencia interna de la escala completa mostró un Alpha de Cronbach alto ($\alpha = .82$). Para el resto de las dimensiones la fiabilidad fue considerada adecuada (Orozco, Labrador & Palencia, 2002). En la tabla 2 se presentan los resultados descriptivos de los ítems agrupados por factores.

Partiendo de la hipótesis que planteaba una mejora de las habilidades socioemocionales después de la implementación del programa, los resultados mostraron que en la hipótesis alternativa si existía diferencia antes y después de la intervención; por tanto, con un $p < .05$ se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alternativa.

Se comprobó que los resultados del pretest así como los del postest mostraron medias muy próximas a 5 en la mayoría de las dimensiones con una valoración positiva, por lo que la posible mejora que se obtuvo en el postest estuvo condicionada por el alto valor del pretest obteniendo, de esta manera, diferencias con una significatividad más baja. Los análisis de *t* de Student examinaron las posibles diferencias entre las distintas

dimensiones ($p < .05$) con el objetivo de establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas en referencia a los distintos momentos en los que se administró el cuestionario.

La comparación de medias posteriores a la intervención (postest) mostró diferencias para las dimensiones de relación social ($p = .000$), respeto-responsabilidad ($p = .001$), autoestima ($p = .000$) y victimización-agresión ($p = .000$) (ver Tabla 3).

Los análisis verificaron, en algunas dimensiones, la existencia de diferencias antes y después de la intervención, ya que el valor $p < .05$ fue significativo. Por tanto, en las dimensiones de relación social, respeto-responsabilidad, autoestima y victimización-agresión, hubo mejora tras la propuesta de intervención educativa que se aplicó en alumnado de 5º de primaria.

Discusión y conclusiones

El presente estudio contribuye a favorecer las relaciones socioafectivas en el aula. La finalidad fue conocer la efectividad de un programa de intervención en EC para mejorar el clima entre el alumnado. De acuerdo con los resultados obtenidos cabe concluir que la intervención educativa ha sido beneficiosa para el desarrollo de habilidades socioemocionales del alumnado que ha participado en ella.

En base a la primera hipótesis que planteaba una mejora de las habilidades socioemocionales después de la intervención, los resultados señalaron una mejora en el postest para las dimensiones de relación social, respeto-responsabilidad, autoestima y victimización-agresión, lo que implicaría que la Educación Física y la Expresión Corporal se constituyen como elementos imprescindibles en el currículo para la promoción de las competencias sociales y emocionales, tal y como han reflejado los estudios previos (Martínez-Baena & Boscá, 2018).

En relación con la segunda hipótesis que esperaba que la EC fomentara la autoestima de los escolares, los resultados no han evidenciado que el planteamiento de actividades centradas en su desarrollo confirme este aspecto. En este sentido, no se identificó mejora alguna tras la implementación del programa de aspectos como la asertividad o la cooperación y liderazgo, lo que podría ser explicado en base al instrumento de evaluación que, a pesar de contener un conjunto de dimensiones que son parte de la definición de estos constructos, no se habían incluido antes en otros instrumentos de competencia social que garantizaran la validez del instru-

Tabla 2
Resultados descriptivos de los ítems y Dimensiones del Cuestionario categorizadas por factores

Factores	Ítem	Pretest				Postest			
		M	DT	Asimetría	Curto	M	DT	Asimetría	Curto
Empatía	1	3.88	.92	-.85	4.27	3.93	.93	-.25	1.91
	2	4.09	1.03	-1.05	3.74	4.26	.81	-.70	2.50
	3	1.88	.92	1.06	4.08	1.86	.93	1.21	4.42
Asertividad	4	3.33	1.21	-.11	1.94	3.78	.99	-0.41	2.61
	5	3.02	1.00	-.14	2.96	3.00	.97	-0.23	2.51
	6	4.41	.90	-1.49	4.27	4.47	.78	-1.92	8.14
Relación social	7	4.41	.90	-1.79	6.13	4.60	.75	-2.52	10.91
	8	4.47	.78	-1.24	3.56	4.71	.65	-2.36	8.19
	9	3.26	1.09	-.05	2.21	3.86	1.08	-0.48	2.25
	29	3.95	.89	-.51	2.54	2.54	.94	-1.23	4.28
	10	4.07	.99	-.80	3.03	4.72	.62	-2.50	9.40
Cooperación y liderazgo	11	4.14	.76	-.47	2.61	4.24	.76	-0.67	2.85
	12	4.19	.56	-1.27	4.38	4.62	.56	-1.10	3.21
	13	4.03	.95	-.80	3.29	4.40	.90	-1.60	5.45
	14	3.00	1.06	-.36	2.61	3.36	1.05	-.13	2.38
Respeto y responsabilidad	15	4.22	.88	-.76	2.50	4.47	.73	-.70	2.59
	16	4.09	.90	-.89	3.79	4.55	.73	-1.27	4.59
Resolución de conflictos	17	3.91	.96	-.79	3.30	3.14	1.10	-.20	2.47
	18	3.86	.96	-.32	2.05	4.21	.87	-.73	2.50
Gestión emocional	19	4.10	.81	-.39	2.18	4.26	.74	-.45	1.96
	20	3.57	.99	-.14	2.44	3.47	1.17	-.25	1.96
	21	3.53	.98	-.32	2.54	3.83	1.06	-.36	1.88
Autoestima	22	3.90	1.04	-1.03	3.99	4.33	.89	-1.45	5.21
	23	3.98	1.02	-1.18	4.10	4.28	.81	-1.33	5.79
	24	3.40	1.21	-.32	2.31	3.81	1.10	-.66	2.72
	30	4.50	.76	-2.10	9.26	4.59	.62	-1.65	6.48
Victimización-agresión	25	3.86	1.05	-.82	3.21	4.47	.78	-1.47	4.70
	26	4.28	1.02	-1.47	4.74	4.55	.84	-2.04	7.20
	27	3.19	1.23	-.14	2.10	3.17	.86	-.17	2.49
	28	3.90	1.09	-.87	3.09	4.38	.77	-.99	3.19

Tabla 3.
Resultados de la prueba de *t* de Student en el pretest-postest.

Categorías o dimensiones	<i>t</i>	<i>p</i>	Pretest		Postest	
			Media	DT	Media	DT
Empatía	-.96	.34	3.98	.83	4.09	.77
Asertividad	-1.40	.16	2.74	.66	2.87	.60
Relación social	-3.55	.00	4.10	.54	4.37	.43
Cooperación y liderazgo	-5.43	1.18	3.86	.61	4.25	.46
Respeto y responsabilidad	-3.25	.00	4.15	.73	4.50	.58
Resolución de conflictos	1.60	.11	3.88	.77	3.67	.78
Gestión emocional	-1.31	.19	3.71	.70	3.85	.66
Autoestima	-3.57	.00	3.91	.73	4.25	.58
Victimización-agresión	-3.77	.00	3.80	.71	4.14	.44

mento. Por ello, se tiene en cuenta como posible propuesta de mejora.

Nuestros datos han evidenciado, coincidiendo con otras investigaciones, que el desarrollo de la competencia social previene la implicación en problemas de violencia interpersonal (Romera et al., 2017). Cabe señalar que, una vez realizada la intervención, se observó que realizar sesiones grupales de reflexión podrían ser un aporte de gran valor pedagógico y didáctico y fuente de información interesante respecto a las respuestas emocionales obtenidas en cada una de las dimensiones cuestionadas para su valoración en cursos superiores y de cara a la formación de grupos posteriores en el ámbito educativo.

Como última hipótesis se planteaba que el clima de aula resultase más positivo después de la intervención. Las conclusiones de este estudio refuerzan la importancia de la Educación Física y la Expresión Corporal como materia y módulo temático idóneos para el desarrollo y la promoción del escolar en términos de competencia social y emocional. Ampliar el número de horas a esta materia podría permitir el trabajo más focalizado a la educación emocional.

Cabe mencionar algunas limitaciones de este trabajo. En primer lugar, el estudio se ha realizado en un único centro escolar, por lo que el tamaño reducido de la muestra impide generalizar los hallazgos a otros centros. En segundo lugar, los resultados muestran que no existen diferencias significativas que evidencien una mejora de la variable dependiente entre el estudio previo y el posterior, aunque es preciso señalar que las medias entre el pretest y el postest son muy elevadas, lo que refleja un alto grado de mejora de relaciones entre el alumnado. Esto podría deberse a la deseabilidad social, que podría haber influido en las respuestas de los participantes. En tercer lugar, de acuerdo con los resultados obtenidos, y teniendo en cuenta la hipótesis que guiaban la investigación, podemos señalar que, tras haber realizado la UD, pudimos comprobar que hubo cambios en la relación social, respeto y responsabilidad, autoestima y victimización-agresión. Así, aunque no todas las dimensiones se han visto afectadas de manera positiva, consideramos que este progreso pudo verse influenciado por el desarrollo de la intervención educativa en EC.

Las conclusiones de este estudio remarcan que llevar a la práctica programas de intervención potencian y fortalecen las relaciones interpersonales entre el alumnado favoreciendo sus habilidades y competencias sociales. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de

implementar este programa que se ha llevado a cabo en la etapa de Educación Primaria como medida de prevención al acoso y fortalecimiento de la conducta emocional. Asimismo, como futuras líneas de intervención se propone realizar un estudio longitudinal y con una muestra más amplia que permita explicar la relación causal entre el planteamiento de actividades basadas en la Expresión Corporal y el desarrollo de competencias sociales para la mejora de la convivencia.

Agradecimientos

Antes de cerrar este trabajo quisiéramos declarar nuestro agradecimiento a todas las personas que conforman el Colegio Virgen del Carmen de Córdoba por su generosa colaboración y, en especial, al alumnado de 5º y 6º de Primaria y a sus padres. Este Centro ha sido, sin duda, el escenario idóneo para nuestra investigación, pues es un entorno amable y ávido de prácticas educativas innovadoras que repercutan en la mejora de la enseñanza.

Referencias

- Abarca, M. (2002). *La educación emocional en la educación primaria. Currículo y práctica* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Aguilar, M. D., García- Fernández, C. M. & Gil, C. (2019). Inteligencia emocional y Expresión corporal en Educación Física: una nueva propuesta didáctica en Educación Primaria para mejorar el clima escolar. En K. G. Ramírez (Eds.) (2019), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI* (pp. 138-147). Eindhoven, NL: Adaya Press.
- Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: ciss-praxis.
- Armada, J. M. (2017). *La Expresión Corporal como herramienta para el desarrollo de habilidades socioafectivas en el alumnado de educación secundaria obligatoria* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, España.
- Armada, J. M., González-López, I. & Montávez, M. (2018). Corporal Expression in Secondary Education. A proposal for the development of socio-affective skills in students. *ESHPA -Education, Sport, Health and Physical Activity*, 2(3), 264-274.
- Armada, J. M., González-López, I. & Montávez, M. (2013). La expresión corporal: un proyecto para la inclusión. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 24, 107-112.
- Bermúdez, C., & Saenz-López, P. (2019). Emociones

- en Educación Física. Una revisión bibliográfica (2015-2017). *Retos*, 36, 597-603
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Blanco, M. (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación. *Revista Iberoamericana Institución Universitaria*, 11(1), 15-25.
- Bolívar, A., & Moya, J. (2007). *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*. Carpeta «Construyendo ciudadanía». Madrid: Proyecto Atlántida, 17-24.
- Cascón, F. (2007). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.
- Caballero, A. (2004). Cómo enfocar la educación emocional dentro del aula desde la perspectiva de género. En AA. VV., *Actas de la Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera* (pp. 546-550). Universidad de Coruña.
- Castañer, M., & Camerino, O. (2004) Las emociones no escapan a la práctica motriz. La expresión corporal, un procedimiento ideal para trabajarlas. En A. Fraile y J.L. Hernández. *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 217-236). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Choque, R., & Chirinos, J. (2009). Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú. *Revista Electrónica de Salud Pública*, 11(2), 169-181.
- Contreras, O., & Cuevas, R. (2011) (coord.). *Las competencias básicas desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Coterón, J., Sánchez, G., Montávez, M., Llopis, A., & Padilla, C. (2008). Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento. En G. Sánchez, J. Coterón, C. Padilla, & K. Ruano (Eds.), *Expresión corporal: investigación y acción pedagógica* (pp. 145-155). Salamanca: Amarú.
- De Dios Benítez-Sillero, J., Córdoba-Alcaide, F., Moyano, M., Rodríguez-Hidalgo, A. J., & Calmaestra, J. (2020). Prevenção e intervenção educativa sobre o bullying: a educação física como uma oportunidade. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 26, 26091, 1-17.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111-133.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- García-Fernández, C. M., Romera, E., & Ortega, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, 27(4), 347-353.
- García, L., & Motos, T. (1990). *Expresión Corporal*. Madrid: Alhambra. D.L.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gil, J. (2015). *Los contenidos de Expresión Corporal en el título de grado en Ciencias del Deporte* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional* (62ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44.
- González, S., Catalán, M., & Lara, J. M. (2011). La competencia social y ciudadana en Educación Física. En O. R. Contreras & R. Cuevas (Eds.), *Las competencias básicas desde Educación Física* (pp. 63-77). Barcelona: INDE.
- Hand, K. E. (2016). Creating a Bully-free Environment in Physical Education: Editor: Ferman Konukman. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(7), 55-57.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 1151-1169.
- Martínez-Baena, A. C., & Boscá, J. F. (2018). Acoso escolar y Educación Física: una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 412-419.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). «The intelligence of emotional intelligence». *Intelligence*, 17, 433-442.
- Montávez, M., & Zea, M.J. (2004). *Recreación Expresiva*.

Vol. I y II. Málaga: Re-Crea.

- Molero, D., Ortega, F., & Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Damián, S., & Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. Traditional games: a pedagogical tool to foster affectivity in physical education. *Retos*, 38, 166-172.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.
- Orozco, C., Labrador, M., & Palencia, A. (2002). *Metodología. Manual teórico Práctico de Metodología para tesis, asesores, tutores y jurados de trabajos de investigación y ascenso*. Venezuela: Ofimax de Venezuela.
- Otero, C., Martín, E., León del Barco, B. & Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de Género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17(1), 275-284
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.
- Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526.
- Rimal, R. N., & Lapinski, M. K. (2015). A re-explication of social norms, ten years later. *Communication Theory*, 25(4), 393-409.
- Romera, E., Fernández-Rabanillo, J., Gómez-Ortiz, O., Ortega-Ruiz, R., & Casas-Bolaños, J. (2017). Construct, measurement and assessment of social competence in early adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17, 337-348.
- Romero-Martín, M.R. (2015). *Expresión Corporal en Educación Física*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Skjong, R., & Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. *Offshore and polar engineering conference, ISOPE*, 4, 537-544.
- Stoke, P., & Schächter, A. (1994). *La expresión corporal*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Torrents, C., & Mateu, M. (2015). Emocionar y emocionarse en movimiento. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 47, 26-33.
- Zhang, F., You, Z., Fan, C., Gao, C., Cohen, R., Hsueh, Y., & Zhou, Z. (2014). Friendship quality, social preference, proximity prestige, and self-perceived social competence: Interactive influences on children's loneliness. *Journal of School Psychology*, 52(5), 511-526.
- Zavala, M. A., Valadez, M. D., & Vargas, M. C. (2008). Emotional intelligence and social skills in adolescents with high social acceptance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 319-338.

