



Universidad
Zaragoza

Master Profesorado Educación Secundaria

TRABAJO FIN DE MASTER

Efecto de una unidad didáctica auto
arbitrada en la inteligencia emocional en
alumnos de primero de Bachillerato.

Effect of a self-referred didactic unit on
emotional intelligence in first-year high
school students.

Autor

David Cabrero Alcolea

Director

Carlos Galé Ansodi

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
2023

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo principal analizar los efectos de una unidad didáctica auto arbitrada en la inteligencia emocional. Otros objetivos perseguidos por la investigación serán analizar las diferencias que se dan entre las distintas dimensiones de la IE y comparar si existen diferencias en los efectos de la UD según el género. Para este estudio han participado 114 alumnos de primero de Bachillerato de un centro educativo de Huesca donde 58 (50.87%) son chicas y 56 (49.13%) chicos. Los efectos de la unidad didáctica auto arbitrada sobre la inteligencia emocional se evaluaron a través del cuestionario TMMS-24. Con relación al objetivo principal los valores de inteligencia emocional han aumentado un poco pero no de manera significativa. El efecto en los hombres fue mucho más contundente que en las mujeres. Los valores de los chicos aumentaron de forma visible pero sin embargo el efecto en las chicas fue mucho menos, aumentando en cantidades casi ínfimas. Finalmente las dimensiones de la inteligencia emocional que han sufrido aumentos en sus valores de manera mas abultada son la atención emocional y la reparación emocional en comparación con la claridad emocional cuyo aumento es prácticamente insignificante. Los resultados obtenidos sugieren que se hagan más estudios acerca de los beneficios que puede tener el uso del auto arbitraje en la educación ya que a pesar de obtener resultados obtenidos, no ha habido grandes cambios en la inteligencia emocional. Sin embargo, se ha demostrado que aunque sean mejoras muy pequeñas, el auto arbitraje puede ser beneficioso para el alumnado de primero de Bachillerato y debería ser un recurso a tener en cuenta por los docentes de Educación Física.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the effects of a self-directed teaching unit on emotional intelligence. Other objectives pursued by the research include examining differences in the various dimensions of emotional intelligence (EI) and comparing whether there are gender-based differences in the effects of the teaching unit. A total of 114 first-year high school students from an educational institution in Huesca participated in the study, comprising 58 (50.87%) females and 56 (49.13%) males. The effects of the self-directed teaching unit on emotional intelligence were assessed using the TMMS-24 questionnaire.

Regarding the main objective, emotional intelligence values increased slightly but not significantly. The effect was much more pronounced in males than in females. While the values for males increased visibly, the effect on females was much less, with increases in almost negligible amounts. Finally, the dimensions of emotional intelligence that experienced more significant increases in their values were emotional attention and emotional repair compared to emotional clarity, whose increase was practically insignificant.

The obtained results suggest the need for further studies on the potential benefits of self-directed learning in education. Despite achieving results, there have been no significant changes in emotional intelligence. However, it has been demonstrated that even with very small improvements, self-directed learning can be beneficial for first-year high school students and should be considered as a resource by Physical Education teachers.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. La inteligencia emocional	6
2.2. La inteligencia emocional en la Educación Física.	7
2.3. La inteligencia emocional en los deportes colectivos	9
2.4. El Rugby Touch	10
2.5. Las emociones en las disciplinas auto-arbitradas	11
3. OBJETIVOS	12
4. CONTEXTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL CASO	13
4.1. Participantes.....	13
4.2. Técnicas e instrumentos	14
4.3. Procedimiento.....	15
4.4. Análisis de datos.....	16
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	21
6. VINCULACIÓN Y APORTACIONES DESDE LAS ASIGNATURAS DEL MASTER.....	27
7. CONCLUSIONES.....	29
8. BIBLIOGRAFÍA	30
9. ANEXOS	34

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Este trabajo pretende realizar un análisis de los efectos de una Unidad Didáctica (en adelante, UD) auto-arbitrada, sobre la inteligencia emocional (en adelante, IE). La literatura dice que altos niveles de IE se corresponden con elevados niveles, de bienestar (Sanchez et al., 2016), de gestión de estrés (Salovey et al., 2002) y de rendimiento académico (Elliott et al., 2015). También se vincula con mejores relaciones sociales (Lopes et al., 2003). Por el contrario, una falta de cualidades asociadas a la IE como podrían ser la empatía y el autocontrol, se relacionan con un mayor número de conductas violentas, tal y como exponente Martorell et al. (2009). También es relacionado con ansiedad social (Barling et al., 2000), ciberacoso (Rey et al., 2018) y maltrato entre iguales, consumo de drogas y actitudes violentas (Trinidad y Johnson, 2002).

En este punto surgen diversas preguntas como: ¿se puede aumentar la IE en las clases de Educación Física (EF)?, ¿Qué aspectos dentro de la IE se ven más afectados? Estas cuestiones han ayudado a elaborar la pregunta de la investigación a partir de la cual comienza el estudio: “¿Una UD auto-arbitrada puede aumentar los niveles de IE?”.

Para buscar respuesta, se realizará una intervención docente en un centro muy concreto, como es el I.E.S. Pirámide de Huesca donde el alumnado de cinco clases de primero de Bachillerato llevará a cabo dentro de la asignatura de EF una UD auto-arbitrada de rugby touch. Posteriormente, se llevará a cabo una pequeña investigación en el mismo contexto, con los mismos discentes donde deberán responder de manera anónima un cuestionario con preguntas relacionadas con la inteligencia emocional.

A continuación, se presenta el marco teórico, el cual estará centrado en la IE, desde un contexto más general hasta uno más específico. Posteriormente, los objetivos de la investigación. En tercer lugar, se podrá observar una contextualización y descripción del caso donde se explica el proceso de recogida de información y a sus participantes para sus posteriores conclusiones. Por último aparecerá un apartado donde se hablará de la vinculación y aportaciones desde las asignaturas del máster.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Parece oportuno comenzar este apartado definiendo el término emoción, sin el cual no se puede hablar de IE. Según Bisquerra (2000), una emoción es un estado complejo del organismo que se caracteriza por una excitación o perturbación que predispone una respuesta organizada. Estas emociones se producen como respuesta a un estímulo que puede ser externo o interno. Dicho de otra manera, las emociones son reacciones a las información que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La IE se muestra como un predictor significativo de la calidad de vida, de la salud mental y del ajuste psicológico (Augusto et al., 2011).

En la misma línea, Gardner (1993) diferenció entre subtipos de inteligencia. Siendo la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal las que dan lugar al constructor de la IE ya que fortalecen al conjunto de comportamientos y actitudes que aumentan la calidad de vida y la salud a nivel físico, mental y social (Donatell et al., 1999).

De esta manera Gardner (1993) define la inteligencia interpersonal como la capacidad para poder comprender al resto de personas de modo que se mejoren las relaciones humanas. Para que esto ocurra es necesario que exista empatía e interacción social. Por otro lado, define la inteligencia intrapersonal como la autoevaluación e introspección de uno mismo, de sus pensamientos, comportamientos y capacidades. Las personas con una alta inteligencia interpersonal son capaces de percibir los estados de ánimo y sentimientos de los demás, también tienen una gran capacidad de interacción social. Por otra parte, las personas con alta inteligencia intrapersonal tienen un conocimiento de sí mismos muy grande y son capaces de actuar conforme a ello, por último, suelen tener una gran autoestima y se aceptan a sí mismos tal y como son.

Como se ha descrito antes, se puede entender la IE como la suma de la inteligencia interpersonal con la intrapersonal. De esta forma, Mayer y Salovey (1997) definen la IE como la capacidad de percibir, comprender, utilizar y regular de forma eficaz las emociones en uno mismo y en las demás personas de forma que desarrolle un comportamiento adaptado al entorno.

Para Mayer y Salovey (1997), la IE se compone de tres dimensiones, la atención emocional, la comprensión emocional y la regulación de emociones. La atención emocional implica la capacidad de reconocer y valorar nuestras propias emociones y sentimientos, mientras que la comprensión emocional se refiere a nuestra habilidad para interpretar el significado de las emociones. Por otro lado, la regulación emocional se refiere a nuestra capacidad para manejar y controlar los estados emocionales negativos, así como para amplificar los positivos. La influencia global de la IE sobre el bienestar ha sido objeto de estudio por diversos autores como el de Schutte y Malouff (2011) y han examinado la relación entre la IE y el bienestar. Este último estudio afirma que las personas que se perciben con una buena IE están más a gusto consigo mismas, además de tener una satisfacción mayor en la vida, percibiéndose por lo tanto, más felices.

La IE se basa en distintas competencias o principios según Gómez et al. (2000). En primer lugar encontramos el autoconocimiento el cual se define como la capacidad de conocerse a uno mismo. Después encontramos el autocontrol que es la habilidad que tienen las personas para controlar los impulsos, conseguir mantener la calma o no perder los nervios. También encontramos principios como la auto motivación, las habilidades sociales, la productividad y la creatividad. Por último podemos encontrar dentro de las competencias la asertividad, la cual viene definida como la habilidad para defender las propias ideas respetando las de los demás. Esta última se relaciona con el enfrentamiento de conflictos en vez de la ocultación y ayuda a aceptar las críticas constructivas.

2.2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

La mayoría de los expertos están de acuerdo en que es importante desarrollar la inteligencia emocional. De este modo, Fernández et al. (2004), llevaron a cabo una revisión de estudios que mostraban que las carencias en las habilidades de IE afectan los estudiantes tanto dentro como fuera del contexto escolar. Para ellos, los problemas del contexto educativo asociados a bajos niveles de IE eran: Deficit en el bienestar y ajuste psicológico del alumnado, disminución de la cantidad y calidad de las relaciones sociales, un descenso del rendimiento académico y una aparición de conductas violentas y consumo de sustancias.

Para la puesta en práctica de programas de educación emocional se requiere de una formación del profesorado específica. Bisquerra (2005) afirma que el desarrollo de las competencias emocionales de forma intencional y sistemática está ausente en los programas de formación de los docentes y dentro de estos, más aún en el ámbito de la EF.

Un estudio de ÇoBan et al. (2010) propone que la IE debería formar parte del proceso educativo ya que es capaz de mejorar las habilidades de comunicación y de empatía necesarias para la solución de conflictos sociales. Esto podría ayudar también en problemas con la familia, en contextos escolares o incluso en la vida laboral. Es por esto que trabajar la IE es importante tanto a nivel personal como a nivel social.

El área de la EF permite enfrentarse a diferentes contenidos de forma presencial y práctica, por lo que estas clases pueden servir para atender a aspectos emocionales de forma intencional y directa y no solo centrarse en las competencias y objetivos que el currículo establece.

Según Shaffer (2000) los discentes de primero de la ESO son los que más necesitan desarrollar la IE ya que en esta etapa integran tanto claves internas como claves externas con el fin de comprender las emociones de los demás, fortaleciendo además una respuesta empática. Cree que es más importante en primero de la ESO porque al entrar al instituto el alumnado no se conoce entre sí lo cual puede provocar aislamientos o desconfianzas dentro de un grupo derivando en situaciones desmotivantes, dificultando en gran medida las tareas de nuestro área. Finalmente dice que a través de metodologías que apoyen la desinhibición y las relaciones con los compañeros se podrá trabajar la IE. Algunas de las estrategias o pautas a seguir son:

- Metodologías donde el alumnado sea el protagonista. Esto servirá para que pueda expresar sus emociones.
- Familiarizar al alumnado con situaciones de conflicto para que aprenda a gestionarlo. Un ejemplo sería, como en el caso de esta unidad didáctica, utilizar un sistema auto arbitrado.
- Realizar tareas de desinhibición y de colaboración entre el grupo.
- Fomentar actividades que se centren en el respeto o cuidado del medio ambiente.

2.3 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS DEPORTES COLECTIVOS

El trabajo de Ferrer (2013) indica que cuando el deportista se ve sometido a una situación de mucha presión en la que debe de desarrollar su capacidad máxima, un bajo control de las emociones repercutirá en un descenso del rendimiento, elevando a su vez su nivel de estrés (Castro, 2018). Para Garaigordobil, y Peña (2014) la inteligencia emocional es el conjunto de factores personales, emocionales y sociales que determinarán la capacidad del deportista para afrontar situaciones de alta presión y exigencia cognitiva, como por ejemplo las competiciones deportivas. Gutiérrez (2013) dice que los factores emocionales son tan importantes como los físicos y mentales, considerando las emociones como un factor muy importante que ejerce gran influencia en el rendimiento deportivo.

Un estudio de Benito y Luján (2012) dice que los discentes que realizan algún tipo de deporte tienen unos índices de IE superiores a los que no practican ningún deporte. Sin embargo, si se analizan las diferencias que pueden existir entre los niveles de inteligencia emocional en deportes individuales y colectivos, la investigación de Del Pino (2012) indica que no existen diferencias significativas en cuanto a las exigencias, debido a que ambas modalidades tienen unas características específicas que requieren un gran control emocional por parte del deportista. De este modo, Laborde et al. (2014) no encontró en su investigación diferencias significativas al analizar los niveles de inteligencia emocional entre los deportes individuales y los deportes de equipo.

Sin embargo, los estudios de Martín (2013) y de Ardura y Trancoso (2023) indican que aunque las diferencias no son significativas, se pueden apreciar mayores niveles de IE en los sujetos que practican deportes colectivos por encima de los deportes individuales aunque como ya se ha recalcado, las diferencias no son significativas.

Si se habla de las diferencias que se pueden encontrar en el desarrollo de la IE entre el género masculino y femenino es necesario acudir al estudio realizado por Ardura y Trancoso (2023). Después de analizar estudiantes españoles de secundaria que practican deportes colectivos como extraescolar se ha detectado un comportamiento diferencial entre las dimensiones según el sexo. El género femenino tiene valores más altos en inteligencia interpersonal y en inteligencia intrapersonal.

2.4. EL RUGBY TOUCH

El rugby touch es un juego modificado del rugby orientado a la escuela donde se evita el contacto duro propio del deporte para evitar poner en riesgo a los discentes. Tal y como dice Méndez (1999) los juegos modificados si están asociados a una metodología inductiva favorecerá el aprendizaje a nivel cognitivo, motriz y afectivo-emocional. Además no existe desigualdad en cuanto al nivel inicial entre el alumnado ya que es un deporte prácticamente nuevo para la mayoría de ellos.

Tal y como dicen Jiménez y Charles (2005), el rugby touch es un deporte rápido, motivador y facilitador de la coevaluación, ya que se practica de manera mixta. Las habilidades específicas que se usan no son de gran complejidad por lo que se favorece la práctica en grupos heterogéneos en cuanto a su nivel de habilidad motriz.

Normalmente se juega en un campo de unos 50 y 70 metros, que puede ser reducido en función de las necesidades del alumnado y del espacio disponible. Además una gran ventaja es que puede jugarse en cualquier tipo de superficie, en la playa, en las pistas de los colegios o en zonas con césped natural o artificial.

Dentro del rugby touch el juego tiene un papel muy importante. Esto se debe a que es una disciplina autoarbitrada, lo que quiere decir que no existe un árbitro que señala las infracciones o tome las difíciles decisiones. Son los propios jugadores los que se encargan de hacer este papel lo que supone que deben ser honestos y deben saber respetar las decisiones del rival a pesar de a veces no estar de acuerdo. De acuerdo con Tejada (2009), son características del espíritu de juego:

- Ser honesto
- Conocer y respetar el juego y sus reglas.
- Ser comprometido en los entrenamientos y tareas del equipo.
- Mostrar respeto por los adversarios
- Saludar de forma cordial a los adversarios
- Usar un lenguaje respetuoso.
- Ser responsable y evitar cometer faltas innecesarias contra los adversarios.
- Tratar de evitar el contacto con el cuerpo del oponente.
- Tratar de llegar, mediante el diálogo, a soluciones ante posibles conflictos o faltas que se presenten en el juego.

- Relacionar la práctica deportiva con los valores personales.
- Resaltar el buen desempeño del adversario durante el juego.
- Dar oportunidad a todos los jugadores del equipo.

2.5 LAS EMOCIONES EN LAS DISCIPLINAS AUTO-ARBITRADAS

Monjas (2004) afirma que una modalidad deportiva auto arbitrada favorecerá a educar en el deporte y no para el deporte, ayudará a que los discentes aprendan y se eduquen a través del deporte, respetando las normas, trabajando en equipo. Aprenderán a tener una actitud crítica ante conductas violentas o discriminatorias. Esto ayudará a que sean capaces de comprender las dimensiones sociales que están alrededor del deporte.

Tejada (2009) sugiere que a través de las disciplinas auto arbitradas se trabajan los mecanismos de autorregulación de emociones. El diálogo, la empatía y la asertividad también aparecen en situaciones donde dos jugadores de un equipo contrario ven una acción de forma distinta. En estos casos se comienza un diálogo partiendo de que los dos tienen razón porque cada uno tiene su verdad pero ambos deben tratar de ponerse en el lugar del otro para poder encontrar una solución lo más justa posible.

El espíritu de juego, es el compromiso que se hace mientras se desarrolla el juego para jugar sin agredir al otro. Además, asume el diálogo como principal mediador en los casos de falta o sanciones durante el juego (Tejada, 2009).

3. OBJETIVOS

Tras exponerse el marco teórico de la investigación, en este apartado se van a relatar los objetivos que se persiguen a través de la realización del presente estudio junto a sus hipótesis. Los objetivos son los siguientes:

- Describir las diferencias en la IE del alumnado de primero de bachillerato tras el desarrollo de una unidad didáctica auto arbitrada. La hipótesis que se establece es que la IE aumentará significativamente tras la puesta en práctica de la UD auto arbitrada.
- Analizar las diferencias que se dan entre las tres dimensiones clave de la IE (Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional) tras la intervención.
- Comparar si existen diferencias en la IE entre el alumnado de género masculino y femenino. En base al estudio de Ardura y Trancoso (2023), se establece como hipótesis que el desarrollo de la IE será mayor en las chicas que en los chicos tras la puesta en práctica de la UD auto arbitrada.

4. CONTEXTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL CASO

4.1. PARTICIPANTES

El presente estudio se realizó en el I.E.S Pirámide de Huesca, un centro público situado en las afueras de la ciudad en el cual encontramos estudiantes residentes en la capital de la provincia y en los pueblos de la comarca. Participaron todos los discentes de primero de Bachillerato, de todas las modalidades. Como podemos observar, a pesar de que nuestra muestra es solo de un curso, el número de encuestas realizadas es elevado debido a la magnitud del centro. Tras preguntar a todos el alumnado, nadie había practicado un deporte auto-arbitrado antes por lo que se puede deducir que todos parten del mismo punto.

El número total de estudiantes que participaron fue de 114, de los cuales 58 eran chicas (50,87%) y 56 chicos (49,13%).

El criterio de inclusión era estar cursando primero de Bachillerato en el instituto mencionado al comienzo de este apartado. En cuanto a los criterios de exclusión, fueron los siguientes: contestar a los cuestionarios de manera claramente aleatoria o con respuestas contradictorias, no responder a la encuesta en su totalidad y no estar presente el día fijado de la encuesta.

Tabla 1.
Distribución de la muestra en función del género.

Género del estudiante	1º de BTO
	n (%)
Femenino	58 (50.87)
Masculino	56 (49.13)
Total del alumnado	114 (100)

Parece oportuno describir al alumnado que han sido estudiados para este trabajo de final de master. En primer lugar, durante la intervención y el estudio, los alumnos y las alumnas mantuvieron una actitud positiva y una predisposición enorme de cara a ayudar. Esto es posible ya que se realizó con un alumnado de primero de Bachillerato, donde siempre se suele ver un ambiente más propicio para la educación, gracias a la

madurez adquirida y a que tienen una presión para sacar buenos resultados. Si se habla del nivel actitudinal de las distintas clases del curso se puede decir que no existen diferencias significativas importantes donde el comportamiento a nivel general rozo la excelencia.

A nivel motivacional, es cierto que no todas las clases asimilaron el concepto del auto arbitraje a la vez, algunos estudiantes necesitaron más tiempo que otros pero al final todos fueron capaces de comprender dicho rol y se supieron adaptar. Si consiguieron comprender y utilizar el auto arbitraje fue gracias a que la mayoría del alumnado se sintió motivado en todo momento. Esto puede deberse a las estrategias motivacionales del docente las cuales siempre trataban de centrarse en el clima tarea. Cuando algún alumno se salía del papel del auto arbitraje y trataba de lucrarse para ganar, eran los propios discentes los que a través del respeto, le paraban. Esto se consiguió en todas las clases en torno a la tercera sesión.

Finalmente en cuanto a nivel motriz y cognitivo es cierto que existían diferencias significativas entre las personas más deportistas y las que no realizaban actividad física de manera habitual, sin embargo, esta no era muy grande ya que nadie había practicado este deporte antes, algo que hacía que fuese nuevo para todos, eliminando las diferencias que se podían dar en un inicio.

4.2. TECNICAS E INSTRUMENTOS

Los datos se recogieron mediante cuestionarios validados que el alumnado del rellenó en formato papel. El cuestionario TMMS-24 se ha utilizado para valorar el estado emocional del alumnado antes y después de realizar la UD de Rugby Touch.

El test TMMS o Trait Meta-Mood Scale, ese puede considerar como la primera medida de la inteligencia emocional y fue creada por Salovey et al. (1995). Esta escala es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. La TMMS-24 de Fernández et al. (2004), es una adaptación al idioma español a la vez que una reducción de ítems. Está constituido por 24 ítems, los cuales son respondidos sobre una escala Likert de 5 puntos, donde el 1 es “nada de acuerdo” y el 5, “totalmente de acuerdo”. Centrándose principalmente en tres aspectos

de la inteligencia emocional, la atención, claridad y reparación, repartiéndose 8 ítems cada uno.

Para poder entender, corregir y obtener una puntuación en cada uno de estos factores, hay que sumar los ítems numerados del 1 al 8 para el factor atención, los ítems del 9 al 16 para el factor claridad y finalmente del 17 al 24 para reparación. Una vez tenemos la suma resuelta debemos mirar la Tabla 2 para conocer el punto en el que se encuentran el alumnado, según sean hombres o mujeres.

Tabla 2.
Evaluación TMMS-24 (Fernández et al., 2004)

Hombre			Mujer	
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención	< 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención	< 24
	Adecuada atención	22 a 32	Adecuada atención	25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención	> 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención	> 36
Claridad	Debe mejorar su comprensión	< 25	Debe mejorar su comprensión	< 23
	Adecuada comprensión	26 a 35	Adecuada comprensión	24 a 34
	Excelente comprensión	> 36	Excelente comprensión	> 35
Reparación	Debe mejorar su regulación	< 23	Debe mejorar su regulación	< 23
	Adecuada regulación	24 a 35	Adecuada regulación	24 a 34
	Excelente regulación	> 36	Excelente regulación	> 35

4.3. PROCEDIMIENTO

Este estudio se realizó entre los meses de marzo y mayo de 2023. Para la recogida de los datos del TFM se puso en conocimiento al departamento de Educación Física dónde se llevaron a cabo las prácticas del mismo curso. Además, también se contó con el aprobado de la dirección del centro quien facilitó mucho el proceso, cediendo las llaves de una sala anexa al pabellón para la comodidad de todo el alumnado. La encuesta se mandó rellenar justo antes del inicio de la UD y se volvió a hacer justo después, para poder valorar el impacto que había tenido. El alumnado que estuvo rellenando la encuesta el primer día fue el mismo que participó en la encuesta

final, no faltó nadie de clase en ninguna de las dos jornadas de estudio. Los cuestionarios fueron cumplimentados en formato papel (Ver Anexo I). Estos cuestionarios, como se ha dicho anteriormente, fueron rellenados en una sala anexa al pabellón deportivo del centro educativo, para estar separados de los demás grupos del pabellón, con un ambiente más tranquilo y a una temperatura media. El alumnado tardó entre 8 y 10 minutos en su cumplimentación. Durante la realización de la encuesta, en todo momento el alumnado estaba supervisado por el investigador en cuestión para resolver las dudas que pudieran surgir. Se recordó que los cuestionarios eran totalmente anónimos y voluntarios. También se hizo hincapié en que no existían preguntas correctas ni incorrectas. El profesor de la asignatura de Educación Física abandonó la clase durante el proceso para evitar influencias y para que pudieran ser totalmente sinceros. Fue necesario resolver alguna duda, las que más se repitieron tenían que ver con el vocabulario, en concreto, varios preguntaron que sí quería decir lo mismo “sentimientos” que “emociones”. Se llevaron a cabo diferentes reuniones con los docentes implicados para que el día de los cuestionarios se llevara a cabo en sesiones donde el impacto negativo para la impartición de la clase fuera el menor posible. En todo momento hubo predisposición por parte de los estudiantes y del centro y esto fue muy importante para trabajar de una manera cómoda y eficaz.

4.4. ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar se va a describir la IE de manera general en el alumnado tanto antes como después de la UD auto arbitrada. Como se puede observar en la Tabla 3, el nivel de atención antes de la UD auto arbitrada fue de 26.82 puntos mientras que tras la intervención aumento hasta 29.1 puntos. Si se habla de claridad emocional, los datos dicen que los discentes tenían un nivel de 26.26 puntos antes de la UD mientras que después de la misma aumentaron los valores hasta 27.39 puntos. Finalmente, la reparación emocional se fijó en 26.95 puntos antes de la intervención aumentando hasta 30.09 puntos después de esta. Estos resultados pueden verse apoyados en el estudio de Méndez (1999) el cual dice que el rugby touch, como deporte en la escuela, favorecerá el aprendizaje afectivo-emocional.

Tabla 3. Estadístico Descriptivo General resultados TMMS-24

Variables	Antes de la Unidad				Después de la Unidad		
	N	Max	Min	M (DT)	Max	Min	M (DT)
1. Atención emocional	114	5	1	26.82 (5.77)	5	1	29.1 (4.77)
2. Claridad emocional	114	5	1	26.26 (5.34)	5	1	27.39 (5.73)
3. Reparación emocional	114	5	1	26.95 (5.11)	5	1	30.09 (5.35)
4. Total Promedio	114	5	1	80.03 (9.78)	5	1	86.58 (11.81)

Nota: M=Media, N=Muestra, DT= Desviación Estándar

Como se puede observar en la Tabla 4 y en comparativa con la tabla de Evaluación de la encuesta TMMS-24 de Fernández et al. (2004), se puede afirmar que las alumnas de género femenino tenían antes de la UD auto arbitrada un adecuado nivel de atención emocional (26.71 puntos), en cuanto a la dimensión de la claridad emocional, tenían una adecuada comprensión (27.02 puntos), finalmente si se habla de reparación, tenían una adecuada regulación emocional (27.53 puntos). Tras la UD auto arbitrada se puede observar que los valores de la Media del Sumatorio han aumentado en dos de las tres casuísticas, sin embargo, todas las variables siguen en la misma clasificación evaluativa que propone Fernández et al. (2004) acerca de la encuesta TMMS-24. La atención emocional tiene en las mujeres un valor de 28.12 puntos en su media, por lo que ha aumentado, la claridad emocional a diferencia de las otras baja sus valores hasta 26.84 puntos de media y finalmente la reparación emocional vuelve a subir hasta los 28.98 puntos de media.

Tabla 4. Estadístico Descriptivo Mujeres resultados TMMS-24

Variables	Antes de la Unidad				Después de la Unidad		
	N	Max	Min	M (DT)	Max	Min	M (DT)
1. Atención emocional	58	5	1	26.71 (5.69)	5	1	28.12 (5.38)
2. Claridad emocional	58	5	1	27.02 (5.36)	5	1	26.84 (5.95)
3. Reparación emocional	58	5	1	27.53 (5.52)	5	1	28.98 (6)
4. Total Promedio	58	5	1	81.26 (9.86)	5	1	83.94 (13.27)

Nota: M=Media, N=Muestra, DT= Desviación Estándar

En el caso de los alumnos de género masculino, tal y como se puede ver en la Tabla 5 y en comparativa con la tabla de Evaluación de la encuesta TMMS-24 de Fernández et al. (2004), se conoce que los hombres, antes de la UD auto arbitrada, tenían un buen nivel de atención emocional (26.93 puntos). También se observa que tenían una adecuada comprensión emocional (25.48 puntos). Finalmente, hablando de la reparación emocional, se observa que tenían una adecuada regulación emocional (26.34 puntos). A diferencia que en el caso de las mujeres, las tres variables aumentan sus valores una vez puesta en práctica las UD auto arbitrada, sin embargo, todas las variables siguen en la misma clasificación evaluativa que propone Fernández et al. (2004) acerca de la encuesta TMMS-24. La atención emocional tiene en los hombres un valor de 30.11 puntos, la claridad emocional 27.96 puntos y finalmente la reparación emocional sube hasta los 31.23 puntos.

Tabla 5. Estadístico Descriptivo Hombres resultados TMMS-24

Variables	Antes de la Unidad				Después de la Unidad		
	N	Max	Min	M (DT)	Max	Min	M (DT)
1. Atención emocional	56	5	1	26.93 (5.9)	5	1	30.11 (5.83)
2. Claridad emocional	56	5	1	25.48 (5.25)	5	1	27.96 (5.49)
3. Reparación emocional	56	5	1	26.34 (4.63)	5	1	31.23 (4.34)
4. Total Promedio	56	5	1	78.75 (9.61)	5	1	89.3 (9.45)

Nota: M=Media, N=Muestra, DT= Desviación Estándar

Tanto en la Tabla 6 como en la Gráfica 1 quedan reflejados los efectos de la UD auto arbitrada y la comparativa que se da entre ambos géneros. Tal y como dicen Ardura y Trancoso (2023), las alumnas de género femenino tienen valores más altos en inteligencia interpersonal y en inteligencia intrapersonal. La afirmación de estos autores concuerda con los resultados obtenidos antes de la intervención docente con la UD de rugby touch auto arbitrada donde los chicos obtuvieron unos valores de IE (en el total del sumatorio promedio) de 78.75 puntos mientras que las chicas obtuvieron una puntuación de 81.26 puntos. Tras llevarse a cabo la UD auto arbitrada, tanto los chicos como las chicas aumentaron sus valores de IE, aunque no de misma manera, ya que las chicas aumentaron 2.68 puntos teniendo en cuenta las tres dimensiones, mientras que los chicos aumentaron el valor de IE 10.55 puntos. Los estudios de Monjas (2004) y de

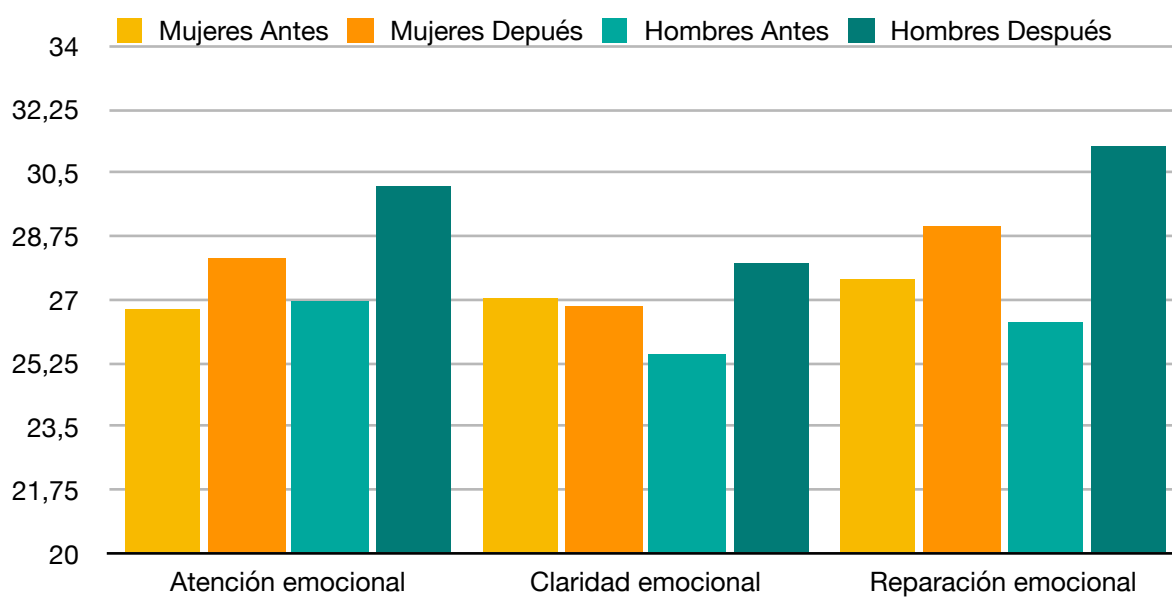
Tejada (2009) permiten justificar los resultados obtenidos ya que estos dicen que una modalidad auto arbitrada ayudará a educar en el deporte y no para el deporte así como que los mecanismos de autorregulación de emociones serán trabajados, donde el diálogo, la empatía y la asertividad serán protagonistas.

Tabla 6. Estadístico Descriptivo comparativa efectos UD auto arbitrada entre Mujeres/ Hombres

Variables	Mujeres			Hombres		
	Antes	Después	Efecto	Antes	Después	Efecto
	M (DT)	M (DT)	Dif	M (DT)	M (DT)	Dif
1. Atención emocional Sumatorio	26.71 (5.69)	28.12 (5.38)	1.41	26.93 (5.9)	30.11 (5.83)	3.18
2. Claridad emocional Sumatorio	27.02 (5.36)	26.84 (5.95)	-0.18	25.48 (5.25)	27.96 (5.49)	2.48
3. Reparación emocional Sumatorio	27.53 (5.52)	28.98 (6)	1.45	26.34 (4.63)	31.23 (4.34)	4.89
4. Total Promedio Sumatorio	81.26 (9.86)	83.94 (13.27)	2.68	78.75 (9.61)	89.3 (9.45)	10.55

Nota: MS=Media Sumatorio, Dif= diferencia entre antes y después, DT= Desviación Estándar

En la Tabla 6 también quedan reflejados los efectos que ha tenido la UD en cada dimensión de la IE. En cuanto a la atención emocional, los valores han aumentado 1.41 puntos en las mujeres y 3.18 puntos en los hombres gracias a la puesta en práctica del auto arbitraje. En la dimensión de la claridad emocional se encuentra los resultados más dispares ya que el efecto de la UD ha sido negativo en las mujeres, donde los valores han bajado 0.18 puntos, siendo el único momento donde han aparecido valores negativos, sin embargo en los chicos se aumentó la claridad emocional en 2.48 puntos. Finalmente el efecto de la UD en la reparación emocional fue el mayor de todos ya que las mujeres aumentaron 1.45 puntos y los hombres 4.89 puntos.

Gráfico 1. Estadístico Descriptivo comparativa entre Mujeres/Hombres

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En esta parte del documento va a quedar redactado todo lo relacionado con la intervención que se llevó a cabo con la muestra del estudio. Esta intervención es una UD de Rugby Touch. Para comenzar, es conveniente hablar de los elementos curriculares que se asocian la UD, los cuales pueden ser observados en la Tabla 7. Estos elementos curriculares aparecen en la Orden ECD/1173/2022 del 3 de agosto, donde se aprueba el currículo y las características de la evaluación en Bachillerato.

Tabla 7. Elementos curriculares

Curso	Unidad didáctica	Competencias específicas	Criterios de evaluación	Objetivos didácticos	Instrumentos de evaluación
1ºBTO	Rugby Touch	CE.EF.1.	1.3.	1.3.a)	Escala de Observación
				1.3.b)	
				1.3.c)	
		CE.EF.2.	3.3.	3.3.a) 3.3.b)	Lista de Control

En la UD de Rugby Touch para primero de Bachillerato se trabajan las competencias específicas CE.EF.1. (Adaptar autónomamente la motricidad para resolver situaciones motrices según la lógica interna de las mismas (capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices específicas de algunas modalidades practicadas a diferentes situaciones con distintos niveles de dificultad, aplicando eficientemente procesos de percepción, decisión y ejecución), y consolidar actitudes de superación, crecimiento y resiliencia al enfrentarse a desafíos físicos) y CE.EF.3. (Difundir y promover nuevas prácticas motrices, compartiendo espacios de actividad físico-deportiva con independencia de las diferencias culturales, sociales, de género y de habilidad, priorizando el respeto hacia los participantes y a las reglas sobre los resultados, adoptando una actitud crítica y proactiva ante comportamientos antideportivos o contrarios a la convivencia y desarrollando procesos de autorregulación emocional que canalicen el fracaso y el éxito en estas situaciones, para contribuir autónomamente al entendimiento social y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa, fomentando la

detección precoz y el conocimiento de las estrategias para abordar cualquier forma de discriminación o violencia).

Dentro se encuentran los criterios de evaluación que se van a trabajar. En este caso aparecen el criterio de evaluación 1.3. (Resolver situaciones motrices de oposición o colaboración-oposición, aplicando principios operacionales complejos propios de estas situaciones, basados en la descodificación de las conductas motrices del oponente y/o del compañero o compañera para ajustar la propia acción motriz) y el 3.3. (establecer mecanismos de relación y entendimiento con el resto de participantes durante el desarrollo de diversas prácticas motrices con autonomía, haciendo uso efectivo de habilidades sociales de diálogo en la resolución de conflictos y respeto ante la diversidad, ya sea de género, afectivo-sexual, de origen nacional, étnico, socio-económica o de competencia motriz, y posicionándose activa, reflexiva y críticamente frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y la violencia).

La CE.EF.1 se asocia al bloque A de saberes básicos (Resolución de problemas en situaciones motrices) y para acabar de concretar, al tratarse de una UD de rugby touch, se trabajarán acciones de colaboración-oposición. Según el currículo de Aragón de primero de Bachillerato los saberes básicos del bloque A que se deberán tener en cuenta serán: ajustar las conductas motrices en función de los comportamientos motores de los compañeros o adversarias, puesta en práctica de algoritmos de ataque y defensa con mayor autonomía, adaptándose a las características del contexto de acción; principio de continuidad de la acción en situaciones motrices y desempeño de roles variados en procedimientos colectivos puestos en práctica para conseguir los objetivos del equipo. En cuanto a la CE.EF.3. se asocia a el bloque C de saberes básicos (autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices).

Por último, se reflejarán los objetivos didácticos que surgen de cada criterio de evaluación. En primer lugar, se han establecido tres objetivos didácticos para el criterio de evaluación 1.3.: 1.3.a) Controlar significativamente el móvil de forma individual y colectiva desarrollando las acciones propias del rol ofensivo, 1.3.b) Desposeer e interceptar el móvil desarrollando el rol defensivo y 1.3.c) Cambiar de rol identificando y poniendo en práctica las acciones propias a desarrollar en cada rol. Finalmente para el criterio de evaluación 3.3. se han establecido dos objetivos didácticos: 3.3.a) Respetar a

sus compañeros y compañeras con independencia de su nivel motriz y 3.3.b) Participar de manera activa en las actividades propuestas respetando las normas y rutinas establecidas para el buen funcionamiento de las mismas, y mostrando actitudes positivas.

Los objetivos didácticos 1.3.a) y 1.3.b) se evaluaron mediante una hoja de observación donde aparecen elementos de ataque y de defensa (ANEXO II). El procedimiento de evaluación fue un análisis de producción en coevaluación, donde los estudiantes evalúan a sus compañeros. Se dividió a la clase en 4 equipos, dos estaban en una situación de partido real y los otros dos observando.

El objetivo 1.3.c) se evaluó a través de una rúbrica donde aparecían elementos del cambio de rol (ANEXO III). El procedimiento de evaluación fue análisis de producción por parte del profesorado, es decir, una heteroevaluación.

Para la evaluación de los objetivos 3.3.a) y 3.3.b) se utilizó una lista de control donde aparecen elementos de respeto y autorregulación emocional (ANEXO IV). Esta lista de control la realizó el profesor mediante la observación de sus alumnado a lo largo de la fase final de la UD.

La UD tuvo una duración de 9 sesiones, desde el 23 de marzo hasta el 5 de Mayo. En la Tabla 8 se pueden observar las sesiones con su contenido y su progresión de aprendizaje.

Tabla 8. Temporalización UD

Sesión	Contenido	Progresión de aprendizaje
1	Presentación unidad didáctica. Familiarización con el móvil. Recepción y pase con juegos modificados	Situación inicial
2	Pase atrás, roll ball, progresar.	Conocer el nivel de partida
3	Ocupación del espacio y toma de decisiones con balón	Logica del Rugby Touch
4	Progresar y evitar progresar	Logica del Rugby Touch
5	Tactica ofensiva y defensiva y transición ataque defensa	Logica ofensiva y defensiva
6	Coevaluacion. Partidos reales	Aprender y progresar
7	Partidos amistosos con el equipo para adaptación de normas	Aprender y progresar
8	Torneo fase liguilla	Valorar los progresos
9	Torneo fase final	Valorar los progresos

Para la UD de rugby touch se desarrolla el modelo pedagógico de Teaching Games for Understanding o modelo comprensivo. Se considera este modelo ya que las demandas técnicas del juego se ven reducidas y se parte de experiencias lúdicas que ayudan a motivar al alumno (de Mesa et al., 2008). Tal y como dicen Pérez et al., (2020) la idea que subyace en este modelo es que los aprendizajes que los estudiantes deben desarrollar tienen como objetivo que estos comprendan la esencia del deporte y su lógica interna, además este conocimiento y habilidades aprendidas podrán ser usados fuera de clase para practicar el deporte en cuestión. Es decir, vamos a basar los aprendizajes en la táctica (mantener, progresar, ocupar espacios) y a través de ella aprender la técnica (pase, recepción, cintas, carreras).

Para el desarrollo de las sesiones dentro del modelo comprensivo el docente se apoyará en las fases de Otal (2014). Se llevará a cabo un juego modificado en el que la técnica se reduzca y quede en segundo plano. Después se realizará la fase de conciencia táctica donde se lleva a cabo una reflexión grupal sobre los principios tácticos del juego, donde el profesor utilizará feedback interrogativo. Tras esta reflexión se volverá a realizar el juego inicial pero con las bases tácticas asentadas, para dejar paso a la técnica. Es probable que algún día algún aspecto técnico cueste y no habría problema en parar el ejercicio, trabajarlo de forma más aislada y puntual para volver a introducir el gesto reforzado a la lógica del deporte.

Según la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (Deci y Ryan, 1985), existen tres mediadores psicológicos innatos: la autonomía, competencia y relación con los demás (Vansteenkiste et al., 2018) que se asocian a un incremento en la motivación intrínseca y en la intención de práctica en la AF (Sevil et al., 2014).

Para favorecer la autonomía se desarrollan tareas en las que el alumnado tengan que asumir un porcentaje de toma de decisiones, por ejemplo en algunas de las tareas se permite que los discentes elijan parte de las reglas o el sistema de puntuación. Además, el alumnado participa en la evaluación ya que se tendrán que evaluar en parejas, mediante una coevaluación. También se establecerá una rutina consensuada con el alumnado para aumentar el tiempo de práctica en cada sesión (agrupación, explicación de las tareas, realización de la práctica, recogida de material y finalización

de la clase). Además el alumnado deberá ser el que haga a la vez de árbitro, por lo que sus decisiones tendrán mucho peso dentro del juego.

Para aumentar la percepción de competencia cada tarea vendrá justificada con el para qué y por qué se realizan, además en mitad de la tarea habrá una reflexión donde se abordaran cuestiones tácticas, para volver a realizar la actividad. La idea de esto es que se pueda observar la mejora tras la reflexión para así aumentar la percepción de competencia así como para afianzar los aspectos tácticos. Serán importantes aquí los feedbacks tanto interrogativos como individuales si son significativos. El ser a la vez jugadores y árbitros también les ayudara en la percepción de la competencia ya que podrán llevar a la práctica las reglas que han aprendido del deporte.

Finalmente para trabajar las relaciones sociales, se crearán grupos heterogéneos y con constantes cambios. Unas veces serán al azar, otras veces podrán ellos hacer los grupos y en ocasiones, será el profesor el que organice los grupos. Además habrá distintas agrupaciones, en parejas, tiros, cuartetos, grupos más grandes, etc. El profesor adoptara una actitud de escucha activa y empática, teniendo en cuenta las intervenciones de todos el alumnado. Las relaciones sociales también se ven trabajadas gracias al auto arbitraje ya que como dice Tejada (2009), los mecanismos de autorregulación de emociones son muy importantes cuando el propio alumno debe tomar las decisiones que normalmente toma un árbitro. Aparecerán situaciones de diálogo, empatía y asertividad cuando dos jugadores de equipos rivales vean de forma distinta una acción.

Si se habla de la importancia del clima motivacional es interesante hablar del estudio de Abós et al. (2015), el cual dice que el profesorado de Educación Física debe generar un clima motivacional orientado hacia la tarea ya que esto hará que se satisfagan los mediadores psicológicos desarrollando una motivación más autodeterminada la cual podría desembocar en consecuencias afectivas como la diversión. Para crear este clima motivacional, se deberán llevar a cabo sesiones variadas en las cuales se conozcan los objetivos de cada tarea y sesión. Será importante que exista el trabajo en grupos, mediante situaciones de aprendizaje basadas en el proceso de la tarea, evitando el exceso de la competición para no crear un clima ego. Será interesante fomentar el trabajo en equipo y el proceso hacia la consecución de resultados colectivos positivos. Aquí vuelve a ser importante de nuevo el auto arbitraje,

ya que con este sistema los discentes no tenderán a querer ganar y harán trampas, si no que serán ellos mismos los que auto regulen sus emociones y refuercen el clima tarea.

Ames (1992) enumeró seis elementos cuya manipulación puede ayudar a promover un clima tarea en las actividades. Estos elementos son conocidos como las áreas TARGET (tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo).

García (2021) desarrolla una serie de estrategias docentes para enfocar las áreas TARGET hacia la tarea. Algunas de las ideas se pueden aprovechar en esta unidad didáctica. En cuanto a la tarea, sería interesante que el criterio de éxito este basado en la mejora personal o grupal, por ejemplo en un juego reducido de 4vs3 el criterio de éxito puede ser tratar de hacer más ensayos que la vez anterior. En cuanto a la autoridad, como ya hemos dicho antes, dejar algunas decisiones en las manos de los alumnos y alumnas, por ejemplo que decidan el número de veces que tienen que tocar a un atacante para que haya cambio de posesión o el sistema de puntuación, también serán protagonistas del arbitraje por lo que serán ellos mismos los que tengan la potestad de tomar decisiones durante las tareas.. Para el reconocimiento será importante dar feedback privado y significativo durante toda la unidad didáctica. En cuanto a las agrupaciones, flexibles y heterogéneas, que no marquen de inicio diferencias entre los grupos. Finalmente para la evaluación se valorará principalmente los aspectos tácticos.

Para acabar con este apartado, se va a añadir una propuesta que no se ha llevado a cabo pero que se piensa que podría ayudar a que los resultados de las chicas se asemejaran al resultado de los chicos. Cuando se hablaba de auto arbitraje, cualquier jugador podía tomar decisiones durante el juego, per es cierto que en la práctica se pudo observar que eran, en la mayoría de los casos, los chicos los que tomaban la voz. Para evitar esto y que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades, se propone que la decisión de una jugada la marque la persona que sale perjudicada. Esto quiere decir que sí en un momento dado un defensor toca al atacante que esta en carrera, la persona que va a mandar que ese detenga la jugada va a ser la propia atacante. De este modo todo el mundo estará obligado a auto arbitrar jugadas en cada partido. Si que es cierto que quizás el primer día es complicado pero cuando el concepto del auto arbitraje este mas asimilado, será una alternativa que podrá aumentar el compromiso de las chicas en la toma de decisiones relacionadas con el arbitraje aumentando sus efectos tras la UD.

6. VINCULACIÓN Y APORTACIONES DESDE LAS ASIGNATURAS DEL MÁSTER

En este apartado se van a relacionar los aprendizajes que se han adquirido en cada una de las asignaturas del Máster con la realización de este TFM. En la Tabla 9 se puede observar un resumen de los aprendizajes más importantes.

Tabla 9.
Vinculación y aportaciones desde las asignaturas del Máster

Asignatura	Aprendizajes
Diseño curricular e instruccional de Educación Física	Modelos pedagógicos, evaluación y destrezas docentes además de adecuar la UD al currículo en cuestión.
Diseño de actividades de aprendizaje de Educación Física	Desarrollo de sesiones y actividades adecuadas a las UD
Innovación e investigación educativa en educación física	Asignatura importante para un trabajo como este, recogida, tratamiento y análisis de datos en excel
Contenidos disciplinares en Educación Física	Elementos curriculares como objetivos didácticos o criterios de evaluación
Habilidades Comunicativas	Mejora en la exposición y lenguaje no verbal tanto para la exposición como para el día a día en las clases

En primer lugar, se va a hacer referencia a la asignatura Diseño curricular e instruccional de Educación Física. En esta asignatura se vieron aspectos que han tenido mucha importancia en este estudio, pero sobre todo en la intervención. Estos aspectos son: los modelos pedagógicos, los tipos de evaluación y lo más importante, las destrezas docentes.

La siguiente asignatura del master que ha aportado su grano de arena a este estudio ha sido Diseño de tareas de aprendizaje, en la cual se han enseñado los

contenidos necesarios para el buen desarrollo de las sesiones y de las tareas para que tuvieran sentido con los objetivos que se buscaban. Este punto es fundamental ya que este estudio se ha realizado tras 9 sesiones distintas en las cuales se han tenido que poner en práctica todo lo aprendido.

Después, gracias a Innovación e investigación educativa en educación física se asentaron los conocimientos para poder llevar a cabo una investigación, desde el proceso de recogida de datos, hasta su tratamiento y análisis. También se aprendió a sacar el máximo partido al Excell, una herramienta que se ha usado para este trabajo.

No podría olvidarse la importancia que tiene Contenidos disciplinares en Educación Física ya que sin ella no se hubieran podido desarrollar los elementos curriculares como los objetivos didácticos o los criterios de evaluación.

Por último, en la asignatura de Habilidades Comunicativas se enseñó a los docentes a hablar en público y a dirigirse al alumnado. Esta asignatura es muy importante ya que se aprendió mucho acerca de como dirigirse al alumnado de forma correcta. Esta asignatura no solo habrá servido para las clases si no que ayudará en la propia presentación del TFM.

7. CONCLUSIONES

En este apartado se van a exponer las principales conclusiones extraídas del estudio realizado. En primer lugar, atendiendo al marco teórico, podemos observar como no existe una gran cantidad de literatura acerca de los efectos que puede tener el auto arbitraje en la educación, es por esto que la primera conclusión que se extrae es que se necesitan realizar más estudios ya que, tal y como dice Monjas (2004), una modalidad deportiva auto arbitrada ayudará a educar en el deporte, ayudará a que los discentes aprendan y se eduquen a través del deporte, respetando las normas, trabajando en equipo y aprendiendo nuevos valores. Como se puede observar, existen estudios que confirman que puede tener beneficios pero debería llevarse a cabo un estudio más exhaustivo para poder conocerlos bien.

A nivel general, se puede afirmar que los datos de IE mejoran gracias a la implementación de la UD auto arbitrada pero no de forma significativa. Los valores aumentan pero el alumnado sigue en el mismo punto de la escala de evaluación TMMS-24 (Fernandez et al., 2004). Estos resultados refutan la hipótesis principal ya que los valores de la IE no han aumentado de manera significativa.

Si se divide por género, se puede valorar que el efecto en ellas es muy bajo, ya que apenas hay variación de los valores. Sin embargo, los resultados en los alumnos de genero masculino son mucho más contundentes. A pesar de que partían de unos valores de IE ligeramente inferiores que las chicas, han acabado la UD con valores notablemente superiores a ellas. Estos resultados refutan la hipótesis secundaria que se apoya en el estudio de Aradura y Trancoso (2023) la cual decía que el desarrollo de las chicas sería mayor que el de los chicos.

Por último, dividiendo la IE en sus tres dimensiones, se puede afirmar que la atención emocional y la reparación emocional han sufrido mayor cambio, sus valores han aumentado considerablemente mientras que la claridad emocional apenas ha aumentado.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Abós, A., Sevil, J.; Sanz, Ma.; García, L. (2015). Variables motivacionales influyentes en una Unidad Didáctica de rugby: claves para la mejora de la intervención docente. *Sportis Scientific Technical Journal*, 1 (2), 110-128.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Ardura, D., & Trancoso, M. A. P. (2023). Deporte extraescolar e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria: efectos del tipo de agrupamiento deportivo y del sexo: inteligencia emocional y deporte extraescolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 23(1), 38-52.
- Augusto, J. M., López, E., y Pulido, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26 (3), 413-425.
- Barling, J., Slater, F., y Kelloway, K. E. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(3), 157-161.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Castro, M. (2018). *Análisis de diversos factores psicológicos en diferentes modalidades deportivas en función del nivel competitivo*. Tesis doctoral: Universidad de Jaén.
- ÇoBan, B., Karademir, T., Agak, M. & Devecioglu, S. (2010). The emotional intelligence of students who are sitting a special-ability examination. *Social behavior and personality*, 38(8), 1123-1134.
- de Benito, M. M., y Luján, J. I. G. (2012). Inteligencia emocional, motivación autodeterminada y satisfacción de necesidades básicas en el deporte. *Cuadernos de psicología del deporte*, 12(2), 39-44.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

- Del Pino, J. M. (2012). *Influencia de las inteligencias múltiples en el rendimiento deportivo en fútbol*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- de Mesa, C. G. G., Estrada, J. A. C., Río, J. F., & Giménez, A. M. (2008). Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula abierta*, 36(1), 27-38.
- Elliott, S. N., Frey, J. R., y Davies, M. (2015). Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 301-319). New York: The Guilford Press.
- Fernández Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Ferrer, L. (2013). Procedimiento de identificación de las emociones positivas adecuadas para revertir el distrés asociado a los tiros libres en baloncesto. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8(1), 19-38.
- Garaigordobil, M. y Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología conductual*, 22(3), 551-567.
- García, L. (2021). *Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic books.
- Gómez Gras, J.M., Galiana Lapera, D. Y León Espí, D. (2000). “*Que debes saber para mejorar tu empleabilidad*”. Universidad Miguel Hernández.
- Gutiérrez, D. (2013). *Coaching deportivo. Juega y gana el partido de tu vida dentro y fuera de la cancha*. Barcelona: FDL.
- Jiménez, F. J., & Charles, B. (2005). El Touch, un juego deportivo de invasión que fomenta la cooperación y el autocontrol. *Lecturas: Educación física y deportes*, (87), 25.

- Laborde, S., Dosseville, F., Guillén, F. y Chávez, E. (2014). Validity of the trait emotional intelligence questionnaire in sports and its links with performance satisfaction. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 481-490.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., y Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocionalen niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Méndez, A. (1999). Análisis comparativo de las técnicas de enseñanza en la iniciación a dos deportes de invasión: el floorball patines y el baloncesto. Tesis doctoral inédita.
- Monjas, M. (2004). *Programa de enseñanza y habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes*. CEPE. Madrid.
- Otal, J. C. (2014). La enseñanza comprensiva de los juegos deportivos en el ámbito escolar. Trabajo Fin de Grado, Facultad de Ciencias humanas y de la educación, Universidad de Zaragoza, Huesca.
- Pérez-Pueyo, Ángel, Hortigüela Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, (428), Pág: 47–66.
- Rey, L., y Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 401-412.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.

- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627.
- Sánchez Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285.
- Sevil, J., Julián, J. A., Abarca Sos, A., Aibar, A., y García González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (26), 108-113.
- Schaffer, D., & Kipp, K. (2000). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. International Thomson. USA.
- Tejada Otero, C. P. (2009). *Ultimate Frisbee. Metodología del entrenamiento*. Medellín, Colombia: VIREF Biblioteca Virtual de Educación Física.
- Trinidad, D. R., y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95-105.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140 (227-235).
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G. J., Haerens, L., Patall, E., y Reeve, J. (2018). Fostering personal meaning and self-relevance: A self-determination theory perspective on internalization. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 30-49.

9. ANEXOS

Anexo I

TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

Hombre

☐

Mujer

☐

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Anexo II

Coevaluación Escala de observación 1			
Nombre Observador:		Curso:	
Nombre Evaluado:			
Unidad didáctica:		Fecha:	
Observación: En una situación de juego real, el estudiante:		Si (2)	A veces (1) No (0)
1. Intenta progresar hacia los espacios libres cuando tiene el balón si es posible.			
2. Es capaz de recepcionar el balón cuando recibe un pase sin que se caiga.			
3. Pasa el balón de forma correcta a sus compañeros			
4. Intenta dar los pases a los compañeros en mejor situación, generando una ventaja.			
5. Cuando no tiene el balón tiene una actitud activa, dando líneas de pase o ayudando a generar espacios al poseedor.			
Total		X/10	
6. Trata de interceptar el balón cuando su equipo defiende.			
7. Cuando un oponente corre con el balón trata de tocar para que se detenga.			
8. Muestra una actitud activa, tratando de ayudar al equipo en todo momento.			
Total:		X/6	

Anexo III

Alumno		Clase	
Principios tácticos	Excelente	Bueno	En proceso de mejora
Mantener la posesión del móvil	Trata de dar los pases correctamente, hacia atrás y a un compañero en una situación ventajosa, identificando las posiciones de los compañeros y adversarios.	Da los pases técnicamente bien pero en ocasiones a jugadores que no están en una posición ventajosa.	Existen problemas técnicos en la realización de los pases y no suelen llegar al objetivo
	Cuando con un rol atacante sin ser poseedor del balón, el alumno se desmarca a espacios libres para dar una solución de juego al portador, es capaz de recibir tanto en estático como en movimiento.	Cuando con un rol atacante sin ser poseedor del balón, el alumno a veces se desmarca a espacios libres para dar una solución de juego al portador, pero otras se encuentra por delante del balón o con un defensa pegado sin buscar separarse.	Cuando con un rol atacante sin ser poseedor del balón, el alumno no da soluciones al poseedor.
Progresión hacia el objetivo	Pasa el balón a un compañero en el sentido de la progresión, así como aprovecha los espacios para avanzar corriendo.	Pasa el balón a un compañero en el sentido de la progresión, pero no suele avanzar corriendo aprovechando los espacios.	El alumno no avanza en carrera aprovechando los espacios y da los pases sin sentido de progresión, es decir, sin dar a el compañero una oportunidad de avanzar.
	Recibe casi todos los pases con seguridad sin perder inercia hacia el campo rival	Recibe la mayoría de pases con seguridad pero se frena para coger el balón.	La mayoría de pases se caen durante la recepción
Aplicar según el contexto el algoritmo de ataque	El alumno es capaz de interpretar la situación, teniendo en cuenta su posición, la de sus compañeros y adversarios y toma una ventajosa pudiendo ser, un pase, una progresión, una cinta...	El alumno a veces es capaz de interpretar el contexto y de tomar una buena decisión pero cuando tiene que hacerlo con poco tiempo, puede tomar peores decisiones.	El alumno no es capaz de interpretar el contexto. No lee la situación y toma continuamente malas decisiones.
Reversibilidad del rol	El alumno cambia rápidamente el rol de ataque defensa o viceversa y es capaz de adaptarse rápidamente al nuevo contexto tratando de sacar ventaja.	El alumno tarda en cambiar el rol ataque-defensa perdiendo unos segundos que le hacen perder la ventaja.	El alumno no tiene una actitud activa y no muestra diferencia entre el rol ofensivo y defensivo
Robo del Movil	El alumno trata de interceptar el balón cuando su equipo defiende.	El alumno simplemente se sitúa tapando huecos pero sin intención de robar	El alumno no muestra interés en el rol defensivo
Evitar que el rival avance	El alumno trata de evitar la progresión de los atacantes cercanos y bascula para ayudar a sus compañeros	El alumno trata de evitar la profesión de los atacantes cercanos pero no ayuda a sus compañeros con basculaciones	El alumno no muestra interés en el rol defensivo

Anexo IV

Lista de Control			
Alumno		Clase:	
Observación: durante las sesiones de educación física, el alumno:		Si	No
1. Respeta a todos sus compañeros independientemente de si aciertan o fallan.			
2. Respeta a los adversarios y mantiene un juego limpio.			
3. Respeta las reglas de juego.			
4. Es capaz de autorregular sus emociones cuando un contrario señala una infracción, respetando su decisión.			
5. Se apoya en todos sus compañeros independientemente de su capacidad motriz.			
6. Rechaza conductas contrarias a la convivencia en situaciones motrices (violencia, discriminación, actitudes xenófobas, etc)			
7. Utiliza el dialogo como mecanismo de resolución de conflictos.			