



DEPORTES ALTERNATIVOS Y SU INFLUENCIA EN LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

Una experiencia en Educación Secundaria

ALTERNATIVE SPORTS AND THEIR INFLUENCE ON THE STUDENTS' MOTIVATION

An experience in Secondary Education

CRISTINA MENESCARDI ¹, ISRAEL VILLARRASA-SAPIÑA ^{1,2,3}

¹ University of Valencia, Spain

² Universidad Internacional de La Rioja, Spain

³ University Jaume I, Spain

KEYWORDS

Alternative Sports
Traditional sports
Physical Education
Secondary Education
Motivation
Students
Opinion

ABSTRACT

The aim of this study was to compare the students' motivation after practicing alternative (AS) and traditional sports (TS) and to know the teachers' opinion regarding this experience. From the results, it stands out that, in the AS group, intrinsic motivation increases and extrinsic motivation decreases, while the identified motivation in the TS decreases. Teachers positively valued the experience as active, dynamic, inclusive and motivating. Physical Education teachers should consider including AS in their programs given the significant increase in intrinsic motivation towards the subject by students and the opinions and benefits highlighted by participating teachers.

PALABRAS CLAVE

Deportes alternativos
Deportes tradicionales
Educación Física
Educación Secundaria
Motivación
Estudiantes
Opinión

RESUMEN

El objetivo del trabajo es comparar la motivación del alumnado tras la práctica de deportes alternativos (DA) y tradicionales (DT) y conocer la opinión del profesorado ante esta experiencia. De los resultados se destaca que, en el grupo DA, la motivación intrínseca aumenta y la extrínseca disminuye, mientras que en el DT disminuye la motivación identificada. El profesorado valoró positivamente la experiencia como activa, dinámica, inclusiva y motivante. El profesorado debería plantearse la inclusión de los DA en sus programaciones dado el aumento de la motivación intrínseca hacia la asignatura y a las opiniones y beneficios destacados por el profesorado.

Recibido: 10/ 07 / 2022

Aceptado: 15/ 09 / 2022

1. Introducción

Un elemento esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (EA) es la motivación del alumnado hacia la propia práctica, ya que el alumnado motivado mantiene ciertos comportamientos en las clases de Educación Física (EF) deseables por todo el profesorado, como son la participación activa en las sesiones al prestar atención a las explicaciones, realizar preguntas, ayudar al resto, estar contento/a, etc. En definitiva, demuestra ganas, le gusta y quiere aprender en la asignatura de EF (Moreno & Hellín, 2007). Por tanto, la motivación del alumnado es un aspecto indispensable a tener en consideración por parte de los/as docentes.

En este sentido, una de las teorías más conocidas sobre la motivación es la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), donde podemos distinguir diferentes tipos de motivación (i.e., motivación intrínseca y motivación extrínseca), así como la desmotivación entendida como la ausencia de motivación. En este sentido, la motivación intrínseca surge en el interior del individuo y activa a este/a para realizar aquello que se le antoja en el momento y que desea llevar a cabo por el propio placer de hacerlo (Soriano, 2011). Una actividad puede resultarle intrínsecamente atractiva al alumnado si dispone en dos aspectos: a) nivel adecuado/óptimo del reto, es decir la dificultad, y b) la novedad de la tarea y/o dificultad incrementan también la motivación intrínseca del alumnado hacia dicha tarea (García & Baena- Extremera, 2017).

Por otro lado, la motivación extrínseca es la motivación que se genera gracias a un impulso del exterior. Dentro de esta, Deci y Ryan (1985, 2000) diferencian diversos tipos de regulación de la motivación extrínseca, entre ellos: (a) externa, (b) introyectada, e (c) identificada. La primera de ellas, la regulación externa, se trata del tipo de motivación extrínseca menos autónoma ya que se basa en realizar una acción para evitar un castigo u obtener una recompensa (Moreno et al., 2009). La regulación introyectada se basa en la realización de acciones con el fin de demostrar que la persona es capaz de realizar dicha acción ante otros ya que si no lo hicieran se sentirían culpables o las realizan para demostrar lo buenos/as que son ante sus compañeros/as (Moreno et al., 2009). Por su parte, la regulación identificada, junto con la motivación intrínseca, es una de las formas más autónomas de motivación que se refiere a sentirse motivado/a a realizar la tarea, pero no deja de ser extrínseca, puesto que comprenden su importancia, pero no llegan a disfrutarlo. Sería el caso del alumnado que participa en las clases de Educación Física (EF) para mejorar sus habilidades deportivas (Moliner et al., 2011; Moreno et al., 2009) (Figura 1).

Figura 1. Teoría de la Autodeterminación: Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación, estilos de regulación, locus de causalidad y definición.

Conducta	No autodeterminada		↔		Autodeterminada	
Tipo de motivación	Amotivación	Motivación extrínseca			Motivación intrínseca	
Tipo de regulación	Sin regulación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación intrínseca	
Locus de causalidad	Impersonal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interno	
Definición	Realización de la tarea de forma pasiva o no realización de la tarea	Realización de una tarea para evitar castigo o por obligación	Realización de la tarea para evitar sanciones autoimpuestas	Realización de la tarea por los beneficios que reporta	Realización de la tarea como fin en sí misma	

Fuente(s): Modificada de Moliner et al. (2011).

Por otro lado, Ryan y Deci (2000) afirman que la desmotivación es el estado en el que no existe el propósito de actuar, donde no se otorga valor alguno a una tarea o se siente la sensación de incapacidad para realizarla (Figura 1). Deci y Ryan (Deci & Ryan, 1985, 2000) propusieron que la motivación autónoma (i.e., intrínseca y regulación identificada) puede contribuir a la mejora del funcionamiento psicológico del alumnado, conllevando consecuencias motivacionales positivas; mientras que la motivación controlada (i.e., introyectada y extrínseca) así como la desmotivación se corresponderían con consecuencias motivacionales negativas, como la falta de compromiso con la tarea y el abandono (Moliner et al., 2011).

En este panorama surgen los deportes alternativos, que según Requena (2008), persiguen la participación de todo el alumnado mediante el disfrute del deporte, independientemente de su condición física (tradicionalmente ligado a los deportes “tradicionales” donde se busca el rendimiento). Los deportes alternativos se definen como “el conjunto de deportes que, en contraposición con los modelos convencionales comúnmente aceptados, pretenden lograr un mayor carácter participativo y/o un explícito desarrollo de valores sociales, a través de modificaciones reglamentarias y/o la utilización de material novedoso” (Hernández, 2007, p.1).

Uno de los motivos por los que incluir los deportes alternativos en las programaciones de EF es que aportan nuevas posibilidades educativas, recreativas, de ejercicio, previniendo la rutina y la falta de motivación que la práctica exclusiva y repetida de deportes convencionales puede llegar a provocar (Fierro, Haro y García, 2016). Además, tal y como menciona Hernández (2007), su práctica favorece que el alumnado pueda incorporarse a la práctica deportiva, participar con plenitud y olvidar las diferencias personales, consiguiendo así mayores cotas de participación donde conseguimos que todos jueguen. Estudios previos en el ámbito universitario (e.g., Menescardi et al., 2020), muestran que los deportes alternativos son valorados positivamente por el alumnado, futuro profesorado, destacándose el aspecto innovador de la buena práctica, que les resulta atractiva, donde se fomenta la cooperación, el trabajo en equipo, y se contribuye al proceso de EA, entre otros beneficios.

Por su parte, Rodríguez (2009) añade que los contenidos deportivos dentro del área de EF deben ser tratados y trabajados desde una perspectiva totalmente novedosa con el fin de motivar al alumnado hacia la realización de una práctica deportiva más continuada, pudiendo servir de los deportes alternativos para este fin, especialmente durante la etapa de ESO. Pese a todas estas bondades, parece ser que ciertos docentes, no hacen uso de los deportes alternativos, bien sea por desconocimiento o por falta de documentación (Lara y Cachón, 2010). Por ello, es necesario seguir investigando en esta temática para poder crear la base de conocimientos sobre la que sustentar futuras investigaciones. El trabajo con deportes alternativos y su influencia en la motivación es especialmente relevante al amparo de la alfabetización motriz. La alfabetización motriz, según Fernández-Rio et al. (2018), es un modelo pedagógico emergente que está enfocado al ámbito de la Educación Física (EF), tiene carácter transversal respecto a la dimensión múltiple de los diferentes factores que integran la práctica deportiva. Tiene como principal objetivo que el alumnado adquiera conocimientos, procedimientos, y actitudes hacia la práctica de actividad física (AF) para su vida diaria, y además, lo haga de forma autónoma (Fernández-Rio et al., 2018). Para ello, Cairney et al. (2019), la concibe como un concepto holístico, y un ciclo de compromiso en el que las relaciones entre la competencia motriz, los procesos sociales, afectivo-motivacionales, y el conocimiento se consideran recíprocas y se refuerzan. Es decir, se considera que una persona está alfabetizada motrizmente o físicamente cuando se mueve con competencia, creatividad, confianza y motivación en variedad de actividades y entornos (Rivera & Arras-Vota, 2015). Por tanto, se corrobora la idea de que la ejecución de una actividad motriz por sí sola no es suficiente para el aprendizaje si no está vinculada a estados emocionales positivos (disfrute), que conducen al deseo de repetir la habilidad y utilizarla para realizar otras actividades, como el deporte (i.e., motivación); todo ello dentro de un contexto social o un entorno físico concreto.

Puesto que en los últimos años parece ser que los deportes convencionales han pasado a ser escasamente motivantes para el alumnado en la asignatura de EF, a causa de su abuso por parte del profesorado (Fierro et al., 2016), se hace necesaria la continuidad en la investigación sobre los deportes alternativos. Asimismo, hasta la fecha no se han encontrado trabajos que comparen la motivación del alumnado tras la práctica de deportes alternativos y deportes tradicionales, por dicha razón, parece relevante y necesaria la realización de este trabajo.

Por todo lo expuesto, el objetivo de este estudio es analizar la motivación del alumnado tras la realización de una unidad didáctica de deportes alternativos para ver si esta varía como consecuencia del contenido impartido en la unidad didáctica.

2. Material y método

2.1. Participantes

La población objeto de estudio de este trabajo es el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de 3 centros diferentes de la Comunidad Valenciana. Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia se reclutó un total de 341 estudiantes para participar en el estudio. La muestra se segmentó en grupo no intervención donde se impartieron deportes tradicionales (DT, $n = 272$) y grupo experimental (DA, $n = 69$), donde se impartió una unidad didáctica de seis sesiones de deportes alternativos, a saber: kinball, pinfuvote y datchball. Las sesiones se realizaron dentro del horario de EF, en el espacio de práctica habitual. Un subgrupo ($n = 22$) del grupo DT (i.e., no intervención) fue utilizada como grupo control. A su vez participaron seis docentes de EF. El alumnado

participó voluntariamente en el estudio y previa puesta en práctica se contó con el consentimiento de los/as tutores/as legales o familiares del alumnado.

2.2. Instrumentos y procedimiento

Para la realización de este trabajo se empleó a modo de cuestionario la Escala del Locus Percibido De Causalidad en EF (*Perceived Locus of Causality, PLOC Scale*) validado por Moreno et al. (2009), para recoger la opinión del alumnado sobre el grado de motivación respecto a la asignatura de EF. Esta La escala se compone de 20 ítems para medir la motivación en clases de EF. Cada ítem presenta una opción de respuesta tipo Likert que va del valor 1 al 7 siendo 1 el valor de “totalmente en desacuerdo” y 7 “totalmente de acuerdo”. Los 20 ítems miden cinco constructos, las categorías de la motivación, a los cuales les corresponden cuatro ítems:

- Motivación intrínseca: 1, 6, 11, 16. Por ejemplo, “Participo en esta clase de Educación Física Porque la Educación Física es divertida”.
- Regulación identificada: 2, 7, 12, 17. Por ejemplo, “Participo en esta clase de Educación Física Porque quiero aprender habilidades deportivas”.
- Regulación introyectada: 3, 8, 13, 18. Por ejemplo, “Participo en esta clase de Educación Física Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante”.
- Regulación externa: 4, 9, 14, 19. Por ejemplo, “Participo en esta clase de Educación Física Porque tendré problemas si no lo hago”.
- Desmotivación: 5, 10, 15, 20. Por ejemplo, “Participo en esta clase de Educación Física Pero no sé realmente por qué”.

La media de las respuestas a los ítems de cada constructo proporcionará el valor de dicha motivación/regulación. Cabe destacar que los tipos de motivación y regulaciones no son excluyentes, pudiendo darse de forma interconectada. Por tanto, en función de las respuestas del alumnado, se obtendrán estas variables dependientes (i.e., tipos de regulaciones, motivación y desmotivación) para conocer el grado de motivación del alumnado en la asignatura de EF en función del tipo de intervención (DA vs. DT), lo cual servirá como variable independiente. La escala empleada mostró valores óptimos de fiabilidad ($\alpha > 0,85$ en todos los tipos de motivación/regulación). Asimismo, se le presentó al profesorado una respuesta abierta para valorar la experiencia. Los cuestionarios con el alumnado se implementaron antes y después de la intervención descrita en el apartado anterior, mientras que con el profesorado se realizaron al finalizar la intervención correspondiente.

2.3. Análisis de los datos

Por lo que respecta a los datos cuantitativos, se realizó un análisis descriptivo (media y desviación típica, mediana y rango intercuartílico) de los valores obtenidos en el cuestionario sobre motivación antes, para ambos grupos, y después de la unidad didáctica de intervención, en caso de pertenecer al grupo experimental. A posteriori, se comprobó que la distribución de las variables no cumplía el supuesto de normalidad y, por ello, se llevaron a cabo pruebas no paramétricas. Los análisis comparativos, se determinaron a través de la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes, en ambos momentos de medición (i.e., pre y post), y mediante la Wilcoxon para muestras relacionadas se llevó a cabo la comparativa entre ambos momentos de medición en cada uno de los grupos, aceptándose un valor de significación de $p = 0,05$. Todo ello se llevó a cabo con el paquete estadístico SPSS (Versión 26 IBM).

En cuanto al análisis de los datos cualitativos, se realizó un análisis del contenido, extrayendo las unidades textuales o categorías objeto de estudio (Lorenzo-Quiles, 2011) a las que posteriormente darán sentido los investigadores.

3. Resultados

En cuanto al análisis de la muestra, del total de participantes, un 49,6% fueron alumnas y el resto (50.4%) alumnos de ESO, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 ($13,96 \pm 1,49$) años. Por lo que respecta a los datos descriptivos e inferenciales del estudio, estos pueden observarse en la Tabla 1. Se observa que, en ambos momentos de medición, hay una diferencia en la motivación intrínseca e identificada superior en el grupo intervención, así como una menor desmotivación. Por lo que respecta a la intervención, se observa como dentro del grupo no intervención (DT) la regulación identificada y extrínseca disminuyen ($Z = -1,959$; $p = 0,05$; $Z = 2,378$; $p = 0,02$, respectivamente), mientras que en el grupo intervención (DA) parece que la motivación intrínseca aumenta y la regulación extrínseca disminuye ($Z = -4,950$; $p = 0,01$; $Z = -2,422$; $p = 0,02$, respectivamente).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y comparativos en relación con los tipos de motivación e intervención

	Total de la muestra		Grupo no intervención (DT)			Grupo intervención (DA)			Sig. DA-DT
	M	DT	M	DT	Md/RI	M	DT	Md/RI	
Pre intervención									
Mot. Intrínseca	4,55	1,35	4,41*	1,36	4,63/1,56	5,12 [†]	1,15	5,25/1,50	0,00*
R. Identificada	4,74	1,39	4,58* [†]	1,41	4,38/1,63	5,33	1,14	5,25/1,75	0,00*
R. Introyectada	4,07	1,37	4,01	1,38	3,75/0,56	4,27	1,33	4,50/1,75	0,27
R. Extrínseca	3,91	1,36	3,79* [†]	1,33	4,25/1,56	4,38 [†]	1,40	4,50/2,00	0,00*
Desmotivación	3,07	1,39	3,17*	1,40	3,25/1,13	2,70	1,31	2,50/2,38	0,01*
Post intervención	M	DT	M	DT	Md/RI	M	DT	Md/RI	Sig.
Mot. Intrínseca	5,40	1,08	4,64*	1,18	4,50/1,75	5,64	0,93	5,75/1,00	0,00*
R. Identificada	5,17	1,25	4,35*	1,09	4,38/1,56	5,43	1,19	5,50/2,25	0,00*
R. Introyectada	4,20	1,30	3,91	0,97	3,88/1,13	4,29	1,38	4,50/1,88	0,20
R. Extrínseca	3,97	1,22	3,56	1,27	3,75/1,50	4,10	1,19	4,00/1,75	0,12
Desmotivación	2,78	1,22	3,57*	0,90	3,50/1,06	2,53	1,20	2,50/2,38	0,00*

Fuente (s): Elaboración propia.

Nota: Md = Mediana, RI = Rango Inter cuartil. * indica diferencias significativas con el grupo intervención. [†] indica diferencias significativas con la medición post.

Por lo que respecta al profesorado, se mencionó la escasa formación del profesorado al respecto, así como algunos de sus beneficios: *“aunque tenía algunas nociones sobre ellos gracias a esta propuesta he detectado beneficios para el alumnado como participación plena, cooperación y menos competitividad”*.

A su vez, el profesorado valoró positivamente la experiencia como coeducativa, activa, dinámica e inclusiva, así como motivante porque fomenta la participación del alumnado independientemente de su nivel de competencia motriz (i.e., dominio de las habilidades motrices básicas): *“he podido observar más participación e involucración en el juego por parte de todo el alumnado independientemente de sus capacidades motrices” (...)* *“creo que puede llegar a ser bastante influyente en su motivación”*.

“Como dato curioso tengo un alumno que tiene un nivel notablemente inferior en las capacidades físicas básicas y este deporte lo interiorizó muy bien, en muy poco tiempo y se adaptó muy favorablemente a las normas que íbamos introduciendo. Con esto quiero decir que como es un deporte que no exige demasiada técnica cualquier alumno/a puede participar correctamente.”

Finalmente, el profesorado destacó su inclusión en futuras programaciones: *“sí, en mi opinión creo que les ha gustado bastante el deporte”*.

4. Discusión

La sociedad actual demanda una calidad de la enseñanza que hace preciso que se actualice la metodología, los recursos didácticos, la formación continua y los nuevos contenidos, proponiendo nuevas alternativas como son los juegos y deportes alternativos en el área de EF, ya que parece ser que los deportes convencionales han pasado a ser poco atractivos y motivantes para el alumnado, quizás como consecuencia de su amplia presencia en las programaciones del profesorado (Fiero et al., 2016). Pese a que diversos trabajos muestran los posibles beneficios de los deportes alternativos (Fiero et al., 2016; Hernández, 2007; Requena, 2009), sigue existiendo profesorado que no los incluye en sus programaciones por desconocimiento (Lara y Cachón, 2010). Por ello, la presente investigación busca conocer el efecto de la práctica de deportes alternativos en la motivación del alumnado ante la problemática de la falta de motivación por parte del alumnado adolescente en las clases de EF. Es por esto que se ha elegido la práctica de deportes alternativos por su carácter inclusivo, por lo que no existen estereotipos de género hacia ellos, se aproximan a las necesidades de los participantes, son modificables, presentan reglas sencillas y modificables y fomentan la cooperación, a diferencia de los tradicionales, que suelen ser aquellos más masificados, estereotipados y menos flexibles.

Los resultados obtenidos muestran que existe un aumento significativo de la motivación intrínseca hacia la asignatura de EF por parte del alumnado que realiza un deporte alternativo (i.e., DA) en la intervención. Estos resultados, siguen la línea de trabajos previos (e.g., García y Baena- Extremera, 2017), que afirman que el uso de los deportes alternativos resulta beneficioso para desarrollar la motivación y actitud del alumnado, ya que al utilizar actividades novedosas, conlleva que el alumnado no sienta la EF como algo rutinario, aumentando la motivación en las sesiones. En esta misma línea, autores como Ferriz et al. (2020) y González-Cutre y Sicilia

(2019), han considerado la novedad como un aspecto importante que influye en la motivación y satisfacción del alumnado. Por tanto, atendiendo a estos resultados, la inclusión de aspectos novedosos en EF puede facilitar que el alumnado valore más la asignatura y esté más motivado por las formas diferentes y sorprendentes en las que la enseñanza se plantea, en este caso, los deportes alternativos, conllevando un aumento en su satisfacción, diversión y sentimiento de vitalidad (González-Cutre et al., 2021).

Por su parte, dentro del grupo control (i.e., DT) se ha observado un descenso de las regulaciones identificada y extrínseca, quizás como consecuencia de los deportes “tradicionales” practicados por este grupo, como son el fútbol, balonmano, podrían ocasionar que el alumnado deje percibir la EF, y en concreto la práctica de estos deportes, como beneficiosa y dejando de percibir también los premios como una recompensa que incrementa su motivación extrínseca. El hecho de que no aumente la motivación en ninguna de sus formas, dentro del grupo control podría deberse a que, como mencionan Moreno y Cervelló (2010), el deporte de competición de carácter tradicional y masculino hace hincapié en el entrenamiento inflexible y competitivo, mermando la motivación del alumnado, especialmente si se hace un uso excesivo y abuso de dicho contenido (Fiero et al., 2016).

En la línea de autores previos, como Carrera (2016), parece ser que el alumnado adopta un papel pasivo en la práctica de deportes “tradicionales” siendo percibido el/la docente como un/a técnico/a o instructor/a, por lo que parece que no mejora su motivación intrínseca. Por tanto, profesorado de EF debería valorar la inclusión de los deportes alternativos en las programaciones de aula ya que parece ser que la práctica de estos deportes favorece la motivación y participación de un mayor número de alumnos y alumnas gracias a su carácter inclusivo y heterogenizador (Fiero et al., 2016; Hernández, 2007; Requena, 2009). Asimismo, se tendrían que difundir este tipo de intervenciones así como la opinión de los/as docentes al respecto, sobre todo si se permiten trabajar otros contenidos propios del área (e.g., los principios de ataque y defensa) que están recogidos en la legislación actual (prácticas de actividades cooperativas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de los juegos), y que podrían ser una alternativa a los deportes tradicionales, suponiendo un cambio de mentalidad (Sparkes, 1992) y la incorporación en futuras programaciones didácticas. Concretamente, la intervención con deportes alternativos quedaría recogida dentro de la práctica de juegos y deportes alternativos en 3º y 4º de la ESO, tal como se especifica en el Decreto 87/2015 modificado por el Decreto 51/2018 por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, siendo una práctica lúdico-deportiva que ayuda a desarrollar aspectos como la coeducación y/o la cooperación-colaboración, así como a aprender los principios tácticos de los deportes.

Continuando con las observaciones del profesorado, éste valoró positivamente la experiencia como coeducativa, enriquecedora, activa y dinámica y motivante, destacándose su carácter inclusivo puesto que se observó una amplia participación del independientemente de su nivel de competencia motriz, augurando la futura inclusión en las programaciones docentes. Esto va en la línea de trabajos previos que muestran como uno de los motivos principales para incluir los deportes alternativos las nuevas posibilidades educativas, recreativas, de ejercicio, previniendo la rutina y la falta de motivación que la práctica exclusiva y repetida de deportes convencionales puede llegar a provocar (Fiero et al., 2016). Esto cobra especial relevancia cuando los materiales empleados por el alumnado son diversos (e.g., móvil de kinball), tal como señalan investigaciones previas (Manso-Lorenzo et al., 2018) que concluyeron que los deportes alternativos eran divertidos, permitiendo la participación de todo el grupo y donde se empleaba un móvil diferente.

Otro de los aspectos remarcables por el profesorado fue la inclusión del alumnado. En este sentido, Hernández (2007) menciona que la práctica de estos deportes favorece que gran parte del alumnado sea capaz de incorporarse a la práctica deportiva, participando en la misma con plenitud y olvidándose de las diferencias personales (de habilidad). Por ello, estos deportes llegan donde los deportes tradicionales no pudieron, a la consecución de altas cotas de participación en las situaciones de juego. En palabras de Hernández (2007): “Quizás no consigamos que todos ganen, pero sin duda, conseguimos que todos jueguen” (p.1). Diversos estudios investigados por Feu (2008) y Carrión et al. (2019) muestran que tanto el dinamismo en los juegos llevados a cabo en las sesiones de EF, como los deportes inclusivos, donde se permite una amplia participación del alumnado, aumentan su motivación hacia las clases de EF. Estos resultados van en la línea de los trabajos llevados a cabo con deportes alternativos en el ámbito universitario que recogen la buena acogida de la propuesta ya que fomenta la cooperación y el trabajo en equipo (Menescardi et al., 2020). Entre los beneficios de los deportes alternativos, destaca la gran aceptación por parte de todo el alumnado debido a que sus reglas son simples y permiten mucha versatilidad pudiendo ser adaptadas a diferentes necesidades, ayudando a proponer nuevas situaciones educativas y recreativas (Hernández-Beltrán et al., 2021). Además, de acuerdo con la Teoría de la Autodeterminación, en la medida en que se satisfagan las necesidades psicológicas básicas del alumnado, entre ellas la percepción de competencia (posiblemente ocasionada por una mayor participación), se contribuirá a un aumento de la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 1985, 2000); por tanto, desde el contexto educativo se debería tender al fortalecimiento de dicha relación entre la competencia del alumnado y su motivación, de acuerdo con los principios de la alfabetización motriz (Cairney et al., 2019; Rivera & Arras-Vota, 2015).

La EF tiene que predominar la diversión y la motivación intrínseca frente al resto de cosas. Profundizando más en las intervenciones como alternativa a los juegos colectivos clásicos, este tipo de deportes fomenta la cooperación, participación, trabajo en equipo, igualdad, integración, desarrollo de valores educativos como el juego limpio, etc. Es por ello que en este estudio y en los resultados hemos querido destacar cómo ha aumentado muy significativamente la motivación intrínseca del alumnado tras haber realizado la propuesta docente, así como la buena acogida que ésta tuvo tanto por el profesorado como por el alumnado. Por tanto, en base a los resultados de este trabajo, el profesorado de EF debería valorar la posible inclusión de los deportes alternativos en sus programaciones dado el aumento significativo de la motivación intrínseca hacia la asignatura de EF por parte del alumnado que realiza un deporte alternativo en la intervención, así como debido a las opiniones y beneficios destacados por el profesorado participante. Esto, además, va en la línea de las directrices propuestas en el currículo oficial de la etapa de ESO, donde se pretende la inclusión del alumnado y que se verá reforzado con la entrada de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) ya que hace un mayor hincapié en dicha inclusión.

Pese a toda la evidencia mostrada, este trabajo también presenta algunas limitaciones que deben ser atendidas para interpretar los resultados. Por un lado, la distribución de la muestra en ambos grupos es bastante dispar, puesto que en el grupo control (i.e., DT) la muestra es más elevada que en el grupo experimental (DA), lo cual podría reducir la robustez del análisis, pese a que se han aplicado pruebas no paramétricas para que dicha desigualdad no afecte significativamente. Por otro lado, en el pre-test se observa una mayor motivación en el grupo intervención que en el control y, aunque esto no se ha atendido en este estudio porque se han diferenciado en mayor medida los resultados en el post-test, en futuros trabajos se debería estudiar si esta diferencia motivacional previa a la propuesta didáctica influye en los resultados del post-test.

5. Conclusiones

En base a los resultados de este trabajo, se han extraído las siguientes conclusiones: (i) la motivación intrínseca del alumnado aumentó tras la realización de deportes alternativos, mientras que la regulación extrínseca disminuyó. (ii) El profesorado valoró positivamente la experiencia, coincidiendo con el alumnado en su carácter motivante, así como en la parte activa, dinámica e inclusiva de esta propuesta.

Así pues, el profesorado de EF debería plantearse la inclusión de los DA en sus programaciones dada la buena acogida de la propuesta tanto por el alumnado como por el profesorado.

Referencias

- Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R., & Kriellaars, D. (2019). Physical literacy, physical activity and health: Toward an evidence-informed conceptual model. *Sports Medicine*, 49(3), 371-383. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01063-3>
- Carrera, D. (2016). Como crear nuevos deportes desde la educación física. El aprendizaje por proyectos como estrategia práctica motivante. *EmásF: revista digital de educación física*, 38, 103-118.
- Carrión, S., Hernández, A., & Martínez, I. (2019) El colpbol como un medio para incrementar la motivación en Educación Primaria. *Retos*, 36, 348-353. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.70396>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological inquiry*, 4, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Fernandez-Rio, J., Alcalá, D. H., & Perez-Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80. Recuperado de <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/695>
- Ferriz, R., González-Cutre, D., & Balaguer-Giménez, J. (2020). Agentes sociales de la comunidad educativa, satisfacción de novedad y actividad física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(46), 519-528. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v15i46.1602>
- Feu, S. (2008). ¿Son los juegos deportivos alternativos una posibilidad para favorecer la coeducación en las clases de Educación Física? *Campo Abierto*, 2, 31-47
- Fierro, S., Haro, A., & García, V. (2016). Los deportes alternativos en el ámbito educativo. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 6, 40-48.
- García, M., & Baena-Extremera, A. (2017). Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 387-402.
- González-Cutre, D., Jiménez-Loaisa, A., Abós, A., Ferriz, R. (2021). Estrategias motivacionales para incluir novedad y variedad en Educación Física. En L. García-González (Coord.), *Cómo motivar en Educación Física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 99-116). Universidad de Zaragoza.
- González-Cutre, D., & Sicilia, A. (2019). The importance of novelty satisfaction for multiple positive outcomes in physical education. *European Physical Education Review*, 25(3), 859-875. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783980>
- Hernández, J. (2007). El valor pedagógico de los deportes alternativos. *Revista Digital, EFdeportes.com. Lecturas: Educación Física y deportes*, 114. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd114/el-valor-pedagogico-de-los-deportes-alternativos.htm>
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., & Gamonales, J. M. (2021). Unihoc como deporte alternativo en el ámbito educativo. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 16, 105-120. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i16.5193>
- Lara, A. J., & Cachón, J. (2010). Kinball: los deportes alternativos en la formación del/la docente de educación física. En *II Congreso Internacional de Didàctiques*. Girona.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Lorenzo-Quiles, O. (2011). Análisis cualitativo de textos sobre multi e interculturalidad. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, 1, 535-546.
- Manso-Lorenzo, V., Fraile-García, J., Cambronero-Resta, M., & Manso-Lorenzo, J. (2018). Goubak as an alternative sport of collaboration-opposition (regulated): didactic offer for Physical Education in Primary. *ESHPA-Education, Sport, Health and Physical Activity*, 2(3), 322-340. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/53155>
- Menescardi, C., Valverde-Esteve, T., & Lizandra, J. (2020). Deportes alternativos a través de edublogs: una experiencia con el futuro profesorado de Secundaria. En: Roig-Vila, Rosabel (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 285-296). Barcelona: Octaedro.
- Moliner, O.; Salguero del Valle, A.; Márquez, S. (2011). Autodeterminación y adherencia al ejercicio: estado de la cuestión. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 287-304. <https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02504>
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337. <https://doi.org/10.1017/s1138741600001724>
- Moreno, J. A., & Cervelló, E. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. Wanceulen Editorial.

- Moreno, J. A., & Hellín, M. G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-moreno.html>
- Requena, O. (2008). Juegos alternativos en educación física: flag football. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 4, 1-10.
- Rivera, J. M., & Arras-Vota, A. M. G. (2015). Educación física y la “alfabetización física”. En J. Tarago, G. Mendoza, L.A. Fierro, & G. Ascensio (Coords.), *Aproximaciones teórico-conceptuales y metodológicas en investigación educativa* (pp. 40-49). México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Rodríguez, J. (2009). Tchoukball. Un deporte de equipo novedoso: propuesta de aplicación en Secundaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 16, 75-79. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732281015>
- Soriano, J. (2012). Estudio cuasi-experimental sobre las terapias de relajación en pacientes con ansiedad. *Revista electrónica Enfermería Global*, 26, 39-53. <https://dx.doi.org/10.4321/S1695-61412012000200004>
- Sparkes, A. (1992). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la Educación Física. En J. Devís y C. Peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (pp. 251-266). Inde.