



Efectos de un programa de deportes alternativos sobre la motivación en escolares de educación secundaria

Effects of an alternative sports program on motivation in secondary school students

Autores

Juliana Alejandra Patiño Gaviria ¹
Erika Tatiana Martínez Martínez ¹
Enid Daniela Sierra Rubiano ¹
Sebastián Rey Gómez ¹
William Abel Daza Wittinghan ¹

¹ Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Autor de correspondencia:
Sebastián Rey Gómez
sebasreygomez@gmail.com

Recibido: 11-02-26
Aceptado: 22-06-26

Cómo citar en APA

Patiño Gaviria, J. A., Martínez Martínez, E. T., Sierra Rubiano, E. D., Rey Gómez, S., & Daza Wittinghan, W. A. (2026). Efectos de un programa de deportes alternativos sobre la motivación en escolares de educación secundaria. *Retos*, 82, 331-348.
<https://doi.org/10.47197/retos.v82.118780>

Resumen

Introducción: Existe un gran interés por la motivación hacia las prácticas físico-deportivas en la adolescencia y esto contrasta con la enseñanza tradicional, basada en deportes convencionales, y los deportes alternativos, orientados al disfrute y la inclusión.

Objetivo: Evaluar el impacto de un programa de deportes alternativos sobre la motivación en escolares de educación secundaria.

Metodología: Se empleó un diseño cuasiexperimental cuantitativo con grupo experimental y grupo control; participaron 172 estudiantes de octavo a décimo grado; la intervención de catorce semanas incluyó cuatro disciplinas alternativas; la motivación se midió mediante el cuestionario CMEF y los datos se analizaron con comparaciones pretest - posttest y estimaciones del tamaño del efecto.

Resultados: El grupo experimental presentó aumentos significativos y de gran magnitud en la motivación intrínseca y en la regulación identificada, así como reducciones notables en la regulación externa y en la desmotivación; las mujeres mostraron disminuciones más pronunciadas en la desmotivación.

Discusión: Los hallazgos concordaron con estudios que atribuyeron mejoras motivacionales a la novedad y al carácter cooperativo de las prácticas alternativas y evidenciaron avances en igualdad de género frente a enfoques centrados en el rendimiento.

Conclusiones: El programa mejoró la motivación del alumnado y la adopción de modalidades alternativas resulta viable para potenciar el interés y la inclusión en la educación física escolar.

Palabras clave

Deportes alternativos; educación física; motivación; secundaria.

Abstract

Introduction: There is great interest in motivation toward physical and sports activities in adolescence, which contrasts with traditional teaching based on conventional sports and alternative sports geared toward enjoyment and inclusion.

Objective: To evaluate the impact of an alternative sports program on motivation in secondary school students.

Methodology: A quantitative quasi-experimental design was used with an experimental group and a control group; 172 students in grades 8 to 10 participated; the 14-week intervention included four alternative disciplines; motivation was measured using the CMEF questionnaire, and the data were analyzed using pretest-posttest comparisons and effect size estimates.

Results: The experimental group showed significant and large increases in intrinsic motivation and identified regulation, as well as notable reductions in external regulation and demotivation; women showed more pronounced decreases in demotivation; the control group exhibited minor changes.

Discussion: The findings were consistent with studies that attributed motivational improvements to the novelty and cooperative nature of alternative practices and showed advances in gender equality compared to performance-centered approaches.

Conclusions: The program improved student motivation, and the adoption of alternative modalities is viable for enhancing interest and inclusion in school physical education.

Keywords

Alternative sports; motivation; physical education; secondary school.

Introducción

Actualmente, es bien sabido que realizar actividad físico-deportiva de manera frecuente se relaciona con múltiples ventajas que abarcan dimensiones motoras, cognitivas, afectivas y sociales (Rodríguez et al., 2020; Malla, 2023; Romero et al., 2024; Martínez et al., 2021). Además, constituye un elemento esencial para prevenir distintas patologías, lo que la convierte en una estrategia fundamental para conservar un adecuado estado de salud y condición física (Aparicio et al., 2021).

Por esto, dichas actividades han adquirido una presencia cada vez más significativa en la sociedad contemporánea, particularmente, durante la adolescencia, en la etapa escolar, donde su práctica resulta esencial, porque las rutinas que se desarrollan durante este periodo normalmente se prolongan e impactan en el estilo de vida futuro (Márquez et al., 2020; Rojas, 2025).

Por lo anterior, la materia de educación física se concibe como un contexto singular en el ámbito escolar, pues es fundamental para fomentar conductas orientadas a la actividad y la salud desde la escuela, con el potencial de extender su práctica más allá de este entorno, además de aportar beneficios relacionados con la formación en valores, competencias corporales y el incremento del rendimiento académico (Aparicio et al., 2021; Celdrán et al., 2016; Ávila et al., 2021; Sallis et al., 2012; Gómez-Carmona et al., 2019; Rodríguez-Torres et al., 2022a).

Para ello, Carrera (2016) afirma que el deporte es la actividad ideal, ya que es una de las prácticas físicas que más motivan y se practican tanto dentro como fuera del entorno escolar, que ha sido adoptada en la educación física, al grado de constituirse como un rasgo distintivo de la misma (Ferrer, 2012; Fernández y Cagigal, 2017).

En este sentido, diversos autores (Moreno y Hellín, 2007; Aliriad et al., 2024; Pereira et al., 2025) ven la motivación como algo necesario en el alumnado, esta se entiende como un constructo hipotético formado por aspectos internos y externos que originan, orientan, determinan la intensidad y sostienen en el tiempo una determinada conducta, influyendo en la elección y la persistencia de la práctica física (Broo et al., 2012; Tuta, 2021; Dosil, 2008; Martín et al., 2018; Naranjo, 2009; Candela et al., 2014).

Por lo cual, la motivación durante la etapa escolar resulta siendo un factor crucial para la adopción de adecuados estilos de vida (Balaguer et al., 2007; Barkoukis et al., 2010; Hagger et al., 2009), un alumnado motivado, según Dese y Wibowo (2025) y Grao et al. (2020) suele participar con mayor compromiso en las actividades asignadas, evidenciando mayor disposición hacia la práctica física en contextos escolares y fuera de estos.

De este modo, la investigación sobre la motivación ha terminado como un tema clave en la mencionada asignatura, apareciendo principalmente estudiada a partir de la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; 2000), la cual sostiene que la motivación depende de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas (Vallejo et al. 2018; Souza et al., 2021; Duque et al., 2022; Lourenço et al., 2024), esto para que las personas desarrollen una motivación autónoma y experimenten bienestar. Estas necesidades son: (1) autonomía, entendida como la capacidad de decidir y dirigir las propias acciones, sin influencias externas (Moreno et al., 2011); (2) competencia, que implica sentirse eficaz y capaz de adaptarse al entorno para lograr resultados acordes con las habilidades personales (Simões y Alarcão, 2013). Y, (3) la relación con los demás, que se refiere al deseo de establecer vínculos significativos y pertenecer a un grupo (Sánchez y Núñez, 2007). El cumplimiento de estas necesidades es esencial para incrementar la motivación autodeterminada (Deci y Ryan 2013).

El cumplimiento de las necesidades lleva a la motivación, que se organiza en un continuo de autodeterminación que abarca diversos grados de internalización: desde la motivación intrínseca (máxima autodeterminación) hasta la desmotivación (mínima), abarcando la motivación extrínseca en distintos grados (Cox, 2009).

En este marco, la motivación intrínseca simboliza el nivel superior de autodeterminación, debido a que se trata de hacer una actividad por el interés, goce y complacencia que genera (Ajello, 2003; Sánchez-Oliva et al., 2012; Gaibor, 2023; Moreno y Martínez, 2006; Latorre-Román et al., 2020). La extrínseca, en cambio, se sitúa en un nivel intermedio y responde a razones instrumentales o externas (recompensas, presiones, obligaciones), aunque puede adoptar distintos grados de internalización, progresando en orden de los niveles más bajos hasta los más elevados de autodeterminación, desde la regulación externa,

seguida por la introyección, la identificación y la integración, acercándose gradualmente conforme los motivos se internalizan y se reconocen como propios (Martín et al., 2007; Cox, 2009; Molinero et al., 2011; Tuta, 2021). Finalmente, la desmotivación constituye el extremo opuesto del continuo, caracterizada por la ausencia de intención o propósito para participar en la actividad (Rodríguez y Losada, 2007; Ryan & Deci, 2024).

Ahora bien, está claro que las motivaciones resultan clave para potenciar el compromiso del alumnado en las clases (Hidalgo et al., 2025; Moreno-Murcia, 2011; Deci & Ryan, 2013). Sin embargo, Altaba (2024) afirma que la educación física escolar se ha distinguido históricamente por enseñar deportes tradicionales como el atletismo, el voleibol, entre otros, lo cual es una práctica rutinaria que aplica enfoques orientados en la técnica, el rendimiento, la competencia y el éxito como único indicador de logro (Fraile y De Diego, 2006; Stidder y Hayes, 2013; Sancho, 2021; Lambert, et al. 2020; Barros y Aldas, 2021), y esto, lejos de responder a los intereses del alumnado, ha generado un impacto negativo en su motivación, derivando en desinterés por la asignatura y abandono de la práctica física, además de perpetuar estereotipos de género que limitan los beneficios inherentes de las actividades físicas, siendo este uno de los principales problemas de la educación física actualmente (Fierro et al., 2017; Aznar y Vernetta, 2023; Pérez et al., 2019).

Frente a esto, Rodríguez-Torres et al. (2022b) y González-Coto et al., (2022) afirman que la educación física está en constante transformación, tanto en sus metas como en sus estrategias, por ende hay que considerar la innovación educativa, puesto que es un proceso que busca transformar y adaptar los contenidos para despertar la motivación en los estudiantes (Hernández-Beltrán et al., 2021a; Sein et al., 2017; Lleixà, 2017; Moya et al., 2014; Trujillo et al., 2020; Pérez-Pueyo et al., 2020; Menéndez y Fernández-Río, 2014).

Dicha innovación viene, según Hernández-Beltrán et al., (2021b) con la incorporación de nuevas modalidades deportivas alternativas, ya que estas surgen tanto como versiones adaptadas de deportes tradicionales, así como propuestas totalmente nuevas para la enseñanza en la escuela, y así se amplía el repertorio motor y cognitivo de los estudiantes por medio de una adaptación o modificación de normativas, el uso de materiales, implementos, agrupaciones e instalaciones distintas a las habituales, de esta manera, se presenta un nuevo enfoque pedagógico, orientado a aumentar la responsabilidad, la motivación, y el crecimiento integral de los estudiantes, por encima del resultado competitivo (Fernández-Bustos y Abellán, 2016; Fierro et al., 2017; Carrillo et al., 2018; García-Muñoz, 2019; Hernández-Beltrán et al., 2023b; González-Coto et al., 2022).

En este sentido, se considera que, al incorporar deportes alternativos en educación física, se cumplen las demandas del mundo actual, ya que se va más allá de la simple instrucción técnica al introducir actividades y elementos innovadores que renuevan la experiencia educativa, estimulan el interés, participación y compromiso del alumnado; así, se enriquece el currículo al cumplir sus objetivos pedagógicos, al tiempo que se fomenta la motivación por la materia y por las prácticas físico-deportivas (Peñafiel et al., 2020; Hernández-Beltrán et al., 2023a; Gamonales et al., 2022; Manninen & Campbell, 2022; Fierro et al. 2017; García-Muñoz, 2019).

Por lo anterior, el presente estudio se trató de implementar un programa de deportes alternativos dirigido específicamente a una población de alumnos de educación secundaria caracterizada por bajos niveles de motivación hacia la educación física, con el propósito de analizar si la incorporación de deportes alternativos puede revertir esta situación. En consecuencia, este estudio se maneja bajo la hipótesis de que la práctica de deportes alternativos incrementará la motivación intrínseca y la regulación identificada, reduciendo la desmotivación y las formas más controladas de motivación extrínseca, basado en la evidencia previa que respalda el potencial transformador de estas modalidades.

Método

El estudio empleó un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental, ya que los grupos de participantes ya estaban conformados antes de iniciar la intervención y se comparó un grupo experimental, que recibió el programa, con un grupo control sin intervención (Hernández, 2018). Esta decisión metodológica se debió a que la distribución de los estudiantes en los grupos estaba determinada por la organización interna de la institución educativa. Los investigadores no tenían posibilidad de modificar ni

equilibrar esa distribución, ya que se realiza durante el proceso de matrícula institucional. Por esta razón, fue imposible aplicar un procedimiento de aleatorización para conformar los grupos.

Participantes

La muestra incluyó a 172 estudiantes de los grados octavo, noveno y décimo de la Escuela Normal Santiago de Tunja, Boyacá. De ellos, 87 estudiantes integraron el grupo experimental, con una edad promedio de 14.7 ± 0.96 años; de ellos, 41 eran mujeres y 46 hombres. Por su parte, el grupo control estuvo conformado por 85 participantes, cuya edad promedio fue de 14.5 ± 0.81 años; en este caso, 44 correspondieron al género femenino y 41 al masculino.

Antes de iniciar el programa, las directivas de la institución educativa revisaron la propuesta y otorgaron su aval formal, lo que legitimó el estudio y permitió que se desarrollara dentro del marco académico establecido. Con este aval presente, se solicitó el consentimiento informado de los acudientes de todos los estudiantes involucrados, asegurando que comprendían y aceptaban la participación de sus hijos. Del mismo modo, la investigación se clasificó conforme a los principios de la Declaración de Helsinki, en este caso, se trató de una intervención realizada en el contexto de las clases regulares de Educación Física, sin manipulación invasiva ni procedimientos que pudieran afectar la integridad física o psicológica de los estudiantes. Por ello, se considera una investigación de riesgo mínimo, ya que las actividades correspondieron a prácticas deportivas habituales y supervisadas, con el único añadido de la introducción de deportes alternativos en el grupo experimental.

Procedimiento

En primer lugar, se habló con las directivas de la institución para presentarles el proyecto, a lo cual accedieron. Como consecuencia de esta aprobación, las clases de Educación Física vieron modificaciones en su plan para el periodo académico, específicamente en el grupo experimental, mientras que el grupo control mantuvo la programación habitual. Esta gestión inicial fue fundamental, ya que permitió legitimar la intervención y garantizar que se llevara a cabo dentro del marco institucional.

El grupo experimental el programa de deportes alternativos se llevó a cabo entre agosto y noviembre de 2025, a lo largo de 14 semanas consecutivas, con una sesión semanal de entre 60 y 90 minutos. La distribución temporal incluyó cuatro disciplinas: Colpbol y Twincon, con tres sesiones cada uno, y Ultimate Frisbee y Flag Football, con cuatro sesiones cada uno. En consecuencia, los estudiantes pudieron adquirir los elementos esenciales de cada deporte, manteniendo al mismo tiempo el interés por la novedad y logrando un equilibrio entre continuidad y variedad.

Cada deporte se organizó siguiendo unos criterios de progresión, las semanas iniciales de cada disciplina se dedicarían a la familiarización con implementos y reglas básicas; las semanas intermedias se enfocarían mecánicas de juego simples mediante dinámicas lúdicas; y las semanas finales fueron encuentros recreativos bajo reglas oficiales. De esta forma, la progresión se basó en el principio de avanzar de lo simple a lo complejo, garantizando que todos los estudiantes pudieran participar independientemente de su nivel inicial.

Para las sesiones, se realizaba un inicio con calentamiento general y específico mediante dinámicas lúdicas relacionadas al deporte alternativo, acompañado de una breve explicación de los objetivos de la sesión. A continuación, se desarrollaba una fase de familiarización en la cual se presentaban los implementos de juego y se practicaban ejercicios básicos de manipulación y control. Seguidamente, se trabajaba el desarrollo táctico, introduciendo conceptos ofensivos y defensivos mediante juegos reducidos y ejercicios progresivos de cooperación y oposición. Posteriormente, se realizaban mini-partidos o situaciones reales con énfasis en la participación activa para poner en práctica lo aprendido en la sesión.

Por otro lado, el grupo control siguió el plan curricular ordinario de Educación Física sin modificaciones. Durante las mismas 14 semanas se trabajaron únicamente dos disciplinas tradicionales: baloncesto durante las primeras 10 semanas y fútbol en las últimas 4 semanas. En ambos casos, el enfoque se mantuvo en la técnica deportiva y el rendimiento, siguiendo la lógica clásica de la asignatura.

En las sesiones, se practicaron de manera sistemática los fundamentos técnicos: bote, pase, tiro, conducción, entre otras. La progresión se centró en la ejecución correcta de gestos técnicos, con ejercicios de repetición. Posteriormente, se introdujeron dinámicas de oposición reducida y partidos formales,

donde la evaluación del rendimiento se basó en la eficacia técnica y táctica, considerando la competencia y el resultado como principales indicadores de logro y la principal razón para la calificación.

Cada sesión del grupo control se estructuró con un calentamiento inicial, seguido de ejercicios técnicos y culminando con evaluación de los fundamentos. En todo momento, la dinámica se centró en la repetición, la corrección y la búsqueda de rendimiento,

Instrumento

Se usó el Cuestionario de Motivación en Educación Física (CMEF), diseñado y validado para el ámbito escolar por Sánchez-Oliva et al. (2012). Estudios realizados en Colombia (Bravo et al., 2019; Vargas et al., 2021; Laverde y Vásquez, 2024) respaldan el uso del instrumento en esta población, por su parte, la confiabilidad se evaluó mediante el Omega de McDonald, un índice que no depende del número de ítems, sino de las cargas factoriales de cada uno. El valor total obtenido para la muestra de datos del presente estudio fue de 0.882 y las dimensiones oscilaron entre 0.867 y 0.895, datos que indican alta consistencia interna y que es confiable para la muestra analizada.

El instrumento comienza con el enunciado “Yo participo en las clases de Educación Física” y a continuación presenta 20 afirmaciones que exploran cinco dimensiones: motivación intrínseca (MIN), regulación identificada (RID), regulación introyectada (RIN), regulación externa (REX) y desmotivación (DES). Las respuestas se registran mediante una escala Likert de cinco puntos, donde 1 indica “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

Análisis de datos

Los datos se organizaron inicialmente en Excel y luego se procesaron en el programa estadístico SPSS versión 26. El análisis se centró en comparar las mediciones del grupo control y del grupo experimental en las fases pretest y posttest, tanto en la muestra total, como subdividido por género, considerando tres criterios fundamentales: la significancia estadística (p), el tamaño del efecto (η^2 cuadrado parcial y d de Cohen) y la potencia estadística.

Para estimar el tamaño del efecto principal se utilizó el η^2 cuadrado parcial (η_p^2) dentro de un análisis de covarianza (ANCOVA). Este indicador permite conocer la magnitud de la relación entre las variables estudiadas. De acuerdo con la clasificación de Cohen (1988), valores superiores a 0.01 se interpretan como un efecto pequeño, mayores a 0.06 como un efecto moderado e iguales o superiores a 0.14 como un efecto grande.

La elección de este procedimiento respondió a un problema detectado en las pruebas de comparación tradicionales. En el pretest, las respuestas del grupo experimental fueron muy similares entre sí, lo que generó una dispersión extremadamente baja (comprobada mediante los coeficientes de variación porcentuales). Esta baja variabilidad produjo valores poco realistas al calcular el tamaño del efecto con la medida d de Cohen. Para corregir esta limitación y eliminar cualquier diferencia inicial entre los grupos, se aplicó el ANCOVA utilizando el pretest como covariable. De esta manera, ambos grupos pudieron compararse como si partieran del mismo punto inicial, lo que ofrece una estimación más precisa y confiable.

Cabe señalar que los valores negativos de d de Cohen reflejan la ventaja de un grupo sobre el otro, mientras que los positivos indican lo contrario. Esto no significa efectos adversos, sino simplemente la dirección de la diferencia entre dos grupos. El signo depende de cuál grupo se coloca primero en la fórmula, por lo que es una convención matemática más que un juicio de valor. Esto se adoptó para mantener coherencia en la interpretación de los efectos y se aplica de manera uniforme en todas las tablas, lo que permite comprender con claridad cómo interpretar cada valor en cada caso.

Resultados

Se realizó un análisis de normalidad de las variables de estudio de los grupos control y experimental en la fase pretest en la tabla 1. De esta forma, los resultados de normalidad en conjunto con un análisis previo de igualdad de varianzas determinaron si la prueba pertinente es paramétrica o no paramétrica

para las comparaciones entre el grupo control y experimental. En esta fase, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney pues todas variables siguieron una con distribución no normal en ambos grupos ($p < .05$).

Tabla 1. Normalidad de variables en la fase pretest según los grupos control y experimental

	Control (n = 85)		Experimental (n = 87)	
	W	p	W	p
MIN	.966	.023	.942	<.001
RID	.956	.006	.949	.002
RIN	.962	.014	.966	.023
REX	.960	.010	.959	.008
DES	.944	.001	.936	<.001

Nota. n = casos, W = estadístico Shapiro-Wilk

Posteriormente, se revisaron las diferencias entre las mediciones del grupo control y experimental en la fase pretest, considerando su significancia estadística, tamaño de efecto y el umbral de potencia estadística del 80%. En la tabla 2, no se observó diferencias significativas ($p < .05$) por lo tanto, se consideraron prácticamente similares las puntuaciones de las variables en los grupos control y experimental.

Tabla 2. Diferencias en las mediciones del pretest

	Control	Experimental	DM (IC 95%)	U	p	d (IC 95%)	d _{requerida} (80%)
	M (DE)	M (DE)					
MIN	2.83 (0.58)	2.76 (0.33)	0.06 [-0.08, 0.20]	3328.0	.252	0.132 [-0.168, 0.431]	0.430
RID	2.61 (0.54)	2.71 (0.41)	-0.10 [-0.25, 0.04]	3416.0	.382	-0.211 [-0.511, 0.089]	0.430
RIN	2.78 (0.56)	2.69 (0.57)	0.09 [-0.08, 0.26]	3550.0	.648	0.155 [-0.145, 0.454]	0.430
REX	2.63 (0.40)	2.72 (0.44)	-0.09 [-0.22, 0.04]	3213.0	.131	-0.212 [-0.512, 0.088]	0.430
DES	2.70 (0.67)	2.73 (0.8)	-0.03 [-0.25, 0.19]	3496.0	.535	-0.041 [-0.339, 0.258]	0.430

Nota. Los valores negativos de d de Cohen indican que el grupo experimental obtuvo puntuaciones superiores, DM = diferencia de medias, U = estadístico U de Mann-Whitney, p = p-valor, d = d de Cohen, IC 95% = intervalo de confianza al 95%

Con esto establecido, la tabla 3 presenta el análisis de covarianza (ANCOVA) aplicado a la fase posttest entre el grupo control y el grupo experimental. Los resultados muestran que el programa de intervención produjo mejoras significativas ($p < .05$) al controlar el efecto del pretest en la mayoría de las variables, excepto en la dimensión de regulación introyectada, donde no se observaron diferencias relevantes.

Se identificaron incrementos significativos en la motivación intrínseca ($p < .001$) y en la regulación identificada ($p < .001$), ambos con tamaños de efecto grandes ($\eta_p^2 \geq 0.14$) sosteniendo que el programa explica el 20.3% y el 17.5% de la varianza total de los cambios en estas dimensiones, respectivamente. Por otro lado, se encontró una disminución significativa en la regulación externa ($p = .011$, $\eta_p^2 = 0.038$), lo que representa un efecto pequeño y explica el 3.8% de la varianza total. Asimismo, se observó una reducción significativa en la desmotivación ($p = .011$, $\eta_p^2 = 0.139$) con un efecto de magnitud mediana ($\eta_p^2 \geq 0.06$), que explica el 13.9% de la varianza total.

Tabla 3. Análisis de covarianza en el posttest

	Control	Experimental	DMA (IC 95%)	F	p	η_p^2	d (IC 95%)
	M _{adj} (ET)	M _{adj} (ET)					
MIN	2.96 (0.05)	3.93 (0.05)	-0.97 [-1.15, -0.80]	81.245	<.001	0.203	-1.05 [-1.35, -0.75]
RID	2.78 (0.05)	3.78 (0.05)	-1.00 [-1.13, -0.87]	70.562	<.001	0.175	-0.98 [-1.28, -0.68]
RIN	2.48 (0.06)	2.59 (0.06)	-0.11 [-0.28, 0.05]	1.847	.176	0.011	-0.21 [-0.51, 0.09]
REX	2.45 (0.06)	2.25 (0.05)	0.20 [0.05, 0.35]	6.686	.011	0.038	0.39 [0.09, 0.70]
DES	2.68 (0.05)	1.89 (0.05)	0.79 [0.64, 0.94]	36.412	<.001	0.139	0.72 [0.45, 0.99]

Nota. Los valores negativos de d de Cohen indican que el grupo experimental obtuvo puntuaciones superiores, M_{adj} (ET) = media marginal estimada (error típico), DMA = diferencia de medias ajustadas, F = estadístico F de Fisher, p = p-valor, η_p^2 = eta cuadrado parcial, d = d de Cohen, IC 95% = intervalo de confianza al 95%

Con fines teóricos, se compararon las diferencias entre los grupos de género. En la tabla 4 se reporta la normalidad de estos en el pretest. De esta forma, los resultados de normalidad determinarán si la prueba pertinente es paramétrica o no paramétrica. En el grupo control, se debe aplicar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para todas las dimensiones, puesto que al menos uno de los dos grupos mostró una distribución no normal ($p < .05$). En el grupo experimental, se utiliza la prueba paramétrica t de Student para muestras independientes únicamente en la regulación introyectada, pues cumple con el supuesto de normalidad en ambos géneros ($p > .05$), mientras que para el resto se debe usar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney ($p < .05$).

Tabla 4. Normalidad por grupos de género en el pretest

	Control				Experimental			
	Femenino (n = 44)		Masculino (n = 41)		Femenino (n = 41)		Masculino (n = 46)	
	W	p	W	p	W	p	W	p
MIN	.935	.015	.970	.351	.917	.006	.945	.029
RID	.964	.179	.929	.013	.945	.046	.945	.030
RIN	.960	.126	.939	.030	.950	.073	.958	.094
REX	.944	.033	.958	.130	.968	.293	.935	.013
DES	.939	.022	.932	.017	.954	.100	.917	.003

Nota. n = casos, W = estadístico Shapiro-Wilk

Con esto establecido, en la tabla 5 se analizaron las diferencias de las variables entre los grupos de género para el grupo control y experimental en el pretest, teniendo en cuenta su significancia estadística, tamaño de efecto y el umbral de potencia estadística del 80%. En los resultados, las diferencias fueron significativas y los tamaños de efecto presentaron la robustez estadística mínima (80%) en ambos grupos en la desmotivación, lo que indica que las mujeres de los dos grupos sienten más desmotivación que los hombres, el resto de los puntajes son similares entre ambos géneros.

Tabla 5. Diferencias por género en el pretest

	Grupo Control						
	Femenino	Masculino	DM (IC 95%)	U	p	d (IC 95%)	d requerida (80%)
	M (DE)	M (DE)					
MIN	2.87 (0.56)	2.78 (0.61)	0.09 [-0.15, 0.33]	793	.335	0.152 [-0.16, 0.46]	.712
RID	2.5 (0.53)	2.73 (0.52)	-0.23 [-0.46, 0.00]	683.5	.052	-0.441 [-0.75, -0.13]	.712
RIN	2.86 (0.59)	2.69 (0.5)	0.17 [-0.07, 0.41]	723	.112	0.306 [-0.01, 0.63]	.712
REX	2.6 (0.4)	2.66 (0.39)	-0.06 [-0.23, 0.11]	825.5	.496	-0.171 [-0.47, 0.13]	.712
DES	3.05 (0.38)	2.55 (0.82)	0.50 [0.20, 0.80]	210	.018	0.780 [0.45, 1.11]	.712
	Grupo Experimental						
	Femenino	Masculino	DM (IC 95%)	U	p	d (IC 95%)	d requerida (80%)
	M (DE)	M (DE)					
MIN	2.7 (0.29)	2.83 (0.36)	-0.13 [-0.27, 0.01]	750.5	.093	-0.401 [-0.82, 0.03]	.706
RID	2.7 (0.39)	2.73 (0.43)	-0.03 [-0.21, 0.15]	913.5	.802	-0.080 [-0.49, 0.35]	.706
RIN	2.82 (0.56)	2.57 (0.55)	0.25 [0.01, 0.49]	2.111 ^a	.038	0.453 [0.03, 0.88]	.706
REX	2.59 (0.47)	2.83 (0.39)	-0.24 [-0.43, -0.05]	648.5	.011	-0.563 [-0.99, -0.13]	.706
DES	3.12 (0.46)	2.72 (0.51)	0.40 [0.19, 0.61]	118	<.001	0.824 [0.38, 1.26]	.706

Nota. Los valores negativos de d de Cohen indican que el grupo masculino obtuvo puntuaciones superiores, DM = diferencia de medias, ^at = t de Student para muestras independientes, p = p-valor, d = d de Cohen, IC 95% = intervalo de confianza al 95%

Para finalizar, en la tabla 6, se evidencia el análisis de covarianza (ANCOVA) aplicados en el posttest entre para evaluar diferencias significativas según el género de los participantes, controlando las variaciones iniciales del Pretest. En el grupo control, se encontró una diferencia significativa con tamaños de efectos pequeño ($\eta_p^2 \geq 0.01$) en desmotivación ($p = .041$, $\eta_p^2 = 0.012$) siendo mayor en las mujeres. En cuanto al grupo experimental, el programa demostró una gran efectividad al observarse que en la mayoría de variables no existen diferencias significativas ($p > .05$). Sin embargo, se reportó una brecha significativa y pequeña en regulación externa ($p = .048$, $\eta_p^2 = 0.046$) a favor de los varones, y en desmotivación, la diferencia fue significativa con un tamaño de efecto mediano ($p = .002$, $\eta_p^2 = 0.120$), indicando que la reducción fue mayor en el grupo femenino.

Tabla 6. Análisis de covarianza por género en el posttest

Grupo Control							
	Femenino	Masculino					
	M_{adj} (ET)	M_{adj} (ET)	DMA (IC 95%)	F	p	η_p^2	d (IC 95%)
MIN	3.02 (0.07)	2.95 (0.07)	0.07 [-0.25, 0.39]	0.452	.503	0.006	0.112 [-0.230, 0.454]
RID	2.73 (0.07)	2.79 (0.08)	-0.06 [-0.57, 0.32]	0.313	.577	0.004	-0.124 [-0.567, 0.318]
RIN	2.44 (0.06)	2.55 (0.06)	-0.11 [-0.74, 0.14]	1.840	.179	0.022	-0.298 [-0.737, 0.141]
REX	2.41 (0.08)	2.47 (0.08)	-0.06 [-0.44, 0.32]	0.389	.534	0.005	-0.095 [-0.437, 0.247]
DES	2.90 (0.09)	2.72 (0.09)	0.18 [0.02, 0.34]	4.210	.041	0.012	0.210 [0.020, 0.400]
Grupo Experimental							
MIN	3.87 (0.07)	3.98 (0.06)	-0.11 [-0.71, 0.17]	1.487	.226	0.017	-0.267 [-0.705, 0.170]
RID	3.73 (0.05)	3.86 (0.05)	-0.12 [-0.80, 0.06]	2.999	.087	0.034	-0.372 [-0.803, 0.059]
RIN	2.54 (0.10)	2.63 (0.09)	-0.09 [-0.59, 0.29]	0.467	.496	0.006	-0.151 [-0.589, 0.288]
REX	2.14 (0.08)	2.36 (0.07)	-0.22 [-0.90, 0.00]	4.032	.048	0.046	-0.448 [-0.898, 0.001]
DES	1.55 (0.09)	2.23 (0.08)	-0.68 [-0.89, -0.47]	9.820	.002	0.120	-0.74 [-1.01, -0.47]

Nota. Los valores negativos de d de Cohen indican que el grupo masculino obtuvo puntuaciones superiores, M_{adj} (ET) = media marginal estimada (error típico), DMA = diferencia de medias ajustadas, F = estadístico F de Fisher, p = p-valor, η_p^2 = eta cuadrado parcial, d = d de Cohen, IC 95% = intervalo de confianza al 95%

Discusión

En primer lugar, los resultados iniciales en ambos grupos reflejaron niveles similares en todos los tipos de motivación, destaca que, aunque la motivación intrínseca fue la más elevada, las formas menos auto-determinadas, como lo son la regulación externa y la desmotivación, alcanzaron valores bastante similares. La regulación externa implica que la conducta se guía por al buscar beneficios externos, como el ser reconocido, obtener premios o calificaciones; en cambio, la desmotivación se manifiesta como la carencia de motivación para realizar actividades y la pérdida de sentido para seguir participando en ellas (Tomás, 2023).

Los hallazgos coinciden con investigaciones anteriores (Espoz-Lazo et al., 2025; Trigueros et al., 2019; Sánchez-Oliva et al., 2012; Grao-Cruces et al., 2020), que señalan una pérdida de motivación durante la educación secundaria. Dicha situación se debe a que la clase de educación física se encuentra fuertemente vinculada a un enfoque tradicional y repetitivo, centrado en el deporte competitivo y el rendimiento físico. Este enfoque, a su vez, está asociado con una mirada técnica e instrumental que conduce a prácticas basadas en criterios procedimentales, medibles, observables, de competencia y rendimiento, lo que se aleja de las posibilidades formativas del deporte. En consecuencia, se configura una propuesta curricular poco flexible que descuida la individualización y el crecimiento integral de los alumnos, incidiendo negativamente en aquellos menos hábiles, quienes no logran cumplir con los niveles de rendimiento que exige clase. Todo ello genera una percepción obligatoria de la asignatura y, finalmente, provoca que muchos alumnos experimenten desmotivación en ella (Fierro-Suero et al., 2024; Moreno y Cervelló, 2010; Fierro et al., 2017; Beltrán y Devís, 2018; Zapatero-Ayuso et al., 2017; Aniszewski & Cely, 2021; Quilindo, 2025; Peñafiel et al., 2020; Camacho-Carranza et al., 2025; Pérez et al., 2019; Bessa et al., 2021; Carrera, 2016).

Sin embargo, tras el desarrollo del programa de deportes alternativos, el grupo experimental incrementó su motivación intrínseca, es decir, hacer una actividad por el agrado y placer que esta genera (Ryan y Deci, 2024), así como en la regulación identificada, donde se otorga valor y reconocimiento a los beneficios de realizar la actividad (Tomás, 2023).

Del mismo modo, se registró un descenso de la regulación externa y desmotivación. En contraste, la regulación introyectada, caracterizada por la culpa o el impulso de actuar para mantener el orgullo personal (Tomás, 2023) no tuvo cambios significativos; estos cambios indican que el programa favoreció una reorganización de las motivaciones a lo largo del continuo de autodeterminación, siguiendo la secuencia prevista para este: se priorizaron las formas más autodeterminadas y, en último lugar, quedaron aquellas con menor grado de autodeterminación.

Estos resultados concuerdan con estudios recientes (Gargallo et al., 2020; Sánchez-Pérez et al., 2025; Menescardi y Villarasa, 2022; Altaba, 2024; De la Fuente Ostos, 2020; Toretti & Dandolini, 2020; Barranca et al., 2023) que muestran que la introducción de deportes alternativos beneficia a los estudiantes al potenciar las formas de motivación más próximas al continuo de autodeterminación y reducir aquellas situadas en el extremo opuesto.

Esto se debe a dos razones principalmente: en primer lugar, la novedad que introducen las clases al cambiar las reglas habituales, incorporar nuevos materiales y actividades, y aprovechar el espacio deportivo de formas variadas (González-Coto et al., 2022; García-Muñoz, 2019; Ferrer, 2022) pues así se incrementa la motivación de los alumnos al romper la rutina de las clases tradicionales y la educación física deja de percibirse como monótona al ofrecer contenidos nuevos (Rodríguez Lorenzo, 2021; González-Cutre et al., 2021; Manso-Lorenzo et al., 2021; Díaz et al., 2025; Ferriz et al., 2020).

En segundo lugar, está la naturaleza de los deportes alternativos, pues estos entienden la práctica deportiva como un juego cooperativo orientado al disfrute, la participación y la satisfacción del alumnado; y desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación, esto favorece las necesidades de autonomía, al ofrecer a los estudiantes la posibilidad de explorar nuevas formas de participación; y de competencia, al reducir las barreras de rendimiento para que los estudiantes se adapten según sus propias habilidades (Miña Encinas, 2023; Hernández-Beltrán et al., 2021b; Menescardi et al., 2020; Ramírez Moscoso, 2025; Calle, 2025; Morales-Campo et al., 2025), por esto, la evidencia sugiere que los deportes alternativos crean condiciones que favorecen la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, lo que conduce a la motivación.

Ahora bien, en relación al género de los estudiantes, al inicio las mujeres evidenciaban niveles de desmotivación mayores a los de los hombres, replicando la tendencia reportada en estudios previos (Aznar y Vernetta, 2023; Díaz et al., 2023; Mayor et al., 2024; Prat et al., 2026; Chiva & Fernández, 2021), esto se da porque la motivación está moldeada por factores sociales y culturales (Pita et al., 2024), y los deportes tradicionales han favorecido dinámicas en las que los chicos más habilidosos marginan a las chicas al asumir que no son aptas para actividades que requieren determinadas capacidades físicas; lo cual no refleja una realidad objetiva, sino un prejuicio que construye un estereotipo de género ligado a las destrezas exhibidas en la clase, generando un ambiente menos equitativo y desmotivador (Serra et al., 2021; Espoz-Lazo et al., 2025; Cárdenas, 2026; Smith, 2021; Flores et al., 2019).

No obstante, esto cambió en el grupo experimental luego del programa de deportes alternativos, donde las mujeres mostraron niveles de desmotivación inferiores a los de los hombres, hallazgo coherente con investigaciones previas (Rodríguez, 2023; Jaquete y Ramírez, 2021; Sánchez-Pérez, 2025) que beneficiaron al género femenino al reducir estereotipos gracias a los deportes alternativos. Esto ocurre porque las alumnas participan en actividades que no están condicionadas por referentes masculinos tradicionales; al sentirse libres de estereotipos y presiones externas, la práctica se internaliza como una elección propia, lo que favorece la autonomía. Asimismo, dado que todos los estudiantes aprenden en conjunto estos nuevos deportes partiendo desde el mismo punto, la experiencia compartida permite que cada uno experimente logros accesibles y fortalezca la confianza en sus capacidades, fomentando así la necesidad de competencia. A su vez, las dinámicas cooperativas e inclusivas potencian la relación al generar vínculos más equitativos entre participantes; todo esto facilita intervenciones efectivas en favor de la igualdad e inclusión de género y promueve una motivación más parecida entre chicos y chicas (Langa, 2025; Martos-García et al., 2020; Martínez-Expósito, 2021).

Siendo así, se afirma que la motivación en las clases debe fundamentarse en el disfrute y la satisfacción, dado que estos elementos facilitan la implicación y la permanencia de los alumnos en la actividad (Burns et al., 2023; Muñoz et al., 2019; Engels & Freund, 2018); pues la motivación intrínseca y las regulaciones autónomas resultan esenciales tanto durante como después de la adolescencia, etapa donde los cambios físicos, psicológicos y sociales influyen directamente en los intereses y gustos personales, y así se consolidan hábitos saludables y modos de vida activos que moldean la implicación en la práctica física (León et al., 2020; Menéndez, 2025; Trigueros-Ramos et al., 2019; Schiff y Supriady, 2023; Wibowo et al., 2020; Kalajas et al., 2020; González y Sicilia, 2019).

Con base en lo anterior, se observa la necesidad de incorporar propuestas novedosas en la educación física para potenciar la motivación en las clases, tarea que recae en los docentes, quienes enfrentan una creciente demanda de propuestas innovadoras (Díaz, 2025; Morales-Campo et al., 2025). En este sentido, los docentes deben promover la innovación mediante la adopción de metodologías y contenidos alternativos, diseñados acorde a las necesidades y preferencias de los educandos, lo que favorece tanto la participación como el disfrute en la clase (Peñañiel et al., 2020; Gómez, 2025; Jáuregui et al., 2022; Bañolas y Ramos, 2022; López et al., 2020).

De este modo, se recupera la esencia del deporte escolar al reivindicar un enfoque humanista que antepone a la persona frente al rendimiento y la competencia; por tanto, la práctica debe orientarse a la transmisión de valores y al disfrute formativo, y no limitarse al adiestramiento técnico (Fernández, 2020), los deportes alternativos facilitan este enfoque porque ofrecen modalidades nuevas, inclusivas y accesibles que fomentan formas diversas de movimiento, mejoran la percepción de competencia y favorecen la continuidad de quienes no se identifican con las prácticas convencionales (Hernández-Beltrán et al., 2023a; Celdrán et al., 2016; Jarana et al., 2024; Lloret, 2024; Jiménez et al., 2024; Díaz et al., 2025; Rojo-Ramos et al., 2022; González-Coto et al., 2022).

En este sentido, si los contenidos se adaptan a las condiciones e intereses del estudiantado y se consideran variables como el género y el papel de los profesores, las clases favorecen un mayor disfrute de la práctica, relaciones más positivas entre participantes y la adopción de estilos de vida activos (Sierra-Díaz et al., 2019; Gaviria-Cortés y Castejón-Oliva, 2019; García & Merino, 2020; De Vargas y Herrera, 2020; Prat et al., 2026; Freire et al., 2020; Quilindo, 2025). Así, la incorporación de deportes alternativos constituye una vía prometedora para humanizar la educación física y potenciar la motivación de todo el estudiantado.

Limitaciones del estudio

Aunque se sugiere el efecto sobre las necesidades psicológicas básicas y se ofrece una explicación desde la naturaleza de los deportes alternativos, se reconoce que el estudio no midió directamente la satisfacción de dichas necesidades, la percepción de novedad ni el clima motivacional. Por ello, las explicaciones sobre estos mecanismos deben considerarse como interpretaciones teóricas sustentadas en la literatura, más que como hallazgos empíricos. Esta limitación restringe la posibilidad de establecer relaciones causales directas, por lo que futuras investigaciones deberían incorporar instrumentos específicos que permitan evaluar estas variables y confirmar con mayor precisión los mecanismos de cambio.

Asimismo, debe señalarse la ausencia de aleatorización en la conformación de los grupos, ya que estos se organizaron según la estructura institucional, lo que puede introducir sesgos y limitar la validez interna. El estudio también se desarrolló en una sola institución educativa, lo que restringe la generalización de los resultados.

Conclusiones

El programa de deportes alternativos modificó de manera favorable la motivación del alumnado al incrementar significativamente los tipos más autodeterminados de motivación y reducir de forma notable de la desmotivación, lo que cumplió el propósito del estudio al evidenciar un efecto positivo de estas modalidades sobre la motivación hacia la educación física.

Asimismo, se observaron efectos diferenciados por género; en particular, las mujeres experimentaron reducciones más pronunciadas en la desmotivación, mientras que ambos sexos registraron aumentos en la motivación autodeterminada con variaciones en la magnitud. Estos hallazgos resaltan la importancia de diseñar adaptaciones sensibles al género, capaces de impulsar la participación, el disfrute y la igualdad de todo el estudiantado.

Igualmente, el estudio aportó evidencia para la innovación en educación física, no obstante, se reconoce que esta se basó en un diseño cuasiexperimental sin aleatorización, y en un único colegio de Boyacá (Colombia), lo que limita la generalización de los hallazgos. Por ello, las recomendaciones prácticas aquí planteadas deben entenderse como implicaciones sugeridas por la literatura y apoyadas por los resultados.

En consecuencia, se sugiere explorar progresivamente la integración de deportes alternativos en la práctica educativa de Colombia, acompañada de formación docente y adaptaciones con perspectiva de género, pero siempre considerando la necesidad de replicar estos hallazgos en distintos contextos y con metodologías más rigurosas con el objetivo de integrar los deportes alternativos como una opción viable para superar los modelos convencionales centrados en la técnica y la competencia.

Para futuras investigaciones, conviene emplear diseños con asignación aleatoria o emparejamiento, ampliar la duración de las intervenciones y evaluar directamente variables como la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, la percepción de novedad y el clima motivacional, así como realizar un seguimiento prologando para evaluar la continuidad de los cambios en la motivación a largo plazo, con el fin de consolidar la evidencia necesaria para orientar decisiones curriculares y políticas educativas.

Referencias

- Ajello, A. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo, *Manual de psicología de la educación* (p. 251-271). España: Popular.
- Aliriad, H., Adi, S., Manullang, J., Endrawan, B., & Satria, H. (2024). Improvement of Motor Skills and Motivation to Learn Physical Education Through the Use of Traditional Games. *Physical Education Theory and Methodology*, 24(1), 32-40. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2024.1.04>
- Altaba, M. (2024). Programación didáctica de Educación Física para 2ºESO, comparando la motivación y el esfuerzo en los deportes alternativos y tradicionales. [Tesis de maestría, Universidad de Oviedo]. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/72811>
- Aniszewski, E., & Cely, E. (2021). Students disinterest in physical education classes by the light of literature. *Multidisciplinary Scientific Journal Knowledge Core*, 8, 69-80. <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/education/students-disinterest>
- Aparicio, A., Gómez, C., Martínez, M., Gamonales, J., & Sainz, P. (2021). Efecto de una unidad formativa de fortalecimiento del tronco en Educación Física sobre el esfuerzo percibido y la técnica. *Journal of Sport and Health Research*, 13(2), 195-210.
- Ávila, F., Méndez, J., Silva, J., & Gómez, O. (2021). Actividad física y su relación con el rendimiento académico. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 12(23), e271. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1030>
- Aznar-Ballesta, A., & Vernetta, M. (2023). Influencia de la satisfacción e importancia de la educación física en el abandono deportivo en secundaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(32), 18-28. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.8604>
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de motivación deportiva en deportistas españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2), 197-207.
- Bañolas, I., & Ramos, E. (2022). Tendiendo puentes hacia la gamificación en educación física: Una experiencia en el aula de primaria. *Acción Motriz*, 29(1), 126-140. <https://doi.org/10.65330/am.v29i1.197>
- Barkoukis, V., Hagger, M., Lambropoulos, G., & Tsorbatzoudis, H. (2010). Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: examining the role of basic psychological need satisfaction. *The British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 647-670. <https://doi.org/10.1348/000709910X487023>
- Barros-Barros, S., & Aldas-Arcos, H. (2021). Estrategias innovadoras para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Educación Física en Bachillerato. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(2), 25-50. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i2.1223>
- Beltrán-Carrillo, V., & Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 55(15), 20-34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Bessa, C., Hastie, P., Rosado, A., & Mesquita, I. (2021). Sport Education and Traditional Teaching: Influence on Students' Empowerment and Self-Confidence in High School Physical Education Classes. *Sustainability*, 13(2), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su13020578>
- Bravo, M., Ospina, H., Vázquez, H., & Holguín, W. (2019). Factores que influyen en la motivación de un grupo de estudiantes de básica secundaria en las clases de educación física en una institución educativa del municipio de Bello. [Tesis de pregrado, Universidad de San Buenaventura]. <http://hdl.handle.net/10819/7389>
- Broo, N., Ballart, P., Juan, B., Valls, A., & Latinjak, A. (2012). Motivación situacional y afecto central en las clases de actividad física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 29, 147-158.

- Burns, R., Bai, Y., Podlog, L., Brusseau, T., & Welk, G. (2023). Associations of Physical Activity Enjoyment and Physical Education Enjoyment With Segmented Daily Physical Activity in Children: Exploring Tenets of the Trans-Contextual Model of Motivation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42(1), 184-188. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0263>
- Calle, O., Antúnez, A., Ibáñez, S., & Feu, S. (2025). La sensación de disfrute del alumnado para un deporte alternativo de invasión en el contexto educativo. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 31(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v31i1.32222>
- Camacho-Carranza, Á., Cantonero-Cobos, J., & Almagro, B. (2025). Necesidades psicológicas básicas, motivación y autoestima en formación profesional físico-deportiva: diferencias en función del género. *Retos*, 69, 203-212. <https://doi.org/10.47197/retos.v69.113443>
- Candela, F., Zucchetti, G., & Villosio, C. (2014). Preliminary validation of the Italian version of the original sport motivation scale. *Journal of Human Sport and Exercise*, 1(9), 136-147. <http://dx.doi.org/10.4100/jhse.2014.91.14>
- Cárdenas, K. (2026). Construcción social de la masculinidad dominante y su relación con el deporte. *Kynosarges – Órgano de difusión*, 5(5). <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/kyn/article/view/2686>
- 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.
- Carrillo, A., Granados, O., & Jiménez, S. (2018). Deporte alternativo: una mirada sociológica ejemplificada desde el tchoukball. *Cuerpo, Cultura Y Movimiento*, 6(2), 183-198. <https://doi.org/10.15332/2422474x/4428>
- Celdrán, A., Valero, A., & Sánchez-Alcaraz, B. (2016). La importancia de la educación física en el sistema educativo. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 43, 83-96.
- Chiva-Bartoll, O., & Fernández-Rio, J. (2021). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545-558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge Academic.
- Cox, R. (2009). *Psicología del deporte: Conceptos y sus aplicaciones* (6 ed.). Bogotá: Editorial Médica Panamericana.
- De la Fuente, E. (2020). Cooperative learning in the CLIL Physical Education classroom: A didactic unit about “alternative games” in first grade of Mandatory Secondary Education. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Jaén]. <https://crea.ujaen.es/handle/10953.1/13060>
- De Vargas, J., & Herrera, E. (2020). Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes. *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*, 22, 187-208. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.187-208>
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E., & Ryan, R. (2013). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media.
- Dese, D., & Wibowo, C. (2025). Enhancing motivation, physical activity, and motor skills through a sport management program based on the sport education model. *Retos*, 64, 589-600. <https://doi.org/10.47197/retos.v64.110949>
- Díaz, L. (2025). Iniciación deportiva y coeducación a través del modelo comprensivo en el twincon. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid].
- Díaz, P., González, C., Ramírez, J., & Mujica-Johnson, F. (2023). (Des)Igualdad de Género en Educación Física Escolar Chilena desde la Perspectiva Estudiantil: Estudio de Casos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 51-64. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.003>
- Díaz, Y., Moreno, K., Morales, M., Cuervo, J., & Pérez, T. (2025). Deportes alternativos y nuevas tendencias en el escenario escolar. Una revisión sistemática exploratoria 2019 – 2024. *Cuerpo, Cultura Y Movimiento*, 15(2), 181-198. <https://doi.org/10.15332/2422474X.10244>
- Dosil, J. (2008). *Psicología de la actividad física y del deporte* (2 ed.). Madrid: McGraw Hill.
- Duque, V., Mancha, D., Ibáñez, S., y Sáenz, P. (2022). Motivación, inteligencia emocional y carga de entrenamiento en función del género y categoría en baloncesto en edades escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(2), 15–32. <https://doi.org/10.6018/cpd.450341>

- Engels, E., & Freund, P. (2018). Welche Faktoren beeinflussen das Erleben von Freude am Schulsport im Jugendalter? *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 25(2), 68-78. <https://doi.org/10.1026/1612-5010/a000230>
- Espoz-Lazo, S., Hinojosa-Torres, C., Val-Martín, P., & Farías-Valenzuela, C. (2025). Hibridación de los modelos pedagógicos y la motivación del alumnado de Educación Física: estudio piloto. *Retos*, 71, 250-259. <https://doi.org/10.47197/retos.v71.116218>
- Fernández, J. (2020). Manual de Historia de la Actividad Física y del Deporte. Tomo II: historia de los sistemas y escuelas gimnásticas. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Fernández, J., & Cagigal, S. (2017). José María Cagigal. El humanismo deportivo. Semblanza de José María Cagigal. *Materiales para la historia del deporte*(15), 7-13.
- Fernández-Bustos, J., & Abellán, J. (2016). Los juegos y deportes alternativos. En P. Gil, & J. Abellán, *Mediación educativa: juegos, ocio y recreación* (págs. 115-128). España: Pirámide.
- Ferrer, A. (2012). Análisis de la reforma de Thomas Arnold a través del concepto de Función Moralizadora de Hernández Álvarez, J.L. (1996): El Deporte Moderno y la génesis del Movimiento Olímpico. *Citius, Altius, Fortius*, 5(1), 119-130. <https://doi.org/10.15366/citius2012.5.1.005>
- Ferrer, V. (2022). Apoyo a las necesidades psicológicas básicas y a la novedad en educación física y su relación con la motivación, el aprendizaje y el disfrute. *[Trabajo de fin de máster, Universidad Miguel Hernández de Elche]*. <https://hdl.handle.net/11000/27643>
- 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. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i46.1602>
- Fierro, S., Haro, A., & García, V. (2017). Los deportes alternativos en el ámbito educativo. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*(6), 40-48. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i6.2800>
- Fierro-Suero, S., Van Doren, N., De Cocker, K., & Haerens, L. (2024). Towards a refined insight into physical education teachers' autonomy-supportive, structuring, and controlling style to the importance of student motivation: a person-centered approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2432307>
- Fraile, A., & De Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal. *Revista Internacional de Sociología*, 64(44), 85-109.
- Freire, J., Barreto, A., & Wiggers, I. (2020). Currículo e prática pedagógica no cotidiano escolar da educação física: Uma revisão em periódicos nacionais. *Movimento*, 26(1), e26019. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.93986>
- Gaibor, D. (2023). La motivación intrínseca en las clases de educación física en estudiantes de bachillerato. Revisión sistemática. *GADE: Revista Científica*, 3(2), 145-159. <https://doi.org/10.63549/rg.v3i2.218>
- Gamonales, J., Gámez-Calvo, L., Amaya-Gómez, C., González-Coto, V., & Hernández-Beltrán, V. (2022). El uso de la gamificación como nuevo modelo pedagógico en la práctica físico-deportiva. Revisión sistemática de la literatura. En T. Alzás, & O. Tostado, *Juventud y bienestar* (págs. 169-187). Dykinson.
- García, C., & Merino, A. (2020). Motor, play and special needs in primary education. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 4(3), 340-348. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4118258>
- García-Muñoz, R. (2019). Análisis de la evolución del deporte en edad escolar y los deportes alternativos. [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid].
- Gargallo, P., Juesas, Á., Bruño, A., Guzmán, J., Lisón, J., Baños, R., . . . Colado, J. (2020). Physiological and psychological effects of a new racket sport in children with and without overweight at primary school. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 15(45), 363-375. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i45.1514>
- Gaviria-Cortés, D., & Castejón-Oliva, F. (2019). ¿Qué aprende el estudiantado de secundaria en la asignatura de educación física? *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.23.3.2>
- Gómez, A. (2025). Aprendizaje organizacional de la gestión educativa de la innovación. *Emerging Trends in Education*, 7(14), 26-49. <https://doi.org/10.19136/etie.v7n14.6307>
- Gómez-Carmona, C., Redondo-Garrido, M., Bastida-Castillo, A., Mancha-Triguero, D., & Gamonales-Puerto, J. (2019). Influencia de la modificación de la lógica interna en las emociones percibidas

- en adolescentes escolares durante las sesiones de expresión corporal. *Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS*, 25(12), e25009. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.83254>
- González-Coto, V., Gámez-Calvo, L., Hernández, V., & Gamonales, J. (2022). RinGol: deporte alternativo e inclusivo en el ámbito educativo. *VIREF Revista De Educación Física*, 11(4), 119-131.
- González-Cutre, D., & Sicilia, Á. (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>
- González-Cutre, D., Jiménez-Loaisa, A., Abós, Á., & Ferriz, R. (2021). En L. García-González, *Cómo motivar en Educación Física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (págs. 99-116). Universidad de Zaragoza.
- Grao-Cruces, A., Sánchez-Oliva, D., Padilla-Moledo, C., Izquierdo-Gómez, R., Cabanas-Sánchez, V., & Castro-Piñero, J. (2020). Changes in the school and non-school sedentary time in youth: The UP&DOWN longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 38(7), 780-786. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1734310>
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Hein, V., Soós, I., Karsai, I., Lintunen, T., & Leemans, S. (2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology and Health*, 24(6), 689-711.
- Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.
- Hernández-Beltrán, V., González-Coto, V., Castelli, L., & Gamonales, J. (2023a). Quidditch: Deporte alternativo para la etapa de educación primaria. *EmásF: revista digital de educación física*, 80, 77-91.
- Hernández-Beltrán, V., Barranca-Martínez, J., Gámez-Calvo, L., González-Coto, V., Aguilar-Berrocal, M., Espada, M., & Gamonales, J. (2023b). Análisis del Pinfuvote como nuevo deporte alternativo para el área de Educación Física. *Retos*, 48, 178-189. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97006>
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., & Gamonales, J. (2021a). Evolución de las sesiones de educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, 73, 99-112.
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., & Gamonales, J. (2021b). 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>
- Hidalgo, P., Inostroza, J., Fuentes, G., Arriagada, C., Caamaño, F., & Del Val, P. (2025). Percepción de las clases de Educación Física y Salud según estudiantes de enseñanza media de la comuna de Temuco, Chile. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.29035/rcaf.26.1.1>
- Jarana, A., Cenizo, J., Armengol, T., & Ramírez, J. (2024). Efectos de una situación de aprendizaje de deportes alternativos a través de una hibridación metodológica. *EmasF. Revista Digital de Educación Física*(91), 93-114.
- Jáuregui, J., Chávez, P., Menacho, I., Ramírez, L., & Romero, E. (2022). El liderazgo directivo y desempeño docente en la educación básica regular. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(23), 648-658. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.365>
- Jiménez, A., Fajardo, C., & Jurado, Y. (2024). Perspectivas del cuerpo y la motricidad desde los planes curriculares de Educación Física y las concepciones de los docentes del área. *Retos*, 52, 191-203. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.98509>
- Kalajas-Tilga, H., Koka, A., Hein, V., Tilga, H., & Raudsepp, L. (2020). Motivational processes in physical education and objectively measured physical activity among adolescents. *Journal of Sport and Health Science*, 9(5), 462-471. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.06.001>
- Lambert, K., Alfrey, L., O'Connor, J., & Penney, D. (2020). Artefacts and influence in curriculum policy enactment: Processes, products and policy work in curriculum reform. *European Physical Education Review*, 27(2), 258-277. <https://doi.org/10.1177/1356336X20941224>
- Langa, M. (2025). Propuesta de intervención para promover la participación activa del alumnado en Educación Física superando barreras de género. *[Trabajo fin de máster, Universidad Zaragoza]*. <https://zaguan.unizar.es/record/164291>
- Latorre-Román, P., Bueno-Cruz, M., Martínez-Redondo, M., & Salas-Sánchez, J. (2020). Conductas pro-sociales y antisociales en el deporte escolar. *Apunts. Educación Física y Deportes*(139), 10-18. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.02)

- Laverde, V., & Vásquez, M. (2024). Motivación hacia la educación física de estudiantes de secundaria. Un análisis desde el sexo biológico. [Tesis de pregrado, Universidad Católica Luis Amigó]. <https://repository.ucatolicaluissamigo.edu.co/items/749b4343-bfba-4f71-8a77-14ab6fc75330>
- Lleixá, T. (2017). Didáctica de la Educación Física: Nuevos temas, nuevos contextos. *Journal of Research in Specifics Didactics*(2), 2-5. <https://doi.org/10.1344/did.2017.2.2-5>
- Lloret, M. (2024). 20 puntos clave para redefinir la Educación Física: LOMLOE en movimiento. Editorial INDE.
- López, R., Sánchez, F., Sánchez, D., Sánchez, F., & González, L. (2020). Un nuevo deporte alternativo: El brokenball. *EmasF. Revista Digital de Educación Física* (62), 8-26.
- Lourenço, J., Almagro, B., y Sáenz, P. (2024). El impacto de las decisiones del entrenador en la motivación y en el rendimiento percibido de jóvenes deportistas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 24(2), 162–179. <https://doi.org/10.6018/cpd.582821>
- Malla, A. (2023). Actividad física y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revisión sistemática. MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 2(5), 281-299. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i5.5694>
- Manninen, M., & Campbell, S. (2022). The effect of the Sport Education Model on basic needs, intrinsic motivation and prosocial attitudes: A systematic review and multilevel meta-analysis. *European Physical Education Review*, 28(1), 78-99. <https://doi.org/10.1177/1356336X211017938>
- Manso-Lorenzo, V., Fraile-García, J., González-Víllora, S., Evangelio, C., & Ibaibarriaga-Toset, Á. (2021). Innovando en la formación inicial del profesorado de Educación Física: Goubak como propuesta colaborativa entre docentes y estudiantes. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*(434), 37-46. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi434.996>
- Márquez, D., Aguiñaga, S., Vásquez, P., Conroy, D., Erickson, K., Hillman, C., . . . Powell, K. (2020). A systematic review of physical activity and quality of life and well-being. *Translational Behavioral Medicine*, 10(5), 1098-1109. <https://doi.org/10.1093/tbm/ibz198>
- Martín, L., Núñez, J., & Navarro, J. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de motivación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(2), 211-223.
- Martín, R., Ruíz, P., Chiva-Bartoll, O., & Capella-Peris, C. (2018). Motivación de logro para aprender en estudiantes de educación física. *Revista Interamericana de Psicología*, 52(2), 273-283.
- Martínez-Expósito, G. (2021). Los deportes alternativos dentro del currículum de la Educación Física. Una propuesta didáctica. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Jaén]. <https://crea.ujaen.es/handle/10953.1/13505>
- Martos-García, D., Fernández-Lasa, U., & Usabiaga, O. (2020). Coeducación y deportes colectivos. La participación de las alumnas en entredicho. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 15(45), 411-419. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i45.1518>
- Mayor, I., Sanchis, G., & Ávalos-Ramos, M. (2024). Diferencias de género y edad en la motivación hacia la Educación Física en Educación Primaria en estudiantes españoles. *Retos*, 61, 971-978. <https://doi.org/10.47197/retos.v61.102734>
- Menéndez, N. (2025). Physical exercise and its psychological benefits in teenagers: Systematic Review. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 4(10), 582–600. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i10.9172>
- Menéndez, J., & Fernández-Río, J. (2014). Innovación en educación física: el kickboxing como contenido educativo. *Apunts. Educación Física y Deportes*(117), 33-42. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.03)
- Menescardi, C., & Villarrasa, I. (2022). Deportes alternativos y su influencia en la motivación del alumnado. *Revista Internacional de Humanidades*, 11(4), 1-9.
- Menescardi, C., Valverde, T., & Lizandra, J. (2020). Deportes alternativos a través de edublogs: una experiencia con el futuro profesorado de Secundaria. En R. Roig, *La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (págs. 285-296). Octaedro.
- Miña, T. (2023). Bijbol: Juego alternativo, coeducativo e inclusivo. *Acción Motriz*, 32(1), 46-59. <https://doi.org/10.65330/am.v32i1.278>
- Molinero, O., Salguero, A., & Márquez, S. (2011). Autodeterminación y adherencia al ejercicio: estado de la cuestión. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 287-304. <https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02504>

- Morales-Campo, P., Pérez-Muñoz, S., López-García, S., Díez-Fernández, P., & Rodríguez-Cayetano, A. (2025). New alternative proposal in physical education: Touchtennis as a racket sport in schools. *Frontiers in Sports and Active Living*, 7, 1545994. <https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1545994>
- Moreno, J., & Cervelló, E. (2010). Motivación en la actividad física y el deporte. Wanceulen Editorial.
- Moreno, J., & Hellín, G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-20.
- Moreno, J., & Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Moreno, J., Marzo, J., Martínez, C. y Conte, L. (2011). Validación de la Escala de "Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas" y del Cuestionario de la "Regulación Conductual en el Deporte" al contexto español. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(26), 355-369. <https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02602>
- Moreno-Murcia, J. (2011). Teoría de la autodeterminación y adherencia al ejercicio físico. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 248-249.
- Moya, I., Ros-Ros, C., & Menescardi, C. (2014). Los contenidos de educación física a través de las imágenes de los libros de texto de educación primaria. *Apunts. Educación Física y Deportes*(118), 40-47. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/4\).118.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/4).118.04)
- Muñoz, V., Gómez-López, M., & Granero-Gallegos, A. (2019). Relación entre la satisfacción con las clases de Educación Física, su importancia y utilidad y la intención de práctica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 479-491. <https://doi.org/10.5209/RCED.57678>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170.
- Peñafiel, J., Ochoa, S., & Heredia, D. (2020). Estrategias didácticas de la Educación Física para desarrollar la motivación en estudiantes de Educación Escolar. *Killkana Social*, 4(2), 61-66. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v4i2.615>
- Pereira, R., Agostinetti, L., Keiko, C., Alberti, A., & Fin, G. (2025). Motivation for physical activity practice and anxiety levels in adolescent schoolchildren. *Retos*, 72, 611-621. <https://doi.org/10.47197/retos.v72.116304>
- Pérez, I., Rivera, E., & Trigueros, C. (2019). 12 +1. Sentimientos del alumnado universitario de Educación Física frente a una propuesta de gamificación: "Game of Thrones: la ira de los dragones". *Movimiento: Revista de Educação Física da UFRGS*, 25, e25038. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.88031>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D., & Fernandez-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), 47-66. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.881>
- Pita, V., Villamizar, D., Cepeda, C., & Florez, J. (2024). Relación entre habilidad física percibida y motivos de participación en nadadores vía modelos de ecuaciones estructurales. *Retos*, 51, 1129-1136. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100400>
- Prat, A., Maureira, F., & Moreno, I. (2026). Motivación por las clases de Educación Física en una muestra de escolares de educación media de Chile. *Retos*, 74, 769-780. <https://doi.org/10.47197/retos.v74.117988>
- Quilindo, V. (2025). Tendencias de la Educación Física en la secundaria en Colombia: revisión sistemática. *Retos*, 72, 60-76. <https://doi.org/10.47197/retos.v72.108334>
- Ramírez, M. (2025). Los deportes alternativos en la educación física a través del método de educación deportiva. El ringol. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid].
- Rodríguez, Á., Rodríguez, J., Guerrero, H., Arias, E., Paredes, A., & Chávez, V. (2020). Beneficios de la actividad física para niños y adolescentes en el contexto escolar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(2), e1535.
- Rodríguez, J. (2023). Los juegos alternativos. Una manera de motivar al alumnado de educación física en primaria. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Sevilla].
- Rodríguez, M. (2021). Quidditch, un nuevo juego deportivo para el aula para Educación Primaria. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de La Laguna].

- Rodríguez, M., & Losada, E. (2007). Validación de la escala de motivación deportiva en Colombia. *Psilabas*, 2, 15 - 32. https://www.uptc.edu.co/export/sites/default/revista_psilabas/documentos/Validacion_de_la_Escala_de_Motivacion_Deportiva_en_Colombia.pdf
- Rodríguez-Torres, Á., Bohórquez, N., Aimara, J., Cusme-Torres, A., & García-Gaibor, J. (2022a). El impacto de la actividad física en el rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Dominio De Las Ciencias*, 8(2), 642-661.
- Rodríguez-Torres, Á., Chicaiza, L., & Cusme, A. (2022b). Metodologías emergentes para la enseñanza de la Educación Física. *Revista científica Olimpia*, 19(1), 98-115.
- Rojas, D. (2025). La Actividad Física y la Calidad de Vida en la Adolescencia Media (14-17 años). *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 4(10), 735-758. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i10.9131>
- Rojo-Ramos, J., González-Becerra, M., Gómez-Paniagua, S., & Adsuar, J. (2022). Satisfaction with Physical Activity among Students in the Last Cycle of Primary Education in Extremadura. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 1-9. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116702>
- Romero, O., Ortega-León, M., Torres-Ortega, H., & Perlaza-Estupiñan, A. (2024). Promoción de la actividad física, deportiva y recreacional para la optimización del tiempo libre y ocio dirigido a niños y adolescentes. *Digital Publisher CEIT*, 9(2), 724-735. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2240>
- Ryan, R., & Deci, E. (2024). Self determination theory. En T. Spence, *Encyclopedia of Quality of Life and Well Being Research* (págs. 6229-6235). Springer.
- Sallis, J., McKenzie, T., Beets, M., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135.
- Sánchez, J., y Núñez, J. (2007). Análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio Físico. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 83-92.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F., Amado, D., González-Ponce, I., & García-Calvo, T. (2012). Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en educación física. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 7(2), 227-250.
- Sánchez-Pérez, A., Aparicio-Espejo, R., Ramírez-Lechuga, J., & Cenizo-Benjumea, J. (2025). ¿El Bigflayerball desarrolla las habilidades motrices y sociales del alumnado de Educación Secundaria? *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 11(2), 1-27. <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.2.11316>
- Sancho, A. (2021). La iniciación deportiva a través de los deportes alternativos, aplicados desde el modelo comprensivo. [Tesis fin de grado, Universidad de Valladolid].
- Schiff, N., & Supriady, A. (2023). Sports education model (SEM) on students' motivation and physical activity in classroom: A literature review. *Jurnal SPORTIF: Jurnal Penelitian Pembelajaran*, 9(1), 40-58. https://doi.org/10.29407/js_unpgri.v9i1.19067
- Sein-Echaluze, M., Fidalgo-Blanco, Á., & Alves, G. (2017). Technology behaviors in education innovation. *Computers in Human Behavior*, 72, 596-598. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.049>
- Serra, P., Rey-Cao, A., Camacho-Miñano, M., & Soler-Prat, S. (2021). The gendered social representation of physical education and sport science higher education in Spain. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 382-395. doi:<https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1879768>
- Sierra-Díaz, M., González-Víllora, S., Pastor-Vicedo, J., & López-Sánchez, G. (2019). Can We Motivate Students to Practice Physical Activities and Sports Through Models-Based Practice? A Systematic Review and Meta-Analysis of Psychosocial Factors Related to Physical Education. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-24. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02115>
- Simões, F. & Alarcão, M. (2013). Satisfação de necessidades psicológicas básicas em crianças e adolescentes: adaptação e validação da ESNPBR. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(2), 261-269. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000200006>
- Smith, E. (2021). Evaluación de un programa de Educación Física basado en el modelo de educación deportiva. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 7(2), 321-343. <https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.2.7364>

- Souza, L., Falconi, C., Dias, H., Brandão, M. y Zanetti, M. (2021). Motivación, estilo parental y bienestar psicológico de jugadoras femeninas de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(1), 201-216. <https://doi.org/10.6018/cpd.343681>
- Stidder, G., & Hayes, S. (2013). Equity and inclusion in Physical Education and Sport: Themes and perspectives for practitioners. En G. Stidder, & S. Hayes, *Equity and inclusion in Physical Education and Sport* (págs. 1-16). Routledge.
- Tomás, P. (2023). Análisis comparativo de la motivación en el alumnado de primaria, según el tipo de deporte: Tradicional vs alternativo. [Tesis de fin de grado, Universidad de Alicante]. <https://rua.ua.es/entities/publication/22e539f4-defc-4312-9dc5-37ef0a746189>
- Toretti, B., & Dandolini, B. (2020). O espiribol nas escolas públicas do município de Sombrio/SC: a memória coletiva em movimento. *Kinesis*, 38, 1-12. <https://doi.org/10.5902/2316546427963>
- Trigueros-Ramos, R., Navarro, N., Aguilar-Parra, J., & León-Estrada, I. (2019). Influencia del docente de Educación Física sobre la confianza, diversión, la motivación y la intención de ser físicamente activo en la adolescencia. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 19(1), 222-232. <https://doi.org/10.6018/cpd.347631>
- Trujillo, F., Segura, A., & González, A. (2020). Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores: una investigación cualitativa. *Participación Educativa*, 7(10), 49-60.
- Tuta, J. (2021). Aspectos motivacionales para el desarrollo de la actividad física en jugadores de la selección Boyacá de mini fútbol f7. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <https://repositorio.uptc.edu.co/items/481388e1-792d-4236-8d9a-a6ea87f3f577>
- Vallejo, F., Mena, J., Lochbaum, M., Duclos, D., Guerrero, I., y Carrasco, H. (2018). Adaptación y validación de la escala de motivación en el deporte 2 (EMD-2) para estudiantes universitarios chilenos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 63-74. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/265151>
- Vargas, W., Peña, P., Tovar, A., Bonilla, L., & Bilbao, J. (2021). Actitud motivacional del estudiante de primaria y bachillerato de Bucaramanga hacia la clase de educación física. [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/33040>
- Wibowo, A., Kushartanti, W., & Iwandana, D. (2020). Asmaball is an alternative sport games for asthmatics of senior high school. *Quality in Sport*, 6(1), 27-32. <https://doi.org/10.12775/QS.2020.003>
- Zapatero-Ayuso, J., González-Rivera, M., & Campos-Izquierdo, A. (2017). Dificultades y apoyos para enseñar por competencias en Educación Física en secundaria: un estudio cualitativo. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 13(47), 5-25. <https://doi.org/10.5232/ricyde2017.04701>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Juliana Alejandra Patiño Gaviria
Erika Tatiana Martínez Martínez
Enid Daniela Sierra Rubiano
Sebastián Rey Gómez
William Abel Daza Wittinghan

julianapatinogaviria@gmail.com
erika.martinez03@uptc.edu.co
danielasierra2810@gmail.com
sebasreygomez@gmail.com
william.daza@uptc.edu.co

Autor/a
Autor/a
Autor/a
Autor/a
Autor/a