

## 2. Marco teórico: el modelo trans-contextual de la motivación

A la hora de proponer estrategias para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje o para la promoción de la AF, como es el caso que nos ocupa, es importante sustentar las propuestas en un marco teórico suficientemente contrastado desde el punto de vista científico (Biddle, Mutrie, Gorely, y Blamey, 2012). El modelo trans-contextual de la motivación (Hagger y Chatzisarantis, 2016) parece ser un marco teórico interesante para el objetivo de esta publicación, ya que el fin principal de este modelo es explicar la conexión existente entre el contexto escolar y de ocio para así predecir la práctica de AF. Con esta idea en mente, en el modelo trans-contextual de la motivación se integran los principales postulados de la (1) teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), del (2) modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 2007) y de la (3) teoría del comportamiento planeado (Ajzen, 1985). Aunque no es objeto de este trabajo profundizar teóricamente en cada teoría que conforma el modelo trans-contextual de la motivación, sí es oportuno realizar una pequeña conceptualización para que el lector pueda comprender la relación entre el modelo trans-contextual de la motivación y la propuesta (para

conocer más sobre el modelo trans-contextual de la motivación ver González-Cutre, Ferriz, y Beltrán-Carrillo, 2014).

Empezando por la explicación de las teorías que integran el propio modelo (ver Figura 3), la (1) teoría de la autodeterminación muestra la importancia de que el alumnado se sienta autónomo, competente y establezca relaciones sociales positivas. Se entiende que el docente dota de autonomía al alumnado cuando lo involucra en el proceso de toma de decisiones y le permite elegir cosas que guardan relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje (e.g., el tipo de balón con el que se va a jugar o las dimensiones del terreno de juego). El alumnado se siente competente cuando se ofrecen oportunidades para que mejore progresivamente sus habilidades y conocimientos sobre el área y pueda superar con éxito las tareas propuestas (e.g., tras una unidad didáctica el alumnado domina la realización de diferentes giros y lo asocia con los ejes corporales). En último lugar, las relaciones sociales positivas se dan cuando en las clases de EF se crea un ambiente de compañerismo y respeto. Tener satisfechas estas necesidades permitirá que los estudiantes se encuentren motivados de forma más positiva (autodeterminada) en EF. En este sentido, diversos estudios (Cox, Smith, y Williams, 2008; Ntoumanis, 2012) confirman que el profesorado de EF debería prestar especial atención a fomentar la satisfacción de las necesidades psicológicas (sobre todo la necesidad de competencia) de su alumnado, pues favorecer la autonomía, la competencia y las relaciones sociales positivas es algo primordial para una legislación educativa que se rige por competencias (ver Real Decreto 126/2014 y Real Decreto 1105/2014). Además, en este punto, la teoría de la autodeterminación contempla también la influencia que agentes significativos como la familia e iguales ejercen para contribuir a la práctica de AF de niños y adolescentes, a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas y mejora de la motivación hacia la AF.

El (2) modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca permite la unión entre la teoría de la autodeterminación y la teoría del comportamiento planeado para llegar a explicar la conducta de AF. Dicho modelo explica que la intervención del profesorado de EF para mejorar la motivación de su alumnado en el contexto escolar, tiene influencia en la motivación de sus alumnos en el contexto de ocio (motivación contexto escolar — motivación contexto ocio). Es decir, este modelo apoyaría la idea de ofrecer estrategias que partan desde el centro educativo para

- 
- *Estrategia nº 3:* Dar a conocer y facilitar el uso del material disponible para el área de EF a todo el profesorado y alumnado.
  - *Desarrollo:* Poner el material específico del área a disposición del resto de profesorado o personal del centro (e.g., en horario del recreo/descanso o comedor escolar). Para gestionar esta propuesta podemos diseñar una lista que permanecerá en el aula de EF y en la que aparezca reflejado el material que se está utilizando (e.g., raquetas, combas o malabares), el responsable que hace uso de él y el tiempo que lo empleará. Esta misma estrategia de registro del material, se puede poner en práctica durante los descansos/recreos con el alumnado. De esta manera se consigue que toda la comunidad educativa se comprometa con la promoción de la AF de niños y adolescentes, facilitándoles el uso de material deportivo dentro del centro escolar.
  - *Justificación:* Que el material destinado al área de EF sea utilizado por el alumnado en horario no destinado a la asignatura, permite a niños y adolescentes jugar de manera autónoma, por ejemplo a aquellos deportes o juegos que se les enseñan en EF.

## Competencia

---

- *Estrategia nº 1:* Proponer retos personalizados y progresivos relacionados con el uso del podómetro y la consecución de un determinado número de pasos durante el recreo.
- *Desarrollo:* Haciendo uso del podómetro y a través de un reto, se puede proponer al alumnado que en los recreos se alcance un número determinado de pasos (al plantear esta estrategia no hay que olvidar que el alumnado necesitará un tiempo para tomar el almuerzo). Teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo o clase, lo más conveniente sería que el docente propusiera diferentes retos/número de pasos a conseguir, en una progresión de dificultad. El alumnado, con el consenso y guía del docente, elegiría el nivel por el que comenzaría el reto y el objetivo que se propone alcanzar a medio y largo plazo (que puede ser modificado o revisado