

HACIA UNA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES CONSECUENTE CON LOS MODELOS ALTERNATIVOS DE INICIACIÓN DEPORTIVA¹

Antonio Méndez Giménez Universidad de Oviedo

Resumen. Los precursores de los modelos alternativos de enseñanza (comprensivo, estructuralista o constructivista) defienden que la evaluación de los aprendizajes deportivos debe ser integral, motivante y significativa, evitando, en la medida de lo posible, los tests que miden aspectos aislados del juego y procurando una evaluación multidimensional en ambientes auténticos de juego, que no sólo no restan tiempo sino que, además, se convierten en idóneas actividades de aprendizaje. En este marco desarrollaremos los instrumentos de evaluación más relevantes para el educador deportivo.

Palabras clave: Evaluación, Iniciación deportiva, Modelos alternativos.

1. Introducción

La perspectiva educativa actual apunta que la evaluación debe ser comprendida como un proceso continuo frente al planteamiento tradicional que la sitúa al final de la unidad. Hoy se concibe la evaluación como un medio didáctico y, frente al escepticismo de muchos profesores, se integra en el proceso educativo como un elemento de regulación constante. Esta idea de evaluación continua ha determinado las consabidas etapas —inicial, progresiva o formativa y final o sumativa— según las metas perseguidas en cada fase de la unidad didáctica.

Los esfuerzos por evaluar el rendimiento en los denominados *deportes de equipo* se han centrado en tests estandarizados que miden el aspecto *producto técnico* del rendimiento del estudiante. En el modelo técnico, la valoración de tests de habilidad junto con la puntuación en un cuestionario sobre las reglas de juego y la memorización de aspectos técnicos y tácticos (no siempre vivenciados) constituyen los principales elementos de evaluación, casi siempre, al término de la unidad didáctica. En consecuencia, el modelo tradicional se ha ocupado especialmente de los aspectos psicomotor y cognitivo y ha prescindido de los aspectos afectivo y actitudinal. No obstante, los autores del modelo comprensivo (Griffin, Mitchell y Oslin, 1997; Oslin, Mitchell y Griffin, 1998) mantienen una actitud crítica frente al uso de tests de habilidad para evaluar el rendimiento del juego por varias razones, entre otras:

1. Los tests técnicos no predicen el rendimiento en el juego deportivo.
2. No consideran las dimensiones afectivas, personales ni sociales de los juegos deportivos.
3. Miden las habilidades fuera de contexto, en situaciones no relacionadas con la práctica del juego.
4. No reflejan la visión de conjunto del rendimiento del juego porque no representan la capacidad del estudiante de ejecutar dichas habilidades en el momento y lugar adecuados (toma de decisiones).

¹ Este trabajo sólo se aproxima a la evaluación de los juegos deportivos siguiendo la clasificación de los juegos deportivos de Almond (1986) —que se caracterizan por la utilización de un móvil— y no comprende las modalidades deportivas individuales ni los deportes en la naturaleza o los de combate, puesto que por su naturaleza requieren instrumentales diferentes.

Para solventar estas lagunas del planteamiento tradicional, la evaluación defendida por los modelos alternativos se plantea satisfacer los siguientes objetivos:

1. En primer lugar, la evaluación *debe ser práctica*. Los profesores deben experimentar que la evaluación realmente les ayuda a mejorar su enseñanza. En consecuencia, debería ser realizable en los periodos ordinarios de clase y favorecer el mayor tiempo posible en la tarea para dar respuesta al extendido descontento de que los tests estandarizados roban mucho tiempo a la actividad.

2. La evaluación *debe ser integral*, es decir, debe abarcar todos los aspectos de la persona y del rendimiento, incluyendo los relacionados con el conocimiento táctico o la comprensión, el rendimiento de la habilidad o el comportamiento personal y social (Mitchel, Oslin y Griffin, 2003).

3. La evaluación *debe ser auténtica*, es decir, aproximada al rendimiento en situación real de juego. El logro aislado de la habilidad, aunque interesante y significativo para los niños más jóvenes, no lo es tanto para muchos adolescentes. Los estudiantes en esta edad prefieren practicar y ser evaluados durante el juego.

4. La evaluación *debe ser apropiada al desarrollo* de los niños y reflejar la naturaleza, la estructura lógica interna de las formas adultas del juego. Cuando la evaluación en el juego adulto sea compleja o imposible se debe realizar bajo condiciones modificadas (por ejemplo, baloncesto 3x3 en media cancha) para dar la oportunidad a los estudiantes de demostrar lo que realmente saben y pueden realizar.

5. La evaluación *debe ser válida y fiable*. Los profesores deben invertir tiempo en clarificar los criterios de observación y en preparar la evaluación previamente con los alumnos con objeto de que las puntuaciones sean más consistentes.

6. Finalmente, para los modelos alternativos tanto la evaluación sumativa como la formativa *deben ser continuas, sistemáticas y rutinarias*.

2. Ámbitos de evaluación del estudiante

A continuación, nos detendremos en cómo se plantea la evaluación en cada uno de los dominios de aprendizaje del alumno (psicomotor, cognitivo y afectivo). Obviamente esta división es artificial; sin embargo, permite mostrar la intencionalidad educativa, sus efectos y consecuencias. También nos ayuda a señalar y a tratar de compensar el tradicional énfasis en los aspectos motores sobre los aspectos cognitivos y afectivo- relacionales. En la medida de lo posible se intentará integrar estas dimensiones en instrumentos globales.

2.1. Evaluación del dominio cognitivo

El dominio cognitivo abarca la capacidad de los estudiantes de saber las reglas y de articular soluciones para resolver los problemas tácticos (es decir, el *¿qué hacer?*) y explicar cómo van a ejecutar las habilidades y los movimientos particulares (es decir, el *¿cómo hacerlo?*). Sin embargo, el conocimiento sobre la toma de decisiones de los deportistas es una realidad compleja de analizar dada la enorme cantidad de variables que ejercen su influencia en dicho proceso (emociones, fatiga, estado anímico...). Varias son las dificultades en la evaluación del conocimiento sobre la toma de decisiones:

1. En algunos casos, los individuos pueden saber *qué hacer* pero no ser capaces de exhibir una decisión adecuada (por falta de tiempo, por la presión ejercida por un oponente, por la ansiedad provocada por los espectadores).

2. En otros casos, el nivel técnico del individuo puede limitar las opciones del rendimiento aunque sea consciente de que otra decisión es más apropiada. En situación real de juego un individuo no debería seleccionar las acciones que no pueda ejecutar ya que no tendrá éxito. Por ejemplo, un mal pasador en béisbol preferirá correr hasta un compañero de base y entregarle la bola en mano antes que realizar la acción tácticamente correcta del pase para eliminar a un corredor. Por tanto, subyace un conflicto entre lo que es tácticamente deseable pero arriesgado y lo prudente a tenor del conocimiento de las propias limitaciones.

3. Otra dificultad es que en muchos casos los alumnos son capaces de ejecutar una habilidad motriz pero no de verbalizar cómo la hacen. Por otro lado, el estudiante puede exhibir los procedimientos adecuados sin saber por qué seleccionó una respuesta determinada en el contexto de juego. Estas situaciones son con frecuencia enmascaradas si los datos se interpretan únicamente mediante la observación.

4. Finalmente, un alumno poco habilidoso podría tender a eludir todo tipo de responsabilidades en situación real de juego y a intervenir lo justo para no evidenciar su falta de habilidad. Por otro lado, puede ser que los compañeros, sabedores de su falta de habilidad, no lo consideren lo suficiente a la hora de pasarle el balón.

A pesar de las limitaciones señaladas para evaluar el dominio cognitivo en las sesiones deportivas, los autores que han aplicado modelos alternativos han desarrollado las siguientes técnicas de medida:

a) En cuanto al conocimiento y aplicación de las reglas de juego, Doolittle y Fay (2000) señalan que los estudiantes deberían mostrar su conocimiento a través de la práctica del juego *auto-arbitrándose* y anunciando la puntuación correctamente durante los partidos (por ejemplo, cantando el tanteo en bádminton). Igualmente, los estudiantes deberían decidir las consecuencias apropiadas de las faltas y realizar correctamente el comienzo y los reinicios del juego. Sin embargo, los mismos autores reconocen la dificultad de observar este componente en la práctica sin realizar tests escritos u orales, ya que las situaciones que apelan a la aplicación de este conocimiento pueden no suceder en un tiempo determinado. También recomiendan utilizar hojas de evaluación formativa al principio de la unidad para descubrir lo que saben los estudiantes y considerar su enseñanza durante la unidad. Otra posibilidad es plantear una especie de concurso (verdadero-falso) como llave de acceso al juego o torneo. Así, los estudiantes que no superen una tasa de aciertos determinada deberían continuar repasando hasta que demuestren que dominan las reglas lo suficiente para jugar independientemente.

b) En cuanto a la evaluación de la comprensión de los principios tácticos (toma de decisión) destacamos los siguientes instrumentos:

1. *Pruebas escritas orientadas a la comprensión* de situaciones y juegos similares a los realizados en las clases (ejemplo de la figura 1). Las *actividades de escenario* consisten en pedir a los estudiantes que solucionen problemas tácticos diseñados en una actividad. Los escenarios pueden ser completados por un estudiante en una hoja de trabajo en la que podrían dibujar y contestar a preguntas, o plantearse en grupos como discusión verbal. La figura 2 es un ejemplo de posible escenario para juegos de red/muro.

Nombre y apellidos: _____ Curso: _____

A partir de este dibujo en el que se representa una situación de bateo con soporte, contesta a estas preguntas:

- 1) Si tú fueses el bateador, ¿a qué sitio tirarías? ¿Por qué?. Elige un par de lugares diferentes.
- 2) Según el dibujo ¿tú quién crees que debería ir a recogerla? ¿Por qué?
- 3) ¿Qué deben hacer los demás defensores cuando su compañero vaya a por la pelota? ¿Por qué?

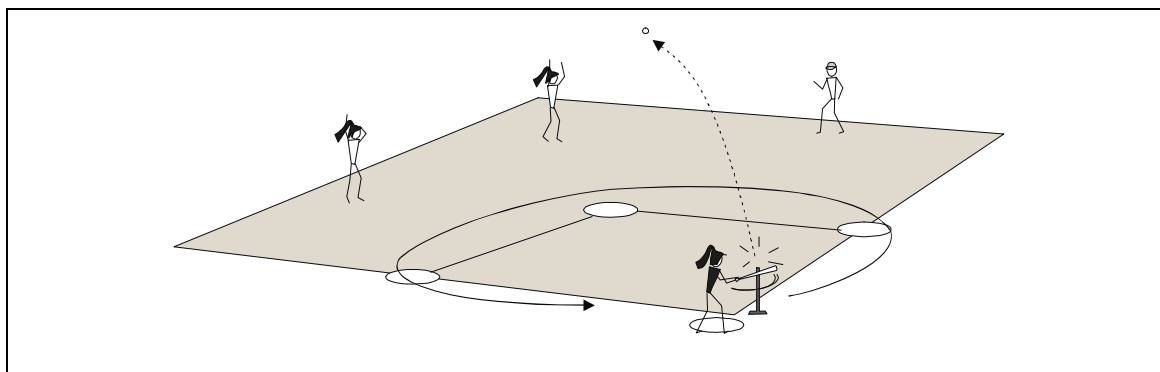
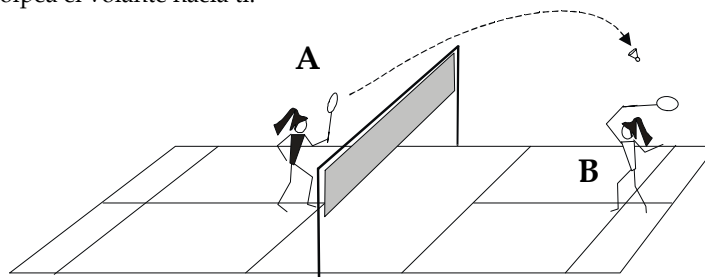


Figura 1. Prueba escrita para evaluar la comprensión de juegos de golpeo y fildeo.

En esta situación, dos jugadoras (A y B) están disputando un punto en un partido de bádminton. Tú eres la jugadora B y A golpea el volante hacia ti.



1. Coloca una x en dos lugares donde desearías que cayera tu próximo tiro.
2. Explica por qué has colocado cada x en esta posición
3. ¿Qué tipo de golpe deberías utilizar?

Figura 2. Escenario para juegos de red/muro basado en Mitchell, Oslin y Griffin (2003)

2. Secuencias de *pregunta y respuesta* (Mitchell, Oslin y Griffin, 2003), propias de los métodos de indagación que aportan oportunidades de evaluación formativa tanto después del juego inicial como al final de la lección.

3. El "*concurso de un minuto*" es una prueba escrita o verbal usada al final de una lección como evidencia de la comprensión. Las preguntas del concurso son simples y permiten responsabilizar a los estudiantes del aprendizaje del contenido de la lección. Se puede pedir a los estudiantes que solucionen un problema táctico, realicen conexiones entre juegos de la misma categoría o describan las diversas habilidades o movimientos practicados. Veamos algunos ejemplos:

P₁. ¿De qué maneras se puede mantener la posesión de la bola en un juego de invasión? (por ejemplo, en baloncesto, fútbol o hockey) Pasando, driblando, apoyando, dependiendo del foco de la lección.

P₂. ¿En qué son similares el voleibol, el tenis, el bádminton y la pelota vasca? Todos son juegos de red/muro, en los que la regla principal es propulsar un objeto por encima de la red o contra la pared de manera que no pueda ser devuelta por un opositor.

4. Los estudiantes también pueden informar en sus *diarios* reflejando sus medidas del rendimiento del juego según el instrumento de observación empleado al evaluar el dominio psicomotor (GPAI, TSAP... que describiremos en el próximo apartado). Para suscitar la reflexión sobre la práctica, se puede pedir a los estudiantes que respondan a diversas preguntas, bien al final de la clase o bien como deberes para casa, por ejemplo:

- ¿Qué te dice la información sobre el rendimiento de tu juego?
- ¿Cómo puedes mejorar el nivel de tu juego?
- ¿Qué cambiarías para mejorar personalmente tu nivel de juego?
- ¿Cómo podrías ayudar a mejorar el rendimiento de tu equipo?

5. *Invencción de juegos*. Otra vía para tratar de animar la reflexión y comprensión táctica de los alumnos es a través de la invención de juegos. Hemos constatado esta alternativa a partir de las creaciones que alumnos de secundaria desarrollan en la unidad didáctica: *Inventamos un juego deportivo de forma cooperativa*. Enmarcada en nuestra propuesta de un modelo de iniciación deportiva a caballo entre el modelo estructural y el modelo comprensivo (Méndez Giménez, 2003) y bajo el paraguas del aprendizaje cooperativo y creativo, diseñamos una unidad (Méndez Giménez, 2004) con objeto de facilitar la interacción entre los alumnos, reconocer la necesidad del diálogo y las reglas de los juegos así como comprender los principios tácticos de los juegos de las categorías descritas por Almond (1986). Entre los juegos generados sorprenden algunas creaciones originales, parecidos a otros juegos ya existentes, pero que comparten las similitudes y principios tácticos de los juegos pertenecientes a los diferentes grupos². En entrevistas y cuestionarios se puede comprobar si los alumnos son capaces de establecer conexiones tácticas entre juegos de la misma categoría.

2.2. La evaluación del dominio psicomotor: hacia la evaluación del rendimiento deportivo en situación modificada o real de juego

Tres son los instrumentos de evaluación del rendimiento motor, que a nuestro entender, presentan mayor utilidad en el contexto educativo y deportivo: el *Team Sport Assessment Procedure* (TSAP), el *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) y el *Instrumento de Observación* de French y Thomas ampliado (Méndez Giménez, 1998, 1999). Los dos primeros han sido diseñados y validados para determinar el rendimiento de los jugadores durante el juego y ampliamente utilizados en el ámbito educativo en procesos de coevaluación; el tercero cuenta con más calado en el ámbito de la investigación deportiva (Turner y Martinek, 1992 y 1995; Méndez Giménez, 1999).

2.2.1. El *Team Sport Assessment Procedure* (TSAP) fue desarrollado por Gréhaigne, Godbout y Bouthier (1997) y proporciona información para cuantificar el *rendimiento ofensivo total del individuo* en los deportes de invasión (baloncesto, fútbol, etc.) y de red (voleibol), reflejando los aspectos técnicos y tácticos de la práctica del juego con éxito. Se basa en dos nociones básicas: (a) cómo obtiene el jugador la posesión de la pelota (las dos primeras variables de la tabla 1) y (b) cómo dispone el jugador de la pelota (las cuatro variables restantes).

Acciones observadas	Código	Definición	Observaciones
Balón recibido	BR	Se considera cuando el jugador recibe el balón de un compañero de equipo y no pierde la posesión inmediatamente	Relativo a la toma de posesión
Balón conquistado	BC	El jugador intercepta el balón, se lo roba a un adversario o lo recupera después de un tiro a puerta sin éxito o tras una pérdida próxima del otro equipo	
Balón perdido	BP	El jugador deja de controlar el balón en favor de un jugador del otro equipo sin haber marcado un gol	Relativo al modo en el que el jugador dispone del balón
Balón neutro	BN	Pase rutinario a un compañero que no pone en peligro al adversario	
Balón ofensivo	BO	Pase a un compañero que mete presión al equipo opuesto y que a menudo lleva a un tiro a puerta	
Tiro a meta	TM	Un tiro que penetra en la meta o permite continuar con la posesión del balón	

Tabla 1. Variables observacionales del rendimiento del TSAP para juegos de invasión

² Los resultados de esta experiencia pueden verse en la siguiente dirección:
<http://www.educastur.princast.es/ies/sanchezl/>

Según estas definiciones, se observan y codifican los comportamientos específicos de un jugador durante el juego en una hoja de observación y después se computan dos índices de rendimiento y una puntuación de rendimiento (véase la tabla 2).

Índice de Volumen de Juego (VJ)= BR + BC

Índice de Eficacia (IE) = $\frac{BC + BO + TM}{10 + BP}$

Puntuación de Rendimiento (PR)= (Volumen de Juego/2) + (Índice de Eficacia x 10)

Tabla 2. Fórmulas para el cómputo de los Índices y Puntuación del Rendimiento del TSAP

Una de las características principales del TSAP es que el proceso de recogida de datos puede ser llevado a cabo por estudiantes (incluso de 10 años de edad) con mucha precisión y fiabilidad tanto en evaluación por pares como en autoevaluación. Otra característica es su *adaptabilidad* a diversos escenarios de enseñanza. Cuando se enseñan los problemas tácticos más complejos en los cursos más altos (secundaria), se recomienda la versión integral del TSAP con sus 6 variables. Sin embargo, en programas de primaria o cuando no se ha experimentado mucho con la evaluación por pares, puede ser más recomendable iniciar a los estudiantes con un instrumento más simple utilizando sólo 3 ó 4 variables observacionales.

2.2.2. El segundo instrumento, el *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) fue diseñado por Oslin, Mitchell y Griffin (1995) como una herramienta comprensiva del juego y está compuesta por 7 variables que se pueden adaptar a los diversos tipos de juegos de la clasificación táctica (invasión, red/pared, golpeo-fildeo o dianna). Mitchell, Oslin y Griffin (2003) definen y ejemplifican cada componente del rendimiento del juego.

1. Se llama *base* a la posición a la que deberían volver los jugadores entre las ejecuciones de las habilidades. Por ejemplo, en los juegos de red, los jugadores deben volver a un lugar específico de la cancha que les permita cubrir todo el espacio (la "T" central en bádminton o el centro de la línea de fondo en tenis). El jugador de baloncesto deber colocarse en función de la defensa zonal empleada (2-1-2, 3-2...). En sóftbol el jugador de campo se dirige a una base antes de cada lanzamiento (posición de fildeo).

2. El *ajuste* se refiere a la capacidad de un jugador de hacer movimientos y desplazamientos de colocación según las demandas o flujo del juego tanto en ataque como en defensa. En los juegos de invasión, cuando el balón se encuentra en el extremo opuesto del campo, el defensa ajustará la posición subiendo, al menos, a la línea de medio campo para apoyar el ataque en caso necesario o negar el espacio si hubiera un contraataque. En los juegos de red/muro, las parejas de dobles deben alternar la formación ofensiva adelante-atrás con la formación defensiva lateral. En sóftbol o *cricket* los fildeadores deben ajustar su posición según las fuerzas y debilidades de los bateadores o dependiendo de si el bateador es zurdo o diestro.

3. La *toma de decisión* consiste en elegir qué tipo de movimiento o habilidad se va a ejecutar en respuesta a un problema táctico. En juegos de invasión hay que decidir si tirar, pasar o driblar; en los juegos de red/muro, el tipo de toque (dedos o antebrazos) y la colocación; en los juegos de golpeo/fildeo, los bateadores deben decidir a qué lugar del campo enviar la pelota...

4. *Ejecución de la habilidad*. Después de que un jugador decida lo que va a realizar, la *ejecución de la habilidad* debe ser eficaz para alcanzar el resultado deseado. En los juegos de invasión, el jugador realiza un tiro con acierto, pasa a un compañero libre o con-

trola la pelota de un pase; en bádminton, el jugador ejecuta un *clear* alto y profundo a la cancha del oponente, etc.

5. *La cobertura*, otro aspecto defensivo del juego, implica generalmente proporcionar respaldo o apoyo a los compañeros de equipo que intentan jugar el móvil. Por ejemplo, en los juegos de invasión, cuando un defensor intenta hacerse con el balón, un compañero de equipo cubre el espacio detrás de él. En juegos de golpeo/fildeo como el sóftbol, el fildeador que trata de recoger la bola debería tener un compañero de equipo que le cubriera en caso de errar la recepción. En los juegos de red como el voleibol, los jugadores proporcionan cobertura al compañero de equipo que intenta un remate, en caso de que éste sea bloqueado.

6. *Apoyar* es otra acción importante especialmente en los juegos de invasión. Para mantener la posesión, el jugador con balón debe ser capaz de pasar a los compañeros, quienes deberán estar disponibles para recibir el pase. El apoyo también es importante en voleibol ya que pasadores, colocadores y rematadores deben auxiliarse unos a otros colocándose en una posición para recibir un pase y construir el juego de ataque. Y en sóftbol o cricket, los jugadores de campo se apoyan situándose en una posición cercana a las bases o piquetas con objeto de recibir un lanzamiento y cerrar la base.

7. Y por último, *Guardar/Marcar*. Los movimientos sin balón son aspectos críticos del juego defensivo. Todos los juegos de invasión requieren que los jugadores *guarden o marquen* a sus oponentes para negarles el balón y evitar que anoten. También los bloqueadores en voleibol marcan a los rematadores cuando están a punto de intervenir.

Se puede deducir que el GPAI es una herramienta *versátil*, ya que permite evaluar los diversos tipos de juegos de la clasificación táctica, y *adaptable* en función de los objetivos, según se consideren todos o sólo algunos de los componentes del rendimiento. No solamente, recompensa la ejecución eficaz de la habilidad sino también el buen juego de ayuda y la toma de decisiones adecuada. Al mismo tiempo, los autores recomiendan combinar las puntuaciones del *rendimiento* y de *implicación en el juego*. La clave para establecer fiabilidad está en la calidad de los criterios indicados para la observación, teniendo en cuenta que deben ser específicos y observables (Mitchell y Oslin, 1999). Por último, este instrumento permite medir las acciones efectuadas sin posesión del móvil, es decir en calidad de no portador (lo que en los juegos de invasión puede suponer el 90% de las actuaciones del jugador). Los movimientos sin balón requieren patrones de movimiento menos complejos que los movimientos con balón, lo que puede provocar que los estudiantes menos habilidosos se involucren más en el juego, por ejemplo, colocándose en una posición más probable para recibir un pase o marcando efectivamente en defensa.

Existen dos métodos básicos de puntuación del GPAI: (a) el sistema de registro de acontecimientos y (b) el sistema de puntuación del 1-5.

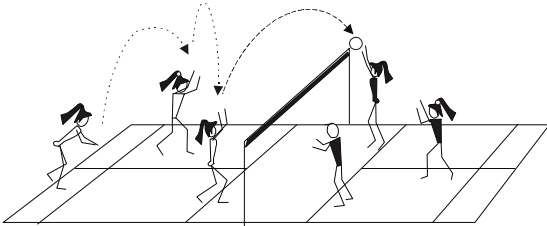
a) *El sistema de registro de acontecimientos* se puede utilizar con juegos de golpeo/fildeo y algunos de red/pared porque se juegan a un ritmo más lento, lo que da al observador la oportunidad de valorar con una cruz cada acontecimiento como *apropiado/inapropiado* o *eficaz/ineficaz*. A continuación, se realizan cálculos simples acerca de cada componente, por ejemplo, el porcentaje apropiado de tomas de decisión (dividiendo el número de tomas de decisión apropiadas entre el total de tomas de decisión). Asimismo, se podría calcular el porcentaje de ejecución de la habilidad dividiendo los intentos eficaces de la ejecución de la habilidad entre las tentativas totales de la ejecución de la habilidad.

El GPAI proporciona a los estudiantes una perspectiva más amplia de su juego calculando el *rendimiento* y la *implicación en el juego*. El *rendimiento del juego* es el promedio aritmético de todos los componentes evaluados (suma de sus puntuaciones dividido por el número de componentes evaluados). La *implicación en el juego* se puede medir sumando todas las respuestas que indiquen compromiso en el juego, incluidas las decisiones inadecuadas y las ejecuciones ineficaces de la habilidad³ (véase Griffin *et al.*, 1997). Esto permite un reconocimiento a los estudiantes de habilidad más baja, que no pueden tomar decisiones apropiadas ni ejecutar habilidades eficientemente, pero sí mostrarse altamente implicados en el juego.

A continuación, presentamos una propuesta de instrumento de observación a partir del GPAI diseñada para evaluar un juego de iniciación al voleibol en el que se enfrentan dos equipos de 3 x 3 jugadores en un campo de bádminton. Cada observador tiene asignado un jugador de campo. El profesor, tras enfatizar las siguientes reglas trabajadas durante la unidad, marca el comienzo y final de los 5-10 minutos de observación. La cinta (red) se encuentra aproximadamente a 2 m de altura. Se deben dar tres toques obligatorios en cada campo. No están permitidos dos toques seguidos del mismo jugador y se penalizan las retenciones. Los jugadores rotan cada vez que reciben el saque.

Nombre del jugador/a _____ Clase _____

Nombre del observador/a _____



Cada vez que el jugador que estás observando interviene durante el juego señala con una X si toma una decisión apropiada (A) o inapropiada (IA), y con otra, si ejecuta el golpe eficazmente (E) o ineficazmente (IE). Para ello debes tener en cuenta los siguientes criterios:

- Decisión:**

Buena o Apropiada (A). El jugador intenta realizar un toque para pasar a sus compañeros (siendo el 1º y 2º de equipo) o un toque hacia el otro campo (el 3º de equipo).

Mala o Inapropiada (IA). El jugador intenta pasar al otro campo en el 1º ó 2º toques de equipo o no trata de enviar el balón hacia el campo contrario en el 3º toque.
- Ejecución:**

Buena o Eficaz (E). El jugador realiza un toque de dedos o de antebrazo que sube por encima de la altura de red y que va dirigido a un compañero o al campo contrario.

Mala o Ineficaz (IE). El jugador realiza un toque de dedos o de antebrazo que no sube por encima de la altura de la red, va mal dirigido a un compañero o al campo contrario.

FECHA	DECISIÓN		EJECUCIÓN	
	A	IA	E	IE
TOTAL				

Figura 3. Hoja de evaluación de voleibol en un juego reducido (GPAI).

³ En el cálculo de la *implicación en el juego* no deben incluirse las puntuaciones de defensa/marcaje, apoyo, ajuste y cobertura inadecuados porque una respuesta inadecuada en estos componentes indica que los jugadores no estuvieron comprometidos con el juego.

Una vez finalizado el registro de datos se puede plantear la siguiente tarea para casa:

1. Calcula los siguientes índices del jugador observado aplicando las fórmulas	
Decisión (D)	$\frac{\text{Número Decisiones Apropriadas}}{\text{D Apropriadas} + \text{D Inapropriadas}} \times 100$
Ejecución (E)	$\frac{\text{Nº Ejecuciones Eficaces}}{\text{Ejec. Eficaces} + \text{Ejec. Ineficaces}} \times 100$
Rendimiento del Juego (RJ)	$\frac{D + E}{2}$
Implicación en el Juego (IJ)	Decisiones Apropriadas + Decisiones Inapropriadas + Ejecuciones de Habilidad Eficaces + Ejecuciones de Habilidad Ineficaces
2. ¿Qué aspecto es el que mejor hace tu compañero? ¿Y el peor? 3. ¿Cómo puede mejorar su nivel de juego? 4. Comparte con él estas reflexiones y anímale a que mejore sus puntuaciones en la siguiente observación.	

b) El sistema de puntuación del 1-5 es eficaz, según Mitchell y Oslin (1999), por dos razones. Primero, los observadores (generalmente profesores que realizan evaluación sumativa) no tienen que registrar cada vez que un jugador está implicado en el juego. En los juegos de invasión y en algunos juegos de red/pared, es imposible seguir la pista de la implicación completa de los jugadores debido al ritmo, el flujo y lo impredecible de estos juegos. En segundo lugar, el sistema de puntuaciones de 1-5 deja constancia de una posible puntuación (calificación). Previamente, los profesores deben haber creado los criterios para los 5 indicadores (es decir, del rendimiento muy eficaz al rendimiento muy débil) basando los indicadores en los objetivos desarrollados y en las habilidades del estudiante.

Este segundo formato permite observar y evaluar a más estudiantes en un corto periodo de tiempo; sin embargo, no es tan exacto como el sistema anterior. Dado que es imposible observar el rendimiento de todos los estudiantes a la vez, los autores recomiendan restringir la observación a 2 ó 3 componentes y a un puñado de estudiantes (por ejemplo, un equipo). Después de observar 5-10 minutos, se registra el nivel del rendimiento del juego de cada jugador (del 1 al 5) en cada componente seleccionado.

2.2.3. En tercer lugar, queremos destacar el *Instrumento de observación de French y Thomas* (1987) ampliado por Méndez (1999). French y Thomas (1987) diseñaron un instrumento de observación asumiendo que el rendimiento ofensivo sucede según la siguiente secuencia: el jugador coge el balón, decide qué acción es la apropiada, y después, la ejecuta. El componente de decisión comprendería tanto la selección de la habilidad (mantener la posesión, pasar, driblar, tirar) como a qué compañero pasar, en qué dirección driblar, cuándo tirar o botar... Por lo tanto, estos autores codificaron tres categorías: control, decisión y ejecución, y determinaron el porcentaje de recepciones con éxito, de decisiones apropiadas y de acciones ejecutadas con éxito, que se utilizaron como variables dependientes de su estudio.

Turner y Martinek (1992) incluyeron en su estudio estas medidas del rendimiento en situación real, asociadas principalmente al desarrollo de habilidad con balón. Sin embargo, en los deportes de equipo, una proporción considerable del juego ocurre sin

balón. Así, en nuestro trabajo de tesis doctoral (Méndez Giménez, 1998; 1999⁴) desarrollamos la ampliación de esta herramienta incluyendo al instrumento de French y Thomas las conductas del atacante sin balón y las de los jugadores defensivos. Nuestra aportación completó la herramienta hasta concretarla en observaciones individuales de las conductas toma de decisión y de la ejecución durante el juego, según los cuatro roles principales del jugador: a) atacante con posesión del balón, b) compañero del portador del balón, c) defensa del atacante con balón y d) defensa del atacante sin balón. En dos estudios sobre técnicas de enseñanza en la iniciación deportiva utilizamos observación indirecta mediante análisis de vídeo con registro cuantitativo de las conductas descritas (frecuencia y porcentaje de éxito).

2.3. La evaluación del dominio afectivo

Tradicionalmente los aprendizajes afectivos, motivacionales y conductuales han sido los grandes olvidados en la evaluación de la educación física, en general, y de la iniciación deportiva, en particular. En esta categoría afectiva de la taxonomía de Bloom distinguimos los aspectos afectivo-motivacionales y socio-actitudinales.

2.3.1. El dominio afectivo-motivacional. El dominio afectivo se dirige a los sentimientos y emociones de los estudiantes cuando participan en el juego (cuando ganan, cuando pierden, cuando consiguen un punto, cuando sienten que mejoran...) y su repercusión en la motivación hacia el deporte. La motivación en el deporte presenta dos dimensiones: la selectiva, es decir, aquella que explica el porqué se decide realizar una modalidad determinada, y la intensiva, que se entiende como la fuerza con la que se empeñan los deportistas para conseguir su meta de práctica.

En los últimos años venimos investigando los aspectos motivacionales que inducen a los niños y jóvenes a participar con mayor o menor intensidad y a abandonar o perdurar en sus prácticas físico-deportivas a lo largo del tiempo (Cecchini, Méndez y Muñiz, 2003; Cecchini, Echevarría y Méndez, 2003; Cecchini, Méndez y Contreras, en prensa). Cuando analizamos el peso de estas dimensiones motivacionales constatamos que el factor al que los jóvenes deportistas otorgan mayor importancia es al etiquetado como *habilidad (competencia)*, seguido de *diversión/amistad y salud*. No obstante, también consideran factores importantes de su implicación activa en el deporte la búsqueda de *condición física/estética corporal*, la *relajación* y las actividades de *equipo*. Finalmente, para la mayoría de los jóvenes encuestados ni la *heterosexualidad*, ni la búsqueda de la *victoria* o de la *aprobación social* son factores motivacionales importantes para practicar deporte. Desvelar los entresijos de la motivación nos permitirá a los profesionales de la educación física estructurar nuestras prácticas y adaptar el contexto o clima de aprendizaje para ser más eficaces en nuestra labor educativa.

En varios de estos estudios (Cecchini, Echevarría y Méndez, 2003; Cecchini, Méndez y Contreras; en prensa) hemos constatado la existencia de un factor que mide la intensidad de la motivación en el deporte, de tal manera que los alumnos que están más motivados se interesan más por el deporte, le dedican más horas semanales, se esfuerzan más en cada una de las sesiones, anticipan que van a practicar deporte durante más tiempo, se perciben más competentes, creen que si siguen practicando van a mejorar mucho y, en general, se sienten muy satisfechos con su práctica deportiva.

Pues bien, uno de los principales atractivos del modelo comprensivo para los profesores frente a la aproximación técnica es la alta implicación y motivación de los alumnos durante las clases. También se ha apuntado el papel motivacional relevante

⁴ Considerando las limitaciones de este artículo no explicitamos los criterios de codificación de las categorías. Los lectores interesados pueden acceder al artículo publicado en la web citada.

de la comprensión sobre el aprendizaje (Mitchell, Oslin y Griffin, 2003) y el sentido de responsabilidad individual y de autodirección que estimula este enfoque, junto a la orientación hacia el descubrimiento y la participación activa del alumno. En nuestra opinión, los modelos alternativos centrados en el juego satisfacen las necesidades de movimiento del niño y aumentan las percepciones de autonomía, de competencia y de afiliación de los alumnos (Méndez Giménez, 2003).

2.3.2. El dominio socio-actitudinal. Las actitudes, valores y el respeto de las normas deberían evaluarse también durante las clases, en el trascurso de las unidades de juegos deportivos y no presuponerlas o relegarlas a otros contextos. Estimamos oportuno resaltar instrumentos que favorezcan la autoevaluación respecto al cumplimiento de los objetivos actitudinales fijados, es decir, que el alumnado se examine respecto a su propia fidelidad a las reglas de juego, el respeto a los propios compañeros y al material, su autopercepción en la resolución de conflictos y sobre su posible trato a los demás en función del nivel de habilidad exhibido.

Para promover la deportividad, Mitchell, Oslin y Griffin (2003) proponen que los estudiantes formen equipos y asuman papeles rotativos de entrenador, capitán del equipo, árbitro y estadístico. Las siguientes son herramientas para realizar la evaluación en este dominio.

1. La *discusión en círculo* de la clase es similar a los segmentos de *pregunta y respuesta* construidas en cada lección y se utiliza para dialogar acerca de las dimensiones social y comportamental de los juegos deportivos (respeto, honradez, responsabilidad y trabajo en equipo).

2. En los *diarios* los estudiantes reflexionan sobre cómo se sintieron en las unidades de juegos deportivos cuando marcaron o encestaron, jugando contra un opositor, cuando probaron un nuevo juego, cuando aprendieron una habilidad. También podrían comentar su nivel de deportividad de un día particular, en la unidad deportiva o en un torneo, así como describir los comportamientos positivos y negativos del deporte.

3. *Hojas de observación* (evaluación sumativa) La figura 4 proporciona un ejemplo de un cuestionario para evaluar el dominio afectivo. El profesor debe seguir a uno o varios estudiantes durante un intervalo de 5-10 minutos.

Nombre: _____ Clase: _____ Fecha: _____					
Ayuda y anima a los compañeros de equipo	5	4	3	2	1
Hace esfuerzos por pasar a todos los miembros del equipo	5	4	3	2	1
Sigue sin discusión lo que pita el árbitro	5	4	3	2	1
Devuelve el balón al equipo contrario de manera respetuosa	5	4	3	2	1
No provoca ni humilla a compañeros o contrincantes	5	4	3	2	1
5 = siempre; 4 = bastantes veces; 3 = la mitad de las veces; 2 = a veces; 1 = nunca					

Figura 4. Rúbrica del dominio afectivo basada en la aportación de Mitchell, Oslin y Griffin (2003)

4. En cuanto a la evaluación afectiva de los alumnos, proponemos la siguiente *ficha de autoevaluación* que aportará datos de la intensidad motivacional vivenciada e informada por los alumnos junto con la autoevaluación del comportamiento. Se trata de que puntúen en una evaluación formativa del 1 (*totalmente en desacuerdo*) al 5 (*total-*

mente de acuerdo) una serie de afirmaciones reflejadas en diferentes ítems que recogen indicadores afectivos, bien tras varias sesiones o bien al final de la unidad didáctica.

Nombre _____	Curso _____	Fecha _____
Las respuestas de esta evaluación no influyen en la nota; solo espero que contestes lo más sinceramente posible. Evalúate del 1 al 5 rodeando con un círculo cada una de las siguientes cuestiones sabiendo que 1 = nada, 2 = poco, 3 = regular, 4 = bastante y 5 = mucho.		
1) Me gustaría seguir practicando este deporte _____	1	2 3 4 5
2) El deporte practicado me interesa _____	1	2 3 4 5
3) Creo que se me da bien este deporte _____	1	2 3 4 5
4) Estoy satisfecho con las clases realizadas _____	1	2 3 4 5
5) Creo que he mejorado mi nivel de juego _____	1	2 3 4 5
6) Me he esforzado practicando este deporte _____	1	2 3 4 5
7) Cumplí las reglas de juego sin discutir _____	1	2 3 4 5
8) Animé a otros durante el juego _____	1	2 3 4 5
9) Escuché a mis rivales cuando surgieron problemas _____	1	2 3 4 5
10) Respeté a los adversarios evitando humillarles o insultarles _____	1	2 3 4 5
11) He procurado solucionar los conflictos de forma respetuosa _____	1	2 3 4 5
12) ¿Qué aspectos debería mejorar de mi comportamiento en las siguientes clases?		

Figura 5. Ficha de autoevaluación elaborada a partir del *Cuestionario de Intensidad de Motivación hacia el Deporte* (Cecchini, Echevarría y Méndez, 2003)

5. Por último, en hojas de *autoevaluación y evaluación por pares* se puede evaluar la responsabilidad personal y social ayudando a los estudiantes a determinar el grado en el que están consiguiendo sus objetivos.

Piensa en las actividades de hoy y evalúa tu comportamiento/ el de un compañero 4 = constantemente; 3 = a menudo; 2 = a veces; 1 = raramente o nunca				
Cumplí las reglas de juego	4	3	2	1
Compartí mis ideas con mi equipo	4	3	2	1
Evité humillar	4	3	2	1
Me cercioré de que otros entendieran la tarea	4	3	2	1
Escuché a los demás	4	3	2	1
No me reí de las ideas o habilidades de otros	4	3	2	1
Ayudé a alguien sin que el profesor me lo pidiera	4	3	2	1
Animé a otros a participar	4	3	2	1
Participé en todas las actividades sin recordatorios del profesor	4	3	2	1

Figura 6. Evaluación Formativa: Auto-evaluación y Evaluación de pares de la Responsabilidad Personal y Social. Fuente: Doolittle y Fay (2002)

3. Conclusiones

Integrar el procedimiento de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje no tiene que implicar necesariamente paralizar las actividades de aprendizaje. Puesto que los estudiantes participan activamente, la evaluación se vuelve una actividad de aprendizaje tanto para los observadores como para los jugadores. La reflexión de los estudiantes sobre su proceso, éxito o errores alimenta su pensamiento táctico y favorece el razonamiento de la técnica y la actitud. En ese sentido, usar la evaluación por pares en primaria y secundaria requiere que los profesores construyamos instrumentos que se ajusten perfectamente a las capacidades de los estudiantes de observación, registro, comprensión lectora y habilidades de cómputo. Finalmente, el pro-

fesor por sí sólo no podrá evaluar todos los aspectos aquí señalados; compartir esta tarea con los alumnos puede ser de ayuda y convertirse en un elemento formativo.

Bibliografía recomendada:

- Almond, L. (1986) "Reflecting on themes: a games classification". Thorpe, D., Bunker, D., y Almond, L. (Eds). *Rethinking Games Teaching*. Loughborough University, pp. 71-72.
- Cecchini-Estrada, J. A., Echevarría, L. M. y Méndez, A. (2003). *Intensidad de la motivación hacia el deporte en la edad escolar*. Vicerrectorado de Extensión Universitaria. Universidad de Oviedo.
- Cecchini-Estrada, J. A., Méndez, A. y Contreras, O. (en prensa). *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil*.
- Cecchini-Estrada, J. A., Méndez, A. y Muñiz, J. (2003). *Motivos de participación de los jóvenes en el deporte*. Vicerrectorado de Extensión Universitaria. Universidad de Oviedo.
- Doolittle, S. y Fay, T. (2002). *Authentic Assessment of Physical Activity for High School Students*. Ed. NASPE y AAHPERD. Reston (EEUU).
- French, K. E. y Thomas, J. R. (1987). "The relation of Knowledge Developmental to Children Basketball Performance". *Journal of Sport Psychology*, 1987, 9, pp. 15-32
- Gréhaigne, J.F., Godbout, P. y Bouthier, D. (1997). "Performance assessment in team sport". *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 500-516.
- Griffin, L.L., Mitchell, S.A. y Oslin, J.L. (1997). "Chapter 10. Assessing Outcomes". En *Teaching Sport Concepts and Skills. A tactical Games Approach*. Champaign: IL, pp. 217-226.
- Méndez Giménez, A. (1998). "La observación *in vivo* del rendimiento deportivo. Un instrumento de análisis en iniciación al baloncesto", en revista digital *Lecturas de Educación Física y Deportes*, 12. <http://www.efdeportes.com/> Diciembre 1998.
- _____, (1999). *Análisis comparativo de las técnicas de enseñanza en la iniciación a dos deportes de invasión: el floorball patines y el baloncesto*. Tesis doctoral inédita.
- _____, (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales*. Barcelona: Paidotribo.
- _____, (2004). "Inventamos un juego deportivo de forma cooperativa". Actas del IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas. "Educación en valores y actividades físicas cooperativas". E.U. de Magisterio de Segovia, Asociación Educativa La peonza y Asociación Educativa Pastopas. CD-Rom.
- Mitchell S. A. y Oslin J. L. (1999). "Assessment in Games Teaching". NASPE. Assessmente Series K-12. Physical Eduaction.
- Mitchell, S., Oslin J. L. y Griffin, L. L. (2003). "Chapter 3. Assessing Learning Outcomes", en *Sports Foundations for Elementary Physical Education. A Tactical Games Approach*. Human Kinetics, pp.147-168.
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A. y Griffin L. L. (1995). "The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and Preliminary Validation". *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 66 (Suppl) A-66.
- _____, (1998). "The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and Preliminary Validation". *Journal of Teaching in Physical Education*. Volume 17, (2) pp. 231-243.
- Turner, A.P. y Martinek, T.J. (1992). "A comparative analysis of two models for teaching games -technique approach and game-centered (tactical focus) approach.-" *International Journal of Physical Education*. 29 (4), pp. 15-31.
- _____, (1995). "Teaching for Understanding: a Model for Improving Decision Making During Game Play". *Quest*. 47, pp. 44-63.