



# Por qué un 80 % de precisión no siempre significa que un niño domina una habilidad

Por Dr. Peter Beddow, BCBA-D



*Cómo entender los porcentajes, los tamaños de muestra y lo que los datos realmente nos dicen sobre el aprendizaje.*

En el análisis de conducta aplicado, con frecuencia usamos porcentajes para describir con qué precisión un niño realiza una habilidad. Podemos decir que un niño identificó imágenes con un 80 por ciento de precisión, que siguió instrucciones con un 90 por ciento de precisión o que completó una tarea de forma independiente en el 100 por ciento de las oportunidades. Esos números son útiles, pero también pueden resultar engañosos si no consideramos cómo se obtuvieron.

Hace poco estaba revisando una hoja de registro de datos con una terapeuta que había registrado cinco ensayos de un programa de imitación motora. El niño respondió correctamente en cuatro ensayos e incorrectamente en uno. Eso nos dio una puntuación del 80 por ciento.

Matemáticamente, la puntuación era correcta. Pero le pregunté a la terapeuta si creía que esos cinco ensayos realmente nos decían lo suficiente sobre lo que sabía el niño. Cuatro respuestas correctas de cinco no significan necesariamente que el niño domine la habilidad.



Un porcentaje describe las respuestas que se registraron. No nos dice automáticamente si la muestra era lo bastante grande, lo bastante representativa o lo bastante independiente como para respaldar una decisión de dominio.

## Cinco ensayos pueden ofrecer un panorama muy distinto al de diez

Imaginemos que estamos enseñando a un niño a seguir dos instrucciones motoras: saltar y girar. Presentamos cinco ensayos y el niño responde correctamente en cuatro de ellos. Eso equivale a un 80 por ciento de precisión.

Ahora supongamos que presentamos cinco ensayos más. Esta vez, el niño responde correctamente solo en dos. En el total de los diez ensayos, el niño ha respondido correctamente seis veces, lo que nos da una puntuación global del 60 por ciento.

El 80 por ciento original no era erróneo. Describía con precisión lo que ocurrió durante esos primeros cinco ensayos. Pero no ofrecía un panorama completo del desempeño del niño en una muestra más amplia.

Por eso importa el número de oportunidades. Un porcentaje basado en cinco ensayos puede ser más sensible a una o dos respuestas que un porcentaje basado en una muestra más amplia. Debemos considerar si la muestra representa adecuadamente la habilidad que intentamos medir.

El número de ensayos debe ser adecuado para la habilidad, el niño y el plan de medición. Cinco oportunidades pueden ser útiles para un propósito e insuficientes para otro. Lo importante es que el equipo entienda qué pueden respaldar los datos y qué no.

También debemos prestar atención a cuándo se realizaron los ensayos. Un niño puede desempeñarse de manera diferente al principio y al final de una sesión, en una sala tranquila y en un aula concurrida, o con materiales conocidos y desconocidos. Un porcentaje sin información sobre las condiciones puede dejar fuera partes importantes de la historia.

## El mismo porcentaje puede ocultar problemas diferentes

Hay otro problema con los porcentajes. A veces, una puntuación global combina el desempeño en varios objetivos distintos, y eso puede dificultar identificar lo que el niño realmente sabe.

Supongamos que estamos enseñando saltar y girar a la vez. El niño completa diez ensayos y responde correctamente en ocho. Eso equivale a un 80 por ciento de precisión, pero ¿qué pasa si todas las respuestas incorrectas ocurrieron cuando le pedimos al niño que girara? Es posible que el niño domine el salto y aún necesite instrucción adicional para girar.

Un porcentaje global no revela necesariamente ese patrón. Puede que necesitemos examinar el desempeño por objetivo o registrar qué respuestas fueron incorrectas. Esa información adicional puede ayudarnos a tomar mejores decisiones de enseñanza.

El objetivo no es simplemente saber cuántas respuestas fueron correctas. Queremos entender qué habilidades son sólidas y cuáles todavía necesitan enseñarse.

Esto también se aplica a otros tipos de objetivos. Un niño puede identificar con precisión objetos conocidos, pero tener dificultades con ejemplos menos conocidos. Puede seguir instrucciones de un paso, pero tener dificultades con instrucciones de dos pasos. Puede responder preguntas sobre un tema favorito, pero no sobre un cuento nuevo. Combinar todas esas respuestas en un solo número podría ocultar la distinción que más importa para la enseñanza.

## Una respuesta correcta no siempre demuestra aprendizaje

Supongamos que coloco dos imágenes sobre la mesa y le pido a un niño que toque el coche. El niño toca la imagen correcta. ¿Puedo concluir que el niño sabe qué es un coche?

No necesariamente. Con dos opciones igualmente probables, un niño que está adivinando tiene un 50 por ciento de probabilidades de seleccionar la imagen correcta. Una sola respuesta correcta no aporta evidencia sólida de que el niño haya aprendido la discriminación.

Por eso solemos presentar múltiples oportunidades y reorganizar los materiales. Queremos ver si el niño selecciona de forma constante la imagen correcta en distintas posiciones y combinaciones. Responder correctamente de manera repetida en condiciones adecuadas nos da una evidencia más sólida de aprendizaje.

El mismo principio se aplica a muchas otras habilidades. Debemos considerar qué tan probable sería una respuesta correcta sin una comprensión real. Si un niño está eligiendo entre varias opciones, debemos considerar el número de opciones, la disposición de los materiales y si alguna opción es más fácil de seleccionar por razones que no tienen relación con el objetivo.

Una respuesta correcta es información útil. Se convierte en una evidencia más sólida cuando se repite, es independiente y se observa en condiciones variadas pero pertinentes.

## Algunas respuestas aportan una evidencia más sólida que otras

Ahora imaginemos que sostengo un teléfono y le pregunto a un niño: “¿Qué es esto?”. El niño responde de inmediato: “Teléfono”. Luego sostengo una botella de agua y el niño dice: “Botella de agua”.

Esas respuestas pueden aportar una evidencia más sólida de la denominación de objetos que una única selección correcta en un campo de dos. El niño ha producido palabras específicas que corresponden a los objetos, en lugar de elegir entre dos alternativas. Si se trata de habilidades conocidas y bien establecidas, puede que no necesitemos mucha enseñanza adicional.

Pero aun así debemos tener cuidado al declarar el dominio de una habilidad nueva basándonos solo en un par de respuestas. Un niño podría haber memorizado ejemplos concretos o haber aprendido a responder en condiciones muy específicas. Las decisiones formales de dominio deben basarse en criterios establecidos y en un desempeño representativo a lo largo del tiempo.

El formato de la respuesta también importa. Un niño puede nombrar correctamente un objeto conocido, pero no identificarlo cuando se le pide que lo seleccione entre varias opciones. Estas respuestas pueden estar relacionadas sin ser idénticas. Debemos definir el objetivo con claridad e interpretar los datos de

acuerdo con la habilidad que realmente pretendíamos enseñar.

## Las ayudas pueden cambiar lo que significa el porcentaje

Otra pregunta importante es si el niño respondió de forma independiente. Supongamos que una terapeuta presenta diez ensayos y el niño completa correctamente las diez respuestas. Eso parece un 100 por ciento de precisión.

Pero ¿qué pasa si la terapeuta proporcionó ayudas en seis de esos ensayos? Si estamos midiendo la respuesta independiente, el niño fue independiente solo en cuatro de diez oportunidades. Eso equivale a un 40 por ciento de independencia, no a un 100 por ciento.

Las respuestas con ayuda pueden haber sido oportunidades de enseñanza útiles, pero no demuestran un dominio independiente. Debemos asegurarnos de que nuestros procedimientos de recopilación de datos distingan entre el desempeño con ayuda y el desempeño independiente cuando esa distinción sea pertinente para el objetivo de aprendizaje.

Esto no significa que deban ignorarse las respuestas con ayuda. Pueden mostrar que el niño está aprendiendo con apoyo y pueden ayudar al equipo a identificar qué ayudas son útiles. Lo importante es registrarlas con precisión para que una respuesta con ayuda no se confunda con una independiente.

Una hoja de registro de datos puede necesitar códigos separados para los ensayos independientes, con ayuda, incorrectos y sin respuesta. El sistema específico puede variar, pero su significado debe quedar claro para todas las personas que lo usan.

## Los criterios de dominio deben tener sentido

Muchos programas de enseñanza usan criterios de dominio como un 80 o un 90 por ciento de precisión a lo largo de un número determinado de sesiones. Esos criterios pueden ser útiles porque ofrecen un estándar coherente para decidir cuándo avanzar. Pero el porcentaje por sí solo no es suficiente.

También debemos considerar el número de ensayos, la constancia del desempeño, la presencia de ayudas y si la habilidad se presenta en las condiciones pertinentes. Un niño que obtiene un 80 por ciento en cinco ensayos durante una sesión puede no demostrar el mismo nivel de desempeño al día siguiente. Un niño que obtiene un 80 por ciento a lo largo de varias sesiones con materiales diferentes puede aportar una evidencia de aprendizaje mucho más sólida.

Los criterios de dominio deben seleccionarse de forma reflexiva en lugar de tratarse como números arbitrarios. El estándar adecuado depende de la habilidad, de las consecuencias de los errores y de cómo se usará la habilidad.

Para una respuesta de seguridad importante, puede que necesitemos una evidencia más sólida y constante que para una habilidad en la que un error ocasional tiene pocas consecuencias. Una habilidad que debe usarse en muchos entornos puede necesitar comprobarse con distintas personas y materiales. Una habilidad de comunicación puede necesitar demostrarse cuando el niño realmente quiere algo, y no solo cuando un adulto le pide una respuesta de práctica.



El criterio debe ayudar al equipo a tomar una decisión responsable. Alcanzar un número no es lo mismo que demostrar que un niño puede usar una habilidad cuando importa. Una presentación de 2026 en la conferencia de la TABA a cargo de Sarah Richling también cuestionó los criterios de dominio de talla única y propuso el término más neutral “criterios de desempeño”, al tiempo que señaló que la investigación empírica directa que relaciona los criterios de dominio con el mantenimiento de la respuesta sigue siendo limitada [3].

## No recopile más datos solo para obtener una mejor puntuación

Aquí hay una advertencia importante. Si un niño obtiene una puntuación baja en los primeros cinco ensayos, no debemos simplemente seguir presentando ensayos hasta que el porcentaje se vea mejor. Eso haría que nuestra medición fuera incoherente y podría distorsionar nuestra interpretación del progreso.

En cambio, debemos establecer procedimientos razonables de recopilación de datos y seguirlos de forma coherente. Si se necesitan ensayos adicionales porque la muestra original era insuficiente, debemos registrar e interpretar esos ensayos de forma transparente. También podemos distinguir entre las oportunidades de medición formal y los ensayos de enseñanza adicionales.

El objetivo es obtener un panorama preciso del desempeño, no producir el porcentaje más alto posible.

A veces, una puntuación baja es información útil. Puede mostrar que el objetivo es demasiado difícil, que el niño necesita una ayuda diferente o que las condiciones de enseñanza no están favoreciendo el éxito. Cambiar la medición solo para mejorar el número puede ocultar la información que necesitamos para enseñar de forma eficaz.

## Mirar más allá del número

Cuando reviso datos, quiero saber algo más que si el niño alcanzó el 80 por ciento. Quiero saber qué ocurrió durante los ensayos, si las respuestas fueron independientes y si el niño demostró la habilidad de forma constante. También quiero saber si el desempeño coincide con lo que los terapeutas observan durante las actividades cotidianas.

Si los datos y las observaciones no parecen coincidir, eso es un motivo para investigar. Quizá necesitemos más información, o quizá haya algo en la organización de la enseñanza que no hemos reconocido. El porcentaje es un punto de partida para entender el desempeño, no el final de la conversación.

Podríamos examinar los objetivos individuales, revisar las ayudas, variar los materiales, observar otra sesión o comprobar si la habilidad aparece en un entorno natural. Estos pasos pueden ayudarnos a entender por qué un número se ve como se ve.

Se supone que los datos nos ayudan a tomar mejores decisiones sobre la enseñanza. A veces, la pregunta más importante no es: “¿Qué porcentaje obtuvo el niño?”.

Es: “¿Qué nos dice realmente ese porcentaje?”.



## Referencias

- [1] Kazdin, A. E. (2011). *Single-Case Research Designs: Methods for Clinical and Applied Settings* (2.<sup>a</sup> ed.). Oxford University Press. [<https://global.oup.com/academic/product/single-case-research-designs-9780190079971>] [2] Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied Behavior Analysis* (3.<sup>a</sup> ed.). Pearson. [<https://www.pearson.com/en-us/subject-catalog/p/applied-behavior-analysis/P200000001665>] [3] Richling, S. (2026, 17 de septiembre). The "Mastery Criteria" Myth: One-Size Does NOT Fit All in ABA Service Delivery [Presentación en conferencia]. 29th Annual Conference of the Tennessee Association for Behavior Analysis (TABA), Nashville, TN.
- 

## Seguir aprendiendo

Open the companion resource and choose the next practical step.

<https://accessiblebehavior.com/go/why-80-accuracy-doesn-t-always-mean-a-child-has-mastered-a-skill-es>

## Sobre el autor

Teacher at heart, behavior analyst, and writer, Dr. Peter Beddow has spent more than two decades helping children, families, and school teams navigate autism, behavior, trauma, and learning differences with clarity, structure, and hope. He studied English Literature and Creative Writing at Middlebury College and earned a PhD in Special Education from Vanderbilt University's Peabody College, where his work focused on fairness, learning, and access in assessment. Peter has worked as a teacher, special educator, clinical director, consultant, and board certified behavior analyst in homes, schools, and clinics. He founded Accessible Hope, a Nashville-area practice supporting diverse families, and writes and teaches practical, humane approaches to behavior and learning.

## Alcance y seguridad

This article provides general educational information. It is not individualized medical, behavioral, mental-health, legal, or emergency advice. Individual support should consider the learner's communication, health, safety, disability-related needs, culture, and context.

## Cómo citar este recurso

Beddow, P. (2026). Por qué un 80 % de precisión no siempre significa que un niño domina una habilidad. Accessible Behavior. <https://accessiblebehavior.com/go/why-80-accuracy-doesn-t-always-mean-a-child-has-mastered-a-skill-es>

Copyright © 2026 Accessible Behavior. Todos los derechos reservados.

Artículo publicado:

<https://accessiblebehavior.com/resources/why-80-accuracy-doesn-t-always-mean-a-child-has-mastered-a-skill-es/>