Evaluar competencia motriz y condición física

Autoría: EDUFISICA
Publicación: 2026-10-09
Revisión editorial: 2026-10-15
Lectura estimada: 24 minutos

https://edufisica.com/competencia-motriz/evaluacion-competencia-motriz/

Resumen

Evaluar competencia motriz y condición física requiere formular preguntas que las tareas y los instrumentos realmente permitan responder. Esta lectura compara baterías físicas, observaciones de habilidades y registros originales de aula, distinguiendo producto, proceso y decisión. Explica el alcance de la validez y la fiabilidad, la relación entre adaptación y comparación, y los límites de sumar puntuaciones de una rúbrica propia. Las propuestas didácticas reúnen evidencias de recepción, elección y revisión con condiciones y apoyos explícitos. También se examinan oportunidades de observación, comprobación posterior, datos faltantes y comunicación privada. La evaluación se vincula a los aprendizajes enseñados y a una próxima decisión docente, sin convertir percentiles, categorías físicas o una suma numérica en una descripción total del estudiante.

Palabras clave: evaluación de competencia motriz; condición física escolar; rúbricas de educación física; producto y proceso motor; evaluación formativa; instrumentos de evaluación motriz; criterios observables



Organizador original. La revisión de Eddy y colaboradores delimita propiedades y uso de herramientas de observación; este esquema docente no reproduce una prueba ni posee validación psicométrica. EDUFISICA · Esquema original. EDUFISICA · Esquema didáctico original.

Un alumno puede sostener una carrera y necesitar ayuda para recibir una pelota. Otro puede orientar un lanzamiento con precisión y encontrar difícil un esfuerzo prolongado. Estos ejemplos hipotéticos muestran por qué condición física y competencia motriz no se evalúan mediante una pregunta única. Las tareas producen información distinta y sus resultados requieren interpretaciones diferentes.

Evaluar comienza antes de medir. El docente necesita decidir qué quiere conocer, para qué utilizará la información y qué procedimiento puede responder. Una batería estandarizada y una observación original de aula pueden complementarse, siempre que no se atribuyan las mismas propiedades a ambas. La calidad de la evaluación está en esa relación entre propósito, evidencia y decisión educativa.

La primera elección es la pregunta, no el test

La condición física describe recursos relacionados con producir y sostener acciones; la competencia motriz considera cómo se resuelven situaciones mediante recursos, habilidades y decisiones. Una prueba de fuerza o resistencia puede informar de una dimensión sin describir cómo el alumno interpreta un juego. La selección de instrumento debe reconocer ese alcance.

ALPHA-Fitness se diseñó para condición física relacionada con salud en niños y adolescentes. Su desarrollo incluye selección apoyada en validez, fiabilidad y viabilidad. (Ruiz et al., 2011) Ese

propósito no equivale a medir toda la competencia de participación. Utilizar una batería conocida no responde automáticamente a una pregunta que pertenece a otro campo.

Una observación de habilidad puede atender a la forma de ejecución, mientras una medida de producto recoge distancia, tiempo o aciertos. Ambas aportan información y no son intercambiables. Un lanzamiento lejano puede ser difícil de dirigir; una ejecución organizada puede no lograr el resultado en un primer intento. La evaluación necesita decidir qué evidencia resulta pertinente para el aprendizaje enseñado.

La decisión en juego requiere una situación donde elegir. Si el alumno recibe una instrucción que determina todo el destino, la tarea puede observar ejecución y no la selección de opción. No se deduce comprensión táctica de una acción en condiciones que la excluyen. El diseño debe permitir mostrar aquello que el criterio afirma valorar.

La finalidad también cambia el procedimiento. Planificar enseñanza, describir una población y orientar una consulta profesional no son usos idénticos. Una herramienta apropiada para investigación no constituye por sí sola un instrumento de calificación curricular. El docente identifica quién interpretará los datos y qué decisión se tomará antes de recogerlos.

Como propuesta hipotética, una unidad de recepción puede combinar observación de trayectoria, ajuste de apoyo y explicación del destino elegido. Si además interesa condición física, se utiliza un procedimiento correspondiente a esa pregunta. Mantener separados los propósitos permite reunir evidencias sin convertir un único resultado en descripción total del estudiante.

Baterías físicas y observación motriz: familias diferentes

EUROFIT reúne componentes de condición física y establece condiciones de administración. Su manual advierte que la condición del alumno refleja su estilo de vida completo y no únicamente unas horas semanales de clase. (Consejo de Europa, 1987) Esa precisión resulta útil para limitar atribuciones: una batería no mide directamente la calidad global del profesor ni todo aprendizaje curricular.

FITNESSGRAM se orienta a condición física relacionada con salud y utiliza criterios del programa, con especificaciones de interpretación. La quinta edición del manual de The Cooper Institute documenta ese marco. (The Cooper Institute, 2017) Sus criterios no son una nota escolar ni un percentil por definición. La comparación requiere conocer qué referencia utiliza la versión correspondiente.

TGMD se sitúa en la observación de habilidades motrices fundamentales. La revisión de Eddy y colaboradores examina propiedades de instrumentos observacionales y sus límites escolares. (Eddy et al., 2020) La tercera edición tiene documentación propia y un rango de edad definido. El manual de Ulrich se dirige a esa versión. (Ulrich, 2019) No se utiliza cualquier hoja de lanzamientos como si fuera el instrumento validado.

Una batería combina tareas con un propósito y una forma de interpretación. Reunir pruebas de fuentes distintas puede crear un recurso didáctico útil, pero no conserva automáticamente la validación de cada batería original ni produce una escala nueva validada. El nombre de una herramienta debe corresponder a lo que se aplica.

La comparación entre familias ayuda a seleccionar. Si interesa salud física, se examina un marco de condición; si interesa forma de una habilidad, se busca observación pertinente; si interesa decisión, se diseñan situaciones que la permitan. La elección puede incorporar varias fuentes y mantener claro qué aporta cada una.

Marco	Pregunta principal	Alcance que no se presume
ALPHA-Fitness	Condición física relacionada con salud juvenil.	Comprensión completa de situaciones motrices.
EUROFIT	Componentes de condición bajo un procedimiento común.	Evaluación global del profesor o aprendizaje curricular.
FITNESSGRAM	Condición respecto a criterios del programa.	Calificación escolar derivada directamente de sus zonas.
TGMD	Ejecución observada de habilidades fundamentales.	Toda decisión, equilibrio o participación motriz.
Registro original de aula	Actuaciones vinculadas a una enseñanza concreta.	Propiedades psicométricas de una batería estandarizada.

Validez y fiabilidad pertenecen a una interpretación situada

La validez se relaciona con el respaldo de una interpretación y un uso de resultados. La fiabilidad considera consistencia bajo unas condiciones. Decir que un test «está validado» sin identificar población, procedimiento y finalidad ofrece una información incompleta. Una propiedad no se transfiere automáticamente a cualquier versión o adaptación.

Eddy y colaboradores identificaron evidencia favorable para determinadas propiedades y señalaron límites de cobertura y viabilidad en instrumentos de habilidades fundamentales. (Eddy et al., 2020) Su revisión no justifica un cribado universal mediante cualquier herramienta observacional. La evidencia requiere leer qué se comprobó y qué quedó fuera, en lugar de convertir una conclusión parcial en aval general.

Una prueba puede ser consistente y no responder a la pregunta elegida. Repetir una distancia de lanzamiento con resultados semejantes no demuestra que se haya medido decisión táctica. A la inversa, una situación rica en decisiones puede necesitar criterios observables más claros para obtener información consistente. Validez y fiabilidad no son etiquetas que se sustituyen entre sí.

Las condiciones de observación importan. Un docente y un compañero pueden interpretar de forma diferente una consigna demasiado amplia. Una pauta que describe una acción visible facilita acordar qué se registra. Esto no equivale a validar un instrumento: permite mejorar claridad de una propuesta didáctica y reconocer sus límites.

La población de referencia necesita atención cultural y educativa. Las oportunidades de práctica y la familiaridad con materiales pueden variar. Una norma procedente de otro contexto no ofrece por sí sola una lectura universal. La evaluación describe a quién se comparó, cómo se obtuvo la referencia y qué uso resulta razonable bajo las condiciones presentes.

Una rúbrica con números todavía necesita explicar qué ordena

Una pauta propia puede distinguir actuaciones mediante descripciones y asignarles números para organizar el registro. Esa numeración debe leerse con cuidado. Llamar uno, dos y tres a distintas descripciones no demuestra que la distancia de aprendizaje entre la primera y la segunda sea igual a la que existe entre la segunda y la tercera. Antes de calcular, conviene preguntar qué cambia exactamente de una descripción a otra y qué decisión permite tomar.

Imaginemos una rúbrica original e hipotética para una tarea ya enseñada. Contiene dos criterios: reconocer una referencia antes del envío y ajustar la acción después de recibir información sobre el resultado. El primero distingue iniciar sin consultar la señal, consultarla tras un recordatorio y consultarla antes del envío con los apoyos previstos. El segundo distingue mantener la respuesta sin utilizar la devolución, ensayar un ajuste con orientación y seleccionar un ajuste relacionado con la información recibida. En este ejemplo se codifican uno, dos y tres dentro de cada criterio. Son descripciones propias de esa tarea, no baremos por edad ni razones para retirar apoyos.

El personaje A obtiene uno en el primer criterio y tres en el segundo. El personaje B obtiene dos en ambos. Las dos sumas son cuatro. Si el informe conserva únicamente ese total, desaparece la diferencia que interesaba enseñar: A necesita revisar especialmente cómo reconoce la referencia, mientras B presenta otro perfil de observaciones. La misma suma no obliga a preparar idéntica ayuda ni permite afirmar que ambos dominan exactamente lo mismo.

Puede surgir además una dificultad de oportunidad. Si el personaje A no recibió una devolución durante el intento, el segundo criterio carece de una ocasión pertinente para observarse. Asignarle uno para completar la hoja mezclaría falta de oportunidad y actuación registrada. La casilla necesita indicar que ese aspecto queda pendiente, y el docente debe ofrecer una ocasión compatible con el criterio. El total no se completa con una cifra que representa algo diferente de las otras.

Cuando la institución necesita una síntesis para la calificación, corresponde explicar previamente la relación entre criterios, descripciones y decisión final. La transparencia permite revisar cómo se llegó a esa síntesis, sin atribuir a una media aritmética una equivalencia que nadie definió. También mantiene disponible el perfil: qué se observó en cada criterio, bajo qué condiciones y qué

parte requiere otra oportunidad. La calificación y la información para enseñar pueden relacionarse sin reducirse a la misma casilla.

La revisión de Eddy y colaboradores aporta un marco para examinar propiedades de herramientas observacionales y sus condiciones escolares. No respalda automáticamente la rúbrica inventada de este ejemplo. Eddy et al. (2020). Una pauta original resulta más clara cuando sus descripciones se pueden reconocer y utilizar para revisar la práctica. Si después se pretende afirmar que mide un constructo con determinadas propiedades, esa afirmación necesita un estudio correspondiente, además de una presentación ordenada de la hoja.

Adaptar para participar y registrar qué cambió

La estandarización especifica condiciones para producir datos comparables. Puede incluir instrucciones, material, espacio, observación y puntuación. Cambiar una condición puede ser pertinente para enseñar y modificar la relación con resultados originales. El docente no tiene que elegir entre incluir y medir honestamente: puede adaptar y explicar que el dato tiene otro alcance.

Como ejemplo hipotético, un registro de recepción utiliza un móvil blando y una distancia elegida. La propuesta permite actuar y observar un ajuste; no calcula puntuaciones TGMD ni percentiles de sus normas. Si se aplica una versión oficial del instrumento, se utiliza su documentación y sus condiciones de uso. La distinción conserva pertinencia educativa y precisión.

La familiarización permite comprender consigna y organización. Un primer intento puede reflejar incertidumbre sobre el procedimiento. Mejorar después no demuestra necesariamente adaptación física ni adquisición estable de una habilidad. El registro indica qué oportunidades se ofrecieron antes de evaluar y cómo se realizó la tarea.

La ausencia de un resultado no debe convertirse en cero sin revisar motivo. Una persona puede no haber participado por condiciones de acceso, consentimiento o uso. Codificar ausencia y ejecución de la misma manera altera interpretación. Una hoja de datos necesita categorías comprensibles que distingan dato faltante y resultado observado, sin inventar cifras para completar una tabla.

La adaptación se acuerda según barreras concretas. Una señal complementaria, una altura accesible o un tiempo distinto cambia la tarea de modos diferentes. No se supone equivalencia porque todas se llamen «adaptaciones». El registro conserva qué se mantuvo, qué se modificó y cuál es la pregunta que la nueva condición puede responder.

Producto, proceso y decisión: reunir evidencias sin mezclarlas

El producto describe un resultado como distancia, tiempo o acierto. El proceso observa cómo se organiza una ejecución. La decisión atiende a la relación entre información y opción elegida. Un mismo intento puede producir las tres evidencias, pero no se reduce todo a una cifra sin explicar cómo se relacionan.

Un ejemplo hipotético de envío muestra la diferencia. La pelota llega al destino, el alumno realiza un ajuste corporal visible y elige una zona disponible. En otro intento acierta hacia una zona ocupada por un adversario que no controla el móvil. Ambos productos pueden ser iguales y sus decisiones distintas. La evaluación de comprensión necesita información que el acierto no ofrece solo.

La explicación del alumno complementa la observación. Puede revelar qué señal reconoció o qué pretendió cambiar. No sustituye toda actuación ni exige un discurso extenso durante cada intento. La persona puede mostrar, señalar o describir de forma breve. El docente selecciona momentos que permitan escuchar sin convertir la clase entera en interrogatorio.

Los modelos integrados de desarrollo relacionan habilidades y recursos físicos. (Lloyd y Oliver, 2020) La evaluación puede conservar esa relación sin intentar medir todo en una única sesión. Elegir un foco permite observar con más precisión y ofrecer retroalimentación útil. La exhaustividad de una lista no equivale a calidad de evidencia.

La consistencia se comprueba con oportunidades posteriores. Una respuesta lograda una vez puede necesitar práctica; una dificultad aislada no define capacidad permanente. El registro puede recoger condiciones semejantes y una situación relacionada donde utilizar el aprendizaje. No se anuncia transferencia antes de observarla.

La síntesis evaluativa describe qué puede hacer la persona, bajo qué condiciones y qué apoyo necesita. Es más informativa que una etiqueta como «nivel bajo» sin contexto. El dato puede conservar su valor y dejar de funcionar como identidad. La evaluación orienta enseñanza cuando permite decidir el próximo propósito.

Percentiles, criterios y calificación curricular

Un percentil sitúa un resultado respecto a una población de referencia. Un criterio lo compara con un estándar definido. Las dos referencias responden a preguntas diferentes. FITNESSGRAM documenta un marco referido a criterios del programa. (The Cooper Institute, 2017) No se transforma en percentil porque utilice edades, ni toda batería debe interpretarse mediante zonas de salud.

Una posición relativa no explica causa. Un percentil bajo puede orientar preguntas y apoyos, pero no demuestra por sí solo una condición clínica ni una falta de aprendizaje. La comprensión de instrucciones, la experiencia y las oportunidades de práctica necesitan valorarse. El docente no diagnostica mediante una clasificación escolar.

La calificación curricular pertenece a los aprendizajes y criterios de la enseñanza institucional. No se deduce automáticamente de un resultado físico, un porcentaje de grasa o una zona del programa. Si se utiliza una medida, debe explicarse su relación con lo enseñado y evitar que dimensiones corporales se conviertan en mérito académico por sí mismas.

La comparación personal puede orientar una revisión, siempre que conserve condiciones. Un cambio de marca puede incluir familiarización, crecimiento y variación del procedimiento. No se atribuye todo a eficacia de una unidad. El dato permite describir una respuesta y formular otra comprobación, sin una explicación causal excesiva.

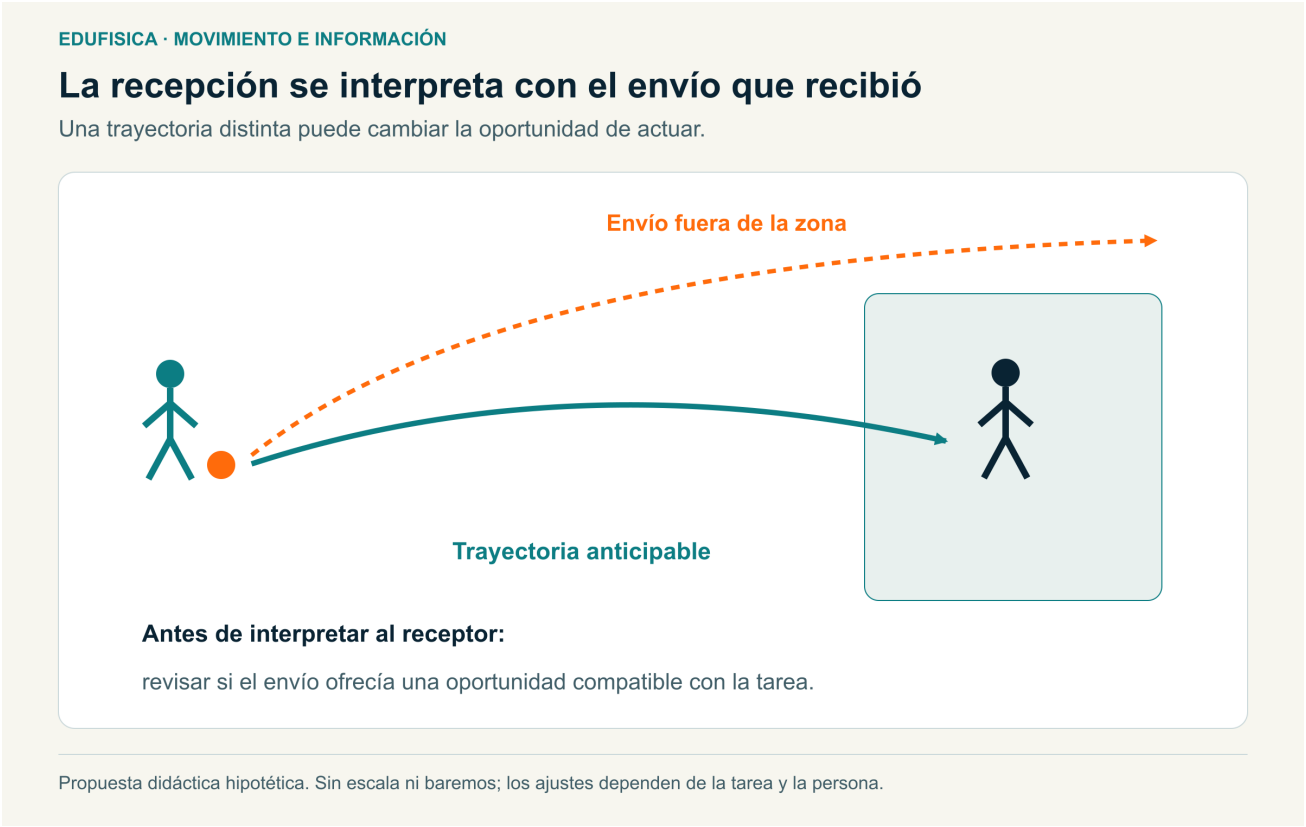
El criterio formativo necesita una evidencia próxima. «Selecciona una opción de recepción y ajusta el envío» se relaciona con una tarea; «es competente» es una conclusión amplia que requiere muchas situaciones. El profesor define qué observa y qué decisión educativa seguirá. La claridad evita utilizar una escala numérica como sustituto de una pregunta no resuelta.

Cuatro propuestas originales para observar y decidir

Las fichas son ejemplos hipotéticos de evaluación formativa. No reproducen ítems, hojas ni baremos de baterías. Cada registro es original y carece de propiedades psicométricas demostradas; su finalidad es orientar enseñanza dentro de una tarea conocida.

Ficha 1. Pregunta y evidencia de recepción.

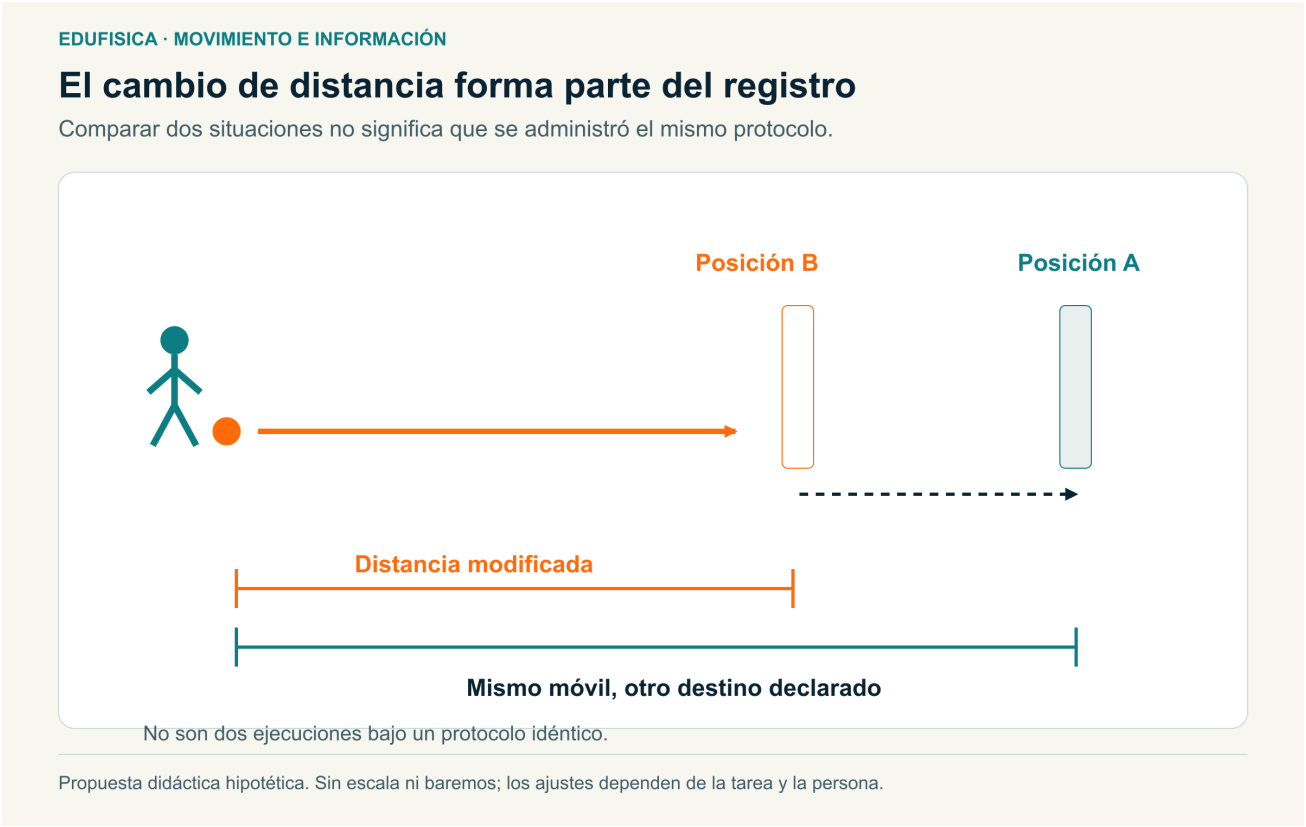
Se pretende observar cómo una persona prepara una recepción y explicar el ajuste posterior. En parejas, un participante envía una pelota blanda por una trayectoria previsible y el otro la controla en una zona accesible. El docente registra posición elegida, ajuste durante llegada y explicación breve, sin aplicar criterios de una batería comercial. El material son móviles manejables, marcas y una hoja propia. Alternan funciones después de pocas oportunidades. La variante cambia una trayectoria dentro de un margen manejable. La adaptación permite otra forma de control o una superficie de apoyo, registrando condiciones. No se convierte un acierto en puntuación global de competencia. Si el envío no ofrece posibilidad real de recepción, se revisa antes de interpretar al alumno. La ficha produce una evidencia de acción y decisión vinculada a enseñanza, no un diagnóstico.



Ejemplo didáctico hipotético de Pregunta y evidencia de recepción. La posición elegida y el ajuste se describen con las condiciones reales; el gráfico no reproduce criterios de TGMD u otra batería. EDUFISICA · Esquema original. EDUFISICA · Esquema didáctico original.

Ficha 2. Condiciones antes de comparar.

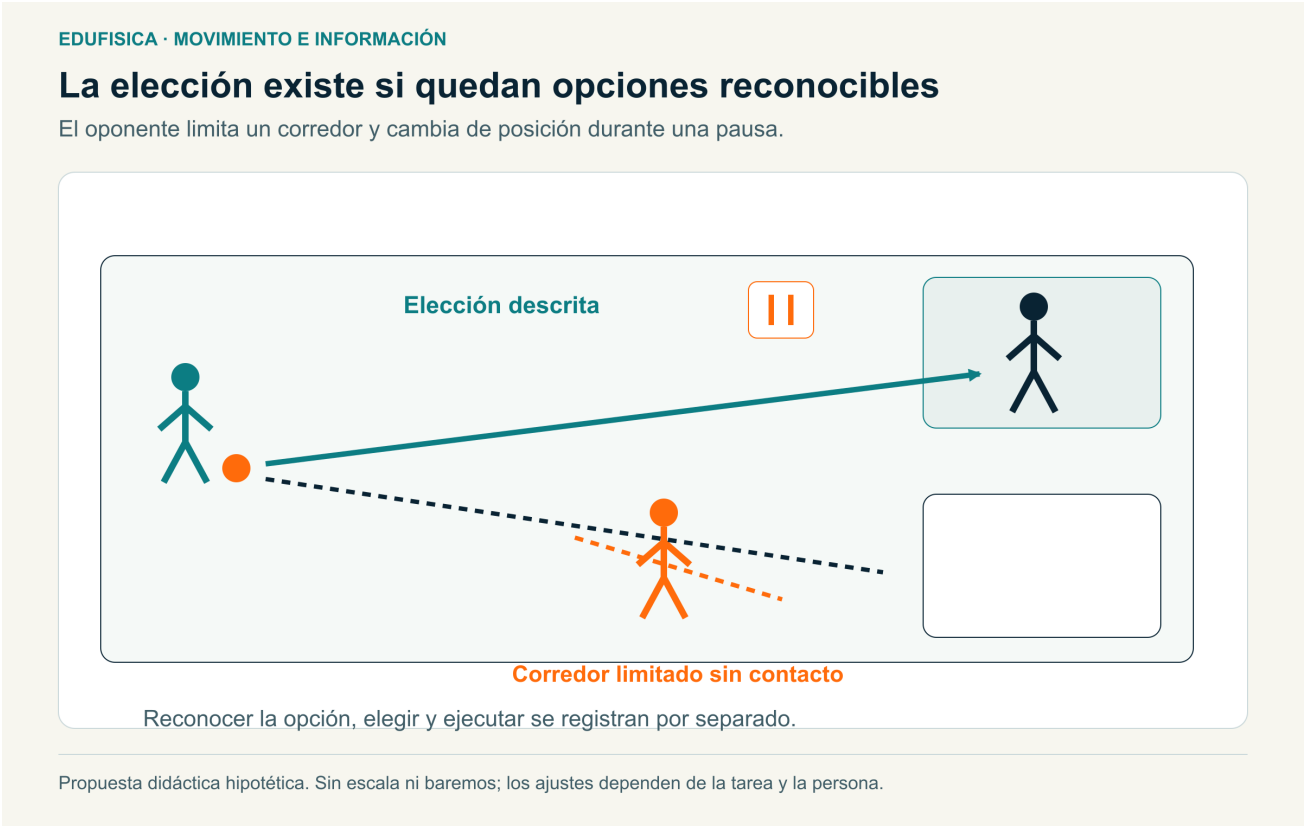
El propósito es comprender cómo una modificación cambia un resultado. Cada alumno realiza una acción manejable de orientar un objeto hacia una zona, primero con una condición y después con otra, como distancia o tamaño del móvil. Un compañero registra exactamente qué se modificó y describe respuesta. No se calcula un baremo ni se mezclan puntuaciones como si el procedimiento fuera idéntico. El material incluye marcas, dos móviles accesibles y una tarjeta original. El docente observa si se identifica la variable y si el siguiente ajuste responde a ella. La variante cambia apoyo en lugar de distancia, manteniendo la misma comparación. La adaptación selecciona condiciones accesibles y registro oral o visual. La ficha no demuestra una propiedad física aislada ni permite atribuir causa única. Su límite aparece si se cambian tantas variables que ya no puede reconocerse la relación estudiada.



Ejemplo didáctico hipotético de Condiciones antes de comparar. La modificación queda explícita y la respuesta se describe bajo cada condición; ninguna distancia del dibujo es una prescripción. EDUFISICA · Esquema original. EDUFISICA · Esquema didáctico original.

Ficha 3. Decisión con dos destinos.

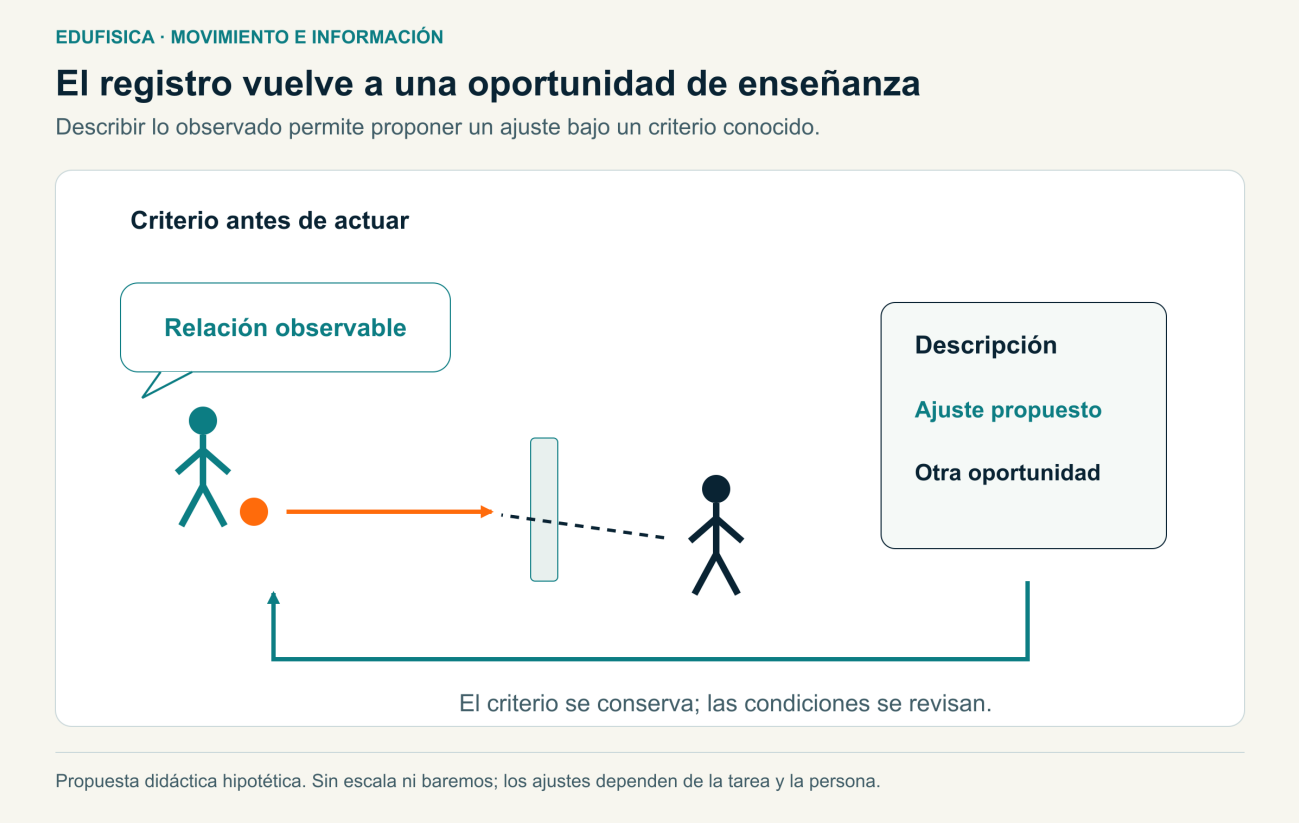
Se busca evaluar una elección que la tarea realmente permita. Un participante puede enviar un móvil a una de dos zonas de recepción; un compañero se ubica en una de ellas y un adversario limita un corredor sin contacto corporal. El emisor identifica una opción y actúa. El docente registra información reconocida, destino elegido y resultado, manteniéndolos separados. Se utilizan zonas amplias, un móvil lento y turnos distribuidos. La variante cambia la ubicación adversaria durante una pausa, sin aumentar simultáneamente todas las exigencias. La adaptación amplía espacio o modifica modo de envío, conservando decisión propia. No se etiqueta al jugador por ganar o perder un punto. Si una regla obliga siempre al mismo destino, se revisa porque la elección dejó de existir. La ficha observa pertinencia de una decisión de juego; no utiliza normas de una batería física.



Ejemplo didáctico hipotético de Decisión con dos destinos. Las flechas muestran opciones y un corredor limitado, sin éxito, fracaso, puntuación táctica o norma de una batería física. EDUFISICA · Esquema original.
EDUFISICA · Esquema didáctico original.

Ficha 4. Evidencia que vuelve a enseñarse.

El propósito es conectar evaluación y próximo intento. El alumno elige, entre acciones previamente trabajadas y valoradas, una que desea revisar. Antes de actuar acuerda un criterio observable con el docente, realiza la tarea y recibe una descripción concreta. Después propone un ajuste dentro de límites conocidos y vuelve a intentarlo. El material depende de la acción y se registra en una hoja original junto con condiciones. La variante conserva criterio y cambia una situación relacionada para comprobar uso. La adaptación permite apoyos y formas de comunicación propias. El compañero observador puede describir, pero no diagnostica ni sustituye al docente. No se atribuye aprendizaje estable a un único acierto. La ficha pierde sentido si el registro no conduce a otra oportunidad o si el criterio cambia después para justificar una calificación previamente decidida.



Ejemplo didáctico hipotético de Evidencia que vuelve a enseñarse. La organización conserva criterio, descripción y oportunidad posterior; el dibujo no es un formulario de Mosston ni una escala validada. EDUFISICA · Esquema original.
EDUFISICA · Esquema didáctico original.

Cuatro decisiones antes de interpretar un registro

Observar una clase y aplicar una prueba estandarizada persiguen preguntas que pueden ser diferentes. Eddy y colaboradores revisaron herramientas de habilidades motrices para el cribado escolar y señalaron límites tanto psicométricos como de aplicación (Eddy et al., 2020). Esa revisión no convierte una ficha docente en test, ni invalida la observación formativa. Los episodios hipotéticos siguientes muestran qué puede describirse con las cuatro propuestas y qué conviene dejar abierto.

La recepción necesita una oportunidad que pueda reconocerse

En la primera ficha, un balón que llega lejos de la zona acordada no permite interpretar del mismo modo la preparación del receptor. Antes de registrar «no ajustó la posición», el docente puede describir el envío y comprobar si ofrecía una oportunidad compatible con la tarea. Cuando el emisor todavía no regula la trayectoria, puede prepararse un envío más anticipable. Eso modifica una condición de la observación y debe quedar anotado; no se convierte en un acierto o fallo atribuible únicamente a quien recibe.

La observación puede atender a la preparación antes de la llegada y al ajuste posterior de posición. No hace falta fundir esos momentos en una categoría global de buena coordinación. Una persona podría anticipar el destino y encontrar dificultades para organizar el contacto; otra podría resolver un envío próximo sin haber necesitado desplazarse. Conservar la descripción de las condiciones permite preparar una siguiente oportunidad pertinente para cada caso, sin declarar que se midió toda su competencia motriz.

Comparar exige conservar la condición modificada

«Condiciones antes de comparar» puede comenzar con un envío a una zona y continuar con la misma tarea después de acercarla. Supongamos que se registran más llegadas al destino. El cambio describe una respuesta bajo otra distancia; por sí solo no demuestra aprendizaje estable ni permite adjudicar una mejora a la devolución del compañero. Para revisar esa devolución habría que recuperar también qué información ofreció y qué ajuste intentó realizar el alumno.

Si se cambia además el tamaño del móvil, todavía es posible describir las dos situaciones, pero ya no aislar cuál modificación explica la diferencia observada. El registro puede conservar esa limitación y proponer otro intento con una condición conocida. No es necesario ocultarla para que la ficha parezca precisa. Tampoco corresponde combinar ambas rondas y contrastarlas con un baremo comercial: se trata de una comparación de aula con condiciones declaradas, no de la administración del protocolo de ese instrumento.

Elegir el destino y alcanzarlo aportan evidencias distintas

La tercera ficha sitúa un compañero en una de dos zonas y un oponente que limita un corredor sin contacto. Imaginemos que el alumno reconoce el corredor disponible y elige ese destino, pero el envío queda corto. El resultado del móvil no borra la información sobre la elección. El docente puede distinguir qué señal reconoció, qué destino seleccionó y cómo terminó la acción. La devolución podrá centrarse en regular el envío si la elección correspondía al problema planteado.

El caso inverso también merece atención: llegar a una zona no muestra una decisión táctica si una regla previa imponía siempre ese destino. Para conservar la pregunta de la ficha, deberían existir opciones reconocibles y una limitación que pueda leerse antes de actuar. Si el movimiento simultáneo del rival dificulta excesivamente esa lectura, puede acordarse que cambie de posición durante una pausa. El ajuste conserva una relación de oposición sin contacto y hace explícita la condición utilizada para observar.

La devolución necesita otra oportunidad, no una sentencia

En «Evidencia que vuelve a enseñarse», el estudiante elige una acción y acuerda un criterio antes de realizarla. La organización de Mosston y Ashworth permite distinguir criterio, observación y comunicación de lo observado (Mosston y Ashworth, 2008, pp. 118-124). Si el primer intento no alcanza el destino, cambiar después el criterio para que el registro resulte favorable impediría saber qué se había puesto a prueba. Conviene conservarlo y revisar las condiciones o la información disponible para otra oportunidad.

La segunda ejecución puede mostrar un ajuste, pero todavía necesita un seguimiento si se quiere hablar de aprendizaje que se mantiene. Para la próxima clase, el docente puede recuperar la misma relación y observar cómo se resuelve con una condición reconocible. Si el criterio no puede atenderse desde el lugar del observador, se revisa su posición antes de interpretar al ejecutante. El registro termina así en una decisión de enseñanza: qué relación volverá a comprobarse, bajo qué condiciones y con qué apoyo.

Observar juntos requiere criterios y papeles claros

La coevaluación no consiste en entregar una escala y pedir que los alumnos se pongan una nota. Necesita una conducta comprensible y una función delimitada. Mosston y Ashworth distinguen decisiones del ejecutante, del observador y del docente en el estilo recíproco. (Mosston y Ashworth, 2008) Esa distribución ofrece una base para diseñar una hoja propia sin copiar materiales del libro.

El criterio debe poder reconocerse. «Conserva la zona de llegada al detenerse» resulta más observable que «tiene buena coordinación». Una demostración y un ejemplo de descripción ayudan a comprender. El observador no tiene que valorar toda técnica ni explicar causas fisiológicas. Su función se limita a ofrecer información pertinente que el ejecutante pueda utilizar.

La rotación conserva oportunidades. Si una persona observa siempre y otra actúa, la evaluación puede ampliar desigualdad de práctica. El docente distribuye papeles y comprueba que la hoja no requiere un vocabulario inaccesible. Puede utilizar registro oral, gestual o visual según la tarea.

La autoevaluación necesita información de referencia y una oportunidad de revisar. El alumno puede comparar intención y actuación, explicar qué cambió y elegir un próximo ajuste. No se supone que conoce toda su ejecución ni se le responsabiliza de diagnosticar sus capacidades. El acompañamiento docente ayuda a contrastar percepción y evidencia.

La devolución debe ser una descripción y una propuesta, sin juicio público de personalidad. «Elegiste la zona después de mirar la ubicación» informa de una acción. «Eres poco atento» atribuye una cualidad que una observación aislada no sostiene. La evaluación compartida conserva rigor cuando se limita a lo que puede reconocerse y comprobarse.

Elegir oportunidades que representen lo aprendido

Observar mucho no equivale a observar bien. Si un alumno aparece en el registro únicamente cuando recibe un envío difícil, la evidencia describe una distribución particular de oportunidades. Antes de comparar se revisa quién actuó, con qué ayuda y frente a qué problema. La organización de la clase puede producir diferencias que la hoja atribuye erróneamente a las personas.

Como propuesta hipotética, el docente organiza tres momentos de recepción dentro de una unidad. Primero ofrece trayectorias conocidas para comprender la tarea; después introduce una elección entre destinos; finalmente propone otra situación relacionada. Cada momento tiene una pregunta distinta. El primero informa sobre acceso y ajuste inicial, el segundo sobre una decisión

concreta y el tercero permite comprobar un uso posterior. No se suman como puntos equivalentes de una escala validada.

La selección de observaciones debe incluir actuaciones habituales, no únicamente el mejor intento ni el peor. Conservar una descripción de varios momentos permite reconocer una regularidad y una excepción. Esto no exige grabar toda la clase. Un registro breve puede señalar tarea, condición, acción observada y ayuda recibida, siempre que responda al foco elegido.

También conviene distinguir quién no tuvo oportunidad de demostrar una acción. En un juego, algunos participantes reciben muchos móviles y otros apenas intervienen. La ausencia de una decisión visible puede proceder de esa distribución. Modificar organización para ofrecer participación produce una nueva ocasión de evaluación; asignar una dificultad permanente a quien apenas actuó no añade evidencia.

Una pauta de observación compartida requiere revisar desacuerdos con ejemplos. Si dos observadores interpretan distinto un ajuste, vuelven a la definición y a una actuación accesible. No se resuelve promediando juicios incompatibles. El propósito es precisar qué se vio y qué quedó incierto, sin presentar el acuerdo informal como una medida de fiabilidad científica.

Una mejora de hoy necesita una comprobación posterior

Una ejecución mejor durante una sesión puede tener varias explicaciones. El alumno comprende la consigna, encuentra una estrategia, recibe ayuda o se familiariza con el material. La evaluación describe el cambio observado y evita anunciar que una capacidad completa se desarrolló en pocos intentos. Los marcos de desarrollo juvenil relacionan recursos físicos y habilidades dentro de procesos prolongados. (Lloyd y Oliver, 2020)

Comprobar posteriormente permite formular una pregunta más precisa: ¿la persona utiliza el ajuste cuando vuelve a encontrarse con una situación semejante? Otra pregunta atiende a una situación modificada: ¿reconoce qué parte de su respuesta puede conservar y qué debe cambiar? Estas propuestas no constituyen pruebas de retención o transferencia estandarizadas. Son decisiones docentes para reunir evidencia más allá del acierto inmediato.

La devolución también modifica el escenario. Una persona puede actuar correctamente después de escuchar una indicación paso a paso y no elegir todavía ese ajuste por sí misma. Ambas actuaciones tienen valor, pero ofrecen información distinta sobre la ayuda necesaria. El registro puede describir «con señal previa» o «sin indicación durante el intento», sin convertir independencia en único mérito.

En una unidad hipotética de equilibrio, conservar una postura en un apoyo conocido no demuestra dominio de cualquier situación inestable. Una tarea posterior puede cambiar el destino de la mirada o exigir una transición accesible. El docente observa cómo se reorganiza la acción, no somete al alumno a dificultades crecientes hasta encontrar un fallo. La modificación debe mantener un propósito de aprendizaje y condiciones de participación pertinentes.

El resultado evaluativo puede reunir una capacidad actual y una necesidad de enseñanza. Por ejemplo: la persona identifica una trayectoria lenta y ajusta su recepción; ante un cambio de destino necesita una pausa para elegir. Esta descripción permite planificar otra oportunidad y evita el salto desde un desempeño situado hasta una etiqueta general. La precisión está en conservar la relación entre actuación, contexto y apoyo.

Datos personales, registro y comunicación

La necesidad de recoger información debe justificarse. Un dato corporal no se solicita solo porque una plantilla tenga una casilla. El profesor decide qué pregunta responde y quién necesita conocerlo. La recomendación pedagógica es evitar exposición de pesos, perímetros, percentiles o clasificaciones personales al grupo.

Un registro original puede utilizar identificadores escolares y limitar acceso. La persona recibe una devolución comprensible sobre lo que se observó y el próximo paso. No se ofrece aquí asesoría jurídica ni se presume que una forma de registro cumple todas las normas locales. La institución define condiciones de gestión; el diseño educativo no necesita acumular datos sin finalidad.

Las ausencias y adaptaciones se documentan sin reemplazarlas por cifras inventadas. Una hoja completa visualmente puede ser menos fiel que otra con un dato faltante explicado. El docente diferencia no aplicación, no participación y resultado observado. Esa precisión resulta necesaria antes de calcular promedios o interpretar una distribución.

La visualización de datos también necesita contexto. Una gráfica de barras puede mostrar diferencias de producto y ocultar condiciones distintas. Compartirla no mejora interpretación si el lector desconoce qué se midió. En el aula puede utilizarse un conjunto hipotético o anonimizado para aprender unidades y límites, sin exhibir cuerpos como posiciones de mérito.

La comunicación debe orientar una decisión posible. Una devolución puede explicar la condición y acordar otra oportunidad. Si una dificultad requiere una consulta profesional, se informa mediante los canales pertinentes y sin anunciar diagnóstico. El registro escolar aporta una observación situada, no una conclusión clínica completa.

Cerrar un registro con una pregunta de enseñanza

La evaluación no termina al sumar resultados. La información debe conducir a una decisión: mantener tarea, modificar condición, ofrecer apoyo o comprobar en otra situación. Si el dato no responde a la pregunta original, se reconoce y se selecciona otra evidencia. No se fuerza una interpretación para aprovechar una prueba ya aplicada.

Una programación puede conservar momentos de observación a lo largo de la unidad. No necesita evaluar todo cada día ni reservar aprendizaje para después de una batería inicial. El alumno dispone de oportunidades de practicar, recibir información y revisar. La evidencia cambia junto con la enseñanza y debe interpretarse bajo las condiciones correspondientes.

Una batería estandarizada tiene valor dentro de su finalidad y procedimiento; una ficha original lo tiene dentro de su propósito educativo. Mantener esa diferencia permite complementarlas. La profundidad de la evaluación está en justificar qué conoce y qué decide el docente, sin reducir competencia, salud y aprendizaje a una cifra común.

Preguntas frecuentes

¿Una batería física mide toda la competencia motriz?

Su alcance depende del diseño. Una medida de condición física no describe por sí sola ejecución, decisiones y participación en todas las situaciones.

¿Puede adaptarse una prueba?

La adaptación puede ser pertinente para participar, pero debe registrarse. Cambiar condiciones puede limitar comparaciones con el procedimiento y normas originales.

¿Un percentil bajo es un diagnóstico?

Describe posición respecto a una referencia. No explica por sí solo causas ni sustituye una valoración profesional.

Continúa con estas lecturas

- Desarrollo motor y competencia motriz
- ALPHA-Fitness: pruebas, alcance y aplicación
- EUROFIT: qué evalúa y cómo interpretar sus pruebas
- FITNESSGRAM: evaluación y criterios de salud
- TGMD-2 y TGMD-3: evaluación del desarrollo motor
- Interpretar pruebas motrices sin reducir al alumno

Referencias

1. Council of Europe, Committee of Experts on Sports Research. (1987). EUROFIT: Handbook for the EUROFIT tests of physical fitness (DS-SR [86] 9 revised). Council of Europe. Consultar la fuente

2. Eddy, L. H., Bingham, D. D., Crossley, K. L., Shahid, N. F., Ellingham-Khan, M., Otteslev, A., Figueredo, N. S., Mon-Williams, M., & Hill, L. J. B. (2020). The validity and reliability of observational assessment tools available to measure fundamental movement skills in school-age children: A systematic review. PLOS ONE, 15(8), Article e0237919. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237919 Consultar la fuente

3. Lloyd, R. S., & Oliver, J. L. (Eds.). (2020). Strength and conditioning for young athletes: Science and application (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351115346 Consultar la fuente

4. Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education (1st online ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning. Consultar la fuente

5. Ruiz, J. R., Castro-Piñero, J., España-Romero, V., Artero, E. G., Ortega, F. B., Cuenca, M. M., Jimenez-Pavón, D., Chillón, P., Girela-Rejón, M. J., Mora, J., Gutiérrez, Á., Suni, J., Sjöström, M., & Castillo, M. J. (2011). Field-based fitness assessment in young people: The ALPHA health-related fitness test battery for children and adolescents. British Journal of Sports Medicine, 45(6), 518-524. https://doi.org/10.1136/bjsm.2010.075341 Consultar la fuente

6. The Cooper Institute. (2017). FitnessGram administration manual: The journey to MyHealthyZone (5th ed.). Human Kinetics. Consultar la fuente

7. Ulrich, D. A. (2019). Test of Gross Motor Development-Third Edition (TGMD-3): Examiner's manual. PRO-ED. Consultar la fuente