

Relación entre la participación del alumnado en la evaluación y la calificación en la formación inicial del profesorado de educación física*

Relationship between students' participation in assessment and grading in physical education teachers' initial training

Laura Cañadas, Francisco Javier Castejón, María Luisa Santos-Pastor

Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Universidad Autónoma de Madrid.

CORRESPONDENCIA:

Laura Cañadas
laura.cannadas@uam.es

Recepción: abril 2017 • Aceptación: julio 2017

Resumen

La evaluación es una de las principales preocupaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior. La finalidad de esta investigación es valorar la percepción de egresados y profesorado universitario de los Grados de Primaria con especialidad en Educación Física (n=401) y de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (n=430) sobre la evaluación aplicada en su formación inicial y la participación en su calificación en esta etapa. Esta información se recogió a través de un cuestionario con una escala Likert del 0 al 4. Los resultados indican que los participantes del Grado de Primaria con especialidad en Educación Física perciben un mayor conocimiento previo del sistema de evaluación y de las tareas de evaluación, una mayor participación en el desarrollo de pruebas de evaluación y un mayor uso de las formas de calificación participativas que en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; (b) en ambos Grados, el profesorado universitario muestra valores más altos que los egresados en todas las formas de calificación participativas; y (c) en ambos Grados las formas de calificación participativas se relacionan directamente con la mayoría de ítems de evaluación estudiados, aunque no ocurre lo mismo cuando analizamos el profesorado y los egresados involucrados por separado en cada uno de los grados.

Palabras clave: Educación Superior, profesorado, egresados, evaluación formativa.

Abstract

Assessment is one of the main concerns in teaching and learning processes at Higher Education. The aim of this research is to assess the perception of Primary Teaching in Physical Education Degree participants (n=401) and Physical Activity and Sport Sciences Degree participants (n=430) about assessment applied in initial training and the participation in grading during this period. Information was collected with a 0 to 4 Likert scale questionnaire. Results show that Primary Teaching in Physical Education Degree participants perceive they have a greater previous knowledge of the assessment system and assessment tasks, greater participation in the development of assessment tests and a greater use of participatory grading forms than Physical Activity and Sport Sciences participants; (b) in both Degrees, University teachers show higher values for all the participatory grading forms than graduates; and (c) participatory grading forms are directly related to most of the assessment items studied in both Degrees, although it is not the same when we analyzed university teachers and graduates involved in each Grade.

Key words: Higher education, teachers, graduates, formative assessment.

FINANCIACIÓN: Este estudio se ha llevado a cabo dentro del proyecto de I+D+i: "Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física". Convocatoria de noviembre de 2013 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2014-2017. Referencia: EDU 2013-42024-R. Duración: 3 años (2014-2017).

Introducción

La evaluación y la calificación son una de las principales preocupaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad. Tradicionalmente, la evaluación se ha centrado en realizar juicios de valor sobre el rendimiento de los estudiantes (Knight, 2006). El debate siempre ha estado dominado por las necesidades de certificación y rendimiento de cuentas. Se les da un gran valor a las notas otorgadas al final del proceso de aprendizaje para establecer un ranking de los estudiantes en función de la calificación obtenida (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2002). En esta situación, el docente es el único responsable de establecer y desarrollar la evaluación y la calificación, asume el liderazgo, pone sus condiciones y establece un juicio de valor al final del proceso de aprendizaje (Mejía, 2012).

En las últimas décadas se ha tomado partido por la evaluación formativa al incrementar la preocupación por dar mayor valor al proceso de aprendizaje del alumnado (Bennett, 2011). Se pone el foco de interés en dar información al alumnado a lo largo del proceso sobre cómo lo están haciendo y qué pueden hacer para mejorar su aprendizaje (Black et al., 2002; Black & Wiliam, 2006). Desde esta perspectiva, la calificación, la certificación y la rendición de cuentas ya no ocupan el primer plano.

En Educación Superior el concepto de evaluación formativa se ha ido introduciendo gradualmente (Boud, 1990, 2010) y ha ido de la mano de la evaluación compartida (López-Pastor, 2011). Ha sido con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES; <http://www.eees.es/>) cuando se ha hecho tangible este cambio. La estructura del EEES y las innovaciones metodológicas que vinieron asociadas permitieron el cambio desde una perspectiva centrada en el profesor a una perspectiva centrada en el estudiante (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015), dando al profesor un rol de facilitador del aprendizaje y no el de un simple transmisor (Biggs, 2005; Dochy, Segers & Sluijsman, 1999). Este enfoque alternativo contribuye al uso de metodologías activas y de la evaluación formativa y compartida. Se toma partido para que el alumnado pueda y deba participar no como un sujeto pasivo, sino como un agente activo. Así, la evaluación compartida permite que los estudiantes puedan participar en la evaluación como un compañero del docente, co-construyendo el diseño e implementación de la evaluación (Boud, 2000) para conseguir los objetivos y competencias que los docentes deben alcanzar con las materias (López-Pastor, 2011). Podríamos decir, entonces, que la evaluación

compartida y la evaluación formativa comparten funciones para la mejora del aprendizaje.

La evaluación compartida considera al alumnado como participante activo que comparte responsabilidad con el profesorado cuando ese alumnado colabora en las tareas de evaluación (Boud & Molly, 2013; López-Pastor, 2012). El alumnado necesita desarrollar su capacidad para valorar su propio trabajo y el de sus compañeros con el objetivo de convertirse en aprendices autónomos (Boud et al., 2010) y mejorar su aprendizaje (Sitzmann & Ely, 2011). La participación del alumnado es un continuo que va desde la nula participación hasta el total auto-control de la evaluación (Lorente-Catalán & Kirk, 2014), a través del proceso de aprendizaje, evaluación y calificación. Las formas de participación del alumnado más estudiadas son la auto-evaluación, la co-evaluación (o evaluación entre pares) y la evaluación compartida (Dochy, Segers & Sluijsman, 1999). La participación del alumnado puede culminar con la correspondiente forma de calificación: auto-calificación, co-calificación y calificación dialogada (Falchikov & Goldfinch, 2000). En este proceso es importante que el alumnado participe en la calificación para asumir más responsabilidad, no solo valorando la calidad de las tareas, sino adjudicándoles también una nota. Los estudios han mostrado que las notas asignadas por el alumnado no difieren significativamente de las notas asignadas por el profesorado (Falchikov & Goldfinch, 2000; López-Pastor, Fernández-Balboa, Santos-Pastor & Fraile, 2012) y tiene implicaciones mayores para el aprendizaje que cuando la nota viene únicamente del profesorado (Zundert, Sluijsmans & van Merriënboer, 2010).

La evaluación compartida es especialmente relevante en aquellos programas universitarios centrados en la formación del profesorado. De esta manera los futuros profesores no solo participarán en la evaluación en una forma que beneficie su aprendizaje, sino que también aprenderán sobre cómo realizar la evaluación, algo que deberán poner en práctica en un futuro con sus propios estudiantes (Hamodi, López-Pastor & López-Pastor, 2017; Lynch, McNamara & Seery, 2012; Martínez-Muñoz, Castejón & Santos, 2012; Romero-Martín, Castejón-Oliva & López-Pastor, 2015). La formación inicial (FI) del profesorado es diferente para los docentes de Educación Física (EF) de Primaria y Secundaria. La formación del profesorado de Educación Primaria dura cuatro cursos. Los dos o tres primeros suelen ser de formación general, y los restantes de especialización en una determinada área. En el caso de la formación para el profesorado de Educación Secundaria, se estudia un grado específico y después de los cuatro cursos tienen que estudiar un Máster profesional de formación del

profesorado para poder acceder a la profesión docente. Aunque cada vez es más habitual encontrar estudios sobre la aplicación de la evaluación formativa en la FI del profesorado de EF (Asún, Romero & Chivite, 2017; Atienza, Valencia-Peris, Martos-García, López-Pastor & Devís-Devís, 2016; Hamodi. & López-Pastor, 2012), creemos que este es un tema que por su relevancia requiere todavía de una mayor profundización e investigación (Lorente-Catalán & Kirk, 2014).

No son muchos los estudios previos que incidan en cuestiones similares a las que proponemos en nuestra investigación en la formación del profesorado de EF y que consideren y comparen la formación del profesorado en ambos tipos de grados, incluyendo en su muestra a graduados y profesorado universitario. Encontramos dos estudios previos que traten en su muestra profesorado universitario ($n < 25$) y egresados ($n < 50$) (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo & Pérez-Gutiérrez, 2013; Hamodi, López-Pastor & López-Pastor, 2015), mientras otro incluye profesorado universitario ($n = 27$) y estudiantes (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez & Palacios-Picos, 2011). Por su parte, Hamodi y López-Pastor (2012) valoraron en un estudio de carácter cualitativo con egresados y alumnado universitario la utilidad de la evaluación formativa y su participación en la evaluación y calificación durante la FI. Estos estudios han sido llevados a cabo en una única universidad, centrándose en la participación del alumnado en la calificación, pero no exploran otros beneficios como la interacción del profesorado y el alumnado, el posible impacto que el conocimiento del sistema de evaluación puede tener en el aprendizaje o la participación en las tareas de evaluación. Por otro lado, ninguno de los estudios revisados ha investigado la relación entre diferentes formas de calificar del profesorado y la información dada al alumnado sobre los procedimientos y los instrumentos de evaluación.

Parece que es necesario profundizar en la constatación de que la evaluación compartida, y más en un marco formativo, podría predisponer al alumnado para llevar a cabo ese tipo de evaluación y calificación más allá de la FI, es decir, cuando desarrollan su labor docente profesional (Hamodi, et al., 2017; Hortigüela, Pérez-Pueyo & Fernández-Río, 2016; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017; Ni Chróinín & O'Sullivan, 2014). Por lo anteriormente mencionado, los objetivos de este estudio son: (a) conocer si existen diferencias en la percepción sobre la evaluación y la calificación de los egresados entre el Grado de Magisterio en Educación Primaria (especialidad Educación Física) (MAEF) y el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFyD); (b) valorar si existen diferencias en la percepción de la evaluación y la calificación entre los egresados y el profesorado uni-

versitario en cada uno de estos grados; (c) evaluar la relación entre la información dada al alumnado sobre los procedimientos y los instrumentos de evaluación y las formas de calificación empleadas en función del grado de procedencia; y (d) valorar la relación entre la información dada al alumnado sobre los procedimientos y los instrumentos de evaluación utilizados y las formas de calificación empleadas diferenciando por egresados y profesorado universitario en cada grado.

Métodos

Participantes

Este estudio se ha llevado a cabo con 831 participantes: 401 (47.9% egresados y 52.1% profesorado universitario) del Grado de MAEF y 430 (69.0% egresados y 31.0% profesorado universitario) del Grado de CCA-FyD. Pertenecen a 20 centros de FI del profesorado de EF. Estos centros han sido elegidos por la facilidad de acceso de los investigadores a los mismos y a las personas que allí desarrollan su labor académica y profesional. Por tanto, se utilizó un muestreo no aleatorio. Los docentes fueron elegidos por impartir docencia en la FI del profesorado en los dos grados mencionados. Los egresados fueron elegidos entre los que terminaron la titulación al menos con un año de antigüedad y proceden de los 20 centros señalados.

Procedimiento

Los datos para la investigación se recogieron en el curso 2014/2015 a través de un cuestionario on-line. Se contactó por correo electrónico con los posibles participantes. Se les invitaba a participar informándoles de la finalidad de la investigación, asegurando la confidencialidad de sus datos, y remitiéndoles el enlace web al cuestionario. De esta forma, esta investigación sigue las normas éticas de la American Psychological Association (APA, 2010) con respecto a la confidencialidad, anonimato y consentimiento informado de los participantes.

Instrumento

Para la recogida de información se utilizó un cuestionario desarrollado específicamente para esta investigación. El cuestionario incluía preguntas referidas al tipo de evaluación y calificación llevada a cabo en la etapa universitaria. La construcción de este cuestionario se realizó tomando como referencia investigaciones previas desarrolladas por el grupo de investigación sobre la evaluación formativa y compartida en la FI del

Tabla 1. Diferencias entre las titulaciones de MAEF y CCAfyD en los ítems estudiados

	MAEF	CCAFyD	t	p
<i>n</i> ,	401	430		
<i>Información compartida durante la FI con el alumnado sobre la evaluación</i>				
La interacción con el profesorado favorece la evaluación	3.58 (0.65)	3.51 (0.72)	1.59	0.107
Las pruebas de evaluación se anunciaron con antelación	3.38 (0.75)	3.25 (0.82)	2.38	0.019
Las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado	2.12 (1.30)	1.78 (1.19)	4.00	<0.001
El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el aprendizaje	3.44 (0.77)	3.23 (0.86)	3.72	<0.001
<i>Calificación</i>				
Hetero-Calificación	3.06 (0.86)	3.18 (0.87)	-1.97	0.047
Auto-Calificación	1.71 (1.14)	1.31 (1.11)	5.04	<0.001
Cal. Dialogada	1.47 (1.26)	1.05 (1.08)	5.07	<0.001
Co-Calificación	1.50 (1.16)	1.25 (1.07)	3.16	<0.001

profesorado de EF. El cuestionario se sometió a un proceso de validación en el que se siguieron los siguientes pasos (Romero-Martín, Castejón-Oliva, López-Pastor & Fraile-Aranda, 2017): (a) selección de posibles ítems a partir de los Libros Blancos y creación de una primera versión del cuestionario; (b) revisión de la primera versión por un grupo de 10 docentes universitarios expertos en el área de Didáctica de la EF, con amplia trayectoria en proyectos de investigación y en publicación en revistas nacionales e internacionales especializadas en el ámbito; (c) se aplicó un primer pre-test para comprobar el grado de relevancia y comprensión del cuestionario; y, por último, (d) se calculó la fiabilidad con el Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.89. Todas las preguntas se contestaban con una escala Likert de 0 (nada) a 4 (mucho). Se han utilizado específicamente las siguientes cuestiones por ser las que nos ayudaban a responder de forma más adecuada a los objetivos planteados en esta investigación:

- 1) Preguntas referidas a la información que se da al alumnado sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación:
 - a. La interacción entre profesores y estudiantes favorece el proceso de evaluación.
 - b. La realización de las pruebas de evaluación se anunciaron con suficiente tiempo de antelación.
 - c. Las pruebas de evaluación partieron de un acuerdo con el alumnado.
 - d. El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje.
- 2) Preguntas referidas a las formas de calificación utilizadas por el profesorado durante su FI:
 - a. Hetero-calificación.
 - b. Auto-calificación.
 - c. Calificación dialogada.
 - d. Co-calificación.

Análisis estadísticos

Los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS v.21 para Windows. El nivel de significación se estableció en $p < 0.05$ para todos los análisis. Las características de la evaluación y la calificación se presentan como media y desviación típica. Para conocer las diferencias de percepción en función de la titulación de pertenencia y de los egresados y profesorado universitario se realizó una *t* de *student*. Para valorar la relación entre la evaluación y la calificación tanto en cada una de las titulaciones, como por categoría profesional dentro de cada una de las titulaciones, se realizó una correlación de Pearson. Los datos se presentan con el valor de *r*, y se marca con (*) los $p < 0.05$ y (**) los $p < 0.001$, para resaltar aquellas correlaciones con una significación más fuerte.

Resultados

La Tabla 1 recoge las diferencias entre las titulaciones de MAEF y CCAfyD correspondiente a las preguntas sobre la información compartida durante la FI con el alumnado, sobre los procesos e instrumentos de evaluación y la forma de calificación usada principalmente en las titulaciones. Los valores encontrados son altos (por encima de 3 en una escala de 0 a 4) en tres de los cuatro ítems estudiados sobre la información compartida durante la FI con el alumnado sobre la evaluación. Se observa que los valores reportados en la hetero-calificación son más altos que en cualquiera de las formas de calificación participativas, donde no alcanzan ni una puntuación media de 2 en la escala. En las preguntas referidas a la evaluación, existen diferencias significativas en ambas titulaciones en todas las preguntas menos en “La interacción con el profe-

Tabla 2. Diferencias entre profesorado y egresados en las titulaciones de MAEF y CCAFYD en los ítems estudiados (en negrita las diferencias significativas)

	MAEF				CCAFyD			
	Egresados	Docentes	t	p	Egresados	Docentes	t	p
<i>n</i> ,	192	209			295	135		
<i>Información compartida durante la FI con el alumnado sobre la evaluación</i>								
La interacción con el profesorado favorece la evaluación	3.55 (0.72)	3.62 (0.58)	-1.09	0.277	3.48 (0.77)	3.57 (0.57)	-1.30	0.214
Las pruebas de evaluación se anunciaron con antelación	3.17 (0.78)	3.56 (0.66)	-5.46	<0.001	3.11 (0.84)	3.56 (0.69)	-5.36	<0.001
Las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado	1.70 (1.28)	2.52 (1.19)	-6.64	<0.001	1.65 (1.21)	1.04 (1.10)	-3.24	0.002
El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el aprendizaje	3.36 (0.82)	3.50 (0.71)	-1.81	0.072	3.17 (0.89)	3.34 (0.78)	-1.91	0.059
<i>Calificación</i>								
Hetero-Calificación	3.30 (0.69)	2.84 (0.94)	5.49	<0.001	3.22 (0.89)	3.10 (0.83)	1.41	0.181
Auto-Calificación	1.51 (1.17)	1.89 (1.09)	-3.45	0.001	1.17 (1.03)	1.61 (1.20)	-4.01	<0.001
Cal. Dialogada	1.24 (1.25)	1.67 (1.24)	-3.41	0.001	0.92 (1.02)	1.35 (1.16)	-4.00	<0.001
Co-Calificación	1.39 (1.11)	1.60 (1.20)	-1.83	0.068	1.17 (0.95)	1.44 (0.13)	-2.51	0.016

orado favorece la evaluación” ($p>0.05$). La titulación de MAEF obtiene mayores puntuaciones en todos los ítems menos en la hetero-calificación, donde CCAFYD obtiene valores ligeramente más altos. Podríamos decir que los egresados de MAEF encuentra una mayor información sobre la evaluación que los egresados de CCAFYD. Los resultados parecen indicar que los docentes universitarios en MAEF favorecen la interacción con los estudiantes sobre el proceso de evaluación; no obstante, esto debe matizarse en los datos posteriores que presentamos.

La Tabla 2 presenta las diferencias entre egresados y profesorado por titulaciones en los ítems estudiados. Dentro de la titulación de MAEF, aparecen diferencias significativas entre los egresados y el profesorado en todas las preguntas menos en “La interacción con el profesorado favorece la evaluación” y en “El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el aprendizaje”. En la titulación de CCAFYD, aparecen diferencias significativas en la pregunta “Las pruebas de evaluación se anunciaron con antelación” obteniendo valores más altos el profesorado (3.11 vs. 3.56, $p<0.001$) y en la pregunta “Las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado” donde obtienen valores más altos los egresados (1.65 vs. 1.04; $p = 0.002$).

En lo referente a la calificación, dentro de la titulación de MAEF existen diferencias significativas en la co-calificación. En todas las preguntas los valores más altos los obtiene el profesorado, a excepción de la hetero-calificación que corresponden a los egresados (3.30 vs. 2.84; $p<0.001$). En CCAFYD, aparecen diferencias significativas en las formas de calificación

participativas. En todas ellas, el profesorado obtiene puntuaciones más altas ($p<0.005$). En cuanto a la calificación, se puede decir que la hetero-calificación es la marcada por el alumnado como predominante y los demás sistemas de calificación son percibidos a la baja; perspectiva claramente diferente del profesorado, que las estima más que el alumnado, aunque también la hetero-calificación es la más valorada.

La Tabla 3 recoge la relación entre las diferentes formas de calificación y la información que se da al alumnado sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación por titulaciones. En el caso de MAEF la hetero-calificación, se relaciona inversamente con “las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado”. La auto-calificación y la co-calificación se relacionan positivamente con todos los ítems de evaluación menos con “las pruebas de evaluación se anunciaron con antelación”. Lo que sugiere que la implicación del alumnado se ve favorecida porque podría haber acuerdos previos sobre cómo ser calificado en la asignatura. La calificación dialogada se relaciona positivamente con todos los ítems de evaluación, aunque solo muestra una relación fuerte con “las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado” ($r = 0.533$). En el caso de CCAFYD la hetero-calificación, al igual que en el caso de MAEF se relaciona inversamente con “las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado” aunque de forma más débil que en el caso de MAEF (-0.285 vs. -0.130). En el caso de las formas de calificación participativas se relacionan positivamente con todos los ítems de evaluación a excepción de “las pruebas de evaluación se anunciaron con

Tabla 3. Relación entre la información compartida durante la FI con el alumnado sobre los procesos e instrumentos de evaluación y diferentes formas de calificación en función de la titulación con toda la muestra

	MAEF				CCAFyD			
	Hetero-calificación	Auto-calificación	Cal. Dialogada	Co-calificación	Hetero-calificación	Auto-calificación	Cal. Dialogada	Co-calificación
La interacción con el profesorado favorece la evaluación	0.059	0.210**	0.162*	0.105*	0.086	0.127*	0.114*	0.118*
Las pruebas de evaluación se anunciaron con antelación	0.051	0.079	0.103*	0.044	0.157*	0.092	0.067	0.063
Las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado	-0.285**	0.446**	0.533**	0.386**	-0.130*	0.391**	0.477**	0.403**
El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el aprendizaje	-0.006	0.180**	0.177**	0.164*	0.055	0.184**	0.181**	0.166*

** $P < 0.001$ * $P < 0.05$ **Tabla 4. Relación entre las diferentes formas de calificación y la información compartida con el alumnado sobre los procesos e instrumentos de evaluación de egresados y profesorado de MAEF**

	MAEF							
	Egresados				Profesorado			
	Hetero-calificación	Auto-calificación	Cal. Dialogada	Co-calificación	Hetero-calificación	Auto-calificación	Cal. Dialogada	Co-calificación
La interacción con el profesorado favorece la evaluación	0.304**	0.119	0.113	0.119	-0.112	0.311**	0.205**	0.085
Las pruebas de evaluación se anunciaron con antelación	0.254**	0.077	0.096	0.146*	0.036	-0.011	0.023	-0.104
Las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado	0.060	0.446**	0.476**	0.439**	-0.431**	0.391**	0.551**	0.325**
El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el aprendizaje	0.195*	0.085	0.117	0.153*	-0.119	0.263**	0.217*	0.162*

** $P < 0.001$ * $P < 0.05$

suficiente antelación”. Los valores no difieren en gran medida de los presentados en los estudios de MAEF.

Atendiendo a la evaluación, y en particular sobre los acuerdos entre alumnado y profesorado (fila 3) parece que se cumple con la doble obviedad: (a) la hetero-calificación presenta correlaciones negativas con los acuerdos entre partes. El profesorado es el que controla e informa de cómo se obtiene la nota sin más explicaciones que dar, dejando implícito quién califica; y (b)

el resto de valores de esa misma fila muestra que hay más acuerdos con otras formas de calificar que implica al alumnado.

Los datos de la Tabla 4 indican que los egresados perciben una relación positiva entre la hetero-calificación y los ítems de evaluación a excepción de “Las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado”. En el caso de la auto-calificación y la calificación dialogada solo las relacionan con “Las pruebas de evalua-

Tabla 5. Relación entre las diferentes formas de calificación y la información compartida con el alumnado sobre los procesos e instrumentos de evaluación de egresados y profesorado de CCAFyD

	CCAFyD							
	Egresados				Profesorado			
	Hetero-calificación	Auto-calificación	Cal. Dialogada	Co-calificación	Hetero-calificación	Auto-calificación	Cal. Dialogada	Co-calificación
La interacción con el profesorado favorece la evaluación	0.151*	0.109	0.103	0.116*	-0.102	0.149	0.116	0.117
Las pruebas de evaluación se anunciaron con antelación	0.230**	0.104	0.086	0.071	0.036	-0.082	-0.133	-0.032
Las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado	-0.057	0.369**	0.446**	0.368**	-0.292*	0.391**	0.505**	0.456**
El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el aprendizaje	0.113	0.120*	0.152*	0.142*	-0.074	0.283*	0.206*	0.194*

** $P < 0.001$ * $P < 0.05$

ción parten de un acuerdo con el alumnado" ($r = 0.446$ y $r = 0.476$, respectivamente). La co-calificación la relacionan positivamente con todos los ítems menos "la interacción con el profesorado favorece la evaluación". El profesorado por su parte relaciona inversamente la hetero-calificación con "las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado" ($r = -0.431$). La auto-calificación y la calificación dialogada la relacionan positivamente con todos los ítems menos "las pruebas de evaluación se anunciaron con antelación". En todos los casos la r se encuentra entre 0.250 y 0.551. Y, por último, la co-calificación la relacionan con "las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado" ($r = 0.325$) y "el conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el aprendizaje" ($r = 0.162$).

En cuanto a los egresados de MAEF, este es uno de los resultados que confirma lo que expresamos en el análisis en la Tabla 1. Aquí comprobamos que la hetero-calificación, relaciona negativamente con el proceso de información que se establece. Parece lógico que si los docentes son los que estiman que tienen el control de este apartado, la información hacia el alumnado no merece explicarse. Es significativo que, en la columna de egresados, el alumnado estime precisamente lo contrario de lo que parece asumir el profesorado. En cuanto al apartado de pruebas que se comparten con el alumnado (fila 3), el resultado negativo de la relación por parte del profesorado es lógico siguiendo el discurso que estamos planteando (el profesorado asume toda la calificación y cree que no tiene por qué dar más

información). Sin embargo, tanto profesorado como egresados, estiman que los acuerdos son más positivos con otras formas de plantear la calificación, en particular en las que participa el alumnado.

Los resultados de la Tabla 5 muestran que los egresados relacionan positivamente la hetero-calificación con "la interacción con el profesorado favorece la evaluación", aunque de forma leve ($r = 0.151$) y con "las pruebas de evaluación se anunciaron con suficiente antelación" ($r = 0.230$). La auto-calificación y la calificación dialogada la relacionan positivamente con "las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado" y el conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el aprendizaje", obteniendo una relación más fuerte ambas formas de calificación con el primero de los ítems (0.369 vs. 0.120 y 0.446 vs. 0.142). En el caso de la co-calificación el único ítem con el que no la relacionan es "las pruebas de evaluación se anunciaron con antelación". Como hemos visto, este resultado es diferente con lo que se ha observado en la tabla 3 de MAEF. Allí no relacionan positivamente con la co-calificación y con la auto-calificación, mientras que aquí es solo con la co-calificación, lo que nos puede sugerir que el proceso de auto-calificación tiene una menor incidencia en esta titulación. El profesorado relaciona la hetero-calificación inversamente con "las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado" ($r = -0.292$), y las formas de evaluación participativas las relacionan de forma directa con "las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el

alumnado” y con “el conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el aprendizaje”.

En cuanto a la titulación de CCAFYD, los resultados, aunque con diferentes valores, siguen la misma tendencia que hemos visto en MAEF, la hetero-calificación se asume por los docentes con menor información para el alumnado. Lo mismo podemos resaltar del apartado al conocimiento previo y la facilidad para el aprendizaje, pues los valores son diferentes a los que se han encontrado en MAEF, pero los resultados son similares. Podemos decir, en ambos casos, MAEF y CCAFYD, que el profesorado asume el control de la calificación y no estima dar más información o profundizar en ella, lo que supone una merma para los estudiantes (se deja implícito, puede haber equívocos, falta de comprensión, etc.). En el resto, parece que, si se ponen en práctica diferentes formas de calificar, entonces el alumnado recibe esa información. Podríamos decir que, al no ser habitual, es necesario llegar a acuerdos.

Discusión

Los resultados de esta investigación muestran que existen diferencias significativas entre los grados de MAEF y de CCAFYD en la información dada al alumnado sobre los procedimientos y los instrumentos de evaluación y las formas de calificación empleadas. Los participantes de MAEF perciben que durante la FI se comparte una mayor información sobre los procedimientos de evaluación (mayor conocimiento previo del sistema y de las pruebas de evaluación, una mayor participación en el establecimiento de las pruebas de evaluación). A pesar de estas diferencias la percepción de participación en ambos grados es alta, lo que viene a corroborar algunas aportaciones realizadas por otros estudios (Boud & Molloy, 2013, López-Pastor, 2012) respecto a la participación activa en las tareas de evaluación del alumnado de FI del profesorado.

Los participantes de ambos grados coinciden en la prevalencia de la hetero-calificación y en un bajo uso de las formas de calificación participativas, lo que pone en evidencia los hallazgos planteados por otros autores sobre el predominio de estos modelos de evaluación tradicionales en la docencia universitaria (Capllonch et al., 2009; Pérez-Pueyo et al., 2008). Estos resultados coinciden con los encontrados en investigaciones previas (Gutiérrez-García et al., 2013; Gutiérrez-García et al., 2014; López-Pastor & Palacios-Picos, 2012; Martínez-Muñoz et al., 2012; Ruiz, Ruiz & Ureña, 2013). Un aspecto novedoso que introduce nuestra investigación respecto a estas es la diferencia de percepción que existe entre titulaciones, y que ade-

más reporta resultados llamativos, ya que aparecen diferencias significativas en la percepción de los participantes de CCAFYD y de MAEF, siendo los primeros los que indican un mayor uso de la hetero-calificación y los segundos los que valoran de forma más positiva la utilización de formas de calificación participativas. Las diferencias encontradas entre estos grados pueden ser debidas a la diferente formación de cada titulación, ya que en el caso de MAEF las asignaturas tienen una mayor carga de carácter pedagógico.

Por otra parte, y respondiendo al segundo de nuestros objetivos, detectamos que la percepción de los egresados y del profesorado no está alineada. Se hallan diferencias significativas en la percepción de la evaluación y la calificación entre los egresados y el profesorado universitario en cada uno de estos grados, resultados que coinciden con otros estudios previos (Gutiérrez-García et al., 2011; Gutiérrez-García et al., 2013; Hamodi et al., 2015). Esta diferencia ya se ha presentado en estudios anteriores, donde por lo general, al igual que en nuestra investigación, es el profesorado el que muestra valoraciones más positivas sobre la puesta en práctica de propuestas de evaluación formativa (MacLellan, 2001), ya sea en comparación con egresados o alumnado, cuya percepción ha mostrado ser muy similar (Hamodi et al., 2015).

En general, en respuesta al tercer y cuarto objetivo de nuestro estudio, detectamos que las formas de calificación participativas se relacionan de forma directa con la mayoría de ítems de evaluación estudiados en ambas titulaciones, lo que pone de manifiesto que se aboga por una evaluación compartida, aunque se muestran excepciones. Los resultados, especialmente cuando analizamos a egresados y profesorado dentro de cada una de las titulaciones no parecen estar mostrando una clara relación entre estos elementos, ya que no todas las variables de evaluación se relacionaban de forma clara con las formas de calificación participativas.

En MAEF y CCAFYD, las formas de calificación participativas se relacionan de forma positiva y significativa estadísticamente con tres de los cuatro aspectos estudiados de la evaluación, siendo el único con el que no se vincula el anuncio de forma anticipada de las pruebas de evaluación. Los aspectos que se enlazan de forma positiva tienen que ver con saber cómo se les va a evaluar (conocimiento del sistema de evaluación), aspecto reportado como positivo para llevar a cabo de forma adecuada la evaluación formativa (Giné & Parcerisa, 2000) y con el intercambio de información entre los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, aspectos que parecen muy importantes para que el alumnado pueda hacerse cargo de su propio proceso (Martínez-

Muñoz, Santos-Pastor & Sicilia, 2006), y, por ende, de su propia calificación.

En respuesta al último objetivo, vemos que existen diferencias en las visiones de egresados y profesorado en torno a los elementos que más se relacionan con las diferentes formas de calificación. Dentro del grado de MAEF es el profesorado el que mantiene que son importantes los tres aspectos mencionados anteriormente para que el alumnado tenga un papel en su calificación. Sin embargo, los egresados únicamente relacionan con las formas de calificación participativas el que las pruebas partan de un acuerdo con el alumnado, y muestran que en los procesos de hetero-calificación es importante que las pruebas de evaluación se anuncien con antelación y la interacción con el profesorado. Esto mismo se manifiesta por parte de los egresados de CCAFYD. Esto puede deberse a que al ser el profesorado el único responsable de la nota, el alumnado quiere tener un mayor conocimiento de qué se va a hacer y poder intercambiar información sobre este proceso con el profesorado. De forma habitual, el profesorado no parece que necesite informar, dando por implícito que la calificación la asume el docente y el alumnado debe aceptarlo a pesar de las ventajas que se obtienen con la participación del alumnado en la calificación, como se ha evidenciado en otros estudios (Martínez-Muñoz, Santos-Pastor & Castejón, 2017; Zundert et al., 2010).

Por otra parte, es importante resaltar la escasa coherencia existente entre los diferentes elementos que forman parte del proceso de evaluación y calificación. La información compartida con el alumnado sobre los procesos e instrumentos de evaluación resulta importante para anticiparle qué se espera de ellos y cómo se

va a llevar a cabo el proceso y la calificación debería ser la culminación de los procesos de evaluación (Benito & Cruz, 2005). Una coherencia y relación entre estos elementos marcaría una línea de cambio hacia una evaluación formativa y compartida, que verdaderamente incida en el aprendizaje, que constituya un apoyo para que el alumnado conozca qué es lo que sabe hasta ese momento y qué puede hacer con el aprendizaje conseguido (López-Pastor, 2009).

Conclusiones

Los resultados de nuestro estudio muestran que existen diferencias significativas en la percepción de los elementos estudiados entre los grados de MAEF y CCAFYD, y dentro de cada uno de ellos, en la mayoría de ítems, entre egresados y profesorado universitario. Por otra parte, no se aprecia una relación clara entre las variables de evaluación y calificación, especialmente cuando estudiamos la muestra dividida por categoría profesional dentro de cada una de las titulaciones.

Las limitaciones de este estudio vienen dadas por el profesorado que participa en este estudio, pues lo hacen desde el marco exclusivo de sus asignaturas, mientras que el alumnado lo hace desde el conjunto de asignaturas de la titulación. Es necesario desarrollar más estudios sobre la evaluación formativa y compartida en educación superior para comprobar cómo el aprendizaje se mejora a través de la participación en la evaluación y calificación. Sería interesante también realizar algún tipo de observación en otras titulaciones con el objetivo de comprender qué es lo que está pasando con la evaluación en las universidades españolas.

BIBLIOGRAFÍA

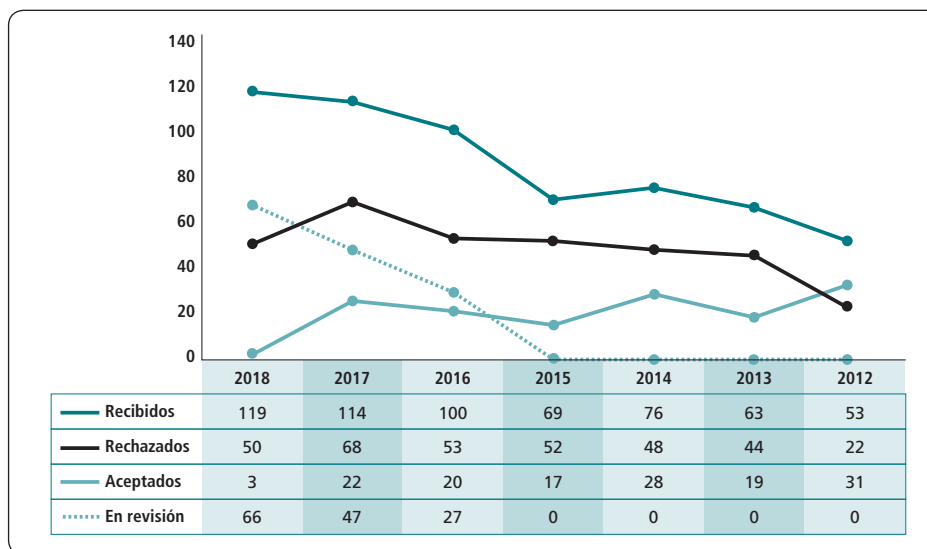
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington: Autor.
- Asún, S., Romero, M.R., & Chivite, M. (2017). Exploración de sistemas de evaluación formativa entre estudiantes universitarios en la provincia de Huesca. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 127, 52-58. DOI: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/1).127.05
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. M., & Devís-Devis, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimiento*, 22(4), 1033-1044.
- Benito, A., & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 18(1): 5-25. DOI: 10.1080/0969594X.2010.513678
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box: assessment for learning in the classroom*. London: King's College.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. En J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 9-25), London: Sage.
- Boud, D. (1990). Assessment and the promotion of academic values. *Studies in Higher Education*, 15(1), 101-111. DOI: 10.1080/03075079012331377621
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22, 151-167. DOI:10.1080/713695728
- Boud, D., & Molloy, E. (Eds.) (2013). *Feedback in Higher and Professional Education. Understanding it and doing it well*. London: Routledge.
- Boud, D., Sadler, R., Joughin, G., James, R., Freeman, M., Kift, S...Webb, G. (2010). *Assessment 2020: Seven Propositions for Assessment Reform in Higher Education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council. Disponible en: https://www.uts.edu.au/sites/default/files/Assessment-2020_propositions_final.pdf
- Capllonch, M., Ureña, N., Ruiz, E., González, N., Pérez, A., López-Pastor, V. M., & Taberero, B. (2009). Guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la universidad. En V. M. López Pastor, (coord.), *La Evaluación Formativa y Compartida en*

- Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 217-252). Madrid: Narcea.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsman, D. (1999). The use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350. DOI: 10.1080/03075079912331379935
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG). Bruselas: EURASHE.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322. DOI:10.3102/00346543070003287
- Giné, N., & Parcerisa, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Graó.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., & Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 130-151.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M., & Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514. DOI:10.1174/113564011798392451
- Hamodi, C., & López-Pastor, A.T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 103-116.
- Hamodi, C., López-Pastor, A.T., & López-Pastor, V.M. (2015). Percepciones de alumnos, egresados y profesores sobre los sistemas de evaluación del aprendizaje. *Revista d'innovació educativa*, 15, 1-11. DOI: 10.7203/attic.14.4175.
- Hamodi, C., López-Pastor, V.M., & López-Pastor, A.T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. DOI: 10.1080/02619768.2017.1281909
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2016). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. *Contextos Educativos*, 19, 25-41. DOI: 10.18172/con.2742
- Knight, P. (2006). The local practices of assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 435-452. DOI: 10.1080/02602930600679126.
- López-Pastor, V.M. (Ed.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.M. (2011). Best practices in academic assessment in higher education: a case in formative and shared assessment. *Journal of Technology and Science Education*, 1(2), 25-39. DOI: 10.3926/jotse.20
- López-Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, and Education*, 4(1), 117-130.
- López-Pastor, V.M., Fernández-Balboa, J. M., Santos-Pastor, M.L., & Fraile-Aranda, A. (2012). Students' self-grading, professor's grading and negotiated final grading at three university programmes: analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(4), 453-464. DOI: 10.1080/02602938.2010.545868.
- López-Pastor, V.M., & Palacios-Picos, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *TESI*, 13(3), 317-341.
- López-Pastor, V.M., & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. DOI: 10.1080/02602938.2015.1083535
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2014). Making the case for democratic assessment practices within a critical pedagogy of physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 20(1), 104-119. DOI: 10.1177/1356336X13496004
- Lynch, R., McNamara, P.M., & Seery, N. (2012). Promoting Deep Learning in a Teacher Education Programme Through Self- and Peer-assessment and Feedback. *European Journal of Teacher Education* 35(2), 179-197. DOI: 10.1080/02619768.2011.643396
- MacLellan, E. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318. DOI: 10.1080/02602930120063466
- Martínez-Muñoz, L.F., Castejón, F.J., & Santos-Pastor, M.L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364431164.pdf.
- Martínez-Muñoz, L.F., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos*, 32, 76-81.
- Martínez-Muñoz, L. F., Santos-Pastor, M., & Sicilia, A. (2006). De la pedagogía del silencio a la pedagogía del diálogo. La autoevaluación y la autocalificación como formas de promoción democrática. En V.M. López-Pastor (Coord) *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a la evaluación por competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46.
- Pérez, A., Taberner, B., López, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Capllonch, M., ... Castejón, F.J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria: La concreción de cuestiones/clave para su aplicación en el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista de Educación*, 347, 435-451. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre347/re34720.pdf?documentId=0901e72b8123677c>
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J., & López-Pastor, V. M. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *Relieve*, 21(1), 1-16. DOI: 10.7203/relieve.21.1.5169
- Romero-Martín, M. R., Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M., & Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 52. DOI: 10.3916/C52-2017-07
- Ruiz, J. R., Ruiz, E., & Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8, 17-29.
- Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A Meta-Analysis of Self-Regulated Learning in Work-Related Training and Educational Attainment: What We Know and Where We Need to Go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421-442. DOI: 10.1037/a0022777
- Zundert, M., Sluijsmans, D., & Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20, 270-279. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2009.08.004

Resumen de Visibilidad, Calidad Editorial y Científica e Impacto de CCD
(modificado a partir de la Tabla Resumen de la Memoria Anual de CCD).

Visibilidad	ISI Web of Science, SCOPUS, EBSCO, IN-RECS, DICE, LATINDEX, REDALYC, DIALNET, RESH, COMPLUDOC, RECOLECTA, CEDUS, REDINET, SPORTDISCUS, MIAR, PSICODOC, CIRC, DOAJ, ISOC, DULCINEA, SCIRUS, WORLDCAT, LILACS, GTBib, RESEARCH GATE, SAFETYLIT, REBIUN, Universal Impact Factor, Index Copernicus, Genamics, e-Revistas, Cabell's Directory, SJIF, ERIH PLUS, DLP, JOURNALS FOR FREE, BVS, PRESCOPUS RUSSIA, JournalTOCs, Viref, Fuente Académica Plus, ERA
Calidad	REDALYC: Superada LATINDEX: (33/33) CNEAI: 18/18 ANECA: 22/22 ANEP: Categoría A CIRC (2011-12): Categoría B Valoración de la difusión internacional (DICE): 14.25 DIALNET: gB MIAR: ICDS 2013 (9.454), 2014 (9.500), 2015 (9.541), 2016 (9.6) ARCE 2014 (FECYT): Sello de calidad Proceso de indexación en Thompson Reuters: (iniciado) ERIH PLUS (European Reference Index for Humanities and Social Sciences): Indexada
Impacto	SCOPUS: 0.123 (SJR). Índice H: 4 IN-RECS Educación (2010): 0.196. Primer cuartil. Posición: 20/166 (2011): 0.103. Segundo cuartil. Posición: 47/162 Índice H (2001-10): 7. Índice G: 9. Posición 33/127 Índice H (2002-11): 8. Mediana H: 11. Posición 10/20 RESH Actividad física y deportiva (2005-2009): 0.125. Posición: 5/35 Posición por difusión: 5/35 Valoración expertos: Sin puntuación Universal Impact Factor (2012): 1.0535 Index Copernicus ICV 2013: 5.74 Scientific Journal Impact Factor SJIF 2013: 4.429 Emerging Sources Citation Index (ESCI) Nivel CONICET (Res. 2249/14): Grupo 1
Redes sociales	Twitter

ESTADÍSTICAS



LISTA REVISORES CCD N° 39

José María Muyor Rodríguez
 Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez
 Javier Lasunción Ripa
 Klaus Heinemann

Elena Conde Pascual
 Cristina López de Subijana
 Celeste Simoes
 Francisco J. Ramírez Perdiguero
 María Perla Moreno Arroyo

Vicente Javier Beltrán Carrillo
 Antonio Calderón Luquin
 Alexander Gil Arias
 Víctor López Pastor
 Ángel Luis Pérez Pueyo

Normas de presentación de artículos en CCD

La Revista *Cultura_Ciencia_Deporte* (CCD) considerará para su publicación trabajos de investigación relacionados con las diferentes áreas temáticas y campos de trabajo en Educación Física y Deportes que estén científicamente fundamentados. Dado el carácter especializado de la revista, no tienen en ella cabida los artículos de simple divulgación, ni los que se limitan a exponer opiniones en vez de conclusiones derivadas de una investigación contrastada. Los trabajos se enviarán telemáticamente a través de nuestra página web: <http://ccd.ucam.edu>, en la que el autor se deberá registrar como autor y proceder tal como indica la herramienta. La revista no cobra a los autores por procedimientos de publicación ni por el envío de manuscritos.

CONDICIONES

Todos los trabajos recibidos serán examinados por el Editor y por el Comité de Redacción de *Cultura_Ciencia_Deporte* (CCD), que decidirán si reúne las características indicadas en el párrafo anterior para pasar al proceso de revisión por pares a doble ciego por parte del Comité Asesor. Los artículos rechazados en esta primera valoración serán devueltos al autor indicándole los motivos por los cuales su trabajo no ha sido admitido. Así mismo, los autores de todos aquellos trabajos que, habiendo superado este primer filtro, no presenten los requisitos formales planteados en esta normativa, serán requeridos para subsanar las deficiencias detectadas en el plazo máximo de una semana (se permite la ampliación a dos siempre y cuando se justifique al Editor). La aceptación del artículo para su publicación en *Cultura_Ciencia_Deporte* (CCD) exigirá el juicio positivo de los dos revisores y, en su caso, de un tercero. La publicación de artículos no da derecho a remuneración alguna; los derechos de edición son de la revista y es necesario su permiso para cualquier reproducción. En un plazo de cuatro meses se comunicará al autor la decisión de la revisión.

ENVÍO DE ARTÍCULOS

El artículo se enviará a través de la url: <http://ccd.ucam.edu/index.php/revista/login>. En el siguiente enlace se encuentra el manual de ayuda para los autores en el proceso de envío de artículos (http://ccd.ucam.edu/documentos/manual_info_autores.pdf). Todo el texto debe escribirse en página tamaño DIN A4, preferiblemente en "times" o "times new roman", letra a 12 cpi y con interlineado sencillo (incluyendo las referencias) y márgenes de 1 pulgada (2.54 cms) por los cuatro lados de cada hoja, utilizando la alineación del texto a izquierda y derecha (justificada). La extensión máxima recomendada no deberá sobrepasar las 7500 palabras incluyendo Figuras, Tablas y Lista de Referencias. Las páginas deben numerarse consecutivamente con los números en la esquina inferior derecha. Con separación entre párrafos de 6 puntos.

- En la primera página¹ del manuscrito deben ir los siguientes elementos del trabajo: título del artículo en español y en inglés (en minúscula ambos), y un resumen del trabajo en español y en inglés, más las palabras claves en español e inglés. Por este orden, o el contrario si el artículo está en inglés. Al final de los títulos no se incluye punto.
- En la segunda página se iniciará el texto completo del artículo. El cuerpo de texto del trabajo deberá empezar en página independiente de la anterior de los resúmenes y con una indicación clara de los apartados o secciones de que consta, así como con una clara jerarquización de los posibles sub-apartados.
- El primer nivel irá en negrita, sin tabular y minúscula.
- El segundo irá en cursiva sin tabular y minúscula.
- El tercero irá en cursiva, con una tabulación y minúscula.

TIPOS DE ARTÍCULOS QUE SE PUEDEN SOMETER A EVALUACIÓN EN CCD

INVESTIGACIONES ORIGINALES²

Son artículos que dan cuenta de un estudio empírico original configurado en partes que reflejan los pasos seguidos en la investigación.

Título. Se recomiendan 10-12 palabras. Debe ser informativo del contenido y tener fuerza por sí mismo, pues es lo que aparecerá en los índices

¹ Es importante que no se incluyan los nombres de los autores ni su filiación. Esta información ya se incluirá en el Paso 3 del envío en la web.

² Las características y normas de presentación de las *Investigaciones originales* se han elaborado a partir de las utilizadas en la *Revista Internacional de Ciencias del Deporte (RICYDE)* (doi:10.5232/ricyde) (<http://www.ricyde.org>). Sin embargo, se observan diferencias evidentes en cuanto al formato.

informativos y llamará la atención de los posibles lectores. Debe procurarse la concisión y evitar un excesivo verbalismo y longitud que no añada información. Se escribirá en minúscula tanto en español como en inglés.

Resumen

- a) Debe reflejar el contenido y propósito del manuscrito.
- b) Si es la réplica del trabajo de otro autor debe mencionarse.
- c) La longitud no debe sobrepasar los 1200 caracteres (incluyendo puntuación y espacios en blanco), que equivalen a unas 150-250 palabras aproximadamente.
- d) En estas 150-250 palabras debe aparecer: el problema, si es posible en una frase; los participantes, especificando las principales variables concernientes a los mismos (número, edad, género, etc.); la metodología empleada (diseño, aparatos, procedimiento de recogida de datos, nombres completos de los test, etc.); resultados (incluyendo niveles estadísticos de significación) y conclusión e implicaciones o aplicaciones.
- e) Palabras clave: las 4 o 5 palabras que reflejen claramente cuál es el contenido específico del trabajo y no estén incluidas en el título (puede utilizar el Tesauro). Solo la primera palabra se escribirá con capital. Se separarán con comas y al final se incluirá un punto.

Introducción. Problema del que se parte, estado de la cuestión y enunciado del objetivo e hipótesis de la investigación.

- Se debe introducir y fundamentar teóricamente el problema de estudio y describir la estrategia de investigación. En el último párrafo se debe establecer lo que va a llevar a cabo.
- Cuando se quiera llamar la atención sobre alguna palabra se usarán las cursivas, sin subrayar, ni negritas, ni mayúsculas. Se evitará también, en lo posible, el uso de abreviaturas, que no se usarán en los títulos de los artículos o revistas. Tampoco se admite el uso de las barras y/o, alumnos/as: habrá que buscar una redacción alternativa. En documento aparte, se presentan las directrices generales de estilo para los informes que utilicen el sistema internacional de unidades.

Método. Descripción de la metodología empleada en el proceso de la investigación. En esta sección deberán detallarse suficientemente todos aquellos aspectos que permitan al lector comprender qué y cómo se ha desarrollado la investigación. La descripción puede ser abreviada cuando las técnicas suficientemente conocidas hayan sido empleadas en el estudio. Debe mostrarse información sobre los participantes describiendo sus características básicas y los controles utilizados para la distribución de los participantes en los posibles grupos. Deben describirse los métodos, aparatos, procedimientos y variables con suficiente detalle para permitir a otros investigadores reproducir los resultados. Si utilizan métodos establecidos por otros autores debe incluirse la referencia a los mismos. No olvidar describir los procedimientos estadísticos utilizados. Si se citan números menores de diez se escribirán en forma de texto, si los números son iguales o mayores de 10 se expresarán numéricamente.

Este apartado suele subdividirse en sub-apartados:

- **Participantes.** Debe describirse la muestra (número de personas, sexo, edad, y otras características pertinentes en cada caso) y el procedimiento de selección. Además, en aquellos estudios realizados con humanos o animales es obligatorio identificar el comité ético que aprobó el estudio.
- **Instrumentos.** Especificar sus características técnicas y/o cualitativas.
- **Procedimiento.** Resumir cada paso acometido en la investigación: instrucciones a los participantes, formación de grupos, manipulaciones experimentales específicas. Si el trabajo consta de más de un experimento, describa el método y resultados de cada uno de ellos por separado. Numerarlos: Estudio 1, Estudio 2, etc.

Resultados. Exposición de los resultados obtenidos. Los resultados del estudio deberían ser presentados de la forma más precisa posible. La discusión de los mismos será mínima en este apartado. Los resultados se podrán presentar en el texto, en Tablas o Figuras. Las Figuras son exposiciones de datos en forma no lineal mediante recursos icónicos de cualquier género. Las Tablas son un resumen organizado de palabras o cifras en líneas o renglones. Tanto las Figuras como en las Tablas no deben denominarse de ninguna otra manera. No se incluirán los mismos datos que en el texto, en las tablas o en las figuras. Las Figuras y Tablas irán siendo introducidas donde corresponda en el texto, con su numeración correlativa (poniendo

la leyenda de las Figuras en su parte inferior y la leyenda de las Tablas en su parte superior). Solo se pondrán las estrictamente necesarias. Mantener las tablas simples sin líneas verticales (por ejemplo, Tabla 1 y Tabla 2). El tamaño de la fuente en las tablas podrá variar en función de la cantidad de datos que incluya, pudiéndose reducir hasta 8 cpi máximo.

Cuando se expresen los datos estadísticos, las abreviaturas deben ir en cursiva, así como al utilizar el *p*-valor (que irá siempre en minúscula). Por ejemplo: *p*, *F*, *gl*, *SD*, *SEM*, *SRD*, *CCI*, *ICC*. Es necesario que antes y después del signo igual (=) se incluya un espacio. Se debe incluir un espacio también cuando entre el número y la unidad de medida (7 Kg y no 7Kg), pero no se incluirá dicho espacio entre el número y el signo de porcentaje (7% y no 7 %). Los decimales irán precedidos de puntos (9.1 y no 9,1).

Tabla 1. Ejemplo 1 de tabla para incluir en los artículos enviados a CCD.

	P5	POT	SDT	SDS	SDI	EQG	SDT	ENF
MT	9.1	21.2	9.1	6.1	92.0	63.6	9.0	33.3
ED	33.3	13.3	16.7	6.7	23.0	70.0	16.6	26.7

Leyenda: MT= Indicar el significado de las abreviaturas.

Tabla 2. Ejemplo 2 de tabla para incluir en los artículos enviados a CCD.

Nombre 1	Ítem 1. Explicación de las características del ítem 1 Ítem 2. Explicación de las características del ítem 2 Ítem 3. Explicación de las características del ítem 3
Nombre 2	Ítem 1. Explicación de las características del ítem 1 Ítem 2. Explicación de las características del ítem 2 Ítem 3. Explicación de las características del ítem 3

Discusión. Interpretación de los resultados y sus implicaciones. Este apartado debe relacionar los resultados del estudio con las referencias y discutir la significación de lo conseguido en los resultados. No debe incluirse una revisión general del problema. Se centrará en los resultados más importantes del estudio y se evitará repetir los resultados mostrados en el apartado anterior. Evitar la polémica, la trivialidad y las comparaciones teóricas superficiales. La especulación es adecuada si aparece como tal, se relaciona estrechamente con la teoría y datos empíricos, y está expresada concisamente. Identificar las implicaciones teóricas y prácticas del estudio. Sugerir mejoras en la investigación o nuevas investigaciones, pero brevemente.

Conclusiones. Recapitulación de los hallazgos más importantes del trabajo para el futuro de la investigación. En algunos casos, las conclusiones pueden estar incluidas como sub-apartado de la discusión. Sólo deben relacionarse conclusiones que se apoyen en los resultados y discusión del estudio. Debe comentarse la significación del trabajo, sus limitaciones y ventajas, aplicación de los resultados y trabajo posterior que debería ser desarrollado.

Referencias

Durante el texto

- Las citas literales se realizarán en el texto, poniendo tras la cita, entre paréntesis, el apellido del autor (en minúsculas), coma, el año del trabajo citado, coma y la página donde se encuentra el texto: (Sánchez, 1995, 143).
- Si se desea hacer una referencia genérica en el texto, es decir, sin concretar página a los libros o artículos de las referencias, se puede citar de la forma siguiente: paréntesis, apellido del autor en minúsculas, coma y año de edición: (Ferro, 1995). Las referencias citadas en el texto deben aparecer en la lista de referencias.
- Las citas entre paréntesis deben seguir el orden alfabético.
- Siempre que la cita esté incluida en paréntesis: se utilizará la "&". Cuando la cita no está incluida en paréntesis siempre se utilizará la "y". Las citas de dos autores van unidas por "y" o "&", y las citas de varios autores acaban en coma e "y" o "&". Ejemplo: Fernández y Ruiz (2008) o Moreno, Ferro, y Díaz (2007).
- Las citas de más de dos autores deben estar completas la primera vez que se citan, mientras que en citas sucesivas solo debe figurar el primer autor seguido de "et al.". Ejemplo: Fernández et al. (2007). Cuando se citen a dos autores con el mismo apellido, estos deberán ir precedidos por las iniciales de los correspondientes nombres.
- Cuando el mismo autor haya publicado dos o más trabajos el mismo año, deben citarse sus trabajos añadiendo las letras minúsculas a, b, c... a la fecha. Ejemplo: Ferro (1994 a, 1994 b).

Al final del artículo

Las presentes normas son un modelo abreviado de las establecidas por la APA 6ª ed., Los autores se ordenan por orden alfabético, con independencia del número de los mismos. Cuando son varios, el orden alfabético lo determina, en cada trabajo, el primer autor, después el segundo, luego el tercero y así sucesivamente.

Es obligado utilizar el DOI (Digital Object Identifier) en las citas bibliográficas de los artículos y publicaciones electrónicas:

Ruiz-Juan, F., Zarauz, A., & Flores-Allende, G. (2016). Dependence to training and competition in route runners. *Cultura_Ciencia_Deporte*, 11(32), 149-155. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v11i32.714>

Las citas de varios autores estarán separadas por coma e "&". Algunos ejemplos son los siguientes:

Autor, A. A., Autor, B. B., & Autor, C. C. (1998). Título del artículo. *Título de la revista*, xx(x), xxx-xxx. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v11i32.714>

Autor, A. A. (1998). *Título del trabajo*. Lugar: Editorial.

Autor, A. A., & Autor, B. B. (1994). Título del capítulo. En A. Editor, B. Editor, y C. Editor. (Eds.), *Título del libro* (pp. xxx-xxx). Lugar: Editorial.

Autor, A. A., Autor, B. B., & Autor, C. C. (en prensa). Título del artículo. *Título de la revista*.

Autor, A. A., Autor, B. B., & Autor, C. C. (2000). Título del artículo. *Título de la revista*, xx(x), xxx-xxx. Tomado el mes, día, y año de la consulta en la dirección electrónica.

Además, para la correcta referenciación habrá que considerar:

- Aunque haya dos autores, se pone coma antes de la "&".
- Después de ":" (dos puntos) se empieza con Mayúscula.
- Sólo se escribe en mayúscula la primera letra de la primera palabra del título. Sin embargo, para los títulos de las revistas se capitaliza la primera letra de cada palabra fundamental.

Agradecimientos. Se colocarán en la aplicación en el espacio definido para tal fin. Si fuera el caso, se podrá hacer referencia a la entidad financiadora del estudio de investigación.

ARTÍCULOS DE REVISIÓN

Los artículos de revisión histórica contemplarán a modo de referencia los siguientes apartados: introducción, antecedentes, estado actual del tema, conclusiones, aplicaciones prácticas, futuras líneas de investigación, agradecimientos, referencias, y tablas / figuras. Las revisiones sobre el estado o nivel de desarrollo científico de una temática concreta deberán ser sistemáticas y contar con los apartados y el formato de las *investigaciones originales*.

CALLE LIBRE

Esta sección de *Cultura_Ciencia_Deporte* (CCD) admitirá ensayos, correctamente estructurados y suficientemente justificados, fundamentados, argumentados y con coherencia lógica, sobre temas relacionados con el deporte, que tengan un profundo trasfondo filosófico o antropológico que propicie el avance en la comprensión del deporte como fenómeno genuinamente humano. Pretende ser una sección dinámica, actual, que marque la línea editorial y la filosofía del deporte que subyace a la revista. No precisa seguir el esquema de las investigaciones originales pero si el mismo formato.

CARTAS AL EDITOR JEFE

Cultura_Ciencia_Deporte (CCD) pretende ser un órgano de opinión y discusión para la comunidad científica del área de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En este apartado se publicarán cartas dirigidas al Editor Jefe de la revista criticando y opinando sobre los artículos publicados en los números anteriores. El documento será remitido al autor del artículo para que, de forma paralela, pueda contestar al autor de la carta. Ambas serán publicadas en un mismo número. La extensión de las cartas no podrá exceder de las dos páginas, incluyendo bibliografía de referencia, quedando su redacción sujeta a las indicaciones realizadas en el apartado de Envío de artículos. Cada carta al director deberá adjuntar al principio de la misma un resumen de no más de cien palabras. El Comité de Redacción se reserva el derecho de no publicar aquellas cartas que tengan un carácter ofensivo o, por otra parte, no se ciñan al objeto del artículo, notificándose esta decisión al autor de la carta. Seguirán el mismo formato que las *Investigaciones originales*.

TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

En virtud de lo establecido en el artículo 17 del Real Decreto 994/1999, por el que se aprueba el Reglamento de Medidas de Seguridad de los Ficheros Automatizados que contengan Datos de Carácter Personal, así como en la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal, la Dirección de *Cultura_Ciencia_Deporte* (CCD) garantiza el adecuado tratamiento de los datos de carácter personal.

CCD Manuscripts submission guidelines

Cultura_Ciencia_Deporte (CCD) will consider research studies related to the different areas of Physical Activity and Sport Sciences, which are scientifically based. Given the specialized nature of the journal, popular articles will not be accepted, nor will those limited to exposing opinions without conclusions based on academic investigation. Papers should be sent electronically through our website: <http://ccd.ucam.edu>, where the author must register as an author and proceed as indicated by the tool. The Journal does not charge Article Processing Charges (APCs) to its authors for publication or submission.

CONDITIONS

All manuscripts received will be examined by the Editorial Board of *Cultura_Ciencia_Deporte (CCD)*. If the manuscript adequately fulfills the conditions defined by the Editorial Board, it will be sent on for the anonymous peer review process by at least two external reviewers, who are members of the Advisory Committee. The manuscripts rejected in this first evaluation will be returned to the author with an explanation of the motives for which the paper was not admitted or, in some cases, with a recommendation to send the manuscript to a different journal that would be more related to the subject matter. Likewise, the authors of those manuscripts that having passed this first filtering process may be subsequently required to alter any corrections needed in their manuscript as quickly as possible. Throughout this process, the manuscript will continue to be in possession of the journal, though the author may request that his/her paper be returned if so desired. The acceptance of an article for publication in the *Cultura_Ciencia_Deporte (CCD)* implies the author's transfer of copyright to the editor, to allow the paper to be reproduced or published in part or the entire article without the written authorization of the editor. Within four months the outcomes from any paper submitted will be communicated to the author.

SUBMISSION

Manuscripts must be submitted via <http://ccd.ucam.edu/index.php/revista/login>. In the following link, you can find the help manual for authors in the submission process (http://ccd.ucam.edu/documentos/manual_info_autores-english.pdf). Everything should be typed on paper size DIN A4 and preferably in Times or Times New Roman, 12 points, with single space (including references) and not exceeding 57 lines per page. Margins should be typed at 1 inch (2.54 cm) on the four sides of each page and text must be justified (alignment to left and right). The paper should not exceed 7500 words including figures, tables and references. The pages must be numbered consecutively with numbers in the lower right hand corner. Paragraphs should be separated to 6 points.

- On the first page of the article, the following elements should be presented: title in Spanish and English (both in lowercase), and an abstract of the work in Spanish and English, plus the key words in Spanish and English, in this order, or the opposite if the item is in English. A full stop should not be included at the end of the title.
- The full text of the article should begin on the third page, separate to the abstracts with a clear indication of the paragraphs or sections and with a clear hierarchy of possible sub-paragraphs.
- The first level should be in bold, without tabs and lowercase.
- The second should be in italics without tabs and lowercase.
- The third should be in italics, without tabs and lowercase.

TYPE OF PAPERS THAT CAN BE SUBMITTED FOR EVALUATION IN CCD

ORIGINAL RESEARCH

These are articles that account for an empirical study set in original parts that reflect the steps taken in the investigation.

Title. 10-12 words are recommended. Since it will be shown on the index information, the title should be informative itself and call the attention of potential readers. The title must be concise and avoid being over long.

Abstract

- a) Should reflect the content and purpose of the manuscript.
- b) If the paper is reproducing another author's work, it should be acknowledged.
- c) The length should not exceed 1200 characters (including spaces), which is equivalent to about 150-250 words.

- d) The abstract should include: the problem, if possible in one sentence. Participants, identifying the main variables (number, age, gender, etc.), methodology (design, equipment, procedure data collection, full names of tests, etc.). Results (including levels of statistical significance), conclusions and implications or applications.
- e) Key words: 4 or 5 words that reflect the specific content of the work (in italics and not included in the title). Only the first word is written with a capital letter. Words should be separated with commas, and a full stop at the end of a sentence.

Introduction

- State the problem of the investigation and the aim and hypothesis of the work.
- The research problem should be substantiated theoretically, describing the experimental approach to the problem. In the last paragraph, the aim of the work should be established clearly.
- Use italics to show relevant information. Underline, bold or capital letters are not allowed. The use of abbreviations should be as minimum as possible. See the International System of Units for general style guidelines International System of Units.

Method. Description of the methodology used in the research process.

This section should be detailed enough to allow the reader to understand all aspects regarding what and how the research has been developed. Well known techniques used within the study should be abbreviated. Information about the participants must be displayed to describe their basic characteristics and criteria used for the distribution of participants in any group. The experiment must be reproducible by others and methods, devices, procedures and variables must be detailed. Methods used by other authors should include a reference. All statistical procedures must be described. Numbers lower than ten should be in the form of text, if the numbers are equal to or greater than ten, they should be expressed numerically. The method is usually divided into subsections:

- **Participants.** The sample's characteristics (number, sex, age and other relevant characteristics in each case) and selection process. Studies involving humans or animals must cite the ethical committee that approved the study.
- **Instruments.** Specify technical characteristics.
- **Procedure.** Summarize each step carried out in the research: instructions to the participants, groups, and specific experimental manipulations. If the study involves more than one experiment, describe the method and results of each of them separately. Numbered, Study 1, Study 2, etc.

Results. The results must be presented as accurately as possible. The discussion should be minimal and reserved for the Discussion section. The results may be presented as text, tables or figures. Tables are to be used as a summary of words or numbers arranged in rows or lines. Do not include the same information in the text as used in the tables or figures. Figures and Tables will be introduced in the text where appropriate, with their corresponding numbers (using a legend for the figures at the bottom and a legend for the tables at the top). Use the minimum number of figures and tables as possible and keep them simple without vertical lines (e.g., Table 1 and Table 2). The font size in the tables may vary depending on the amount of data that is included, and can be illustrated up to 8 cpi as a maximum.

To report statistical data, abbreviations should be in italics, as well as when using the p-value (which should always be in lowercase). For example: *p*, *F*, *gl*, *SD*, *SEM*, *SRD*, *ICC*, *ICC*. It is necessary to include a space before and after the equal sign (=). A space must be included also between the number and the unit of measure (not 7Kg but 7 Kg), conversely the space between the number and the percentage sign should not be included (7% and 7% do not). Decimals will be preceded by points (9.1 and not 9,1).

Table 1. Example table 1 to include articles sent to CCD.

	P5	POT	SDT	SDS	SDI	EQG	SDT	ENF
MT	9.1	21.2	9.1	6.1	92.0	63.6	9.0	33.3
ED	33.3	13.3	16.7	6.7	23.0	70.0	16.6	26.7

Note: P5= Write the meaning of abbreviations.

Table 2. Example table 2 to include articles sent to CCD.

Name 1	Item 1. Explanation of the characteristics of the item 1 Item 1. Explanation of the characteristics of the item 2 Item 1. Explanation of the characteristics of the item 3
Name 2	Item 1. Explanation of the characteristics of the item 1 Item 1. Explanation of the characteristics of the item 2 Item 1. Explanation of the characteristics of the item 3

Discussion. The discussion is an interpretation of the results and their implications. This section should relate the results of the study to theory, and or, previous research with references and discuss the significance of what has been achieved. A general review of the problem must not be included. The discussion will be focused on the most important results of the study and avoid repeating the results shown in the previous paragraph. Avoid controversy, triviality and comparisons theoretical surface. Speculation is appropriate if it appears as such and is closely related to the theory and empirical data. Identify theoretical and practical implications of the study. Suggest improvements in the investigation or further investigation, but briefly.

Conclusions. Summarize the most important findings of the work for future research. In some cases, findings may be included as a subsection of the discussion. Only conclusions supported by the results of the study and discussion must be presented. The significance of the work, its limitations and advantages, the application of results and future lines of investigation should be presented.

References

Through the text

- The literal references will be made in the text, after being reference in parentheses, the author's last name (lowercase), coma, the year of the cited work, coma and page where the text: (Sanchez, 1995, 143).
- If you want to make a generic reference in the text, i.e. without specifying the page of the book or article, it should be cited as follows: the author's name in lowercase, coma and year of publication in parentheses: (Ferro, 1995).
- References cited in the text should appear in the reference list.
- The references included in the same parentheses should be in alphabetical order.
- Whenever the reference is included in parentheses: the "&" will be used. When the reference is not included in parentheses, "and" should always will be used. The references of two authors are linked by "and" or "&", and references from various authors end up in a coma plus "and" or "&". For example: Fernandez and Ruiz (2008) or Moreno, Ferro, and Diaz (2007).
- References of more than two authors should be complete when it is first mentioned, while in subsequent citations only the first author should appear followed by "et al." For example: Fernandez et al. (2007).
- When citing two authors with the same name, the initials of the relevant names must precede them.
- When the same author published two or more pieces of work in the same year, their work should add in the lowercase letters a, b, c. For example: Ferro (1994a, 1994b).

At the end of the manuscript - References list

Authors are listed in alphabetical order, independently of the number. When various authors are listed, the alphabetical order should be determined in each work by the first author, then the second, then the third successively.

The DOI (Digital Object Identifier) must be used in the bibliographic citations of articles and electronic publications:

Ruiz-Juan, F., Zarauz, A., & Flores-Allende, G. (2016). Dependence to training and competition in route runners. *Cultura_Ciencia_Deporte*, 11(32), 149-155. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v11i32.714>

References of various authors will be separated by a comma and "&". Some examples as follows:

Author, A. A.; Author, B. B., & Author, C. C. (1998). Title. *Journal*, xx(x), xxx-xxx.

Author, A. A. (1998). Title. City: Publisher.

Author, A. A., & Author, B. B. (1994). Title. In A. Editor, B. Editor, & C. Editor. (Eds.),

Book title (pp. xxx-xxx). City: Publisher.

Author, A. A.; Author, B. B., & Author, C. C. (in press). Title. *Journal*.

Author, A. A.; Author, B. B., & Author, C. C. (2000). Title. *Journal*, xx(x), xxx-xxx. Taking month, day and year when the electronic address was consulted.

In addition, for correct referencing:

- If there are two authors, add a comma before "&".
- After a ":" (colon) a capital letter should be used.
- Just type the uppercase for the first letter of the first word of the title for a Book reference. However, titles of journal references are capitalized, using the first letter of each key word.

ACKNOWLEDGMENTS

Acknowledgements must be placed in the space set out for this purpose. If is necessary, you can refer to the financing entity of the research study.

REVIEW ARTICLES

Historical review articles should use the following sections as a reference: Introduction, Background, Current state of subject, Conclusions, Practical applications, Future lines of research, Acknowledgments, References, and Tables/Figures. Reviews on the status of an issue should be systematic and have the same sections and style from *original research*.

ESSAYS

This section of *Cultura_Ciencia_Deporte (CCD)* is dedicated to critiques and constructive evaluations of any current subject matter in the knowledge area encompassed by the journal. It aims to be a dynamic section, current, and to the style of the editorial as well as taking on the philosophy of the journal. It does not need to follow the pattern of original research but must use the same format.

LETTERS TO THE EDITOR

The intent of the *Cultura_Ciencia_Deporte (CCD)* is to provide the opportunity for opinion and discussion in the community of Physical Activity and Sport Sciences. In this section, letters that are directed to the Editor In-Chief of the journal that critique articles that were published in previous issues of the journal, will be published. The document will also be forwarded to the author of the article so that they can likewise respond to the letter. Both will be published in the same issue. The length of the letters may not exceed two pages, including references, and the norms are the same as those mentioned in the submission section. Each letter to the editor should include a summary of 100 words or less at the beginning. The Editorial Board reserves the right to not publish any letters that are offensive or that do not focus on the article's subject matter. Authors will be notified of this decision.

TREATMENT OF PERSONAL DATA

In virtue of what was established in article 17 of the Royal Decree 994/1999, in which the Regulation for Security Measures Pertaining to Automated Files That Contain Personal Data was approved, as well as the Constitutional Law 15/1999 for Personal Data Protection, the editorial committee of *Cultura_Ciencia_Deporte (CCD)* guarantees adequate treatment of personal data.

Manual de ayuda para los revisores en el proceso de revisión de artículos en CCD*

Estimado revisor, su labor es inestimable. Le estamos extraordinariamente agradecidos. Sin su aportación rigurosa, la calidad de los trabajos que se publican en CCD, no sería tal. Es por ello por lo que estamos completamente abiertos a tantas recomendaciones y aportaciones que sirvan para mejorar el ya de por sí complejo proceso de revisión. En esta nueva etapa de CCD tenemos una premisa: agilidad, eficiencia y rigor de los procesos de revisión. Por ello le pedimos que, por favor, plantee valoraciones sólidas y las argumente de forma constructiva con un objetivo principal: mejorar la calidad del artículo (siempre que sea posible). Además, le recomendamos que tenga en cuenta las premisas para los revisores que marca la *Declaración de Ética y Negligencia de la Publicación* que puede ver en el pie de página.

A continuación se presenta un manual, en el que los revisores de la revista CCD podrán seguir paso a paso todas y cada una de las tareas que deben acometer para realizar un proceso de revisión riguroso y que se ajuste a las características de la plataforma de revisión (OJS) y de la filosofía de la revista. Cualquier duda que le surja, por favor, no dude en contactar con los editores de la revista (acluquin@ucam.edu / jlarias@ucam.edu). Todas y cada una de las fases se describen a continuación:

1) El revisor recibe el e-mail de CCD con la solicitud de revisión de un artículo. Debe decidir si acepta (o no) la petición del editor de sección. Para ello, debe clicar sobre el título del artículo dentro de "Envíos activos".

2) Una vez hecho esto, aparecerá una pantalla como la siguiente, en la que el revisor debe seleccionar si hará (o no) la revisión. Si se acepta (o no), aparecerá una ventana automática con una plantilla de correo al editor de sección para comunicarle su decisión. Independientemente de su decisión, el revisor debe enviar este correo electrónico. Una vez la revisión es aceptada el revisor debe cumplir las indicaciones que aparecen en la pantalla siguiente.

3) A continuación debe primero abrir y descargar el fichero del manuscrito; y segundo, abrir y descargar la hoja de evaluación de CCD que puede encontrar en el apartado "Normas de revisor" (parte inferior en el epígrafe 1). La revisión y todos los comentarios que el revisor realice deberán plasmarse en esta hoja de evaluación (nunca en el texto completo a modo de comentarios o utilizando el control de cambios). Con ambos documentos descargados se procederá a la revisión propiamente dicha. Es muy importante que el revisor conozca las normas de publicación de CCD, para proceder de forma exhaustiva. Si bien los editores en fases previas del proceso de revisión han dado visto/bueno al formato del artículo, es importante que se conozcan las normas a nivel general para poder evaluar el artículo con mayor rigurosidad.

4) Una vez completada la revisión y rellenada la hoja de evaluación puede escribir algunos comentarios de revisión para el autor y/o para el editor. El comité editorial de CCD recomienda no introducir comentarios específicos en estos apartados. De utilizarse (pues no es obligatorio) se recomienda que hagan una valoración global del artículo, en la que se utilice un lenguaje formal.

5) A continuación debe subir el fichero con la hoja de evaluación del manuscrito actualizada. En este apartado únicamente se debe subir un archivo con la correspondiente evaluación del artículo. No se olvide de clicar en "Subir" o de lo contrario, a pesar de haber sido seleccionado, no se subirá el archivo, y el editor de sección no podrá acceder a él.

6) Por último, se debe tomar una decisión sobre el manuscrito revisado y enviarla al editor. Para ello debe pulsar el botón de enviar el correo, ya que de no ser así el correo no será enviado. Las diferentes opciones de decisión que la plataforma ofrece son las que puede ver en la pantalla. En el caso de considerar que "se necesitan revisiones" o "reenviar para revisión" llegado el momento, el editor se volverá a poner en contacto con usted y le solicitará empezar con la segunda (o siguientes rondas de revisión), que deberá aceptar y volver a empezar el proceso tal y como se explica en el presente manual. Caso de aceptar o rechazar el manuscrito, el trabajo del revisor habrá terminado cuando informe al editor de sección de esta decisión, tal como se ha indicado anteriormente (correo al editor mediante la plataforma).

En la segunda y siguientes rondas de revisión, el revisor se encontrará con dos archivos: uno con el texto completo del manuscrito, en el que el autor ha modificado con otro color distinto al negro en función de las aportaciones sugeridas; y otro fichero adicional con la planilla de evaluación, en la que el autor ha respondido punto por punto en un color distinto al negro, a todas las aportaciones que usted le hizo. Por favor, compruebe que todo está correctamente modificado. Caso de no producirse, responda en la misma hoja de evaluación con tantos comentarios considere, para que el autor pueda "afinar más" y realizar las modificaciones de forma satisfactoria y rigurosa. Este proceso se repetirá tantas veces como los editores de sección consideren oportuno.

Una vez completada la segunda (o siguientes rondas de revisión) del manuscrito, se volverá a tomar una decisión sobre el mismo, y se procederá de la misma manera que en la primera ronda. Una vez se da por finalizada la revisión doble-ciego del manuscrito, desaparecerá de su perfil de revisor, en el que encontrará 0 activos.

Antonio Sánchez Pato
Editor-jefe
(apato@ucam.edu)

*Se puede acceder a una versión ampliada de este manual en la siguiente url:
<http://ccd.ucam.edu/index.php/revista/pages/view/revisores>

RESPONSABILIDADES DE LOS REVISORES

- 1) Los revisores deben mantener toda la información relativa a los documentos confidenciales y tratarlos como información privilegiada.
- 2) Las revisiones deben realizarse objetivamente, sin crítica personal del autor.
- 3) Los revisores deben expresar sus puntos de vista con claridad, con argumentos de apoyo.
- 4) Los revisores deben identificar el trabajo publicado relevante que no haya sido citado por los autores.
- 5) Los revisores también deben llamar la atención del Editor-jefe acerca de cualquier similitud sustancial o superposición entre el manuscrito en cuestión y cualquier otro documento publicado de los que tengan conocimiento.
- 6) Los revisores no deben revisar los manuscritos en los que tienen conflictos de interés que resulte de la competencia, colaboración u otras relaciones o conexiones con alguno de los autores, empresas o instituciones en relación a los manuscritos.

Info for reviewers in the review process for articles in CCD*

Dear reviewer, your work is essential. We are remarkably grateful. Without your rigorous contribution, the quality of the papers published in CCD would not be the same. That is why we are completely open to recommendations and contributions that can open the already complex process of revision. In this new stage of CCD we have a premise: agility, efficiency and the exactitude of the revision process. Thus, we please ask you solid ratings, and argue constructively with one main objective: to improve the quality of the article. In addition, we recommend you to consider the premises that denotes the Statement of Ethics and Publication Malpractice that can be observed in the footer.

Below a manual is presented, where the CCD journal reviewers are going to be able to follow step by step the process in order to perform a rigorous review process that fits the characteristics of the review platform (OJS) and the philosophy of the journal. Any questions that may raise, please do not hesitate to contact the publishers of the journal (acluquin@ucam.edu / jlarias@ucam.edu). Each and every one of the steps are described here:

1) The reviewer receives the e-mail of CCD with the request for revision of an article. You must decide whether to accept (or not) the request of the "Section Editor". For this, you must click on the title of the article under "Active Submissions".

2) Once this is done, a screen like the following one is going to appear in which the reviewer must select whether will (or not) review the article. If accepted (or not) an automatic window appears with a template email to the Section Editor to communicate its decision. Regardless its decision, the reviewer must send this email. Once the revision is accepted, the reviewer should follow the directions that appear on the screen below.

3) The next step is to open and download the file of the manuscript; and second, open and download the evaluation sheet that can be found under the "Reviewer Guidelines" (in the section 1). The review and any comments that the reviewer makes, should be written in the evaluation sheet (not in the full text as a comment). It is very important that the reviewers knows the CCD publishing standards in order to proceed exhaustively. When the editors accept the format of the article, it is crucial that the reviewers know the general rules, to assess more rigorously the article.

4) After completing the revision and filled the evaluation sheet, you can write some review comments to the author and/or publisher. The CCD editorial committee recommends not to introduce specific comments on these sections. If it needs to be used (not required) make an overall assessment of the article, using a formal language.

5) The next step consists of uploading the manuscript evaluation sheet updated. Here, you only need to upload a file with the corresponding evaluation of the article. Make sure you first click on "select file" and then on "upload".

6) Eventually, a decision on the manuscript must be taken and send it to the Editor. Thus, it is needed to press the button to send the email because if not it will not be sent. The different options that can be chosen appear in the screen below. In the case of considering "revisions required" or "resubmit for review", the editor will get in touch with you and ask you to start with the second round (or further rounds), having to accept and start the

same process that has been explained. If the manuscript is accepted or declined, the reviewer's job will be over, informing the Section Editor by email.

In the second and subsequent rounds of review, the reviewer will find two files: one with the full text of the manuscript in which the author has modified with another colour different to black depending on the contributions suggested, and another additional file with the evaluation form, where the author has responded point by point in a different colour to black all contributions that the reviewer made. Please, check that everything is correctly modified. If not, answer the same evaluation sheet with the considered comments, so that the author can "refine" and make the changes in a satisfactory and rigorous way. This process will be repeated as many times as the Section Editors consider appropriate.

Once the second (or subsequent rounds of revision) of the manuscript is completed, a new decision will be made, and proceed in the same way as in the first round. Once ends the double-blind review of the manuscript, it will disappear from your reviewer profile, where you will find none "Active Submissions".

Antonio Sánchez Pato

Editor-in-chief

(apato@ucam.edu)

* You can see an expanded version of this manual at the following url: <http://ccd.ucam.edu/index.php/revista/pages/view/revisores>

RESPONSIBILITIES OF THE REVIEWERS

- 1) Reviewers should keep all information relating to confidential documents and treat them as privileged.
- 2) The revisions must be made objectively, without personal criticism of the author.
- 3) Reviewers should express their views clearly with supporting arguments.
- 4) Reviewers should identify relevant published work that has not been mentioned by the authors.
- 5) Reviewers also should draw the attention of Editor-in-chief about any substantial similarity or overlap between the manuscript in question and any other document of which they are aware.
- 6) Reviewers should not review manuscripts in which they have conflicts of interest resulting from competitive, collaborative, or other relationships or connections with any of the authors, companies, or institutions connected to the manuscripts.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN SERVICIO DE PUBLICACIONES CIENTÍFICAS

SUSCRIPCIÓN ANUAL

(Incluye 3 números en papel: marzo, julio y noviembre)

cultura_ciencia_deporte

Revista de la Facultad del Deporte

DATOS DE SUSCRIPCIÓN

D./D^a..... DNI/NIF.....
con domicilio en C/..... C.P.....
Provincia de..... E-mail.....
Teléfono..... Móvil.....
Fecha..... Firmado por D./D^a.....

Fdo.....

FORMA DE PAGO

Ingreso del importe adecuado en la cuenta nº 2090-0346-18-0040003411, a nombre de Centro de Estudios Universitarios San Antonio

Cuota a pagar (gastos de envío incluidos):

- Estudiantes (adjuntando fotocopia del resguardo de matrícula) - 18€
- Profesionales (territorio español) - 27€
- Profesionales (internacional) - 45€
- Instituciones Nacionales - 150€
- Instituciones Internacionales - 225€

Fascículos atrasados según stock (precio por fascículo y gastos de envío incluidos):

- Estudiantes (adjuntando fotocopia del resguardo de matrícula) - 8€
- Profesionales (territorio español) - 12€
- Profesionales (internacional) - 15€
- Instituciones Nacionales - 20€
- Instituciones Internacionales - 30€

Disposición para el canje:

La Revista CCD está abierta al intercambio de revistas de carácter científico de instituciones, universidades y otros organismos que publiquen de forma regular en el ámbito nacional e internacional. Dirección específica para intercambio: ccd@ucam.edu (indicar en asunto: CANJE).

Disposición para la contratación de publicidad:

La Revista CCD acepta contratación de publicidad prioritariamente de empresas e instituciones deportivas y editoriales.

Para efectuar la suscripción, reclamaciones por no recepción de fascículos, cambios, cancelaciones, renovaciones, o notificaciones en alguno de los datos de la suscripción, dirigirse a:

Universidad Católica San Antonio de Murcia
Facultad de Deporte
Revista Cultura, Ciencia y Deporte
Campus de los Jerónimos s/n
30107 - Guadalupe (Murcia) ESPAÑA
Telf. 968 27 88 24 - Fax 968 27 86 58
E-mail: ccd@ucam.edu

