

Percepción del alumnado de Educación Física sobre la carga de trabajo y Evaluación Formativa en Flipped Learning

Student perception of workload and Formative Assessment in Flipped Learning

*Fernando Manuel Otero-Saborido, *Elisabet Rodríguez-Bies, **José Alberto Gallardo-López, *Fernando López-Noguero

*Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España), **Universidad de Cádiz (España)

Resumen. El objetivo del estudio es indagar sobre los procesos de aprendizaje en el modelo flipped learning desde la perspectiva del alumnado universitario. Un diseño cualitativo con elaboración y validación de un guión de entrevista fue utilizado en la investigación. Los participantes fueron cuestionados acerca de las estimaciones cuantitativas sobre la carga no presencial en un modelo flipped learning y sobre su percepción en el uso de estrategias de evaluación formativa. Se realizó un análisis de contenido de la información obtenida en las entrevistas. Los resultados reflejan que los estudiantes consideran sobredimensionado el tiempo que el European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) le asigna al trabajo no presencial, y que la estimación cuantitativa realizada sobre las tareas por otros compañeros para el modelo flipped learning es adecuada. Igualmente es positiva la valoración sobre la participación del alumnado en la evaluación, a través de estrategias como la coevaluación, la autoevaluación, la calificación dialogada o la evaluación compartida.

Palabras clave: metodologías activas; evaluación orientada al aprendizaje; evaluación formativa; evaluación compartida; Educación Superior

Abstract. The aim of the study is to investigate the learning processes in the flipped learning model from the perspective of university students. A qualitative design with development and validation of an interview script was used in the research. The participants were questioned about quantitative estimates of the non-face-to-face load in a flipped learning model and about their perception of the use of formative assessment strategies. A content analysis of the information obtained in the interviews was carried out. The results show that students consider that the time allocated by the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) to non-face-to-face work is overestimated, and that the quantitative estimation of the tasks carried out by peers for the flipped learning model is adequate. Likewise, the assessment of student participation in assessment, through strategies such as co-assessment, self-assessment, dialogue grading and shared assessment, is also positive.

Keywords: active methodologies; learning-oriented assessment; formative assessment; shared assessment, Higher Education

Fecha recepción: 16-11-22. Fecha de aceptación: 28-06-23

Fernando Manuel Otero Saborido

fmotero@upo.es

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), además de utilizar el European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) como moneda de convergencia e intercambio crediticio entre países, se valió de este parámetro para estimar la carga de trabajo del estudiante universitario. En el ECTS, la cuantificación de las tareas incluye no sólo la actividad presencial en el aula, sino también “las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación” (Real Decreto 1125/2003). Sin embargo, diferentes autores cuestionan que el ECTS sea un indicador real de la carga del trabajo no presencial del alumnado (Menéndez, 2009; Roca-Cuberes, 2013). En este sentido, hay aspectos como el entorno, las características de las tareas y la propia personalidad del alumnado que condicionan cómo se percibe esa carga de trabajo (Kember, 2004). Así mismo, aunque la literatura ha apuntado que el ECTS sobreestima la cantidad de horas que realmente el alumnado dedica al aprendizaje formal, hay otros aspectos necesarios a la hora de analizar la carga de trabajo más allá de la cuantificación de horas. En este aspecto, además de un volumen de trabajo medido en horas y minutos hay que advertir que la percepción de la carga de trabajo es subjetiva en cada estudiante.

Durante mucho tiempo la pedagogía tradicional ha

puesto el foco en la enseñanza, no en el aprendizaje, y ha centrado sus esfuerzos e investigaciones en el docente en lugar del alumnado (Sicilia, 2003). En el caso de la Educación Física (EF), tradicionalmente la mayoría de estudios se han centrado en aspectos vinculados a los estilos de enseñanza o el feedback ofrecido por el docente. La perspectiva del alumnado ha sido escasamente estudiada o sus análisis se han reducido a conductas físicas (Silverman y Skomie, 1997) menoscabando aspectos vinculados a su pensamiento. Es partir del siglo XXI cuando comienzan a tenerse en cuenta la perspectiva del discente. En el caso del estudiante universitario, cada vez hay más evidencias de que las metodologías activas son positivamente valoradas como parte de su proceso de aprendizaje (Beltran, Valls Adelantado & Sánchez, 2020; García-Ferrandis, García-Ferrandiz & Moreno, 2013). En relación con nuestro objeto de estudio tanto Flipped Learning (FL) como una evaluación formativa y compartida (EFyC), son enfoques que buscan la implicación del alumnado en su aprendizaje. A pesar de ser un enfoque reciente (Santiago & Bergman, 2018), la literatura especializada ya constata la valoración positiva del alumnado universitario hacia el modelo FL en términos de su contribución a su aprendizaje (Chen, 2019; López, Palomares, Cebrián, & Martín, 2020). De la misma forma, los estudiantes también valoran que una EFyC mejora competencias transversales; docentes generales y específicas de los futuros docentes de educación física (Barrientos et al., 2013; Gallardo-Fuentes,

López-Pastor & Carter-Thuillier, 2020).

A pesar de que la evidencia favorece un vuelco metodológico hacia metodologías activas y que el EEES se diseñó favoreciendo estos modelos, resulta paradójico que las metodologías tradicionales sigan imperando en el ECTS (Prieto, 2017). En este sentido, el mayor porcentaje de cada crédito ECTS del alumnado corresponde a tareas no presenciales, más propicias de manifestarse en metodologías activas como flipped learning y la evaluación formativa y compartida. Por ello, parece necesario la transformación de aspectos como el “qué enseñar” y “cómo enseñar” dado que la sociedad demanda otras capacidades en nuestros egresados universitarios.

Por esa razón, es necesario la inclusión de metodologías activas en las que el alumnado sea el constructor y auténtico protagonista de su aprendizaje. Por tanto, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje es necesaria la participación del alumnado en su proceso de evaluación, y es ahí cuando aparece el término de evaluación compartida. Al respecto, existen diferentes formas de participación del alumnado en los procesos de evaluación: autoevaluación, coevaluación, evaluación compartida, calificación dialogada y autocalificación (López-Pastor et al., 2005). Esto permite que la participación del alumnado en el proceso de evaluación contribuya significativamente al carácter formativo de la misma (Otero-Saborido et al., 2018).

El caso de flipped learning o aula invertida se trata de un modelo metodológico que reduce el tiempo dedicado en el aula a los procesos cognitivos más simples (escuchar, leer, recordar...) para dar prioridad a la interacción presencial procesos cognitivos más complejos, basados en actividades como el debate, la creación o la enseñanza recíproca entre el alumnado (Santiago y Bergman, 2018). Son numerosos los estudios científicos que avalan los beneficios que aporta la metodología flipped learning a los procesos de enseñanza aprendizaje como favorecer tanto la implicación del alumnado y, por tanto, el logro de un aprendizaje significativo (Kim y Lim, 2021; Jdaitawi, 2019; Jitjumnong y Suksakulchai, 2019), y en relación con la evaluación formativa y compartida (Nikitova et al., 2020; Santhanasamy y Yunus, 2022).

Por ello, los objetivos de esta investigación se concretan en dos: 1) analizar la percepción del alumnado universitario sobre la estimación del trabajo no presencial ECTS bajo el modelo flipped learning; 2) analizar la opinión que tienen los estudiantes sobre las estrategias de evaluación formativa y compartida desde la metodología flipped learning.

Metodología

La investigación se ha realizado desde un enfoque cualitativo, con carácter exploratorio, descriptivo e inductivo (Freebody, 2003).

Participantes

Los participantes en el estudio fueron 12 estudiantes

universitarios (8 hombres y 4 mujeres) del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. La selección de los participantes en el estudio procede de un muestreo no probabilístico casual, basado en la accesibilidad a los estudiantes, con la condición de haber cursado la asignatura “Fundamentos de la Educación Física y del Deporte” de primer curso del Grado de dicha titulación bajo el modelo flipped learning y de evaluación formativa y compartida (Figura 1). Para ampliar la perspectiva del estudiante sobre los objetivos de la investigación se seleccionaron participantes que cursaron la asignatura en diferentes cursos académicos: 7 estudiantes del curso 2020-2021, 3 del 2019-2020 y 2 del 2018-2019. Todos los participantes fueron informados previamente de los objetivos del estudio y dieron su consentimiento a participar en el mismo. En todo momento, se garantizó la confidencialidad y el anonimato, respetando los criterios éticos de la investigación cualitativa (Flick, 2015). Se respetaron los principios éticos promovidos por la declaración de Helsinki (octubre de 2013)



Figura 1. Grados de participación en el proceso de evaluación a lo largo del ciclo semanal de Flipped Learning (extraído de Otero-Saborido, 2020)

Diseño de instrumento

El proceso de diseño y validación del guión de entrevista fue mediante juicio de expertos (Cabero y Llorente, 2013). En un primer momento se diseñó una propuesta inicial en base a los objetivos del estudio, esta propuesta fue sometida a valoración por parte de cuatro especialistas en metodologías activas en Educación Superior que indicaron las posibles mejoras. Tras incorporar las sugerencias de los cuatro revisores, se concretó el guión final de la entrevista. Para el diseño de este instrumento, también se tuvieron en cuenta estudios previos sobre la línea de investigación abordada: estimación del alumnado universitario del trabajo no presencial (Otero-Saborido et al., 2020), flipped learning, ECTS y estrategias de participación en la evaluación formativa y compartida (Barjola Valero et al., 2011; López Pastor et al., 2005; Prieto, 2017; Tourón Figueroa et al., 2014).

Sistema de categorías de análisis

Al tratarse de un estudio cualitativo de caso, que tiene por objeto la comprensión de una situación concreta, se planificó un sistema de categorías de análisis previo (González et al., 2020). A modo de pilotaje, cuatro entrevistas fueron codificadas por cuatro expertos a partir del sistema de categorías previo. Tras esta experiencia piloto, la validación mediante ajustes, integración, creación y reestructuración

de categorías, permitió configurar un sistema compuesto por dos categorías o dimensiones de análisis principales, una referente a la carga de trabajo del alumnado y otra a la evaluación formativa y compartida. La primera categoría (sobre el ECTS) se compone de 7 subcategorías con sus variables definidas. Se hicieron preguntas del tipo: *el alumno estima dedicarle en promedio semanalmente de 132 min, mientras que el ECTS dice que a cada asignatura de 6 créditos deben dedicarle unas 7 hs. ¿Qué piensas de estas diferencias?, ¿Son realistas por promedio?* La segunda categoría contiene una subcategoría en la que se incluyeron cuatro variables correspondientes a las cuatro estrategias de participación del alumnado en la evaluación. Se hicieron preguntas como esta: *De las cuatro estrategias de participación del alumnado, ¿qué aspectos positivos y/o negativos destacarías de la evaluación compartida?* (Tabla 1). Durante el proceso de análisis de la información recogida, se gestionaron los datos de forma sistemática, mediante un procedimiento de codificación de unidades de información diferenciadas a nivel descriptivo (Jansen, 2012).

Tabla 1.
Sistema de categorías y subcategorías empleado en la investigación.

Categorías	Subcategorías	Variables
1. Carga de trabajo del alumnado (CT)	1.1 Percepción-ECTS (PE)	1.1.1 Percepción teórica (PT)
		1.1.2 Percepción de la estimación cuantitativa no presencial (PR)
	1.2 Carga de la tipología de actividades (CA)	
	1.3 Utilidad de las actividades (UA)	
	1.4 Problemas (PR)	
	1.5 Preferencias (PF)	
	1.6 Mejoras (MJ)	
	1.7 Tipología de actividades (TA)	1.7.1 Lectura de textos (LT)
		1.7.2 Videos (VI)
		1.7.3 Cuestionarios (CU)
		1.7.4. Prácticas (PA)
		1.7.5 Autoevaluación (AU)
		1.7.6 Tutorías (TU)
2. Evaluación formativa y compartida (EFyC)	2.1 Estrategias (ET)	2.1.1 Evaluación compartida (EC)
		2.1.2 Coevaluación (CO)
		2.1.3 Calificación dialogada (CD)
		2.1.4 Autoevaluación (AU)

Materiales y análisis de la información

Teniendo en cuenta los postulados de Jansen (2012), para realizar una adecuada aproximación a la realidad estudiada, se llevó a cabo un análisis de contenido de los discursos expresados por los estudiantes mediante la aplicación de la técnica de entrevista cualitativa semiestructurada. Esta técnica de investigación es un método sistemático de recogida de información con base científica, que permite identificar las categorías relevantes para el análisis y facilita la gestión e interpretación de los datos.

Las entrevistas fueron grabadas a través de videoconferencia utilizando la plataforma oficial Blackboard Collaborate Ultra de la Universidad Pablo de Olavide. Antes de comenzar las entrevistas, a cada participante se le presentó los resultados (Figura 2 y tabla 2) de un estudio previo sobre la estimación del trabajo no presencial ECTS (Otero-Saborido et al., 2020), donde otros estudiantes de la misma asignatura “Fundamentos de la Educación Física y del Deporte” indicaron su percepción sobre la carga no presencial asignada bajo el modelo flipped learning. Esto permitió establecer un punto de partida para ahondar en las entrevistas en el primer objetivo de esta investigación: analizar la

percepción del alumnado universitario sobre la estimación del trabajo no presencial ECTS bajo el modelo flipped learning.

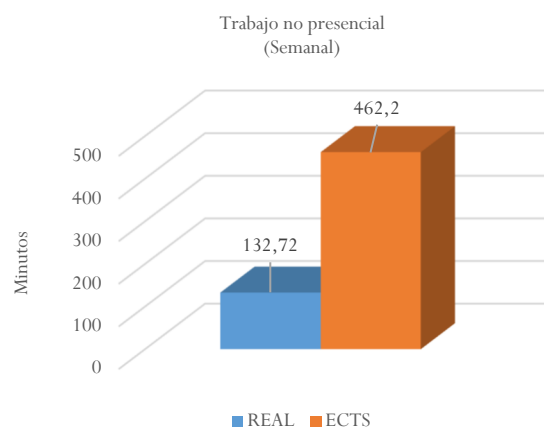


Figura 2. Comparativa de trabajo no presencial ECTS y trabajo realizado;

Tabla 2. Tiempo (Min) Promedio de Trabajo No Presencial del Alumnado en Diferentes Actividades. Ambos elementos extraídos de (Otero-Saborido et al., 2020)

	Semanal (Minutos)				
	N	Mín	Máx	M	DE
Lectura de textos	75	10,9	64,5	30,7	12,5
Visionado de videos	75	7,6	61,4	27,7	9,4
Cuestionario de evaluación	75	4,7	23,6	12,4	3,8
Tutoría Virtual	75	,0	16,8	1,0	2,7
Preparación de prácticas	75	6,8	162,3	43,4	25,5
Cuestionario de Autoevaluación	75	4,1	17,7	8,7	2,8
Otros	75	,0	58,2	8,5	9,5
TOTAL	75	46,5	313,4	132,4	45,5

Para la transcripción de las entrevistas se utilizó el programa NCH Express Scribe Profesional. Finalmente, para el análisis de contenido de los datos obtenidos en la investigación se utilizó el software Atlas.ti 8. En primer lugar, se estableció un mapa de códigos por categorías, subcategorías y variables, incluyendo las relaciones entre códigos y subcódigos. Una vez codificada la información obtenida en las entrevistas se aplicaron, sobre las subcategorías y las variables, diferentes técnicas de análisis de contenido, como la tabla-código descriptiva y el análisis de coocurrencias entre códigos.

Resultados y discusión

Estimación del trabajo no presencial ECTS I

a) Percepción-ECTS

Con respecto al primer objetivo del estudio, en el caso de la variable ‘Percepción teórica’ (PT) que recogía la opinión de los entrevistados sobre la asignación de carga no presencial según el ECTS, la totalidad de los participantes coincide en que la carga teórica asignada por el EEES para esta asignatura de 6 créditos está sobredimensionada.

“Yo lo veo lo veo muy abusivo. Porque 7 horas semanales de trabajo no presencial para una asignatura... es que tenemos 6... estaríamos hablando de 42 horas semanales”. [Participante 7]

Así mismo, la opinión de los participantes sobre la estimación cuantitativa de la carga de trabajo no presencial, en esta asignatura, cursada bajo el modelo flipped learning, es unánime en los 12 casos. Todos consideran que existe una

estimación cuantitativa realista del trabajo no presencial de la asignatura.

“...creo que el tiempo estimado por los compañeros es correcto. Incluso a otras asignaturas donde no se realizan trabajos semanales no le dedicamos ni la mitad del tiempo que le dedicamos a esta asignatura”. [Participante 6]

b) Tipología de actividades

Respecto al grado de acuerdo de los entrevistados con la cuantificación en minutos realizada para cada tipología de actividad, en el marco de la asignatura cursada mediante flipped learning, todos los participantes están de acuerdo tanto con la estimación realizada para las actividades con más carga (preparación de prácticas, lecturas de textos y videos) como con las que se les calcula menos minutos de trabajo no presencial (cuestionario de autoevaluación y evaluación y tutorías).

“Yo creo que el orden es correcto y el tiempo es realista. Más que nada porque a la práctica es a lo que más tiempo se le dedica. Luego la lectura de texto también está acertada porque, quizás, para afianzar contenidos te lo lees más de una vez, y con el visionado del vídeo también...” [Participante 8]

Para el análisis de la percepción de la carga se indagó sobre la posibilidad de asociación entre la información obtenida en las subcategorías “Carga de la tipología de actividades” (CA) y “Utilidad de las actividades” (UA), de las diferentes “Tipologías de actividades” (TA). Para ello se aplicó un análisis de coocurrencias entre las mencionadas subcategorías y las variables incluidas en las diferentes tipologías de actividades: Lectura de textos (LT); Videos (VI); Cuestionarios (CU); Prácticas (PA); Autoevaluación (AU); y Tutorías (TU). Los resultados muestran asociaciones entre tres actividades a las que el alumnado había estimado dedicar una mayor carga de tiempo que también consideraban útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Eso ocurría con la lectura de textos, preparación de la clase práctica y el visionado de videos (Figura 3.)

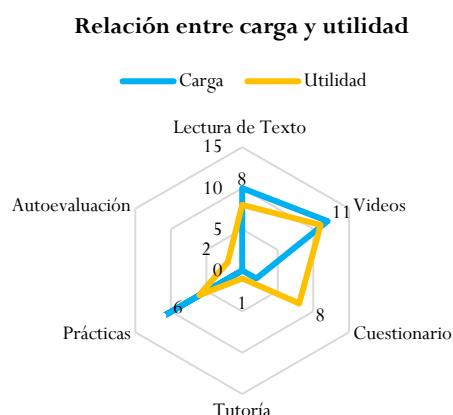


Figura. 3. Relaciones entre las diferentes tipologías de actividades (TA) y las subcategorías “Carga de trabajo del alumnado” (CA) y “Utilidad de las actividades” (UA)

c) Problemas

Respecto a los “Problemas” (PR) de la carga de trabajo no presencial, todos los participantes reconocen que el

promedio de 132 minutos semanales es llevadero. Asumen la idoneidad de la carga no presencial incluso cuando se les pregunta por la coincidencia con exámenes parciales de otras asignaturas.

“Y con respecto a cuando empezaban los exámenes de otras asignaturas, no suponía un problema para seguir con las actividades de esta asignatura. Eran sólo dos horitas a la semana con una rutina que controlabas”. [Participante 5]

“No hay excusa, es una dedicación semanal razonable. Aunque trabajes, como es mi caso, se puede llevar con un poco de más esfuerzo.” [Participante 2]

En línea con lo anterior, todos los participantes coinciden cuando son preguntados por las “Preferencias” (PF) en cuánto a la posibilidad de modificar la carga asignada a la presencialidad y las horas no presenciales que deberían dedicarle a la asignatura.

“No, yo lo dejaría como está”. [Participante 3]

“Yo creo que no, incluso a mí no me hubiese importado trabajar un poco más en las actividades no presenciales”. [Participante 5]

d) Mejoras y e) Preferencias

Los participantes no proponen “Mejoras” (MJ) sobre la carga de trabajo en el modelo flipped learning, consecuentemente a que previamente no reconocen “Problemas” (PR) y que sus “Preferencias” (PF) se dirigen a mantener la carga que sus compañeros han estimado dedicarle de forma no presencial. No obstante, la aplicación del análisis de la tabla de coocurrencias, en este caso, nos revela una asociación en propuestas de “Mejoras” (MJ) respecto a la posibilidad de que algunos estudiantes ven los “Videos” (VI), pero no realizan la “Lectura de textos” (LT). En este sentido, como aspectos de “Mejoras” (MJ), los estudiantes proponen centrar las clases y las preguntas del cuestionario sobre los textos.

Tras el análisis de la información obtenida, podemos comprobar como los participantes coinciden en señalar que la asignación teórica de trabajo no presencial del ECTS por asignatura y crédito está sobredimensionada. Todo el alumnado entrevistado entiende que 7 horas semanales de trabajo no presencial por asignatura no es realista ni factible. Con esa sobreestimación coincide la literatura especializada que considera que el ECTS asigna un volumen de trabajo no presencial que no se manifiesta en la práctica (Barjola Valero et al., 2011).

Así mismo, los participantes sí coinciden en señalar la precisión y el acuerdo con el promedio de 2 horas y 22 minutos (132 minutos) de trabajo no presencial estimado por sus compañeros en el trabajo de Otero-Saborido et al. (2020). Este grado de acuerdo muestra mayor fiabilidad cuando ese tiempo total semanal se muestra desglosado por actividades. Es decir, si bien en ocasiones los participantes pudieran no tener claro cómo se distribuyen esos 132 minutos semanales, cuando estos se detallan por actividades los entrevistados muestran su conformidad con que ese es el tiempo aproximado que ellos le han dedicado a cada una (43 minutos a la preparación de prácticas; 30 minutos a lectura de textos; 12 minutos al cuestionario y 8 a la autoevaluación). Otros estudios hallaron volúmenes de trabajo

similares, aunque en ocasiones no se desglosen de manera exhaustiva los datos que integran los volúmenes totales (Kyndt et al., 2014; Souto-Iglesias y Baeza-Romero, 2018). En esa línea de acuerdo, los participantes no sólo declaran en las entrevistas que la estimación hecha por sus compañeros es real, sino que, además, no la cambiarían por ser factible y conciliable con el resto de su vida académica. Por otra parte, los entrevistados asocian que las actividades a las que les dedican más tiempo también son los más útiles destacando el visionado de videos, la lectura de textos y la preparación de prácticas.

Respecto a la discusión de estos resultados en torno a la carga de trabajo no presencial, es necesario reseñar el concepto de percepción subjetiva de la carga. En esa percepción pudiera influir las características del entorno de enseñanza y aprendizaje, la tarea y la personalidad del alumno (Kember, 2004). Con tareas motivantes y basadas en las metodologías activas, la percepción de la carga de trabajo por parte de los estudiantes es menor. En esos términos se expresan los estudiantes de ciencias de la educación cuando trabajaban por proyectos en la investigación de Kyndt et al. (2014). Esa opinión ha sido coincidente con los participantes en el presente estudio cuando al ser preguntados si modificarían la carga de trabajo no presencial respondían que no. Por último, hay que recordar que flipped learning es un modelo con altas tasas de motivación y autonomía en la valoración de los estudiantes universitarios (Mengual-Andrés et al., 2020).

Estrategias de evaluación formativa y compartida

Con respecto al segundo objetivo del presente estudio, la categoría de análisis “Evaluación formativa y compartida” (EFyC) contiene una subcategoría “Estrategias” (ET), en la que se incluyen las cuatro variables correspondientes a cada una de las estrategias: “Evaluación compartida” (EC), “Coevaluación” (CO), “Calificación dialogada” (CD), “Autoevaluación” (AU). En cada una de esas estrategias se analizaron aspectos favorables y desfavorables.

a) Evaluación compartida

Para la estrategia “Evaluación Compartida” (EC), entendida como el proceso de diálogo entre el alumnado y profesorado, todos los participantes encontraron aspectos positivos, y la mayoría gira en torno a que el diálogo parte de las necesidades y dudas que les plantean los estudiantes al docente en las preguntas abiertas enviadas al cuestionario.

“...es interesante que el alumno se involucre en la asignatura y no sentarte y simplemente escuchar al profesor. Eso de las preguntas nunca lo he visto en ninguna asignatura y me resultó interesante y llamativo.”

Respecto a la evaluación compartida, la mayoría de los alumnos no contemplan aspectos negativos, aunque algunos de ellos sí reconocen algunos inconvenientes”. [Participante 1]

“...el único aspecto negativo es que haya algunas preguntas que no salgan”. [Participante 1]

“Y como desventaja, que se ve reflejado que alguna semana no

has podido trabajar tanto como te hubiese gustado o que ese tema en concreto no se te haya dado especialmente bien. Pero le veo más ventajas que inconvenientes”. [Participante 4]

b) Coevaluación

En el caso de la estrategia de “Coevaluación” (CO) muchas de las valoraciones positivas giran en torno la contribución de la coevaluación al aprendizaje y a la atención en clase.

“Con la coevaluación aprende tanto el que da el feedback como el que lo recibe”. [Participante 12]

“Es muy positivo porque te hace estar pendiente de lo que pasa en la clase”. [Participante 3]

Los participantes no hallaron aspectos negativos en la coevaluación. Sin embargo, cuando fueron preguntados explícitamente si la inclusión de calificación en la coevaluación podría entrañar aspectos desfavorables, todos coincidieron en que la calificación condiciona el feedback. Por ello, prefieren que la coevaluación no implique la asignación numérica.

“Evidentemente, entre compañeros que ya nos conocíamos no le ibas a poner una mala nota para que él luego me la ponga mí. Casi todos tirábamos por lo alto para que el otro también lo haga, yo creo que siempre que evaluamos a un compañero se cae en eso”. [Participante 6]

c) Calificación dialogada

La “Calificación Dialogada” (CD) fue la tercera estrategia analizada. Sin ser preguntados explícitamente sobre ello, varios de los participantes declararon que era la mejor de las cuatro estrategias.

“Creo recordar que cuando hicimos esta evaluación llevábamos dos o tres semanas de trabajo y para mí fue la favorita”. [Participante 6]

“Yo nunca había hecho este tipo de evaluación y es la que más me ha gustado”. [Participante 3]

Respecto a las razones de esa preferencia por la calificación dialogada, destacan varias como la transparencia, la comunicación y su contribución al aprendizaje a través del feedback.

“Tenías una rúbrica super clara, no había duda, lo hablabas con la profe y te quedaba todo super claro. Muy importante la transparencia de los criterios de evaluación y la claridad”. [Participante 7]

“Pienso que es muy buen modelo de calificación porque el maestro puede tener una visión real de lo que hemos hecho y, además, nosotros al comentarle cómo lo hemos hecho puede comprender los resultados de sus alumnos. El feedback que pueda darte el profesor es una manera de aprender también”. [Participante 9,]

Por último, respecto a esta estrategia de evaluación, y dado que es la favorita de los participantes, indicar que el alumnado es explícito a la hora señalar que no existen aspectos negativos.

“Yo no le veo ningún aspecto negativo porque tu realizas un trabajo, lo expones y luego cuando el profesor te dice la nota dialogas y vas entendiendo el porqué de la nota”. [Participante 8]

En la calificación dialogada no se utilizaron calificaciones

numéricas como tal, sino niveles desempeño de una rúbrica. Por ello, se les preguntó a los participantes qué hubiera pasado en la calificación dialogada si ese feedback a través de niveles de desempeño hubiera sido sustituido por calificaciones numéricas. Los resultados reflejan una asociación clara entre la inclusión de calificaciones numéricas en la y la valoración negativa por parte de los participantes en el estudio.

“Si se hubiese metido números, hubiera habido más problemas porque no te queda claro por qué te ponen esa nota”. [Participante 5]

“Hombre está claro que la actitud no sería la misma viendo números. Te digo que si ves un 3 la actitud hubiera sido otra, y no se le prestaría la misma atención al profesor”. [Participante 8]

d) Autoevaluación

La “Autoevaluación” (AU) fue la última estrategia de evaluación formativa y compartida por la que fueron preguntados. Su contribución al aprendizaje y al autoconocimiento son algunos de los aspectos positivos que el alumnado les atribuye.

“Como lo hacíamos todas las semanas te dabas cuenta de lo que habías aprendido o no...” [Participante 3]

“Pienso que es una buena manera de hacer ver al alumno si su trabajo en esa semana había sido adecuado y para saber si había sido eficaz. También puedes ver si has estado implicado o no. Es una forma de plantearte los objetivos de la asignatura”. [Participante 9]

En líneas generales, los resultados obtenidos reflejan que las cuatro estrategias son percibidas por el alumnado como muy positivas. Un elemento común dentro de los aspectos favorables para todas las estrategias es la percepción de que, en todos los casos, el feedback recibido en la evaluación formativa y compartida mejora el aprendizaje. Así mismo, el alumnado entrevistado es unánime a la hora de no percibir aspectos negativos o de entenderlos como debilidades propias del proceso. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos por otros estudios cualitativos en enseñanza universitaria. Tanto alumnado como docentes valoran muy positivamente los efectos sobre el aprendizaje de la evaluación formativa y compartida, así como del uso de estrategias como la autoevaluación o la coevaluación (Adachi et al., 2018; Bader et al., 2019; Yilmaz, 2017). También es favorable la percepción cuando se incluyen las nuevas tecnologías en estos procesos de participación (López-Noguero y Gallardo-López, 2022).

Un elemento común dentro de los aspectos favorables para todas las estrategias es la percepción de que, en todos los casos, el feedback recibido en la evaluación formativa y compartida mejora el aprendizaje. Así mismo, el alumnado entrevistado es unánime a la hora de no percibir aspectos negativos o de entenderlos como debilidades propias del proceso. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos por otros estudios cualitativos en enseñanza universitaria. Tanto alumnado como docentes valoran muy positivamente los efectos sobre el aprendizaje de la evaluación formativa y compartida, así como del uso de estrategias como

la autoevaluación o la coevaluación (Adachi et al., 2018; Bader et al., 2019; Yilmaz, 2017). También es favorable la percepción cuando se incluyen las nuevas tecnologías en estos procesos de participación (López-Noguero y Gallardo-López, 2022).

Así mismo, la calificación dialogada ha sido la estrategia mejor valorada por los participantes del presente estudio. Pudiera entenderse que la satisfacción del alumnado es mayor cuando aumenta el grado de participación en el proceso de evaluación, como sería el caso de la calificación dialogada. Dentro de esta estrategia cabe señalar que el alumnado fue preguntado específicamente sobre cuál hubiera sido el resultado del proceso, tanto en la calificación dialogada como en la coevaluación, si en lugar de tener en cuenta criterios cualitativos hubieran sido calificaciones numéricas. En este sentido, los participantes coinciden que el clima de confianza en la dialéctica entre docente y alumno habría desaparecido y que claramente estas estrategias habrían resultado más negativas que positivas. Una explicación teórica sobre este aspecto la arroja Ruiz (2020) argumentando que, aunque las calificaciones se dirijan a las tareas, las calificaciones numéricas pueden desviar la atención del alumnado hacia pensamientos relacionados con su reputación. Otros estudios que ratifican la importancia del feedback por encima de las calificaciones (Kluger y DeNisi, 1996).

Conclusiones

En primer lugar, en referencia al primer objetivo del estudio, tal y como apuntaban las primeras estimaciones cuantitativas y como ratifica el alumnado entrevistado en este estudio, la parte no presencial del crédito europeo está sobreestimada incluso para un caso como el de este trabajo donde el modelo flipped learning genera un volumen considerable de tareas no presenciales. Así mismo, los alumnos manifiestan estar de acuerdo con la carga de trabajo que sus compañeros estimaron en el estudio cuantitativo previo de Otero-Saborido et al. (2020). Estos resultados contribuyen a comprender, desde la perspectiva del alumnado, el impacto temporal de la carga de trabajo no presencial del estudiante. Ese conocimiento ayuda a regular las tareas no presenciales asignadas por el profesorado universitario. Esa información también favorece la coordinación entre asignaturas que coexisten dentro del plan de estudios de una titulación universitaria.

En el caso del segundo objetivo de este estudio, pudiera concluirse que, según la perspectiva del alumnado, su implicación en los procesos de evaluación favorece el aprendizaje dentro de un modelo flipped learning. Así mismo, parece que estas estrategias son conciliables dentro de la carga no presencial que el alumnado estima. Así mismo, los estudiantes participantes indican que la inclusión explícita de la calificación numérica en estos procesos de participación en la evaluación podría afectar negativamente al aprendizaje. Dado que una de las limitaciones del estudio es que la muestra se concentra en una sola asignatura universitaria, futuros trabajos podrían explorar análisis a nivel de una titulación

completa o una comparativa entre titulaciones.

Financiación

Estudio financiado tras evaluación de la Agencia Estatal de Investigación en convocatoria del V Plan Propio de Investigación y Transferencia 2018-2020 de la Universidad Pablo de Olavide (Referencia: PPI2201)

Referencias

- Adachi, C., Hong-Meng Tai, J., & Dawson, P. (2018). Academics' perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(2), 294–306. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1339775>
- Bader, M., Burner, T., Hoem Iversen, S., & Varga, Z. (2019). Student perspectives on formative feedback as part of writing portfolios. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1017–1028. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1564811>
- Barjola Valero, P., Gómez Esquer, F., González Gutiérrez, J. L., López López, A., Mercado Romero, F., & Rivas Martínez, I. (2011). Crédito ECTS: ¿realidad o ficción? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(2), 75–90.
- Barrientos Hernán, E., López Pastor, V. M., & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado (Why do I do Formative and Share Assessment and/or Assessment For Learning in Physical Education?). *Retos*, 36, 37–43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Beltrán, M.R. Adelantado, M., & Sánchez, M. (2020) ¿Cuál es la percepción del alumnado universitario sobre la influencia de las metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje? En Colomo, E. Sánchez, E. Ruiz, J. & Sánchez, J.(Eds.), *La tecnología como eje del cambio metodológico*. Universidad de Málaga
- Cabero, J., & Llorente, M.C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22
- Cheng, L., Ritzhaupt, A. D., y Antonenko, P. (2019). Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*, 67(4), 793-824.
- Flick, U. (2015). *El Diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative Research in Education*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849209670>
- García, I. García, X. Moreno, E. (2018). Percepción de alumnado universitario sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje activas. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias* 17(3), 642-663
- Gallardo-Fuentes, F. J., López-Pastor, V. M., & Carter-Thuillier, B. I. (2020). Ventajas e Inconvenientes de la Evaluación Formativa, y su Influencia en la Autopercepción de Competencias en alumnado de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física (Advantages and Issues of Formative Assessment and its Influence on Self-Perce. *Retos*, 38, 417–424. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75540>
- González, D. H., López-Pastor, V. M., & Arribas Manrique, J. C. (2020). La Evaluación Formativa y Compartida en contextos de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 213–222. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1463>
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigma*, 5, 39–72.
- Jdaitawi, M. (2019). The effect of flipped classroom strategy on students learning outcomes. *International Journal of Instruction*, 12(3), 665–680. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12340a>
- Jitjumnong, K., & Suksakulchai, S. (2019). Comparison study of student's learning achievement between the flip classroom with and without group management. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(12), 904–908. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2019.9.12.1325>
- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29(2), 165–184. <https://doi.org/10.1080/0307507042000190778>
- Kim, S. H., & Lim, J. M. (2021). A systematic review and meta-analysis of flipped learning among university students in Korea: Self-directed learning, learning motivation, efficacy, and learning achievement. *Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 27(1), 5–15. <https://doi.org/10.5977/jkasne.2021.27.1.5>
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kyndt, E., Berghmans, I., Dochy, F., & Bulckens, L. (2014). "Time is not enough." Workload in higher education: A student perspective. *Higher Education Research and Development*, 33(4), 684–698. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.863839>
- López, E. Palomares, A. Cebrián, A., & Martín, M.I. (2020). Investigación en el ámbito escolar: nuevas realidades en un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas. En Gázquez, JJ. Molero, M.M, Martos, A. Barragán, A.B., Simón, M.M. Sisto, M. del Pino, R.M. Tortosa, B.M. (Eds.). *Investigación en el ámbito escolar: nuevas realidades en un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*. Dykinson. 1047-1058

- López-Noguero, F., Gallardo-López, J. A., & García-Lázaro, I. (2021). The educational community in the face of covid-19 discursive analysis on vulnerability and education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13). <https://doi.org/10.3390/ijerph18136716>
- López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B., & Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: The results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area. *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163–180. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>
- López Pastor, V. M., González Pascual, M., & Barba Martín, J. J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 17, 21–37.
- López Pastor, V. M., & Pérez Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Menéndez, J. L. (2009). La aplicación del sistema Europeo De Transferencia Y Acumulación de Créditos. Consideraciones sobre la noción de carga de trabajo y los procedimientos de cálculo. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 381–401.
- Mengual-Andrés, S., López Belmonte, J., Fuentes Cabrera, A., & Pozo Sánchez, S. (2020). Structural model of influential extrinsic factors in flipped learning. *Educacion XXI*, 23(1), 75–101. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23840>
- Nikitova, I., Kutova, S., Shvets, T., Pasichnyk, O., & Matsko, V. (2020). “Flipped learning” methodology in professional training of future language teachers. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 19–31. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.19>
- Otero-Saborido. (2020). Evaluación formativa y compartida y aprendizaje invertido: narración de un caso en la enseñanza universitaria. In M. Reyes-Tejedor, D. Cobos-Sanchiz, & E. López-Meneses (Eds.), *Innovación Pedagógica Universitaria: Reflexiones y Estrategias* (pp. 175–188). Octaedro.
- Otero-Saborido, F. M., Palomino-Devia, C., Bernal-García, A., & Gálvez-González, J. (2020). Flipped learning y evaluación formativa: carga de trabajo del estudiante en la enseñanza universitaria. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 30(2), 33–40.
- Otero-Saborido, F. M., Sánchez-Oliver, A. J., Grimaldi-Puyana, M., & Álvarez-García, J. (2018). Flipped learning and formative evaluation in higher education. *Education and Training*. <https://doi.org/10.1108/ET-12-2017-0208>
- Prieto, A. (2017). *Flipped Learning. Aplicar el modelo de aprendizaje inverso*. Narcea.
- Roca-Cuberes, C. (2013). La percepción De Los Estudiantes Sobre Su Experiencia De Aprendizaje a Partir De Su dedicación Temporal Y adquisición De Competencias: Un Estudio Sobre La implementación Del Grado De Traducción E Interpretación De La Universidad Pompeu Fabra. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 359–379.
- Ruiz, H. (2020). *Cómo aprendemos*. Graó.
- Santhanam, C., & Yunus, M. M. (2022). A systematic review of flipped learning approach in improving speaking skills. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 127–139. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.127>
- Santiago, R., & Bergman, J. (2018). *Aprender al revés*. Paidós Educación.
- Sicilia, A. (2003). La investigación sobre el pensamiento del alumnado: una revisión desde la Educación Física. *Revista de Educación*, 331, 577–613.
- Silverman, S. y Skonie, R. (1997). Research on teaching in physical education: An analysis of published research. *Journal of teaching in physical education*, 16, 300–311.
- Souto-Iglesias, A., & Baeza-Romero, M. T. (2018). A probabilistic approach to student workload: empirical distributions and ECTS. *Higher Education*, 76(6), 1007–1025. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0244-3>
- Tourón Figueroa, J., Santiago Campión, R., & Díez Ochoa, A. (2014). *The flipped classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Océano.
- Yilmaz, O. (2017). Learner centered classroom in science instruction: Providing feedback with technology integration. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(2), 604–613. <https://doi.org/10.21890/ijres.328091>
- Zabalza, M. Á. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.