

EVALUACIÓN TRIÁDICA EN UNIVERSITARIOS DE GRADO Y POSTGRADO: DIFERENCIAS SEGÚN EL NIVEL ACADÉMICO

Sánchez-García, Andrés¹, Mata-Ordoñez, Fernando², López-León, Inmaculada³, Casuso, Rafael⁴, Sánchez-Oliver, Antonio Jesús³

¹ Departamento de Educación Física y Deporte, Universidad de Sevilla. Sevilla, España.

² Department of Cell Biology, Physiology and Immunology, University of Cordoba.

³ Departamento de Motricidad Humana y Rendimiento Deportivo, Universidad de Sevilla. Sevilla, España.

⁴ Department of Health Sciences, Universidad Loyola Andalucía, Córdoba, Spain.

Fernando Mata-Ordoñez ORCID: 0000-0003-4126-577X

Rafael Casuso ORCID: 0000-0002-4482-3186

Inmaculada López León ORCID: 0000-0002-0405-1724

Antonio Jesús Sánchez Oliver ORCID: 0000-0001-9022-6043

Resumen:

Este capítulo analiza cómo el nivel académico influye en la aplicación y percepción de la evaluación triádica —autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación— en estudiantes universitarios. La evaluación formativa, especialmente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se considera clave para promover un aprendizaje autónomo, reflexivo y participativo. Entre sus metodologías, la evaluación triádica destaca por integrar tres perspectivas complementarias: la reflexión individual, la valoración entre iguales y la supervisión docente, favoreciendo la corresponsabilidad y la comprensión compartida de los criterios de calidad.

La literatura señala que la autoevaluación y la coevaluación aportan beneficios como el desarrollo de competencias metacognitivas y la mejora de la autorregulación. Sin embargo, estos procesos pueden variar según el nivel académico. La transición del Grado al Postgrado implica cambios en la madurez cognitiva, la experiencia previa y la percepción de competencia, factores que condicionan la forma en que los estudiantes valoran su propio desempeño y el trabajo ajeno. Estudios previos indican que los estudiantes de Postgrado tienden a mostrar juicios más críticos y ajustados, mientras que en Grado es frecuente observar sesgos optimistas.

El estudio se realizó con 252 estudiantes de Grado y Postgrado en el ámbito de la Educación Física, analizando 6.560 evaluaciones (691 autoevaluaciones, 5.615 coevaluaciones y 254 heteroevaluaciones). Se empleó una rúbrica validada con ocho criterios esenciales, aplicada en presentaciones teórico-prácticas. El análisis estadístico se efectuó mediante la prueba de Kruskal-Wallis y un post hoc de Dunn ($p < 0.05$).

Los resultados revelaron diferencias significativas en autoevaluación y coevaluación, pero no en heteroevaluación. En la autoevaluación, los estudiantes de Grado obtuvieron puntuaciones más altas ($M = 3.15$; $DT = 0.60$) que los de Postgrado ($M = 2.92$; $DT = 0.65$), lo que sugiere una tendencia a sobrevalorar el propio desempeño en etapas iniciales. En la coevaluación, las puntuaciones también fueron mayores en Grado ($M = 3.10$; $DT = 0.59$) frente a Postgrado ($M = 2.95$; $DT = 0.61$), reflejando una actitud más indulgente hacia el trabajo de los compañeros. Por el contrario, la heteroevaluación se mantuvo estable y objetiva en ambos grupos (Grado: $M = 2.98$; Postgrado: $M = 3.02$; $p > 0.05$).

La discusión conecta estos hallazgos con la literatura, destacando que la madurez académica y la experiencia previa favorecen la autorregulación y la coherencia evaluativa. Las implicaciones prácticas son claras: en Grado se recomienda formación específica en autoevaluación y coevaluación, uso sistemático de rúbricas y retroalimentación guiada; mientras que en Postgrado conviene profundizar en la calidad de la retroalimentación y plantear tareas evaluativas más complejas.

En conclusión, el nivel académico condiciona la forma en que se aplican las modalidades participativas de la evaluación triádica. Adaptar las estrategias formativas a las características de cada etapa resulta esencial para garantizar procesos más equitativos, conscientes y orientados al aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación constituye un elemento central en la educación superior, no solo como mecanismo para certificar el aprendizaje, sino también como herramienta para orientar el progreso del estudiantado y mejorar la práctica docente. En este contexto, la evaluación formativa ha adquirido un papel protagonista, especialmente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde se promueve un aprendizaje autónomo, reflexivo y participativo. Entre las metodologías más destacadas se encuentra la evaluación triádica, que integra tres perspectivas complementarias: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Este enfoque busca implicar al alumnado en la comprensión de los criterios de calidad, la reflexión sobre su propio desempeño y la emisión de juicios fundamentados hacia el trabajo de sus pares, sin renunciar a la supervisión docente como garante de validez y equidad.

La literatura ha documentado múltiples beneficios asociados a la evaluación triádica: incremento de la implicación del alumnado, desarrollo de competencias metacognitivas, mejora de la autorregulación y fortalecimiento de la responsabilidad compartida en el aprendizaje. Sin embargo, estos procesos no son homogéneos y pueden verse condicionados por variables contextuales y personales, entre ellas el nivel académico. La transición del Grado al Postgrado implica cambios sustanciales en la madurez cognitiva, la experiencia previa y la percepción de competencia, factores que podrían influir en la forma en que los estudiantes participan en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Diversos estudios han señalado que los estudiantes de Postgrado suelen mostrar una mayor capacidad de autorregulación y un enfoque más crítico en la valoración de su propio desempeño, mientras que en Grado es frecuente observar sesgos optimistas o sobreestimación de la competencia. Estas diferencias pueden explicarse por la experiencia acumulada, la familiaridad con procesos evaluativos complejos y la mayor claridad en la interpretación de los criterios de calidad en niveles avanzados. Asimismo, la madurez académica influye en la disposición para emitir juicios objetivos hacia el trabajo de otros, lo que podría repercutir en la calidad de la coevaluación y en la coherencia con la heteroevaluación.

En este contexto, el presente capítulo tiene como objetivo analizar las diferencias en la aplicación y percepción de la evaluación triádica entre estudiantes de Grado y Postgrado, centrándose en la valoración de presentaciones orales en el ámbito de la Educación Física. El interés radica en comprender cómo el nivel académico condiciona la forma en que se utilizan estas herramientas y en qué medida estas diferencias pueden orientar la implementación de estrategias formativas adaptadas a cada etapa educativa. Este análisis resulta esencial para avanzar hacia modelos de evaluación más inclusivos, equitativos y ajustados a las necesidades reales del alumnado universitario.

2. METODOLOGÍA

2.1 Diseño del estudio

Se desarrolló un estudio cuantitativo, descriptivo y comparativo, orientado a analizar la implementación de un sistema de evaluación triádica —autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación— en estudiantes universitarios, explorando las diferencias en función del nivel académico (Grado vs. Postgrado). La elección de este diseño responde a la necesidad de identificar patrones de comportamiento evaluativo en dos etapas formativas que presentan características diferenciadas en términos de madurez cognitiva, experiencia previa y autorregulación.

2.2 Participantes

La muestra estuvo compuesta por 252 estudiantes universitarios, distribuidos entre programas de Grado en Educación Primaria (mención Educación Física) y Postgrado en áreas afines. En total, se analizaron 6.560 evaluaciones, correspondientes a 691 autoevaluaciones, 5.615 coevaluaciones y 254 heteroevaluaciones. La participación fue voluntaria y se incluyeron únicamente aquellos estudiantes que completaron todas las fases del proceso evaluativo. Se garantizó el anonimato mediante la codificación de

los datos y el tratamiento agregativo de la información, siguiendo la normativa vigente en protección de datos y los principios éticos institucionales.

La comparación entre Grado y Postgrado se justificó por el interés en examinar cómo la madurez académica y la experiencia previa influyen en la percepción y aplicación de la evaluación triádica. Se parte de la hipótesis, respaldada por estudios previos (Panadero et al., 2016; Pérez-Pueyo et al., 2021), de que los estudiantes de Postgrado presentan una mayor capacidad de autorregulación y un enfoque más crítico en la valoración del propio desempeño, mientras que en Grado es más frecuente observar sesgos optimistas.

2.3 Sistema de evaluación triádica

El sistema aplicado se estructuró en tres componentes:

Autoevaluación: Cada estudiante valoró su propio desempeño utilizando una rúbrica previamente explicada en clase, que incluía criterios claros y niveles de logro definidos. Este proceso exigió justificar la puntuación y reflexionar sobre fortalezas y áreas de mejora.

Coevaluación: Los estudiantes evaluaron el trabajo de sus compañeros en parejas o pequeños grupos, empleando la misma rúbrica y aportando retroalimentación cualitativa. Este componente permitió analizar la objetividad y profundidad de los juicios emitidos entre iguales.

Heteroevaluación: El profesorado aplicó la rúbrica para evaluar las tareas, proporcionando retroalimentación individualizada. Esta modalidad sirvió como referencia para valorar la coherencia entre las evaluaciones del alumnado y la emitida por el docente.

2.4 Instrumento

En este estudio se utilizó una herramienta previamente validada por Sánchez-Oliver y colaboradores (2025), diseñada específicamente para evaluar presentaciones teórico-prácticas en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La metodología aplicada siguió las directrices propuestas por estos autores, basadas en una rúbrica con criterios claros, niveles de logro bien definidos y un enfoque mixto —cualitativo y cuantitativo— que permite emplearla tanto en procesos formativos como en la asignación de calificaciones.

La elaboración de la rúbrica contó con la participación activa de profesorado y alumnado, incorporando las tres perspectivas evaluativas: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Su diseño partió de una definición precisa de los objetivos y contenidos de las tareas académicas, lo que facilitó la identificación de indicadores concretos para valorar la calidad del trabajo del estudiantado. A partir de estos indicadores se establecieron niveles de logro progresivos que reflejan distintos grados de desempeño.

La herramienta incluía ocho ítems destinados a evaluar aspectos esenciales de las presentaciones: calidad del contenido, organización de la información, claridad en la exposición, expresión oral, comunicación no verbal, gestión del tiempo, uso de materiales de apoyo y trabajo en equipo. Cada criterio se valoró en una escala de 1 a 4 (insuficiente, mejorable, satisfactorio, excelente), acompañada de descripciones detalladas que facilitaban la interpretación y garantizaban la coherencia en la evaluación.

Aunque la rúbrica podía emplearse para calificar, su propósito principal fue favorecer la evaluación formativa. Por ello, las valoraciones cualitativas se transformaban en puntuaciones numéricas únicamente al final del proceso. La versión completa de la rúbrica, con todas las descripciones, se encuentra disponible en los materiales complementarios.

2.5 Procedimiento

El proceso se desarrolló durante un cuatrimestre académico. En una primera fase, se dedicaron varias sesiones a explicar la finalidad de la evaluación triádica, el funcionamiento de la rúbrica y el tipo de retroalimentación esperada. Posteriormente, se aplicó el sistema en cada actividad evaluable, registrando las puntuaciones de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

2.6 Análisis de datos

Las puntuaciones obtenidas en las tres modalidades se compararon entre los grupos de Grado y Postgrado mediante la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, complementada con un análisis post hoc de Dunn para identificar diferencias específicas. Se estableció un nivel de significancia de $p < 0.05$. La

elección de pruebas no paramétricas se justificó por la naturaleza ordinal de los datos y la ausencia de normalidad en la distribución.

3. RESULTADOS

El análisis comparativo entre estudiantes de Grado y Postgrado reveló diferencias significativas en dos de las tres modalidades evaluativas: autoevaluación y coevaluación, mientras que en la heteroevaluación no se observaron variaciones relevantes.

Tabla 1. Resultados de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación por nivel académico

Modalidad	Nivel Académico	Media	Desviación Típica	Significancia (p)
Autoevaluación	Grado	3.15	0.60	< 0.05
Autoevaluación	Postgrado	2.92	0.65	
Coevaluación	Grado	3.10	0.59	< 0.05
Coevaluación	Postgrado	2.95	0.61	
Heteroevaluación	Grado	2.98	0.54	> 0.05
Heteroevaluación	Postgrado	3.02	0.55	

En la autoevaluación, los estudiantes de Grado obtuvieron puntuaciones medias más elevadas ($M = 3.15$; $DT = 0.60$) que los de Postgrado ($M = 2.92$; $DT = 0.65$), diferencia que resultó estadísticamente significativa ($p < 0.05$). Este patrón sugiere que los estudiantes de Grado tienden a sobrevalorar su propio desempeño, mostrando un sesgo optimista que podría estar vinculado a una menor experiencia en procesos evaluativos complejos y a una percepción más indulgente de su competencia. Por el contrario, las valoraciones emitidas por los estudiantes de Postgrado se aproximaron más a las puntuaciones otorgadas por el profesorado, lo que indica un enfoque más crítico y ajustado a los estándares externos.

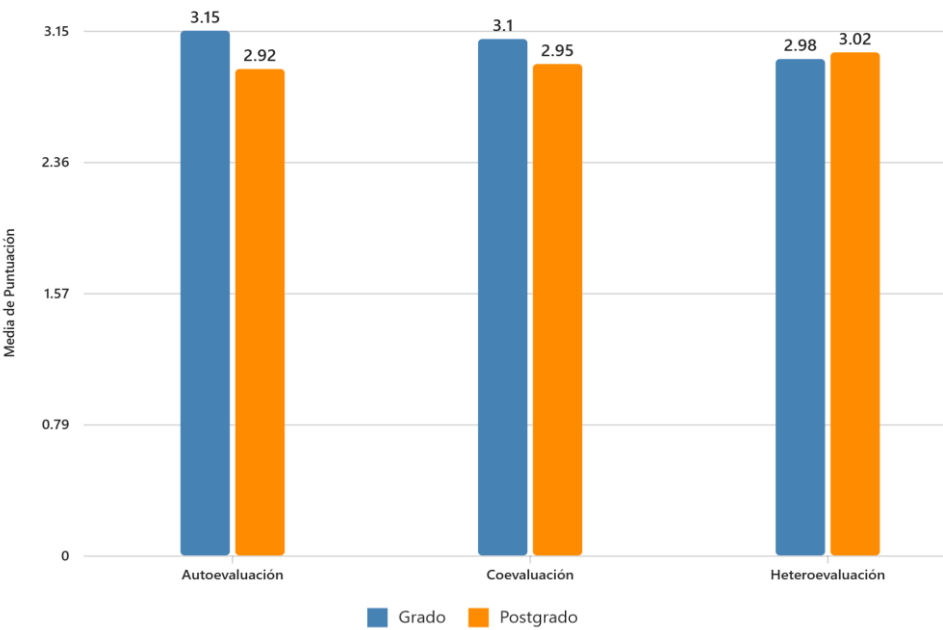


Figura 1. Comparación de puntuaciones por nivel académico y modalidad evaluativa.

En la coevaluación también se encontraron diferencias significativas ($p < 0.05$). Los estudiantes de Grado otorgaron puntuaciones medias de 3.10 ($DT = 0.59$), mientras que los de Postgrado alcanzaron una media de 2.95 ($DT = 0.61$). Este resultado refleja que, además de sobrevalorar su propio rendimiento, los estudiantes de Grado tienden a ser más indulgentes al evaluar el trabajo de sus compañeros, lo que podría estar relacionado con dinámicas de empatía o con una menor capacidad para aplicar criterios de manera objetiva. En cambio, los estudiantes de Postgrado mostraron una actitud más crítica y coherente con la heteroevaluación, lo que refuerza la hipótesis de una mayor madurez evaluativa en niveles académicos superiores.

Por último, en la heteroevaluación no se detectaron diferencias significativas entre ambos grupos ($p > 0.05$). Las puntuaciones fueron muy similares: 2.98 ($DT = 0.54$) para Grado y 3.02 ($DT = 0.55$) para Postgrado. Este hallazgo confirma que la evaluación realizada por el profesorado se mantiene estable y objetiva, constituyendo un referente común para ambos colectivos.

En síntesis, los resultados evidencian que las diferencias asociadas al nivel académico se concentran en las modalidades participativas —autoevaluación y coevaluación—, mientras que la heteroevaluación permanece constante. Estos datos sugieren que la percepción evaluativa está condicionada por la experiencia y la madurez académica, factores que influyen en la capacidad para emitir juicios equilibrados tanto sobre el propio desempeño como sobre el trabajo ajeno.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio confirman que el nivel académico constituye una variable relevante en la forma en que el alumnado participa en procesos de evaluación triádica. Las diferencias significativas encontradas en la autoevaluación y la coevaluación entre estudiantes de Grado y Postgrado sugieren que la experiencia académica y la madurez cognitiva influyen directamente en la percepción evaluativa y en la capacidad para emitir juicios equilibrados.

En primer lugar, la tendencia de los estudiantes de Grado a otorgarse puntuaciones más elevadas en la autoevaluación coincide con investigaciones previas que señalan la presencia de sesgos optimistas en etapas formativas iniciales (Panadero, Tapia & Huertas, 2013; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017). Este comportamiento puede explicarse por una menor familiaridad con procesos evaluativos complejos y por la falta de referentes claros sobre los estándares de calidad, lo que conduce a valoraciones más indulgentes. Por el contrario, los estudiantes de Postgrado mostraron puntuaciones más ajustadas y próximas a la heteroevaluación, lo que refleja una mayor capacidad de autorregulación y un enfoque crítico, características asociadas a la madurez académica y a la experiencia acumulada en contextos evaluativos (Panadero et al., 2016).

En relación con la coevaluación, las diferencias observadas también son coherentes con la literatura que indica que la calidad de la retroalimentación entre iguales mejora con la experiencia y la formación específica (Pérez-Pueyo et al., 2021). Los estudiantes de Grado, al igual que en la autoevaluación, tendieron a ser más indulgentes al valorar el trabajo de sus compañeros, lo que podría estar vinculado a dinámicas de empatía o a la dificultad para aplicar criterios de manera objetiva. En cambio, los estudiantes de Postgrado mostraron una actitud más crítica y coherente con la heteroevaluación, reforzando la idea de que la madurez académica favorece la consistencia evaluativa.

Por otro lado, la ausencia de diferencias en la heteroevaluación confirma la estabilidad y objetividad de la valoración docente, que actúa como referente común para ambos grupos. Este hallazgo subraya la importancia de mantener la heteroevaluación como elemento regulador dentro del sistema triádico, garantizando la equidad y la coherencia en el proceso evaluativo.

Implicaciones prácticas

Los resultados obtenidos tienen implicaciones relevantes para la práctica educativa. En el caso de los estudiantes de Grado, se recomienda:

- Incorporar formación específica en autoevaluación y coevaluación, orientada a desarrollar habilidades metacognitivas y criterios objetivos.
- Utilizar rúbricas detalladas y ejemplos prácticos, que faciliten la comprensión de los estándares de calidad y reduzcan la tendencia a la sobreestimación.
- Promover espacios de reflexión y retroalimentación guiada, que ayuden a ajustar las percepciones del propio desempeño.

Para los estudiantes de Postgrado, las estrategias pueden centrarse en:

- Profundizar en la calidad de la retroalimentación, fomentando comentarios más analíticos y orientados a la mejora.
- Introducir tareas evaluativas más complejas, que desafíen la capacidad crítica y la aplicación de criterios en contextos diversos.
- Favorecer la discusión sobre la coherencia entre evaluaciones, para consolidar la competencia evaluativa como parte del desarrollo profesional.

En conjunto, estos hallazgos refuerzan la necesidad de adaptar la implementación de la evaluación triádica al nivel académico del alumnado, garantizando que las prácticas formativas respondan a sus características y necesidades específicas. De este modo, se contribuye a construir una cultura evaluativa más equitativa, consciente y orientada al aprendizaje.

5. CONCLUSIÓN

Las diferencias encontradas demuestran que el nivel académico del alumnado influye en la percepción evaluativa, lo que sugiere que las estrategias formativas deben ser ajustadas para cada nivel. Es crucial implementar programas de capacitación en autoevaluación en los primeros años de Grado, mientras que en Postgrado se podría enfocar la retroalimentación en aspectos más específicos, dada la mayor madurez evaluativa del alumnado.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Barrientos Hernán, E. J., & López-Pastor, V. M. (2015). La evaluación formativa en educación superior: una revisión internacional. *Revista arbitrada del CIEG*, (21), 272–284.
- Esquivel Rivero, Y., Rivero Rodríguez, E. M., & Sánchez Armijos, T. M. (2025). Evaluación formativa en la educación superior: Prácticas innovadoras para la formación docente. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(1), 648–662. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.501>
- Garcimartín, C. F., Nieto, T. F., Molina, M., & Pastor, V. M. L. (2022). La participación del alumnado en la evaluación formativa en formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 61-80.
- González-Gutiérrez, I., López-García, S., Barcala-Furelos, M., Mecías-Calvo, M., & Navarro-Patón, R. (2024). ¿Existen diferencias en la percepción del alumnado sobre la evaluación recibida en las clases de educación física? Un estudio en función del género y etapa educativa. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 59, 632–641. <https://doi.org/10.47197/retos.v59.108260>
- 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., & 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.
- Martín, R. B., & Alcalá, D. H. (2022). Si la Evaluación es Aprendizaje, he de Formar parte de la misma. Razones que Justifican la Implicación del Alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 9-22.
- Mendoza, S. T. B., Cedeño, J. A. M., Espinales, A. N. V., & Gámez, M. R. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 828-845.
- Olague, M. Z., Cañadas, L., & Manso, J. (2025). Percepción del profesorado de educación básica sobre la participación de los diferentes agentes (profesorado y alumnado) en los procesos de evaluación. *Revista Fuentes*, 27(3), 289-300.
- Panadero, E., Brown, G. T., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28, 803-830.
- Panadero, E., Tapia, J. A., & Huertas, J. A. (2013). Autoevaluación: Connotaciones teóricas y prácticas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551–576.

- Pérez-Pueyo, Á., & López-Pastor, V. M. (Coords.). (2017). Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León, España: Universidad de León.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & López-Pastor, V. (2021). Evaluación formativa y compartida. In Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué. Universidad de León.
- Romero, M. R., Castejón, F. J., López, V. M., & Fraile, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado= Formative Assessment, Communication Skills and ICT in Initial Teacher Training. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación= Scientific Journal of Media Education*: 52, 3, 2017, 73-82.
- 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*, 25(52), 73–82. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Salom, M. A. C., & Tena, B. A. (2022). Complicidad entre Autoevaluación y Aprendizaje. Matices para su Implantación en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 23-42.
- Sánchez Mesa, S. J. (2004). La heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación como dinamizadores del proceso enseñanza-aprendizaje [Tesis de especialización, Universidad Industrial de Santander].
- Sánchez-Oliver, A. J., Carnero-Díaz, Á., Muñoz-Llerena, A., & Bianchi, P. (2025). Proyecto de innovación docente para la implementación de la evaluación formativa en la universidad. En *Acciones educativas innovadoras en el ámbito universitario* (pp. 85-103). Dykinson.
- Sánchez-Oliver, A. J., et al. (2025). Validación de una herramienta para evaluar las presentaciones teórico-prácticas en la Educación Superior. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, (67).
- Zubillaga-Olagüe, M., & Cañadas, L. (2022). Agentes participantes en los procesos de evaluación y calificación en Educación Física. *Contextos Educativos*, 30, 83–98. <https://doi.org/10.18172/con.5371>

CONCORDANCE BETWEEN LIFE'S ESSENTIAL 8 AND SCORE2/SCORE2-OP IN SPANISH ADULTS: ARE THEY INTERCHANGEABLE? RESULTS FROM THE INLIFE-AGING PROJECT.

Iván Hoditx Martín-Costa

PhD Candidate

*MOVE-IT Research Group, Department of Physical Education, Instituto de Investigación e Innovación Biomédica de Cádiz (INiBICA), Faculty of Education Sciences, Universidad de Cádiz, Cádiz, Spain
ORCID: 0000-0002-1033-9548*

Veronica Mihaescu-ion

PhD Candidate

*MOVE-IT Research Group, Department of Nursing and Physical Therapy, Instituto de Investigación e Innovación Biomédica de Cádiz (INiBICA), Faculty of Nursing and Physical Therapy, Universidad de Cádiz, Cádiz, Spain
ORCID: 0000-0003-2249-6089*

Laura Martínez-Sánchez

Postdoctoral Researcher

*MOVE-IT Research Group, Department of Physical Education, Instituto de Investigación e Innovación Biomédica de Cádiz (INiBICA), Faculty of Education Sciences, Universidad de Cádiz, Cádiz, Spain
ORCID: 0000-0002-1313-322X*

Sonia Ortega-Gómez

Postdoctoral Researcher

*MOVE-IT Research Group, Department of Physical Education, Instituto de Investigación e Innovación Biomédica de Cádiz (INiBICA), Faculty of Education Sciences, Universidad de Cádiz, Cádiz, Spain
ORCID: 0000-0001-8589-5672*

Marta Baena-Aguilera

PhD Candidate

*MOVE-IT Research Group, Department of Physical Education, Instituto de Investigación e Innovación Biomédica de Cádiz (INiBICA), Faculty of Education Sciences, Universidad de Cádiz, Cádiz, Spain
ORCID: 0000-0003-0658-5081*

Wafa Slaoui-Slaoui

PhD Candidate

*MOVE-IT Research Group, Department of Physical Education, Instituto de Investigación e Innovación Biomédica de Cádiz (INiBICA), Faculty of Education Sciences, Universidad de Cádiz, Cádiz, Spain;
International University of Valencia, Valencia, Spain*

Javier Salvador Morales

Postdoctoral Researcher

*SPORT Research Group, Department of Education, Faculty of Education Sciences, Centro de Investigación para el Bienestar y la Inclusión Social (CIBIS), Universidad de Almería, Almería, Spain;
Biomedical Research Unit, Hospital Universitario Torrecárdenas, Almería, Spain
ORCID: 0000-0002-3255-3246*

Raquel Tinoco-Gardón

Internal Medicine Specialist

Internal Medicine, Hospital Universitario Puerto Real, Cádiz, Spain

José Diego Santotoribio