



Universidad de A Coruña
Departamento de Educación Física e Deportiva

Programa de doctorado:
“Educación Física, Deporte y Educación para la salud”

Bienio 1998 - 2000

**El deporte como actividad extraescolar:
un estudio evaluativo del programa
“*Deporte en el Centro*”
en los colegios de Educación Primaria de la
ciudad de A Coruña**

Tesis Doctoral

Autora:
Lara Varela Garrote

Directores:
Dr. José Antonio Caride Gómez
Dra. Ángela Lera Navarro

A Coruña, 2007

A Raúl, por todo.

*A mi madre y a mi hermana,
A mi abuela Concha y a mi tía M^a Luisa,
Por hacerme tan feliz en este camino.*

A la estrella que más brilla, mi padre.

Agradecimientos

Que esta Tesis haya salido adelante, es gracias al trabajo y apoyo realizado por muchas y muy diferentes personas e instituciones.

Debo agradecer al Servicio Municipal de Educación del Ayuntamiento de A Coruña (en especial a Ana Judel y Fernando Pariente), a la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña (en especial a Nuria, Juan Miguel y Lucía), a la directiva y profesorado implicado de los diferentes Colegios Públicos de A Coruña participantes en el estudio (Raquel Camacho, Wenceslado Fernández Flórez, Juan Fernández Latorre, Eusebio da Guarda, Salgado Torres, María Barbeito, Concepción Arenal, Rosalía de Castro, María Pita, San Francisco Javier), al Foru metropolitano (en especial a Laura, Javi y Alberto), a la Universidad de A Coruña, a la Facultad de Ciencias de la Educación y al Departamento de Didácticas Específicas por la colaboración prestada a lo largo de este tiempo para que este trabajo saliera adelante.

Gracias a los educadores que participan en el programa “*Deporte en el Centro*” impartiendo clases en los grupos de mayores de Educación Primaria (Rosalía, Clara, Alex, Montse, Cuchi, José, Elena, M^a Teresa, Iván, Martín, Arancha, Eva, Oscar, Antonio, Miguel, Jorge y Julio), a los alumnos que participan en el programa en los grupos de mayores, a los padres de estos alumnos que participaron, a los alumnos no participantes en el programa que también lo hicieron, a los técnicos y directivos del mismo, sin sus contribuciones este trabajo no hubiera sido posible.

Agradezco muy especialmente la inestimable ayuda prestada por mis directores de Tesis José Antonio Caride Gómez y Ángela Lera Navarro, por la confianza que han depositado en mi trabajo, la ayuda prestada en todo momento y por las grandes personas que son para mí. Muchas gracias, de nuevo.

Mi más sincero agradecimiento a mis compañeros de Facultad, en especial a los del Departamento de Didácticas Específicas: Andrés Sobrino, Andrés García Vilariño, Alfonso, Alfredo, Elvira, Pilar Couto, Pilar Martínez, Pilar Rodríguez, Lola, Victoria, Sara, Xan, Angela y Raúl.

Debo resaltar la colaboración prestada por Manuel García, profesor y amigo de la Facultad de Ciencias de la Educación, desde el momento en que surgieron las primeras ideas para realizar el proyecto de Tesis. Gracias por tanto tiempo dedicado, por tu gran amabilidad y ayuda incondicional.

Gracias también a Rita Gradaïlle de la Universidad de Santiago de Compostela porque su trabajo me ha servido de guía.

Gracias Raúl porque lo has aparcado todo para que este trabajo saliera adelante, por toda tu fuerza y por que le das sentido a mi vida.

Gracias mamá y Paula por todo vuestro empeño en quitarme las preocupaciones, por vuestro apoyo incondicional y por todo lo que hemos pasado juntas. Gracias papá, por tu valioso legado para la vida, ha guiado mi camino y ha hecho que te sienta cerca de mí en todo momento.

Gracias abuela Concha, porque eres muy grande en mi vida, por tu empeño para hacerme fuerte y por esas conversaciones en las que aprendo tanto sobre la vida. Y al abuelo Chente, por ayudarme a comprender el significado de *“familia”*.

Gracias María Luisa o *“Tía Luisa”* como yo te llamo, por tu alegría, tu magia y porque siempre estás ahí.

Gracias abuelos Oscar y Sila por demostrar tanto amor y renunciar a tantas cosas para que todo vaya bien.

Gracias Ángela por la confianza que has puesto en mí, desde siempre y por lo que has luchado para que pueda recorrer este camino. Por tu cariño incondicional.

Gracias a Caride por encontrarme cuando estaba perdida y traerme hasta aquí, por el tiempo que me has dedicado y por la serenidad que me has transmitido.

Gracias a José Luis González, porque el programa estudiado es parte de tu vida y de tus aportaciones a la ciudad. Solo tú sabes cuánto significas para mí. A Marichú por todos tus ánimos.

A Manuel Espiña, Asunción y Tonecho por tantas cosas que me habéis enseñado y el cariño que me habéis dado desde niña.

Gracias a Héctor y a Bea, por todos vuestros ánimos, el apoyo prestado y los buenos momentos que hemos pasado juntos.

A Fernando por convencerme en los momentos de desaliento de que todo llega.

Gracias a Pepe y Milagros, a Susana, Sergio y Mary, por vuestras ansias de ver terminado este trabajo cuanto antes, por esa lista de cosas que vamos a hacer juntos después de la tesis y por ser cómo sois.

Gracias también a Lidia e Isidoro y a Clo y Moncho, por vuestro apoyo y alegría.

Mi más sincero agradecimiento a muchos otros compañeros y compañeras, amigas y amigos, que de una manera u otra, me han apoyado y comprendido en este camino.

*“Mi risa es mi espada,
y mi alegría, mi escudo”.*

Martín Lutero

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PRIMERA PARTE. REFERENCIAL TEÓRICO.....	7
CAPÍTULO 1. ANÁLISIS DEL SECTOR EDUCATIVO EXTRAESCOLAR	9
1.1. INTRODUCCIÓN	11
1.2. LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES: CONCEPTUALIZACIÓN. 11	
1.2.1. Aproximación conceptual a las actividades extraescolares	12
1.2.2. Origen y desarrollo del sector educativo extraescolar	16
1.3. LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES EN LA NORMATIVA EDUCATIVA ESPAÑOLA	25
1.4. LOS AGENTES IMPLICADOS EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES.....	33
1.4.1. El municipio y su política de ocio	34
1.4.2. El centro educativo y sus profesores.....	35
1.4.3. El papel de la familia	36
1.4.4. El ámbito asociativo.....	38
1.4.5. Los educadores de las actividades extraescolares.....	40
1.4.6. Los participantes	41
1.5. SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO EN EL ÁMBITO DE LA ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR	43
CAPÍTULO 2. EL DEPORTE EXTRAESCOLAR COMO ÁMBITO DE ESTUDIO Y PRÁCTICAS	51
2.1. INTRODUCCIÓN	53
2.2. EL DEPORTE EXTRAESCOLAR: CONCEPTUALIZACIÓN	53
2.3. EL DEPORTE EN LA ACTIVIDAD FÍSICA EXTRAESCOLAR.....	59
2.3.1. Los modelos del deporte como exponente de su diversidad.....	59
2.3.1.1. El modelo deportivo orientado a la competición.....	59
2.3.1.2. El modelo deportivo orientado a la participación.....	61
2.3.1.3. Modelo competitivo versus modelo participativo	63
2.3.2. El deporte educativo en las actividades físico-deportivas extraescolares.....	64
2.3.2.1. El perfil educativo del deporte aplicado a las actividades físicas extraescolares: características	65
2.3.2.2. La dimensión educativa del deporte aplicada a las actividades físicas extraescolares: finalidades	71

2.4. EL PROGRAMA “DEPORTE EN EL CENTRO” EN RELACIÓN CON LA VISIÓN EDUCATIVA DEL DEPORTE	99
CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS: LOS PROGRAMAS DEPORTIVOS EXTRAESCOLARES	109
3.1. INTRODUCCIÓN	111
3.2. REFLEXIONANDO SOBRE EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.....	111
3.3. EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN EL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN	117
3.4. ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.....	123
3.4.1. El modelo de evaluación conductista – eficientista.....	124
3.4.2. El modelo de evaluación humanístico, fenomenológico o subjetivo .	130
3.4.3. El modelo de evaluación holístico.....	133
3.5. ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN EL ÁMBITO EXTRAESCOLAR.....	136
3.5.1. Finalidades de la evaluación de programas extraescolares	139
3.6. LA ADAPTACIÓN DEL MÉTODO CIPP PARA EVALUAR EL PROGRAMA DEPORTIVO EXTRAESCOLAR “DEPORTE EN EL CENTRO” EN LA CIUDAD DE A CORUÑA	143
3.6.1. Consideraciones a tener en cuenta para la elección de un diseño de evaluación.....	144
3.6.2. El método CIPP para la evaluación de “Deporte en el Centro”	149
SEGUNDA PARTE. ESTUDIO DEL PROGRAMA EXTRAESCOLAR “DEPORTE EN EL CENTRO” EN A CORUÑA: ANÁLISIS EMPÍRICO	155
CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO Y DESARROLLO DEL TRABAJO EMPÍRICO	157
4.1. INTRODUCCIÓN	159
4.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	160
4.3. METODOLOGÍA EMPLEADA EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	162
4.3.1. Principales enfoques epistemológicos de la investigación educativa	162
4.3.2. Metodología de investigación aplicada al estudio: la investigación evaluativa.....	170
4.4. LA POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO.....	175
4.5. LA DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LAS FASES QUE CONFIGURAN EL ESTUDIO.....	179

4.6. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	184
4.6.1. Cuestionarios.....	185
4.6.1.1. Cuestionarios de los participantes y no participantes del programa “Deporte en el Centro”.....	186
4.6.1.2. Cuestionarios de los educadores del programa “Deporte en el Centro”	189
4.6.1.3. Cuestionario de padres.....	192
4.6.2. El grupo de discusión con los educadores	193
4.6.3. Las entrevistas.....	196
4.6.4. La observación de documentos relacionados con el programa	201
4.7. VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN EMPLEADAS Y DEL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN	203
4.8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	209
4.9. LÍMITES Y DIFICULTADES DE LA INVESTIGACIÓN	213
CAPÍTULO 5. “DEPORTE EN EL CENTRO”: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN EVALUATIVA DE UN PROGRAMA MUNICIPAL	217
5.1. LA DIMENSIÓN CONTEXTUAL: EL PROGRAMA “DEPORTE EN EL CENTRO” EN EL MARCO URBANO DE A CORUÑA.....	220
5.1.1. El Hábitat urbano del programa “Deporte en el Centro”: la ciudad de A Coruña.....	221
5.1.1.1. Ubicación y extensión de la ciudad	222
5.1.1.2. La demografía coruñesa.....	222
5.1.1.3. Ocupaciones de los ciudadanos	223
5.1.1.4. La actividad productiva de A Coruña.....	223
5.1.1.5. Nivel de estudios y escolarización.....	224
5.1.1.6. A Coruña: ciudad educadora	225
5.1.2. El perfil familiar de los agentes implicados en el desarrollo del programa “Deporte en el Centro”	227
5.1.2.1. El patrón familiar del programa.....	227
5.1.2.2. Nivel de estudios de las familias	230
5.1.2.3. Situación laboral de las familias de los participantes.....	231
5.1.2.4. Expectativas sobre el programa “Deporte en el Centro”	231
5.1.3. Características del programa.....	234
5.1.3.1. Tipología del programa “Deporte en el Centro”	234
5.1.3.2. Población que abarca	235
5.1.3.3. Las funciones de “Deporte en el Centro”	235
5.1.3.4. Los objetivos del programa	236
5.1.3.5. Contenidos que configuran el programa.....	239
5.1.3.6. La metodología del programa.....	240

5.1.3.7. La evaluación de “Deporte en el Centro”	241
5.2. LA DIMENSIÓN “ENTRADA” O LOS RECURSOS DISPONIBLES EN “DEPORTE EN EL CENTRO”	242
5.2.1. Recursos económicos y materiales del programa “Deporte en el Centro”	242
5.2.1.1. Los presupuestos del programa	243
5.2.1.2. Instalaciones y equipamiento disponible en “Deporte en el Centro”	244
5.2.2. Recursos Humanos evaluados en “Deporte en el Centro”	246
5.2.2.1. Los directivos del programa	247
5.2.2.2. Los técnicos del programa	247
5.2.2.3. Los educadores de “Deporte en el Centro”	248
5.2.2.4. Los participantes en el programa	253
5.2.2.5. Los no participantes en el programa	261
5.2.2.6. Comparación de los participantes – no participantes en el programa “Deporte en el Centro”	270
5.2.2.7. Sobre el personal de servicios	278
5.2.2.8. Sobre las personas de las AMPAs	278
5.3. LA DIMENSIÓN “PROCESO”: ASPECTOS RELACIONADOS CON LA ESTRUCTURA, PROGRAMACIÓN Y CLIMA DE “DEPORTE EN EL CENTRO”	279
5.3.1. Estructura existente en el programa: el organigrama	281
5.3.2. La programación de “Deporte en el Centro”: diseño, aplicación, evaluación y resultados	283
5.3.2.1. Diseño del programa	283
5.3.2.2. Aplicación del programa	287
5.3.2.3. Evaluación del programa	290
5.3.2.4. Productos de la programación	293
5.3.3. Sistema de relaciones y clima de trabajo de “Deporte en el Centro”.	294
5.3.3.1. Sistema de relaciones	294
5.3.3.2. Clima de trabajo	297
5.4. LA DIMENSIÓN “PRODUCTO”: EL DESARROLLO Y LAS REALIZACIONES DEL PROGRAMA	297
5.4.1. El nivel de participación	300
5.4.1.1. Cobertura	301
5.4.1.2. Asistencia percibida	302
5.4.1.3. Media de ausencias	304
5.4.1.4. Fidelidad o permanencia de los inscritos	304
5.4.1.5. Expectativas de inscripción	304
5.4.2. Efecto del programa en las valoraciones el tiempo libre	308

5.4.2.1. Disponibilidad de tiempo libre	308
5.4.2.2. Tiempo libre y deporte	309
5.4.3. Valoraciones sobre aspectos organizativos del programa	312
5.4.3.1. Actividades	312
5.4.3.2. Nivel de satisfacción.....	315
5.4.3.3. Calidad en el desarrollo profesional del profesorado	317
5.4.4. Efecto del programa en las valoraciones sobre actividad física y deporte	321
5.4.4.1. “Deporte en el Centro” ¿juego, deporte o ambos?	322
5.4.4.2. Utilidad de la actividad física	324
5.4.4.3. Habilidad percibida.....	326
5.4.4.4. Prioridades en la práctica deportiva.....	329
5.4.4.5. Preferencias deportivas.....	332
5.4.4.6. Competición.....	333
5.4.4.7. Reglas	337
5.4.4.8. Trampas	339
5.4.4.9. Valoración global	342
5.4.5. Análisis de necesidades del programa	345
5.4.5.1. Según los padres	345
5.4.5.2. Según los participantes	346
5.4.5.3. Según los educadores.....	347
5.4.5.4. Según los técnicos	352
5.4.5.5. Según los directivos.....	354
5.4.6. Análisis de puntos fuertes y débiles del programa	355
5.4.6.1. Análisis de los puntos fuertes	355
5.4.6.2. Análisis de puntos débiles	357
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	361
1. ACERCA DEL MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	364
2. ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DEL PROGRAMA DE ACTIVIDADES DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES “DEPORTE EN EL CENTRO”.....	370
2.1. ANÁLISIS CONTEXTUAL.....	370
2.2. REALIDADES Y CONDICIONES DE “ENTRADA”	371
2.3. PERSPECTIVAS Y EVOLUCIÓN DEL PROCESO	374
2.4. RESULTADOS Y LOGROS EN TÉRMINOS DE “PRODUCTO”	378
3. PROSPECTIVA: ORIENTACIONES Y RECOMENDACIONES PARA OTRAS INVESTIGACIONES	385
BIBLIOGRAFÍA.....	387
ANEXOS	433

1. Certificaciones (informe y mesa de trabajo)	435
2. Tablas de contenido	441
3. Instrumentos de investigación	449
3.1. Cuestionario a participantes enero 2004	451
3.2. Cuestionario a no participantes enero 2004	461
3.3. Cuestionario a educadores	469
3.4. Cuestionario a participantes mayo 2004	483
3.5. Cuestionario a no participantes mayo 2004	491
3.6. Cuestionario a padres de los participantes en “Deporte en el Centro”..	499
3.7. Grupo de discusión con los educadores	503
3.8. Entrevista a los técnicos	507
3.9. Entrevista a los directivos.....	513
 4. Diferencias no significativas respecto a la experiencia en el programa y a la participación exclusiva en “Deporte en el Centro”.....	 519

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro nº 1. 1. Las actividades extraescolares en el marco conceptual del tiempo libre	15
Cuadro nº 1. 2. : Factores que condicionan la consolidación de las actividades extraescolares	17
Cuadro nº 1. 3. Leyes y Reales Decretos que afectan a las actividades extraescolares	25
Cuadro nº 1. 4. Agentes que participan en la organización, desarrollo y/o ejecución de las actividades extraescolares	34
Cuadro nº 1. 5. Funciones que cumplen las actividades extraescolares	44
Cuadro nº 2. 1. Definición del programa “ <i>Deporte en el Centro</i> ”	58
Cuadro nº 2. 2. Manifestaciones del deporte orientado a la competición.....	60
Cuadro nº 2. 3. Manifestaciones del deporte orientado a la participación.....	62
Cuadro nº 2. 4. Características del enfoque educativo del deporte.....	65
Cuadro nº 2. 5. Agentes implicados en la manifestación educativa del deporte.....	67
Cuadro nº 2. 6. El perfil del educador deportivo.....	68
Cuadro nº 2. 7. Finalidades y ámbitos del enfoque educativo del deporte	72
Cuadro nº 2. 8. Valores del Deporte y de la Educación Física	79
Cuadro nº 2. 9. El trabajo de las habilidades en la visión educativa del deporte en Educación Primaria	87
Cuadro nº 3. 1. El concepto de evaluación de programas.....	114
Cuadro nº 3. 2. El método de evaluación de Tyler.....	126
Cuadro nº 3. 3. Dimensiones de control y cambio social implícitas en todo proceso de evaluación	138
Cuadro nº 3. 4. Finalidades de la evaluación de programas extraescolares.....	141
Cuadro nº 3. 5. La evaluación de “ <i>Deporte en el Centro</i> ”	148
Cuadro nº 4. 1. Estrategias básicas de integración metodológica.....	167
Cuadro nº 4. 2. Tipos de triangulación empleados en el estudio de “ <i>Deporte en el Centro</i> ”	170

Cuadro nº 4. 3. Principales métodos de investigación en materia educativa.....	171
Cuadro nº 4. 4. Fases de la investigación (2003 – 2006).....	183
Cuadro nº 4. 5. Tipo de escala aplicada en el cuestionario a los educadores de “ <i>Deporte en el Centro</i> ”	191
Cuadro nº 5. 1. El modelo evaluativo de toma de decisiones aplicado al programa “ <i>Deporte en el Centro</i> ”	219
Cuadro nº 5. 2. La dimensión “ <i>contexto</i> ” y las subdimensiones del mismo	221
Cuadro nº 5. 3. Contextualización del programa “ <i>Deporte en el Centro</i> ” en el Ayuntamiento de A Coruña	234
Cuadro nº 5. 4. La dimensión “ <i>entrada</i> ” y las subdimensiones de la misma....	242
Cuadro nº 5. 5. La dimensión “ <i>proceso</i> ” y las subdimensiones del mismo	280
Cuadro nº 5. 6. La dimensión “ <i>producto</i> ” con sus respectivas subdimensiones.....	299

ÍNDICE DE GRÁFICOS E IMÁGENES

GRÁFICOS

Gráfico nº 1. 1.: Número de actividades extraescolares realizadas por los alumnos en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.....	42
Gráfico nº 5. 1. Distribución de la población de A Coruña por tramos de edad y sexo.....	222
Gráfico nº 5. 2. Tasas de ocupación laboral por sectores de los habitantes de A Coruña (2001)	223
Gráfico nº 5. 3. Tasas de actividad y paro por género de los habitantes de A Coruña (2001)	224
Gráfico nº 5. 4. Nivel de estudios de los coruñeses	224
Gráfico nº 5. 5. Distribución de estudiantes de A Coruña en los niveles educativos no universitarios (curso 2003-2004)	225
Gráfico nº 5. 6. Quién responde al cuestionario de padres (n=185)	228
Gráfico nº 5. 7. ¿Tienes hermanos? Participantes em enero (n=275).....	228
Gráfico nº 5. 8. Distribución del número de hermanos de los participantes de “Deporte en el Centro” (n=209).....	229
Gráfico nº 5. 9.¿Tienes hermanos? No participantes en enero (n=268).....	229
Gráfico nº 5. 10. Distribución del número de hermanos de los no participantes de “Deporte en el Centro” (n=200)	229
Gráfico nº 5. 11. Nivel de estudios de los padres de los participantes en el programa “Deporte en el Centro” (n=268).....	230
Gráfico nº 5. 12. Razones por las que los padres de los participantes deciden apuntarlos a “Deporte en el Centro” (n=334)	232
Gráfico nº 5. 13. Personas del entorno de los participantes en “Deporte en el Centro” que muestran mayor interés por que vayan a las actividades de “Deporte en el Centro” (n=274)	233
Gráfico nº 5. 14. Distribución por colegios de los educadores de “Deporte en el Centro” (n=18).....	249
Gráfico nº 5. 15. Experiencia de los educadores en “Deporte en el Centro” (n=18).....	250
Gráfico nº 5. 16. Formación inicial de los educadores en “Deporte en el Centro” (n=18).....	251
Gráfico nº 5. 17. Distribución de la formación complementaria de los educadores de “Deporte en el Centro” por centros (n=18).....	252

Gráfico nº 5. 18. Distribución por edades de los participantes de “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=276).....	253
Gráfico nº 5. 19. Experiencia de los participantes en el programa “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=274).....	254
Gráfico nº 5. 20. “¿Comes en el colegio?” (n=273).....	254
Gráfico nº 5. 21. Con quién acuden los participantes al programa “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=274).....	255
Gráfico nº 5. 22. Quién trae a los participantes al programa “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=163).....	255
Gráfico nº 5. 23. Quién recoge a los participantes al programa “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=185).....	256
Gráfico nº 5. 24. Distribución de los participantes en las escuelas deportivas (n= 332 respuestas).....	257
Gráfico nº 5. 25. Motivos de los participantes para apuntarse al programa “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=451).....	259
Gráfico nº 5. 26. Actividad que prefieren si pudiesen elegir (n=274).....	260
Gráfico nº 5. 27. Distribución por edades de los no participantes de “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=267).....	262
Gráfico nº 5. 28. “¿Comes en el colegio?” (n=267).....	263
Gráfico nº 5. 29. Actividades extraescolares a las que van los no participantes de “ <i>Deporte en el Centro</i> ”(n=168).....	264
Gráfico nº 5. 30. Razones de los no participantes para acudir a otras actividades extraescolares (n=189).....	265
Gráfico nº 5. 31. Opinión de los participantes sobre la duración de las actividades (n=266).....	266
Gráfico nº 5. 32. Razones de los no participantes para no acudir a las actividades extraescolares de “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=437).....	266
Gráfico nº 5. 33. Actividades a las que se apuntarían los no participantes de “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=559).....	268
Gráfico nº 5. 34. Actividad que prefieren si pudiesen elegir (n=268).....	269
Gráfico nº 5. 35. Comparación de valores de los participantes y no participantes en “ <i>Deporte en el Centro</i> ” en la variable “ <i>opinión sobre la duración de las actividades deportivas extraescolares</i> ”.....	271
Gráfico nº 5. 36. Comparación de valores de los participantes y no participantes en “ <i>Deporte en el Centro</i> ” en la variable “¿Comes en el colegio?”.....	272
Gráfico nº 5. 37. Comparativa del lugar al que van los participantes y no participantes de “ <i>Deporte en el Centro</i> ” a realizar otras actividades extraescolares de tarde.....	273

Gráfico nº 5. 38. Comparativa de preferencias de los participantes y no participantes de “ <i>Deporte en el Centro</i> ”	274
Gráfico nº 5. 39. Comparación entre los participantes y no participantes de “ <i>Deporte en el Centro</i> ” sobre si realizan deporte de forma organizada	275
Gráfico nº 5. 40. Comparación de los participantes y no participantes en “ <i>Deporte en el Centro</i> ” en la variable “ <i>asistencia a las actividades deportivas extraescolares</i> ”	303
Gráfico nº 5. 41. Actividades en las que piensan inscribirse el próximo curso los participantes en “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=468 respuestas)	305
Gráfico nº 5. 42. Actividades en las que piensan inscribirse el próximo curso los no participantes en “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=455 respuestas)	306
Gráfico nº 5. 43. Comparación entre participantes y no participantes respecto a las percepciones sobre las prioridades de sus docentes respecto a las actividades físico-deportivas	313
Gráfico nº 5. 44. Prioridades en la práctica deportiva de participantes y no participantes en “ <i>Deporte en el Centro</i> ” en el mes de mayo de 2004 (n=545).....	332
Gráfico nº 5. 45. Deportes preferidos por participantes y no participantes en “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=1257 respuestas)	333
Gráfico nº 5. 46. Factores señalados por los padres para aumentar la calidad del programa (n=317 respuestas)	345
Gráfico nº 5. 47. <i>¿Qué cosas harían que te gustaran más las actividades deportivas extraescolares a las que estás apuntado?</i> Participantes en el mes de mayo de 2004.....	347
Gráfico nº 5. 48. Temáticas de mayor interés para los cursos de formación de los educadores (n= 43 respuestas).....	348
Gráfico nº 5. 49. Mejoras que consideran más importantes los educadores para incrementar su satisfacción laboral (n=34 respuestas).....	348
Gráfico nº 5. 50. Mejoras que consideran más importantes los educadores para incrementar la calidad del programa (n=36 respuestas).....	349

IMÁGENES

Imagen nº 5. 1. A Coruña: ciudad donde se ubica el programa “ <i>Deporte en el Centro</i> ”	222
---	-----

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla nº 1. 1. Definición de las actividades complementarias y extraescolares según el Real Decreto 1694/1995.....	28
Tabla nº 2. 1. Diferencias entre el modelo competición vs modelo participación.....	64
Tabla nº 2. 2. Beneficios a corto y largo plazo de los hábitos de actividad física sobre la salud.....	73
Tabla nº 2. 3. Valores del Deporte en función de las dimensiones trabajadas	79
Tabla nº 2. 4. La competición como proceso vs producto.....	83
Tabla nº 2. 5. Fases y estadios del desarrollo motor de la infancia en la Educación Primaria.....	87
Tabla nº 2. 6. Las características de las actividades lúdicas en el modelo comprensivo del deporte.....	89
Tabla nº 2. 7. Relación entre el tipo de actividades lúdicas y los ciclos de Educación Primaria.....	90
Tabla nº 2. 8. Dimensiones del ocio y visión educativa del deporte.....	92
Tabla nº 3. 1. Métodos de evaluación conductista – eficientista.....	125
Tabla nº 3. 2. Métodos de evaluación humanístico – fenomenológico o subjetivo.....	130
Tabla nº 3. 3. Métodos de evaluación holísticos.....	134
Tabla nº 3. 4. La técnica de las nueve cuestiones aplicada a la evaluación.....	144
Tabla nº 3. 5. Puntos fuertes y débiles de la evaluación interna / externa.....	146
Tabla nº 3. 6. Evolución de la participación en “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (1998-2003).....	149
Tabla nº 3. 7. El método integral de evaluación de “ <i>Deporte en el Centro</i> ”	151
Tabla nº 4. 1. Supuestos básicos de los paradigmas de investigación.....	163
Tabla nº 4. 2. Principales características de los paradigmas de investigación...	164
Tabla nº 4. 3. Centros de Educación Primaria de la ciudad de A Coruña participantes en la investigación.....	176
Tabla nº 4. 4. Poblaciones participantes en la investigación.....	178
Tabla nº 4. 5. Bloques de contenidos e ítems por bloque en cuestionarios de participantes y no participantes en enero y mayo de 2004.....	188

Tabla nº 4. 6. Bloques de contenidos e ítems por bloque en cuestionarios de educadores.....	191
Tabla nº 4. 7. Bloques de contenidos e ítems en cuestionarios de padres de los participantes en el programa	193
Tabla nº 4. 8. Bloques de contenidos e ítems por bloque en grupo de discusión de educadores de “ <i>Deporte en el Centro</i> ”	196
Tabla nº 4. 9. Bloques de contenidos e ítems por bloque en entrevista a técnicos y directivos de “ <i>Deporte en el Centro</i> ”	200
Tabla nº 4. 11. Dimensiones del estudio evaluativo del programa “ <i>Deporte en el Centro</i> ”	205
Tabla nº 4. 12. Estrategias de control en investigación cualitativa.....	207
Tabla nº 4. 13. Técnicas estadísticas aplicadas en el estudio	212
Tabla nº 5. 1. Respuestas del ítem “ <i>Por otras razones</i> ” de los padres de los participantes para apuntarlos a las actividades extraescolares de “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=11).....	232
Tabla nº 5. 2. Personas del entorno de los participantes que muestran más interés porque acudan al programa (n=11)	233
Tabla nº 5. 3. Contenidos del programa “ <i>Deporte en el Centro</i> ” por ciclos: programación municipal	239
Tabla nº 5. 4. Contenidos del programa “ <i>Deporte en el Centro</i> ” por ciclos: técnicos	240
Tabla nº 5. 5. Valoración de las instalaciones (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa	245
Tabla nº 5. 6. Valoración del material (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa	246
Tabla nº 5. 7. Funciones que realizan los directivos de “ <i>Deporte en el Centro</i> ”	247
Tabla nº 5. 8. Funciones que realizan los técnicos de “ <i>Deporte en el Centro</i> ”	248
Tabla nº 5. 9. Distribución de los educadores de “ <i>Deporte en el Centro</i> ” por actividad deportiva impartida (n=19).....	249
Tabla nº 5. 10. Acceso al puesto de trabajo de los educadores de “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=18).....	250
Tabla nº 5. 11. Horas de trabajo de los educadores de “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=18)	251

Tabla nº 5. 12. Distribución de los participantes de “ <i>Deporte en el Centro</i> ” por curso (n=276).....	253
Tabla nº 5. 13. Distribución de los deportes que practican de forma organizada los participantes de “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=99).....	256
Tabla nº 5. 14. Preferencia por una escuela deportiva de los participantes de “ <i>Deporte en el Centro</i> ” que van a más de una actividad (n=67).....	258
Tabla nº 5. 15. Motivo “ <i>Por otras razones</i> ” para apuntarse a las actividades de “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=23).....	259
Tabla nº 5. 16. “¿ <i>Qué son para ti las actividades deportivas extraescolares?</i> ” (n=400).....	261
Tabla nº 5. 17. Distribución de los no participantes de “ <i>Deporte en el Centro</i> ” por curso (n=267).....	262
Tabla nº 5. 18. Cursos en los que los no participantes han asistido a “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=162).....	263
Tabla nº 5. 19. Actividades extraescolares a las que van los no participantes de “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=44).....	264
Tabla nº 5. 20. Lugar al que van los no participantes de “ <i>Deporte en el Centro</i> ” a las actividades extraescolares no deportivas (n=126).....	264
Tabla nº 5. 21. Distribución de los deportes que practican de forma organizada los participantes de “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=79).....	265
Tabla nº 5. 22. Respuestas del ítem “ <i>Por otras razones</i> ” de los no participantes para no acudir a “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=57).....	267
Tabla nº 5. 23. “¿ <i>Qué son para ti las actividades deportivas extraescolares?</i> ” (n=388).....	269
Tabla nº 5. 24. Comparación del nivel de asistencia a otras actividades extraescolares de tarde en participantes y no participantes en “ <i>Deporte en el Centro</i> ” (n=542).....	272
Tabla nº 5. 25. Asociación entre el tipo de participación y las razones por las que participantes y no participantes de “ <i>Deporte en el Centro</i> ” van a actividades extraescolares (prueba: chi-cuadrado).....	273
Tabla nº 5. 26. Rendimiento académico percibido (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes.....	275
Tabla nº 5. 27. Efecto del programa sobre el rendimiento académico percibido (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes que llevan de 1 ó 2 años en el programa con los que llevan 3 o más.....	276
Tabla nº 5. 28. Rendimiento académico percibido (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes que sólo acuden a “ <i>Deporte en el Centro</i> ” y no participantes que no acuden a ninguna actividad deportiva organizada.....	276

Tabla nº 5. 29. Valoración del personal de servicios del centro (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa	278
Tabla nº 5. 30. Valoración del personal del AMPA del colegio (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa	279
Tabla nº 5. 31. Valoración del organigrama (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa	281
Tabla nº 5. 32. Valoración de los criterios de selección (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa	282
Tabla nº 5. 33. Elementos de la programación y adecuación a los participantes (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa	285
Tabla nº 5. 34. Información sobre la programación (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa	287
Tabla nº 5. 35. Tiempo disponible para el desarrollo de la programación (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa	288
Tabla nº 5. 36. Desarrollo de contenidos de actividad física y deporte (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa	289
Tabla nº 5. 37. Sobre los criterios de evaluación (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa	290
Tabla nº 5. 38. Evaluación de contenidos de actividad física y deporte (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa	291
Tabla nº 5. 39. Empleo de instrumentos de evaluación (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa	292
Tabla nº 5. 40. Evaluación de contenidos específicos de actividad física y deporte (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa.....	293
Tabla nº 5. 41. Relación de los educadores con otros colectivos del programa (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa.....	295
Tabla nº 5. 42. Cobertura del programa “ <i>Deporte en el Centro</i> ”	301

Tabla nº 5. 43. Disponibilidad de tiempo libre (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (mayo de 2004).....	308
Tabla nº 5. 44. Valoraciones sobre tiempo libre y deporte (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (enero de 2004).....	309
Tabla nº 5. 45. Valoraciones sobre tiempo libre y deporte (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (mayo 2004)	310
Tabla nº 5. 46. Valoraciones sobre tiempo libre y deporte (prueba de los signos). Comparativa entre participantes de enero a mayo.....	311
Tabla nº 5. 47. Valoraciones sobre tiempo libre y deporte (prueba de los signos). Comparativa entre no participantes de enero a mayo de 2004.....	311
Tabla nº 5. 48. Valoración aprendizajes en “ <i>Deporte en el Centro</i> ” de participantes en mayo (n=284). Porcentajes de respuestas correspondientes a las categorías “ <i>bastante</i> ” y “ <i>totalmente de acuerdo</i> ”	314
Tabla nº 5. 49. Satisfacción de los padres con distintos elementos del programa (n=185).....	315
Tabla nº 5. 50. Satisfacción de los participantes con distintos elementos del programa (n=286).....	316
Tabla nº 5. 51. Satisfacción con distintos elementos del programa (prueba de Mann-Whitney)	317
Tabla nº 5. 52. Valoración de las condiciones laborales de los educadores (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa.....	318
Tabla nº 5. 53. “ <i>Deporte en el Centro</i> ” ¿Juego o Deporte? (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de enero de 2004.....	322
Tabla nº 5. 54. “ <i>Deporte en el Centro</i> ” ¿Juego o Deporte? (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de mayo de 2004	323
Tabla nº 5. 55. “ <i>Deporte en el Centro</i> ” ¿Juego o Deporte? (prueba de los signos). Comparativa entre participantes de enero a mayo de 2004.....	323
Tabla nº 5. 56. “ <i>Deporte en el Centro</i> ” ¿Juego o Deporte? (prueba de los signos). Comparativa entre no participantes de enero a mayo de 2004.....	324
Tabla nº 5. 57. Utilidad de la actividad física (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de enero de 2004.....	325
Tabla nº 5. 58. Utilidad de la actividad física (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes mayo de 2004	325

Tabla nº 5. 59. Utilidad de la actividad física (prueba de los signos). Comparativa entre participantes de enero (E) a mayo (M) vs no participantes de enero (E) a mayo (M) de 2004.....	326
Tabla nº 5. 60. Habilidad percibida (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de enero de 2004.....	327
Tabla nº 5. 61. Habilidad percibida (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes mayo de 2004	327
Tabla nº 5. 62. Habilidad percibida (prueba de los signos). Comparativa entre participantes de enero a mayo de 2004	328
Tabla nº 5. 63. Habilidad percibida (prueba de los signos). Comparativa entre no participantes de enero a mayo de 2004.....	328
Tabla nº 5. 64. Prioridades en la práctica deportiva (prueba de Mann- Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de enero de 2004.....	330
Tabla nº 5. 65. Prioridades en la práctica deportiva (prueba de Mann- Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes mayo de 2004 ..	330
Tabla nº 5. 66. Prioridades en la práctica deportiva (prueba de los signos). Comparativa entre participantes de enero a mayo de 2004	331
Tabla nº 5. 67. Prioridades en la práctica deportiva (prueba de los signos). Comparativa entre no participantes de enero a mayo de 2004	331
Tabla nº 5. 68. Valoraciones sobre la competición (prueba de Mann- Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes enero de 2004 ..	334
Tabla nº 5. 69. Valoraciones sobre la competición (prueba de Mann- Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes mayo de 2004 ..	334
Tabla nº 5. 70. Valoraciones sobre la competición (prueba de los signos). Comparativa entre participantes de enero a mayo de 2004	335
Tabla nº 5. 71. Valoraciones sobre la competición (prueba de los signos). Comparativa entre no participantes de enero a mayo de 2004	336
Tabla nº 5. 72. Mejoras de participantes en aspectos vinculados con la competición -I- (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa	336
Tabla nº 5. 73. Valoraciones sobre las reglas (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes enero de 2004	337
Tabla nº 5. 74. Valoraciones sobre las reglas (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes mayo de 2004	338
Tabla nº 5. 75. Valoraciones sobre las reglas (prueba de los signos). Comparativa entre participantes de enero (E) a mayo (M) vs no participantes de enero (E) a mayo (M) de 2004.....	338

Tabla nº 5. 76. Valoraciones sobre las trampas (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes enero de 2004	340
Tabla nº 5. 77. Valoraciones sobre las trampas (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes mayo de 2004	340
Tabla nº 5. 78. Valoraciones sobre las trampas (prueba de los signos). Comparativa entre participantes de enero (E) a mayo (M) vs no participantes de enero (E) a mayo (M) de 2004.....	341
Tabla nº 5. 79. Mejoras de participantes en aspectos vinculados con la competición -II- (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa	341
Tabla nº 5. 80. Efecto del programa en valoraciones sobre actividad física y deporte (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes que llevan de 1 ó 2 años en el programa y los que llevan 3 o más	343
Tabla nº 5. 81. Efecto del programa en valoraciones sobre actividad física y deporte (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes que sólo acuden a “ <i>Deporte en el Centro</i> ” y no participantes que no acuden a ninguna actividad deportiva organizada	344
Tabla nº 5. 82. <i>¿Qué crees que falta en las actividades deportivas extraescolares?</i> Participantes en el programa en el mes de enero (n=284 respuestas)	346
Tabla nº 5. 83. Factores para aumentar la calidad del programa (prueba Chi- cuadrado). Asociación entre la variable “ <i>participante o padre</i> ” y algunos factores para la mejora del programa	347
Tabla nº 5. 84. Propuestas de mejora para la calidad del programa (educadores)	349
Tabla nº 5. 85. Propuestas de mejora para la calidad del programa (técnicos)	353
Tabla nº 5. 86. Propuestas de mejora para la calidad del programa (directivos)	354
Tabla nº 5. 87. Puntos fuertes del programa según los participantes (n=357 respuestas)	355
Tabla nº 5. 88. Puntos fuertes del programa (educadores).....	356
Tabla nº 5. 89. Puntos débiles del programa según los participantes (n=285 respuestas)	357
Tabla nº 5. 90. Puntos débiles del programa (educadores)	358

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones experimentadas por nuestras sociedades en las últimas décadas han provocado la aparición de problemáticas que están obligando a una profunda revisión del papel social y educativo de la familia y la escuela, entre otros agentes formativos, procurando alternativas que les permitan afrontar las necesidades y demandas derivadas del impacto que tales cambios están provocando en sus respectivas estructuras y dinámicas.

En las sociedades occidentales el incremento en cantidad y calidad del tiempo libre, provocado por factores tales como la reducción de la jornada de trabajo o el incremento de la tasa de paro; las evoluciones de las familias, sobre todo tras la incorporación de la mujer al mundo laboral; y los cambios que se han producido en las ciudades volviéndose más inseguras, generan un entorno social que necesita el desarrollo de servicios con funciones no sólo formativas, sino también asistenciales y de custodia, dirigidos a la infancia.

Las reformas sociales a las que aludimos han provocado la sustitución del juego libre de la infancia por alternativas más formalizadas y seguras, con ciertas características educativas, entre las que se encuentran las actividades extraescolares. La escuela, junto con otras instituciones sociales y educativas, trata de complementar las funciones del entorno familiar y del barrio para ofrecer al niño y a sus padres propuestas educativas y entornos más acogedores, en los que puedan jugar y socializarse.

Precisamente en el ámbito extraescolar se sitúa el objeto de estudio de esta Tesis, un sector mediante el que se da respuesta a una creciente demanda social, que ha despertado poca atención en el ámbito científico y al que se dedican escasos recursos económicos. Realizar investigaciones que reflejen la problemática de este ámbito, sus posibilidades, nivel de implementación, debilidades y fortalezas, beneficios sociales y personales, entre otros aspectos, puede contribuir al desarrollo y mejora de las iniciativas y prácticas que se promueven en su interior.

Esta investigación parte de las inquietudes generadas tras mi formación inicial en el ámbito de la educación física y el posterior quehacer laboral en diferentes programas de carácter extraescolar. Diversas reflexiones a lo largo del tiempo sobre cuestiones relativas a la programación extraescolar, la falta de regulación profesional, las diferencias entre los niveles de desarrollo en ámbitos rurales o urbanos, la necesidad de dotar de calidad a contextos educativos distintos al escolar, unidas a motivaciones académicas confluyen en un proyecto de Tesis Doctoral relacionado con la temática citada.

Esta Tesis, a su vez, es fruto de una línea de investigación sobre evaluación de programas extraescolares en el entorno geográfico y social de A Coruña, que se inicia con el estudio de dos programas de ocio en la ciudad: uno de ellos basado en contenidos propios de la actividad físico-deportiva, que da lugar a este trabajo, y otro de carácter interdisciplinar, que se encuentra actualmente en curso.

Con esta línea de investigación se pretenden realizar aportaciones de carácter científico al ámbito extraescolar, contribuyendo al conocimiento, por un lado, del estado de la cuestión a nivel teórico y conceptual y, por otro, de una realidad concreta como, en este caso, la del programa de actividades extraescolares de carácter público “*Deporte en el Centro*”. Implantado en 1984 en el municipio de A Coruña y con un enfoque basado en la educación del ocio, se desarrolla a través de actividades deportivas en horario de tarde. Para su estudio nos hemos planteado los siguientes objetivos generales:

1. Explicar e interpretar el estado del enfoque educativo del deporte en el contexto extraescolar en sus dimensiones teórico-conceptual y práctica-aplicativa, de naturaleza socio-pedagógica.
2. Estudiar el programa de actividades deportivas extraescolares “*Deporte en el Centro*” perteneciente al programa municipal Descubrir el ocio.

En relación a ellos, procurando traducir sus logros en aportaciones más concretas, formulamos los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las valoraciones de los diferentes agentes implicados en el programa sobre los diversos aspectos organizativos del mismo.
2. Determinar el efecto del programa sobre los valores de los usuarios con respecto a la actividad física y el deporte.
3. Detectar necesidades en el programa que sirvan para tomar decisiones sobre el mismo.

4. Conocer los puntos fuertes y débiles del programa “*Deporte en el Centro*”.

A pesar de que a lo largo del trabajo realizado tratamos de dar una respuesta global a cada uno de los objetivos, con el referencial teórico –que constituye el primer bloque de los contenidos abordados–, respondemos básicamente al primero de los objetivos generales citados. En él se incluyen tres capítulos:

- El primero, dedicado al *análisis del sector educativo extraescolar*, nos permite ubicar el estudio dentro de un ámbito concreto, reflejando las características básicas de este tipo de actividades, los factores sociales y educativos que han propiciado el crecimiento del sector en los centros educativos, realizamos un repaso del marco legal, estudiamos el papel que desempeñan los diferentes agentes (personas o instituciones) implicados en la organización de estas actividades y, finalmente, realizamos un análisis de la realidad extraescolar explicando las funciones que cumplen actualmente estas actividades.
- En el segundo capítulo, denominado “*El deporte extraescolar como ámbito de estudio y práctica*”, se realiza una revisión del término deporte para conocer cuál es su orientación en el programa estudiado. Se detallan cuáles son los modelos de deporte que conviven en la sociedad, prestando mayor atención al enfoque educativo de las actividades físico-deportivas extraescolares y realizando un análisis de las características de “*Deporte en el Centro*” con un propósito esencial: identificar aquellas que se corresponden con el enfoque educativo del deporte.
- En el tercer capítulo, al que titulamos “*Evaluación de programas educativos: los programas deportivos extraescolares*” se establece un marco general en el que se analiza a nivel conceptual la evaluación de programas, realizando una revisión histórica de la misma y de los principales métodos de evaluación de programas, para introducirnos en el ámbito específico de la evaluación de programas extraescolares. Para finalizar este capítulo, se describe el método CIPP (contexto, entrada, proceso y producto), creado por Stufflebeam en 1967, así como su adaptación para evaluar “*Deporte en el Centro*”. La elección del método CIPP para el estudio del programa ha venido motivada principalmente por su orientación hacia la toma de decisiones, así como por su flexibilidad para acoger diversos perfiles metodológicos e instrumentos.

En la segunda parte del Informe, que responde al segundo objetivo general de la investigación, se desarrolla el *análisis empírico*, que abarca dos capítulos:

- El primero de ellos (capítulo cuarto, en la secuencia de la Tesis) denominado “*Diseño metodológico y desarrollo del trabajo empírico*”, se reiteran los objetivos perseguidos en esta investigación y los procedimientos para alcanzarlos a través del trabajo de campo, así como la metodología empleada y la población objeto de estudio. También se detalla la temporalización de la investigación (2003-2006), los instrumentos de recogida de información, la validez y la fiabilidad de las técnicas y del estudio en general. Por último, se describe la estructura seguida para el análisis e interpretación de los datos y se exponen las limitaciones y dificultades metodológicas de la investigación.
- El quinto capítulo, titulado “*Deporte en el Centro: análisis e interpretación evaluativa de un programa municipal*” desarrolla el análisis y valoración de los resultados más importantes de la investigación evaluativa del programa de actividades extraescolares “*Deporte en el Centro*”. En este apartado se trata de responder a los cuatro objetivos específicos de la investigación. Para la interpretación de los datos se ha contado con fuentes bibliográficas españolas y también del ámbito norteamericano, en donde hemos encontrado un mayor desarrollo científico de la evaluación de programas extraescolares.

El informe termina con el apartado de “*conclusiones y prospectiva*” en donde, como su propio nombre indica, se exponen las conclusiones más relevantes de la investigación, articulados en función de los objetivos que guiaron su desarrollo teórico y empírico. Además, se proponen líneas futuras de investigación para realizar trabajos que contribuyan al conocimiento, mejora y perfeccionamiento del ámbito extraescolar.

Finalmente se detallan las fuentes bibliográficas sobre las que nos apoyamos en todo el proceso de investigación y redacción final. En el apartado de *Anexos* se presenta aquella documentación que sirve de apoyo y complemento de la información presentada previamente.

PRIMERA PARTE. REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO 1. ANÁLISIS DEL SECTOR EDUCATIVO EXTRAESCOLAR

1.1. Introducción

El trabajo de investigación que presentamos se basa en la evaluación de un programa local y público de actividades extraescolares desde la perspectiva de la educación del ocio, a través de actividades deportivas realizadas en horario de tarde. Por este motivo, el primer apartado de esta fundamentación teórica, analiza la idiosincrasia del ámbito extraescolar.

Empleamos la expresión “*actividad extraescolar*” para situar lo más claramente posible la perspectiva de análisis, fijándonos en las características básicas de este tipo de actividades y en los factores socioeducativos que han favorecido la implantación de las actividades extraescolares en los centros educativos.

Seguidamente se realiza una revisión del marco normativo del sector extraescolar: qué es lo que está legislado y cuáles son los principales vacíos existentes en este campo educativo.

En el tercer bloque se estudia el papel desempeñado por los agentes educativos en la organización de las actividades extraescolares: municipio, centro educativo, familias, asociaciones, educadores, etc.

Finalmente analizamos la situación actual de las actividades extraescolares tratando de abarcar las funciones que cumplen en nuestra sociedad, los puntos fuertes y débiles que poseen, así como las posibles líneas de futuro a seguir para el desarrollo de este ámbito.

1.2. Las actividades extraescolares: conceptualización

Para comprender el significado actual de las actividades extraescolares, comenzamos por su definición y relación con otros conceptos afines, para

posteriormente determinar su alcance o sentido en el presente documento y dilucidar los motivos que dieron origen a este ámbito educativo.

1.2.1. Aproximación conceptual a las actividades extraescolares

Al margen de “*lo equívoco que puede resultar el término extraescolar*” (Cuenca, 1999: 93), abordar la conceptualización de las actividades extraescolares significa introducirse en el amplio campo de la educación “*no formal*”, en el que tienen cabida desde actividades cuya intención final es la educación del ocio, hasta tareas que persigan la ocupación del tiempo libre sin más.

Las actividades extraescolares acostumbran a incluirse dentro de la denominada educación no formal, de ahí la estrecha relación existente entre ambos conceptos. En el segundo de ellos se incluyen, según Trilla y otros (2003: 12) “*todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos*”. Se ha cuestionado la idoneidad de esta terminología, puesto que a nivel lingüístico la expresión “*no formal*” alude a procesos de escasa seriedad y responsabilidad limitada. Sin embargo, este tipo de educación engloba espacios tan serios como ludotecas, actividades de reciclaje, formación de adultos, educación a distancia, entre otros, así como las propias actividades extraescolares, por lo tanto y, a pesar de la denominación, estamos ante una educación con intenciones, métodos y objetivos propios que, a pesar de desarrollarse fuera del marco de la escolaridad habitual, posee un alto nivel de sistematización.

Desde una perspectiva semántica, el nombre *actividad* alude a una ocupación o tarea y el adjetivo *extraescolar* caracteriza aquello que se realiza fuera del horario, espacio o contenido escolar. Por lo tanto, estaríamos hablando de un conjunto de ocupaciones realizadas fuera del horario, del espacio o del currículo escolar, si bien esta acotación supone tan sólo el primer nivel de análisis.

Dependiendo del autor que las analice, existen diversas formas de comprender las actividades extraescolares. Citamos como ejemplos la de Castro (1998: 154), que parte de una visión amplia “*todas aquellas actividades de carácter educativo, cultural y lúdico que tienen como objetivo último contribuir a la formación integral del individuo a lo largo de toda la vida, y que faciliten la integración sociolaboral, económica y les permita la mejora de la calidad de vida*”; la de Aránega y Doménech (2001) que las sitúa directamente en el centro educativo, refiriéndose a actividades organizadas habitualmente por las asociaciones de padres con una diversidad de modalidades que puede abarcar desde los deportes a la informática, entre otros, y cuya oferta ha de ser acordada y consensuada con el propio equipo docente para que exista coherencia con los

objetivos y finalidades de la escuela expuestos en el PEC. Otras concepciones, como la del MEC, citada por Cabrera y Cantera (2005: 4) entienden por actividades extraescolares “*aquellas que se realizan en el intervalo de tiempo comprendido entre el final de la sesión de mañana y el comienzo de la sesión de tarde y también las que tienen lugar antes o después de las actividades docentes*”. Aparicio (2000) también las sitúa fuera del horario oficial pero explicita que se pueden desarrollar tanto dentro como fuera del centro escolar. Como puede apreciarse, la amplitud del campo extraescolar depende del enfoque conceptual de partida.

Sicilia (1998) sintetiza en cuatro grandes líneas los diferentes puntos de vista sobre el significado de la actividad extraescolar:

- La consideración de lo extraescolar como aquello que está fuera del currículo y para lo que el docente no ha de encaminar los aprendizajes de los alumnos. De esta forma su nivel de planificación es de índole organizativo (espacios, transportes, etc.), más que curricular.
- Extraescolar ha sido identificado como un ámbito de actuación situado fuera de la regulación y dirección del colegio.
- También se ha relacionado lo escolar con el espacio físico del colegio y por lo tanto extraescolar sería aquello que tiene lugar fuera del espacio de la escuela.
- La acepción más actual relaciona el término con el empleo del tiempo, situando lo escolar dentro del horario lectivo marcado por la escolarización obligatoria y lo extraescolar situado fuera de ese tiempo de escuela, surgiendo un nuevo tiempo pedagógico orientado a la continuidad de la formación más allá del horario lectivo.

Suscribiendo este último enunciado y teniendo en cuenta las características del programa estudiado en este Informe (“*Deporte en el Centro*”), entendemos las actividades extraescolares como un conjunto de propuestas educativas de tarde para niños y jóvenes, realizadas fuera del horario lectivo, de marcado carácter lúdico, desarrolladas en las instalaciones pertenecientes al centro, cuya intención final consiste en la educación del ocio.

Esta contextualización nos conduce a un nuevo concepto que conviene acotar: la educación del ocio. Santos Pastor (1998), tomando la terminología empleada por Cuenca (1995) habla de tres puntos de vista sobre la educación del ocio:

- Educar para el ocio: se refiere a las tareas educativas que se realizan en el ámbito de la educación formal (tales como las desarrolladas a través de la educación física en la escuela), dirigidas al desarrollo de facultades que

permitan a la persona saber aprovechar y emplear constructivamente su tiempo libre.

- Educar en el ocio: nos sitúa dentro del tiempo libre de la persona (ámbito de la educación no formal), se trata de acciones educativas durante ese tiempo tales como, por ejemplo, aquellas actividades extraescolares con finalidades no relacionadas con el ocio.
- Educar mediante el ocio: supone una línea intermedia entre las anteriores, ya que se trata de educar durante el tiempo libre persiguiendo unos objetivos de ocio.

El ámbito de ideal de actuación de las actividades extraescolares es la educación mediante el ocio. Para que esto pueda llevarse a cabo es necesario que dichas actividades tengan unas características determinadas (Santos Pastor, 1998):

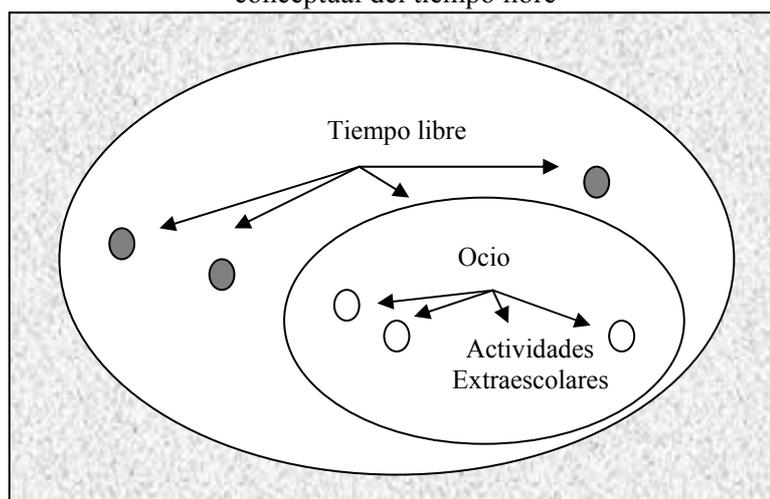
- Deben ser elegidas libremente por el participante, a diferencia de las actividades que se realizan en el contexto formal o escolar.
- Ser autotélicas: que el fin último de las actividades ha de ser la realización de la actividad en sí misma, el placer o satisfacción de realizarlas. Tal y como afirma Trilla (1993: 59) *“aún cuando la actividad pueda producir en muchos casos algún resultado o algún bien material, y que incluso una de las motivaciones del individuo sea la de conseguir tales productos, es menester que el sentido primero de tal actividad sea la satisfacción intrínseca que ella es capaz de generar”*, de tal forma que el participante considere que el simple hecho de acudir a la actividad cumple sus expectativas, aunque en segundo plano surjan otras motivaciones a mayores.
- Tener un carácter hedonístico: puesto que la utilidad perseguida es la búsqueda de felicidad, placer y satisfacción personal. Si la actividad no divierte, es tediosa, no estaríamos ya educando en o durante el tiempo de ocio, sino que hablaríamos de un tiempo estéril o improductivo.
- Satisfacer alguna de las siguientes necesidades de las personas: descanso entendido de forma activa como algo opuesto al trabajo; diversión, ya que de lo contrario la persona no estaría a gusto en la actividad; y/o desarrollo personal, puesto que a través de la actividad se pueden desarrollar diversas inquietudes y facultades de la persona que le permitan crecer individual y socialmente (Dumazedier, 1971).

Por lo tanto, las actividades extraescolares de las que hablamos se enmarcarían dentro de lo que Cuenca (1995) denomina Pedagogía del Ocio, entendida como un espacio pedagógico que se da durante el tiempo libre con la

intención de “*construir aprendizajes, favorecer la creación y la diversión, incrementar la participación social y desarrollar la propia personalidad*” (Caride, 1998b: 28). Las actividades extraescolares vistas bajo este prisma, deberían superar la simple búsqueda de satisfacción, para ofrecer una educación integral del ocio que brinde a las personas “*oportunidades para que aprovechen las posibilidades que la vida les depara, muy especialmente en los planos ético, intelectual y cívico*” (Caride, 1998b: 29).

Tomando el concepto desde este punto de vista crítico y siguiendo a Trilla y otros (2003), planteamos que la Pedagogía del Ocio no se limite a un aprendizaje sobre la ocupación del tiempo libre -que ya es una compleja tarea-, sino que puede ayudar a valorar y gestionar el tiempo en general. No debemos perder de vista la perspectiva del tiempo de ocio como aquel que posee la persona en el que “*sus valores se expresan con más nitidez, o si se quiere, en el que el ser humano, al mostrarse tal y como es, puede revelar mejor su escala de valores*” (Ponce de León, 1997: 93) de ahí la importancia de su adecuada educación.

Cuadro nº 1. 1. Las actividades extraescolares en el marco conceptual del tiempo libre



Elaboración propia.

De nuevo surge un concepto relacionado con todos los anteriores: el de tiempo libre. Se trata de aquel tiempo del que dispone una persona después de haber atendido a sus obligaciones laborales o escolares, así como de satisfacer sus necesidades básicas tales como comer, dormir, ducharse, etc.; dicho de otra forma: aquel que queda libre de las necesidades y obligaciones cotidianas (Munné, 1992) concepción en la que este autor sitúa a autores de la talla de Lundberg y Komarovski, Neumeyer y en parte Dumazedier y Weber. De este tiempo surge el ocio y su necesario sustento pedagógico para que los individuos lo ocupen de forma libre y activa (por ejemplo acudiendo a actividades extraescolares). Como afirma Ponce de León (1997: 90), no se trata de enseñar a la persona a organizar su tiempo libre y de ocio, “*sino de organizar al individuo*

para que después sea capaz de ordenar su tiempo libre”. Refiriéndonos a los escolares y el tiempo libre coincidimos con Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes (2003: 13) en que “*lo importante [...] es la manera de utilizarlo y la aportación que éste haga en la mejora de la calidad de vida*”, tratando de que durante este tiempo se cumpla, en la medida de lo posible, alguna de las tres finalidades del ocio (descanso, diversión o desarrollo).

El análisis del término “*actividad extraescolar*” nos ha conducido a otros que resultan imprescindibles para comprender su alcance: el ocio, la Pedagogía del Ocio y el tiempo libre. Tal y como se aprecia en el cuadro 1.1., todos ellos constituyen el contexto que dota de identidad y sentido a cualquier actividad extraescolar.

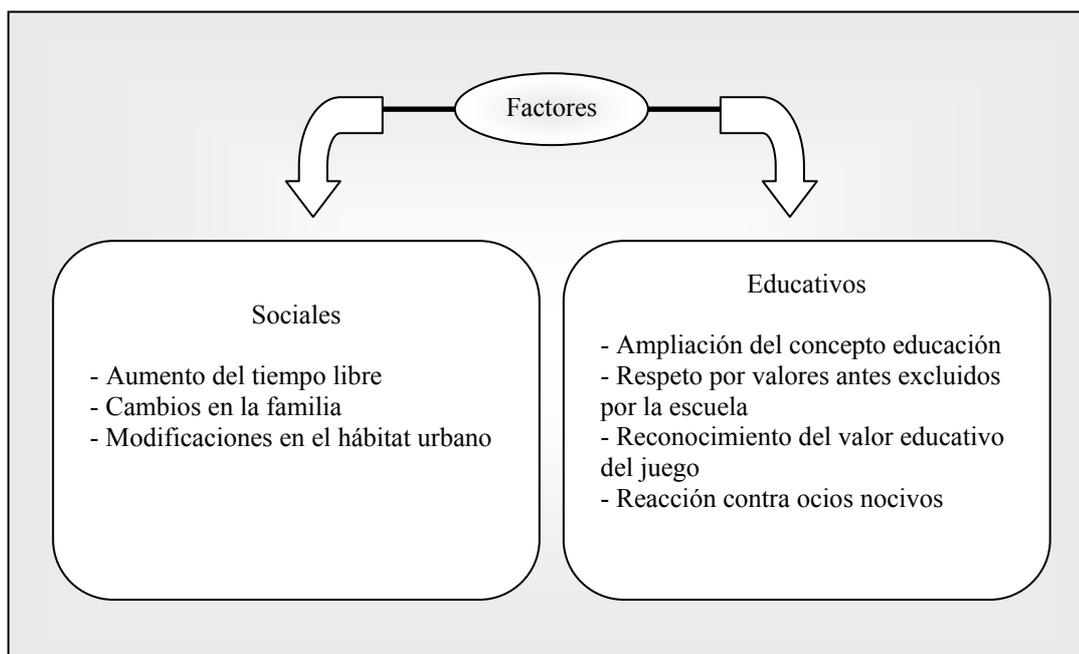
1.2.2. Origen y desarrollo del sector educativo extraescolar

En los últimos 20 años hemos vivido grandes transformaciones a nivel político, demográfico, social, económico, tecnológico y de valores. La aceleración con la que se producen estos cambios obliga a la sociedad a adaptarse rápidamente a nuevas realidades, afrontando los dilemas que se planteen en cada momento (Casas, 2005). El ámbito educativo extraescolar no es una excepción: los cambios en las familias, en sus tiempos, las transformaciones urbanas y educativas, etc., hacen necesario dotar de calidad al tiempo de ocio de los más jóvenes en horario de tarde, cuando la mayoría de sus padres están trabajando. El cambio social crea nuevas necesidades que exigen respuestas inmediatas.

Trilla (1998) indica que a partir de la segunda mitad del siglo pasado y, más concretamente a partir de 1960, se empiezan a poner en práctica propuestas educativas de ocio. Los pioneros en este tipo de experiencias a nivel europeo han sido Alemania (a través de los movimientos excursionistas y naturalistas) e Inglaterra con el movimiento scout (Tejedor Mardomingo, 2000) y, en España, la Institución Libre de Enseñanza que en su Prospecto de 1880 ya proponía para la educación integral la realización de diversos “*trabajos con el maestro, con los ejercicios corporales, las salidas al campo, las sesiones extraescolares de las tardes y las excursiones instructivas*” (Cuenca, 1995: 107).

Puig y Trilla (1987) afirman que para el nacimiento de un nuevo tipo de intervención educativa se han de dar ciertas circunstancias a nivel social y educativo (ver cuadro nº 1.2.). Las aportaciones de estos autores respecto a los orígenes de la Pedagogía del Ocio, pueden extrapolarse sin mucha dificultad al ámbito extraescolar.

Cuadro nº 1. 2. : Factores que condicionan la consolidación de las actividades extraescolares



Fuente: Puig y Trilla (1987). Elaboración propia.

En primer lugar analizaremos los recientes cambios en la estructura social que han dado lugar al desarrollo de nuevos tiempos educativos, con funciones no sólo formativas, sino también asistenciales y de custodia, entre los que se encuentran las actividades extraescolares.

En este sentido, algunas de las transformaciones sociales que han determinado la génesis, el desarrollo y la importancia actual de las actividades extraescolares son:

- El aumento del tiempo libre: esta circunstancia es posible gracias a diversos factores entre los que destacan la reducción de la jornada laboral de 60 horas semanales al final del siglo XIX (Llull Peñalba, 1999), a 48 horas semanales en 1920 (Cuenca, 1995). Anteriormente el trabajo ocupaba la mayor parte de la vida de los ciudadanos, siendo el tiempo libre un bien escaso. Finalmente se ha llegado a 40 horas de duración máxima de la jornada laboral semanal, limitando la importancia cuantitativa del trabajo en el espectro del tiempo de los ciudadanos: *"hoy, el trabajo ocupa sólo el 7% del tiempo total de vida, con lo que tiene un significado menor en el conjunto de nuestra vida"* (Cuenca, 2004: 10).

Al incremento del tiempo libre no sólo le ha afectado la reducción de la jornada de trabajo, ya que también han aumentado los índices de paro, se ha anticipado la edad de jubilación (Gallardo y Camacho, 1993), se tarda más tiempo en alcanzar el primer empleo, se alarga la esperanza de vida,

se incrementa la tecnificación en las tareas del hogar (Cuenca, 1995), etc., aspectos todos ellos directamente relacionados con una mayor disposición de tiempo libre por parte de las personas.

Además de existir un incremento de la cantidad de tiempo libre, también se han producido cambios a nivel cualitativo, al aumentar su importancia y valoración social. Los datos aportados por la *Encuesta Europea de Valores de España 2000* nos informan de que el tiempo libre y de ocio ocupa el cuarto lugar en las prioridades que tienen los españoles tras la familia, el trabajo y los amigos (Elzo y otros, 2000). Un estudio más reciente presentado por este mismo autor (2004), lo sitúa en tercer lugar en el ranking de valores, después de la familia y la búsqueda del bienestar. Esta revalorización del tiempo libre y de ocio no sólo se ha producido en España, sino también en otros países desarrollados (Cuenca, 2005). En una investigación realizada en el contexto italiano por Fave y Massimini (1998) se presentan datos referentes al significado del ocio en una familia a través de tres generaciones. Los investigadores encontraron que la generación de más edad (abuelos) encontraba mayor satisfacción en el trabajo (58%) que en el ocio (16%), en la intermedia (padres) se encontró un equilibrio entre ambos y en la tercera generación, la de los nietos, destaca la mayor satisfacción encontrada en el ocio (70%) frente al 19% del trabajo. En esta línea, en España Cuenca (2004: 10) afirma que “*la juventud ha desplazado el trabajo como prioridad y ha puesto en su lugar al ocio... Antes, el ocio, era tiempo de descanso para seguir trabajando; ahora, el trabajo es sólo un medio para proporcionar ocio*”. Esto denota la inversión que se ha producido en los valores personales.

Las actividades extraescolares de los centros educativos se encuentran ante el reto de ocupar parte de ese tiempo libre que se ha incrementado, en el caso de los escolares, por la implantación de la jornada única y los cambios que el trabajo ha ejercido en las familias, pero dotándolos de intenciones educativas, que necesariamente estarán relacionadas con la Pedagogía del Ocio.

- Los cambios en la familia: escuela y familia son dos estructuras fundamentales para el cuidado del niño. Tradicionalmente, la escuela no ha tenido un papel importante en lo que a ocio se refiere puesto que “*en realidad el ocio infantil se ha definido por oposición a la actividad escolar*”, mientras la familia ha sido durante mucho tiempo “*la referencia más importante en la determinación de su actividad de ocio*” (Puig y Trilla, 1987: 64).

Luengo y Luzón (2001) realizan una síntesis de los cambios constatados en la familia desde los años 70, indicando los más destacados: se ha producido un descenso en la vida doméstica por parte de la mujer del

63% al 45%; ha aumentado la edad media del matrimonio de los 23 a los 26 años; existe un incremento de un 49 a un 52 por mil del número de matrimonios femeninos; ha subido del número de divorcios del 3 al 8 por mil; y se ha producido un incremento en el índice de ilegitimidad. Todos estos cambios y, sobre todo, el de la incorporación de la mujer al trabajo, hacen que la familia pierda la *“protección institucional que proporcionaba los altos índices de vida doméstica de la mujer”* (Luengo y Luzón, 2001: 60) y que para conjugar la vida familiar y laboral diversos ámbitos de la sociedad tengan que dar respuestas a sus necesidades. Ludotecas, clubs deportivos o de tiempo libre, actividades extraescolares,... en la actualidad tienen gran responsabilidad en procesos educativos relacionados con el ocio que, en épocas anteriores, eran asumidos por la propia familia.

- Las transformaciones en el hábitat urbano: la aparición de la Pedagogía del Ocio responde, en gran medida, a las necesidades generadas en el entorno urbano, teniendo mucho menor impacto los cambios en el ámbito rural.

Hemos comentado ya que el incremento de tiempo libre y los cambios en las familias, generan por sí mismos un entorno social que favorece la proliferación de servicios extraescolares dirigidos a la infancia. Pero tan importante como los aspectos anteriores, son los cambios experimentados por nuestras ciudades, que limitan día a día las posibilidades de organización autónoma de los niños, de su tiempo libre y sus momentos de juego.

Todavía hoy podemos acercarnos a cualquier pueblo gallego de no más de 6000 habitantes para ver como juegan los niños sin estar *“custodiados”* por un adulto o un docente pero, tal y como se pregunta Tonucci (2004: 37) respecto a la ciudad: *“¿Qué ha pasado para que un niño no pueda salir de casa?”*. El propio autor responde a su cuestión aludiendo a que se ha producido una privatización del espacio público de la ciudad destinado al tráfico y al aparcamiento, que ha provocado que la estancia y el juego en la calle se hayan convertido en inseguros y peligrosos.

Bartlett y otros (1999) han señalado la existencia de diversos factores que limitan la accesibilidad de la ciudad a los niños; entre ellos destacamos: el peligro originado por la densidad del tráfico, la escasez de espacios válidos para jugar, la falta de conciencia política respecto a las necesidades de los niños como ciudadanos, el excesivo control del adulto sobre la vida de los más pequeños, la sobrecargada agenda familiar (padres e hijos), la inseguridad ciudadana y el envejecimiento social.

Coincidimos con Revilla (2004: 173) en que *“cada vez es más difícil jugar en la calle”* y con Tonucci (2004) al afirmar que existe una gran diferencia entre los niños de hace unas décadas y los niños actuales. Los niños de ayer (remontémonos a 20 ó 30 años atrás) salían muchas tardes con sus iguales y sin supervisión adulta en busca de aventuras y riesgos, a jugar en libertad, que es una de las principales fuentes de aprendizaje durante esos años tan decisivos en el desarrollo y formación del carácter. Sin embargo, los niños de hoy en día en la ciudad están supervisados continuamente, bien por los padres, bien por los tutores, educadores, etc., en casa, en la escuela y en la calle, en donde ya no existe la exploración, porque la ciudad está llena de peligros.

De esta problemática surge la necesidad de sustituir el juego libre de los niños por propuestas con ciertas características educativas, entre las que se encuentran las actividades extraescolares. La escuela y otros agentes sociales como los clubes, asociaciones, etc., ven la necesidad de sustituir a la familia y al barrio para ofrecer alternativas que *“con una intencionalidad educativa más o menos explícita, tratan de ofrecer al niño nuevos ambientes y posibilidades para el juego, a la vez que ejercen una importante labor de custodia y control sobre la infancia”* (Llull Peñalba, 1999: 135).

En el caso concreto de las actividades extraescolares Vidal (2005: 1), señala que supone un espacio excelente *“para participar, crear, convivir y compartir experiencias y vivencias con otros”*.

A los factores de tipo social revisados previamente y que condicionan el nacimiento de la educación del ocio y la consolidación dentro de este ámbito de las actividades extraescolares, les acompañan otros de carácter pedagógico. Suponen un cambio en la forma de concebir la educación, la adopción de nuevos valores y la generación de nuevos recursos educativos que responden más ajustadamente a las demandas formativas de la sociedad. Dichos factores se resumen a continuación:

- Se ha producido una ampliación del concepto de educación: mientras la concepción anterior la situaba como algo casi exclusivo de la infancia y la juventud en cuanto a edad, y de la familia y la escuela en cuanto a instituciones, la nueva forma de entenderla desborda a la anterior en ambos planos.

La evolución que ha sufrido la educación en las últimas décadas ha sido tan grande, que ya es innegable la dimensión y el alcance educativo de las prácticas surgidas en el ámbito de la animación sociocultural, de los campamentos de verano, las bebeotecas y ludotecas, las actividades extraescolares, etc., y el sentido que tienen determinados conceptos como la educación permanente, la educación de adultos, la educación

ambiental, la educación integral, la animación sociocultural o la educación del tiempo libre (Llull Peñalba, 1999).

La Pedagogía ha tenido que adaptarse a las necesidades educativas de la sociedad actual y la educación del ocio, en la que ubicamos a las actividades extraescolares, se ha destacado como un marco de singular importancia en la educación humana (Cuenca, 1995).

- Ha aumentado el respeto por valores educativos previamente excluidos por la escuela, puesto que ésta se ha centrado, principalmente, en *“los objetivos y contenidos cognoscitivos; en menor medida sobre los aspectos metodológicos de los procesos de aprendizaje, y muy poco acerca de otras consideraciones”* (Llull Peñalba, 1999: 138).

Es difícil equiparar la evolución de la escuela al ritmo de los cambios sociales. Si una de las grandes funciones escolares es preparar para la vida, esto supone situarse dentro de los parámetros de la educación integral. Sin embargo, hasta no hace mucho la escuela se ha basado en aprendizajes básicos de lectura, cálculo, escritura, etc., todos ellos de carácter intelectual que, siendo importantes, dejan a un lado otros saberes de igual o mayor importancia como la socialización, la expresión personal (verbal y corporal), la estética, la creatividad, la sensibilidad, el diálogo y un largo etcétera que completan la verdadera educación integral.

La escuela no ha sido capaz de responder adecuadamente a los requerimientos de esta educación. Los avances que se han producido al respecto son recientes e insuficientes. En nuestro país se centran, desde la LOGSE (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990), en el trabajo y desarrollo de la educación en valores a través de la incorporación de objetivos actitudinales y/o de temas transversales y la explicitación de áreas como la expresión artística y la educación física, aspectos relevantes, aunque claramente insuficientes.

Ante esta situación, han surgido respuestas educativas alternativas a las institucionales, a las que inicialmente se les negó toda entidad educativa, pero que progresivamente consiguieron asentarse como propuestas formativas de utilidad, al aportar soluciones a las problemáticas sociales relacionadas con la educación, especialmente durante en tiempo no lectivo. Llull Peñalba (1999: 138) indica que las prácticas realizadas en el área de la educación del ocio no sólo se han minusvalorado, sino que también han sido marginadas *“hasta épocas muy recientes, a pesar de que manifestaba modelos de comportamiento y habilidades absolutamente indispensables para la vida”*. Parece que llegan nuevos tiempos para el ocio y su educación: la escuela se ha percatado de la importancia que tiene esta dimensión de la vida y empieza a realizar

aportaciones y aceptar responsabilidades de cara a la educación de la persona en este ámbito.

- Se ha producido un reconocimiento del valor formativo del juego y de su pedagogía. Al concepto juego no se le ha dado la importancia que posee y merece, al estar relacionado con aspectos no serios de la vida. Considerado como un pasatiempo, el juego fue durante mucho tiempo una expresión espontánea de divertimento, socialización y fantasía. Al igual que el ocio, el juego fue considerado como opuesto a la escuela (no formativo) y al trabajo (no productivo).

Además de esto, hasta hace poco tiempo la actividad lúdica se acotaba temporalmente a la infancia, aunque en la actualidad se acepta su presencia en cualquier etapa vital: *“también las personas mayores pueden [...] experimentar sus buenos efectos y pueden comprobar que es el complemento, el enriquecimiento y la profundización de sus vidas”* (Grupe, 2001: 8).

El valor educativo del juego reside, en gran parte, en su implicación en el desarrollo integral (motor, cognitivo y afectivo) de las personas, lo que debería convertirlo en una actividad prioritaria en la educación, porque facilita un desarrollo armónico del individuo (Palacios, 1998). El arraigo del juego en la naturaleza humana, junto con sus características (libre, espontáneo, autotélico, reglamentado, universal, etc.), ha dado lugar a que la escuela se interesase por él como recurso para desarrollar otros contenidos. Este fenómeno se conoce como *“instrumentalización del juego”* (Puig y Trilla, 1987: 72) y no emplea el juego como tal, sino que transfiere las características propias de la actividad lúdica a situaciones escolares, con el fin de motivar a los alumnos. Esta es la forma más básica, pero también la más extendida, de introducción del juego en la esfera educativa: *“ludificar”* o presentar bajo las formas jugadas contenidos de distintas materias del currículum.

Desde distintos sectores educativos se ha reivindicado la recuperación del juego para la educación en general: *“el juego cumple perfectamente su papel de actividad prioritaria para la educación del individuo. Facilita el desarrollo equilibrado de sus áreas motriz, cognitiva y afectiva”* (Palacios, 1998: 123); y para la formación de la infancia: *“en los primeros años se realizan los aprendizajes más importantes de la vida del hombre. Ningún adulto podrá prever, ni medir cuánto aprende un niño que juega y esta cantidad será siempre superior a la que podríamos imaginar”* (Tonucci, 1997: 37).

Desde la Pedagogía se ha reconocido el papel de juego como ingrediente imprescindible en la maduración personal *“tanto en el desarrollo de destrezas y capacidades, como en el aprendizaje de valores y modelos*

de conducta preparatorios para la vida adulta en sociedad, queda clara para la pedagogía la importancia de que el niño pueda jugar” (Llull Peñalba, 1999: 139). La relación educación-juego se puso de manifiesto a nivel internacional en la *Declaración Universal de los Derechos del Niño* (aprobada por la Asamblea de la ONU el 20 de noviembre de 1959, en la 841ª sesión plenaria, a través el principio nº 7): *“el niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho”* (ONU, 1959).

La Pedagogía del Ocio y especialmente el ámbito extraescolar, reconocen el valor educativo intrínseco del juego y tienen en él un recurso fundamental para acercar el individuo a una vivencia enriquecedora y plena del tiempo libre.

- Se reacciona contra ocios nocivos o hábitos de tiempo libre poco saludables. Este factor sociopedagógico, ha posibilitado el incremento de la importancia de actuaciones pedagógicas en el tiempo libre como puede ser la de la actividad extraescolar, como un recurso de gran importancia en la actualidad.

El aumento del tiempo libre, ha propiciado el desarrollo de modelos de ocio nocivos para las personas. En EEUU, educadores y políticos han prestado atención al desarrollo y aplicación de programas de actividades extraescolares por tres motivos fundamentales: el primero de ellos, el de supervisar a los escolares durante un tiempo susceptible de ocuparse en entornos perjudiciales. Esto demuestra la preocupación de familias y colegios porque los niños adopten modelos negativos de ocio durante su tiempo libre, así como la necesidad de que las actividades extraescolares respondan a estas preocupaciones alejando a los escolares de entornos perjudiciales que ayuden a ocupar su tiempo libre en actividades formativas, seguras y sanas para ellos. El segundo es el de proporcionar experiencias enriquecedoras distintas a las propuestas de la escuela formal que puedan despertar nuevas inquietudes en los niños; y, el tercero, ayudar a los que necesitan mayor carga académica a mejorar sus resultados porque no les es suficiente con el horario escolar (Fashola, 2001a).

Puig y Trilla (1987) y Llull Peñalba (1999) afirman que la Pedagogía del Ocio debe aportar recursos para enfrentarse a los ocios nocivos que provienen de diferentes ámbitos como el consumo, el alcohol y las drogas, la televisión, los hábitos sedentarios, etc. Los datos que revelan algunos estudios son preocupantes. Veamos algunos ejemplos:

- La existencia de vínculos entre ocio y sociedad de consumo es para Cuenca (2000b), tan común que no necesita demostración. Respecto a la industria del consumo, Batlle i Bastardas (1997: 4) afirma que ésta “*conoce muy bien las potencialidades directas e indirectas de sus clientes niños y jóvenes y de su tiempo (delante del televisor y en el ocio), reconoce estos sectores de edad como factores económicos de enorme importancia (desgraciadamente poco se les reconoce socialmente) para organizar y vender*”. Esto provoca que muchos jóvenes estén orientados a emplear su tiempo de ocio para el consumo de diversos productos, que en ocasiones no aportan beneficio alguno para ellos como, por ejemplo, las compras compulsivas o el juego a través de videojuegos y máquinas, entre otros.

En cuanto al alcohol y las drogas, un estudio realizado en el año 2004 por el Injuve (Comas, 2005), a jóvenes de entre 15 y 29 años, concluye que, aunque ha bajado el consumo de bebidas alcohólicas desde los años 80, todavía 6 de cada 10 jóvenes bebe alcohol y de entre los 6 que beben, 2 lo hacen excesivamente todos los fines de semana. España es el único país europeo en donde ha aumentado el consumo de tabaco en jóvenes, lo que supone un riesgo para su futuro, teniendo en cuenta este hábito comienza alrededor de los 16 años (CIS, 2002). Desde el año 2000, casi la mitad de la población joven consume o ha consumido alguna vez cannabis y cocaína. En el informe se argumenta que existe una relación entre el consumo de drogas y el aumento del tabaquismo, así como a la disminución de la capacidad del sistema educativo en la prevención en este tipo de conductas.

- Con respecto a los hábitos televisivos, los estudios son bastante coincidentes: el 90% de los españoles ven la televisión todos o casi todos los días (Cuenca, 2000b), una investigación realizada por Rodríguez (2002) revela que la actividad de tiempo libre practicada en los hogares con mayor asiduidad (todos los días) por adolescentes y jóvenes de entre 14 y 18 años es ver la televisión (66,7%) y fuera de casa la actividad más realizada es la de “*salir con amigos, sin más*”, en un 45,4% de los casos. Tirado y otros (2004), analizan las implicaciones de ciertos hábitos televisivos en poblaciones de entre 10 y 14 años, llegando a la conclusión de que los niños no sólo dedican demasiado tiempo a ver la televisión (16,5 horas semanales), sino que aquellos que superan la media de consumo de televisión tienen peor calidad de sueño, realizan menos prácticas de actividad física y leen menos que el resto.
- En el caso de hábitos sedentarios, Reilly y otros (2004) estudiaron los hábitos de niños entre 3 y 5 años, concluyendo que durante estas

edades son tan sedentarios como un oficinista adulto, e indican una necesidad urgente de intervenciones y estrategias para reducir el sedentarismo en los primeros años de vida. La falta de hábitos alimenticios saludables, la escasez de tiempo dedicado al ejercicio físico y la cantidad de horas que los niños pasan en la televisión parecen ser responsables del excesivo incremento de los índices de obesidad infantil (*La Voz de Galicia*, 2004).

En este contexto, los hábitos de vida de nuestros niños y jóvenes se alejan de los parámetros saludables y deseables para estas edades, por lo que se hace imperiosa la necesidad de articular propuestas educativas que promuevan una adecuada utilización del ocio y desarrollen una capacidad crítica en los jóvenes ante las distintas ofertas que se les presentan. Las actividades extraescolares, surgen como alternativas positivas desde una doble perspectiva: por un lado constituyen una ocupación activa y educativa del tiempo libre de los jóvenes y, por otro, les ofrecen recursos, orientación y referentes para optimizar el proceso de toma de decisiones sobre la ocupación de su ocio.

1.3. Las actividades extraescolares en la normativa educativa española

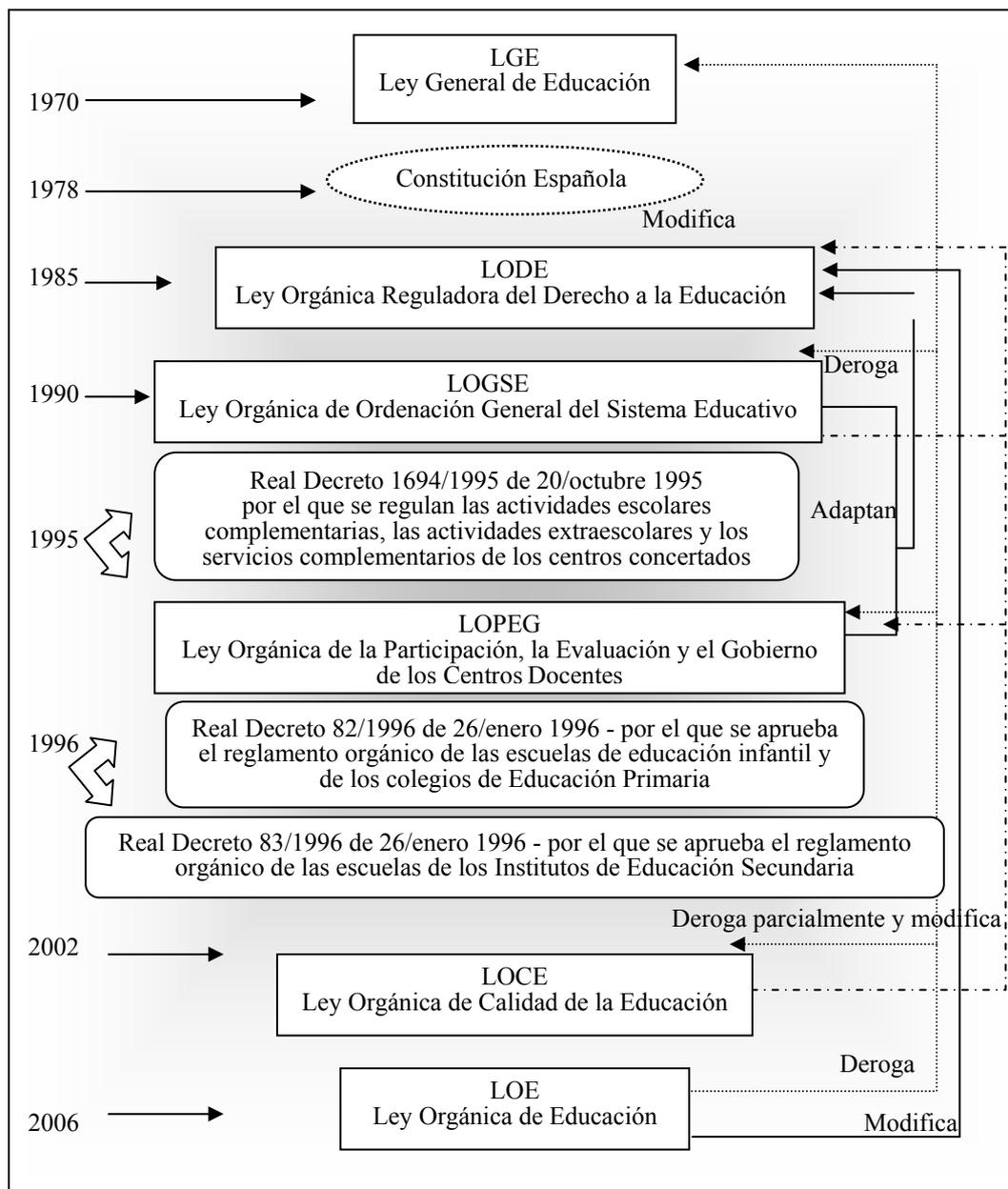
Aunque social y pedagógicamente se dan las circunstancias necesarias para que las actividades extraescolares tengan una presencia relevante en el panorama educativo de nuestro país, a nivel administrativo y normativo todavía no se ha dado cobertura al creciente desarrollo de este sector.

Desde una perspectiva educativa, si las normas en una familia deben ser iguales un lunes que un sábado, si el nivel de importancia de la escuela a las 10:00h de la mañana es el mismo que durante el recreo o a las 17:00h de la tarde, si el escolar es la misma persona en el aula de la mañana que durante la actividad de la tarde, se hace difícil comprender la diferencia de regulación existente entre la educación escolar y el vacío legal que caracteriza el ámbito extraescolar.

Revisamos a continuación el marco normativo de las actividades extraescolares a nivel estatal y autonómico, tratando de detectar aquellos aspectos que ya están legislados y cuáles son los vacíos existentes, así como su nivel de importancia. En el cuadro nº 1.3. se resume la normativa que será analizada posteriormente.

Las actividades extraescolares aparecen por vez primera en la legislación educativa española en la Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). En ella se establece que las competencias para organizar estas actividades corresponden al profesorado de Educación General Básica (Art.109.3) y Bachillerato (art.111.1.5). Aunque la Ley asigna la organización de las actividades extraescolares al profesorado del centro, no realiza aportaciones sobre su definición y características básicas.

Cuadro nº 1. 3. Leyes y Reales Decretos que afectan a las actividades extraescolares



Elaboración propia.

La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación -LODE- (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985) hace referencia a la actividad extraescolar como un tiempo más de la acción educativa (artículo 7.2.b), junto con las actividades complementarias y la labor educativa (en general) de los centros, en la que las asociaciones de alumnos pueden colaborar. De esta manera en la LODE se establecen tres tiempos pedagógicos distintos en el centro, a saber: las actividades de clase, las complementarias y las extraescolares (Sicilia, 1998). Asimismo, en el artículo 15 de esta Ley, se otorga autonomía a los centros docentes para que, entre otros aspectos, organicen las actividades extraescolares.

En el artículo 51 aparece reflejado el carácter no lucrativo de las actividades extraescolares para el caso de los centros concertados. Finalmente, cuando esta Ley articula las competencias del Consejo Escolar - artículo 57, apartado h) - se establece que éste tiene que plantear las bases para el desarrollo de las actividades extraescolares y en el apartado g) se autoriza a dicho consejo a proponer (en el caso de que sea necesario) a la Administración correspondiente, la autorización para solicitar percepciones complementarias a los padres de alumnos para la actividad extraescolar.

Para completar el artículo 51.4 de la LODE que expone el modo de regulación de las actividades y servicios complementarios de los colegios concertados -que en todo caso, serán voluntarios y no pertenecerán al horario lectivo- (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985), se aprueba el Real Decreto 1534/1986 de 11 de Julio. En él se regulan las actividades complementarias y de servicios de los centros privados en régimen de concierto, requisitos que, ante la falta de referencias específicas para el resto de los centros, pueden tomarse como orientación para aquellos de titularidad pública.

En el Título II de este Real Decreto, se identifican bajo el mismo epígrafe y sin distinción explícita entre ellas, las actividades complementarias o extraescolares como “...aquellas que, sin estar expresamente incluidas en los correspondientes planes de estudios o programas que los desarrollan, pueden contribuir a la consecución de los fines de la actividad educativa señalados por el artículo segundo de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1986: 26860).

Esta norma explica que se trata de actividades voluntarias, no discriminatorias, no lucrativas, realizadas fuera del horario lectivo (artículo 2) y no evaluables en cuanto a superación de materias dentro del currículo escolar (artículo 6.2). Se expresa la posibilidad de participación voluntaria de los padres de alumnos (artículo 3) y se ratifica la necesidad de solicitar la autorización por parte del Consejo Escolar al Ministerio de Educación y Ciencia en el caso de que se perciban cantidades como contraprestación por estas actividades (artículo 4).

Las actividades complementarias o extraescolares deben aprobarse por el Consejo Escolar del Centro para cada curso académico y su programación será elaborada por el órgano que determine el reglamento de régimen interno del centro (artículos 8 y 9).

A pesar de las alusiones conjuntas a las actividades complementarias y extraescolares recogidas en esta norma, ambas poseen características que las diferencian claramente: mientras las primeras son realizadas por el centro dentro del horario lectivo, gratuitas e impartidas para complementar la actividad escolar, las segundas se desarrollan en el horario no lectivo, no están incluidas e la programación de cada curso y no son de carácter gratuito.

La única referencia explícita que aparece en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo -LOGSE- (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990) con respecto a la actividad extraescolar es en el artículo 57.5, aporta una novedad importante: señala la posibilidad de que la Administración Local colabore con los centros en la promoción de las actividades extraescolares.

El ya comentado Real Decreto 1534/1986 fue derogado por el Real Decreto 1694/1995 de 20 de octubre, puesto que la aplicación del primero, así como la novedosa situación educativa planteada por la LOGSE, demandaron en este tiempo una “*nueva regulación de los servicios y actividades complementarias y extraescolares con objeto de adaptarlos a las nuevas circunstancias*” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995b: 34815).

El Real Decreto 1694/1995 supone un avance en la definición de las actividades no lectivas de los centros, puesto que en su introducción, distingue entre las actividades escolares complementarias y las extraescolares según su horario y financiación. Las primeras se realizan en horario lectivo y las segundas fuera de él; las actividades complementarias son gratuitas y las percepciones que pueda acordar el Consejo Escolar del colegio como contrapartida por las actividades extraescolares, tienen carácter no lucrativo (ver tabla nº 1.1.).

Tabla nº 1. 1. Definición de las actividades complementarias y extraescolares según el Real Decreto 1694/1995

Actividades complementarias	Actividades extraescolares
<ul style="list-style-type: none">• Gratuitas• Se realizan en horario lectivo• Son complementos a la actividad escolar• Forman parte de la programación general del centro bajo las directrices del Consejo Escolar	<ul style="list-style-type: none">• Las percepciones son no lucrativas, fijadas por el Consejo Escolar del centro• Horario extralectivo: intervalo de tiempo entre la jornada de mañana y tarde, así como antes y después de las mismas• Enseñanzas no incluidas en la programación• No evaluables a efectos académicos

Elaboración propia.

Además de lo anterior, se recogen aspectos que ya contemplaba el Real Decreto 1534/1986 para estas actividades: carácter voluntario, no discriminatorias y con autonomía para los centros en el establecimiento de dichas actividades. También se expone que deberán facilitarse información detallada de las mismas a los padres de alumnos al inicio de cada curso y (en la disposición adicional segunda) se advierte que las actividades extraescolares que desarrollen las AMPAs, deben guiarse por su normativa específica (Real Decreto 1533/1986 de 11 de Julio).

La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) que se aprueba en 1995, es un complemento a lo dispuesto por la LODE (1985) en su filosofía participativa, y complementa el ordenamiento y competencias de los órganos de gobierno de los centros sufragados con fondos públicos para ajustarlos a lo delimitado por la LOGSE (1990) (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995a). Con la LOPEG se tratar de adaptar a la nueva realidad social los elementos democráticos de participación que previamente recogía la LODE y la LOGSE (Sicilia, 1998).

Dentro del Título I, el artículo 3 está orientado a la participación de los centros docentes en las actividades escolares complementarias y extraescolares, señalando respecto al segundo caso la posibilidad de:

- Colaborar por parte de las administraciones locales en su impulso.
- Abrir la participación a profesores, alumnos, padres de alumnos y al conjunto de la sociedad.
- Establecer convenios de colaboración con asociaciones culturales o entidades sin ánimo de lucro, en conformidad con lo que dispongan las administraciones educativas.

Esto último aporta a las actividades extraescolares una nueva forma de gestión que todavía no se había reflejado a nivel normativo, si bien los nexos y colaboraciones con asociaciones y otras entidades locales eran, a nivel práctico, una realidad desde hacía varios años.

Asimismo, la disposición final primera modifica determinados apartados de los artículos 51(2, 3 y 4), 57 (g, h e i) y 62 (1b), 2 y 3) de la LODE, para dotarlos de mayor claridad. En lo que respecta a las actividades extraescolares, estas modificaciones suponen que el artículo 51 especifique que las cuotas deberán aprobarse por el Consejo Escolar y comunicarse a la administración correspondiente, siendo ésta quien determine su regulación. En el artículo 57 determina que el Consejo Escolar debe aprobar las aportaciones de los padres de alumnos para realizar las actividades extraescolares. El artículo 62 se modifica en cuanto a que es causa de incumplimiento del concierto, la percepción de cantidades que no se hayan autorizado por la administración o el Consejo Escolar por la realización de actividades extraescolares.

El Reglamento Orgánico de escuelas de educación infantil y primaria fue aprobado por Real Decreto 819/1993 de 28 de mayo, para ofrecer a los centros una norma que abarcara todas las disposiciones necesarias para su puesta en marcha y para cumplir lo que indican a este respecto la LODE (1985) y la LOGSE (1990). Al aprobarse en 1995 la LOPEG, se hizo necesario elaborar un nuevo reglamento, por el Real Decreto 82/1996, para sustituir al anterior, recoger lo dispuesto en esta última ley, además de aclarar vacíos sobre la regulación de la competencia para organizar y coordinar las actividades extraescolares (Sicilia, 1998).

En materia extraescolar este reglamento establece las competencias del equipo de ciclo: la organización y realización de actividades extraescolares (artículo 39.2.d), cuya programación se debe incluir en la programación general anual (artículo 50.2.d) así como en el proyecto curricular de etapa, tal y como consta en el artículo 49.2.j (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996a).

Al igual que en el caso anterior, el Reglamento Orgánico de los institutos de Educación Secundaria fue aprobado inicialmente por Real Decreto 929/1993, de 18 de junio para establecer en los centros un nuevo marco organizativo de cara al cumplimiento de las nuevas obligaciones que indican a este respecto la LOGSE (1990) y teniendo en consideración lo instaurado en relación con el gobierno de los centros en la LODE (1985). Con la aprobación de la LOPEG (1995), surgen nuevas necesidades que aconsejan la elaboración de un nuevo reglamento, aprobado por el Real Decreto 83/1996 en sustitución del anterior y que se adapta a las novedades de esta última Ley.

Con respecto al Reglamento aprobado para las escuelas de Educación Infantil y Primaria, el de Educación Secundaria aporta novedades en cuanto a estructuración y enfoque de la actividad extraescolar, ya que en los institutos de Secundaria (artículo 40.a) debe existir un departamento específico dedicado a las actividades complementarias y extraescolares.

La composición del departamento de actividades complementarias y extraescolares es la siguiente: el jefe de departamento (que será designado por el director del centro por una duración de 4 años, a propuesta del jefe de estudios entre los profesores definitivos -artículo 46-), los profesores y los alumnos responsables de cada actividad en concreto. En el caso de institutos con residencia, formarán parte del departamento los encargados de las actividades de ocio y tiempo libre de la misma, a tenor de lo dispuesto en el artículo 45 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996b).

Entre las funciones del jefe de departamento de actividades complementarias y extraescolares destacan las siguientes:

- a) la participación en la elaboración del proyecto curricular de etapa;
- b) la elaboración del programa anual de actividades complementarias y extraescolares;
- c) la publicidad de la información relativa a las actividades departamentales;
- d) la promoción y coordinación de las actividades culturales y deportivas en colaboración con otros agentes (claustro, departamentos, AMPAs, etc.);
- e) la distribución de recursos económicos de las actividades complementarias y extraescolares;
- f) la elaboración de una memoria final de curso con la evaluación de las actividades realizadas (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996b).

De las funciones descritas se desprende no sólo que las actividades extraescolares forman parte del proyecto global del centro (en cuya programación anual se deben incluir las actividades extraescolares -artículo 69.2.d.-), sino que también han de poseer una programación didáctica por etapas realizada por el departamento (artículo 68.2.j.), adaptarse a las propuestas de diferentes miembros de la comunidad educativa, publicitarse debidamente y colaborar con diferentes agentes como, por ejemplo, el claustro, la junta de delegados de alumnos (que además tiene la función específica en el artículo 75.1.g. de formular propuestas para los horarios de las actividades extraescolares) o las asociaciones de padres. De este modo, se plantea el departamento las actividades extraescolares, como una parte más de la estructura organizativa de los centros de Educación Secundaria.

Tal y como indica Sicilia (1998), la publicación de los reglamentos (centros de Educación Infantil, Primaria e Institutos de Enseñanza Secundaria) hace pensar en una vinculación de la actividad extraescolar con el diseño curricular de los centros, al depender su organización del equipo docente en las primeras etapas y en los IES del departamento de actividades complementarias y extraescolares. De este modo, se plantea la posibilidad de que estas actividades, sean incorporadas por los docentes como complemento de los aprendizajes adquiridos en el horario lectivo.

La Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación –LOCE-, no realiza contribución alguna al ámbito extraescolar y su única referencia explícita al mismo (artículo 69.2), reitera el artículo 57.5 de la LOGSE: *“las administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socioeconómico en que éstos desarrollan su labor”* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2002: 45205).

Tampoco la reciente Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) realiza aportaciones sustanciales al sector educativo extraescolar. Deroga en su disposición derogatoria única la LGE (1970), la LOGSE (1990), la LOPEG (1995), la LOCE (2002) y modifica la LODE (1985) en dos aspectos que afectan al ámbito extraescolar: por un lado el artículo 88, en el que las actividades extraescolares quedan excluidas de gratuidad, aunque la voluntariedad de las mismas sigue en vigencia y, por otro lado, se modifica el artículo 10.a) y e) de la misma Ley en donde se ratifica que son causa de incumplimiento leve por parte del titular del centro el *“a) percibir cantidades por actividades escolares complementarias o extraescolares o por servicios escolares que no hayan sido autorizadas por la Administración educativa o por el Consejo Escolar del Centro”* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006a: 17206) y en el caso del e) el quebrantar su carácter voluntario y no discriminatorio.

En cuanto a legislación gallega referida a las actividades extraescolares, existen dos documentos específicamente dedicados a este aspecto: por un lado el

Decreto 444/1996 que se publica en el Diario Oficial de Galicia (DOGA) el 13 de diciembre, para regular, entre otras, las actividades extraescolares de los centros privados en régimen de concierto. Por otro lado, la orden de 15 de enero de 1997 por la que se dictan instrucciones, para el procedimiento de autorización de las cantidades que se perciban como contraprestación por la realización de actividades extraescolares en centros privados en régimen de concierto (además de las actividades escolares complementarias y los servicios complementarios).

Del Decreto 444/1996 (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1996), destacamos los siguientes aspectos:

- Se definen como extraescolares aquellas actividades que figuran en la programación general anual (aprobadas por el consejo escolar y revisadas por la inspección educativa -artículo 16-), se organizan por el centro y son realizadas fuera del horario lectivo (artículo 5), entendiéndose el horario lectivo por aquel que abarca toda la jornada escolar, incluyendo los tiempos entre clases consecutivas (artículo 8).
- Tienen carácter voluntario para los alumnos, no discriminatorias ni lucrativas (artículo 2) y no evaluables para el currículo escolar (artículo 9).
- Su organización depende de los centros, que poseen autonomía al respecto (artículo 3), pero deben facilitar información detallada sobre las mismas a los padres o tutores de los alumnos al iniciar cada curso, destacando expresamente su carácter voluntario y no lucrativo (artículo 11). Si se perciben cantidades por realizar las actividades no aprobadas y autorizadas por el Consejo Escolar, será causa de incumplimiento del concierto entre el centro y la Administración Educativa (artículo 12).
- Las cuotas deben aprobarse por el Consejo Escolar del centro y transmitidas al delegado provincial de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria (artículo 7).

A través de este resumen sobre la legislación educativa en materia extraescolar se han intentado clarificar los siguientes aspectos: lo que se considera actividad extraescolar, sus características fundamentales (a saber: voluntarias, no lucrativas, no discriminatorias) y quiénes se encargan de organizarlas. Se detectan importantes vacíos normativos que dificultan la organización y estructuración del sector extraescolar. El profesorado de los centros se encuentra en una situación especialmente negativa respecto a este ámbito: puesto que no existen incentivos para su organización y desarrollo, y además según la normativa, cobra sus retribuciones por la enseñanza obligatoria, que es lectiva (al contrario que la actividad extraescolar). Esta deficitaria situación estructural ha provocado que muchas actividades extraescolares se desarrollen sin un mínimo control de calidad y, en muchos casos, sin una

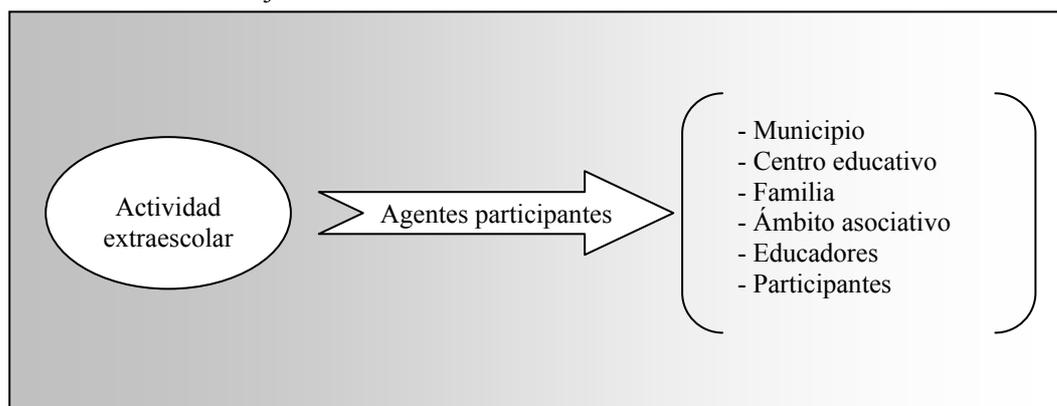
orientación educativa clara, bajo la premisa de que es mejor un mal servicio que ninguno, sobre todo en un momento de máxima exigencia de las familias a los centros educativos. Esta forma de organización garantiza, como mucho, la custodia de los niños, pero poco más: no se especifica en ningún momento las competencias exigibles al profesorado para impartir las actividades, que por otro lado son independientes en cada centro educativo, ni existen exigencias mínimas en cuanto a contenidos básicos comunes, ni queda claro en ningún momento cuál ha de ser el espacio o instalación donde se van a llevar a cabo -pueden efectuarse dentro o fuera de la escuela- (Sicilia, 1998). Queda patente el gran desequilibrio existente entre el reconocimiento-demanda social al ámbito extraescolar y el desamparo normativo que condena al sector al estancamiento.

1.4. Los agentes implicados en la organización de las actividades extraescolares

El aumento de la escolarización obligatoria de los 14 a los 16 años y de los considerados ocios nocivos durante los últimos tiempos, hace que la educación del ocio se haya destacado como un potencial compensador para la infancia y la juventud, siempre y cuando, exista detrás una buena política que la posibilite. Cuenca (2000b: 304) afirma que *“los jóvenes españoles son, ante todo, unos intensos consumidores de escuela”*, ya que el horario escolar se aproxima, en algunos casos, a las cincuenta horas semanales. Esto ha sido provocado, entre otros factores, por los cambios familiares y sociales que se han producido en las últimas décadas, a los que la escuela debe responder con recursos que superen el tiempo lectivo de la jornada escolar.

La tradición de la educación extraescolar nos habla de estructuras organizativas dependientes del *“voluntarismo altruista y personalismo por parte de individuos concretos reducidos”* (Romero Granados, 2005b: 129) que todavía hoy perviven en algunos centros. Sin embargo, los nuevos tiempos exigen soluciones bien diferentes a los colegios. Las actividades extraescolares pueden ser una solución de calidad de los centros durante el tiempo no lectivo, pero para que esto sea posible, es necesario el trabajo conjunto de diversos agentes de la comunidad educativa: el municipio, los educadores, el colegio, la familia y los participantes, entre otros. (ver cuadro nº 1.4.).

Cuadro nº 1. 4. Agentes que participan en la organización, desarrollo y/o ejecución de las actividades extraescolares



Elaboración propia.

1.4.1. El municipio y su política de ocio

El municipio puede ejercer una gran influencia en la organización y desarrollo de las actividades extraescolares. Desde el punto de vista legislativo, la LOGSE (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990), la LOPEG (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995a) o la LOCE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2002), hacen referencias al respecto.

Se ha comentado ya que el marco normativo existente no define competencias, sino que hace recomendaciones sobre el apoyo a las actividades extraescolares, por lo que la colaboración municipal depende del proyecto de ciudad que el municipio quiera llevar a cabo. El contexto urbano posee un potencial educativo inagotable pues *“acoge y entremezcla a las denominadas educación formal, no formal e informal, aglutina instituciones estrictamente pedagógicas y situaciones educativas ocasionales, programas de educación minuciosamente diseñados y encuentros educativos tan sólo casuales”* (Trilla, 1993: 180). Esta potencialidad no siempre ha sido explotada bajo criterios educativos: factores como el tráfico o el desarrollo inmobiliario, por citar algunos ejemplos, han condicionado la relación de algunos sectores sociales (principalmente de la infancia y la tercera edad) con su ciudad. Algunas urbes se han percatado de los recursos que poseen y se han acogido a proyectos municipales educativos como puede ser el de las ciudades educadoras. Bajo esta perspectiva, el municipio incorpora actuaciones que potencian la dimensión educativa que tiene la ciudad: *“armonizando las ofertas (formales, no formales e informales) existentes; incrementándolas cuantitativamente cuando sea necesario; mejorándolas cualitativamente casi siempre; creando otras que sean innovadoras”* (Trilla, 1993: 200). Aplicar esta filosofía supone apostar porque la ciudad sea una verdadera comunidad formativa donde intervengan los agentes educativos y sociales, formando un proyecto sólido y común, que potencie y ordene la labor educativa que se vaya a desarrollar en la misma (Rotger, 2003).

Poner en práctica estos principios en el ámbito extraescolar supone concebir las actividades dentro de un proyecto educativo común a los centros de la ciudad, diseñado y llevado a cabo por el municipio, el centro educativo y sus profesores, las asociaciones de padres y los participantes. Perfilar una oferta adaptada a las necesidades de la comunidad y dotar, en la medida de lo posible, de recursos suficientes para su implementación y evaluación.

El municipio puede asumir este papel en ciudades con una determinada filosofía y perfil, en las que se conjugan los esfuerzos de diferentes agentes sociales con la existencia de recursos y de sensibilidad política hacia este tipo de iniciativas. Aún en estos casos, Cabrera y Cantera (2005) afirman que la ayuda económica no lo es todo, pues existen otros mecanismos efectivos para que las actividades funcionen adecuadamente como, por ejemplo, que el municipio posibilite a técnicos y personal de servicios educativos o contratados la colaboración y participación activa en el desarrollo del plan de actividades extraescolares diseñado. Todo debe confluir (presupuestos, intenciones y colaboración de los agentes implicados) en lo que Cuenca (2000a: 290) denomina “*visión unitaria*” o “*actuación global*” para que el municipio pueda contribuir a la educación del ocio de los ciudadanos a través de la actividad extraescolar y no se produzca una dispersión de esfuerzos.

1.4.2. El centro educativo y sus profesores

La participación del centro educativo en las actividades extraescolares tiene un fuerte respaldo normativo, ya que las diferentes leyes educativas han otorgado al centro y concretamente a los profesores, la capacidad para organizarlas, tal y como se explicó en el apartado anterior.

Pero el compromiso de los centros en la organización de las actividades extraescolares debería llegar más lejos, otorgándoles una mayor entidad al reflejarlas en sus proyectos educativos. De este modo hacen explícita su intención de desarrollar una Educación del Ocio, que se concrete en la programación anual del centro y se materialice en sus actividades lectivas y extraescolares (Cabrera y Nieto, 2005). Esto ha sido corroborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que recomienda para la mejora del sistema educativo que los centros incrementen, conforme a sus posibilidades, el elenco de oportunidades en las que los alumnos puedan experimentar el éxito y la posibilidad de aprender poniendo como ejemplo entre otras, el aumento de la oferta extraescolar de los centros (Cerdán, 2006).

Un centro preocupado por la educación del ocio de sus alumnos intenta, a través de sus propuestas lectivas y no lectivas, ayudarles a emplear su tiempo libre de forma activa y que esto favorezca la mejora de su calidad de vida (Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes, 2003). González de Mesa (1998)

destaca a los centros docentes como claves para una educación del ocio de calidad, siendo necesario para ello contemplarla en las programaciones escolares y planes de acción educativa elaborados por los profesores. Respecto al período no lectivo de la jornada escolar, Cuenca (2005) expone la necesidad de que los colegios contribuyan a través de las actividades extraescolares a la citada educación del ocio. Si los docentes exponen que la escuela ha de preparar para lo útil, no pudiéndose encargar de todo, entonces debe capacitar al niño para emplear su tiempo libre y, si esto carece de interés suficiente para el tiempo lectivo, entonces en el tiempo extraescolar podrán beneficiarse sólo aquellos que acudan a las actividades durante esa franja horaria. Quizás un buen planteamiento sea dotar de contenido a la Educación del Ocio en la escuela para que se haga extensible al período extraescolar: sólo conociendo los beneficios educativos del ocio puede comprenderse la utilidad de las actividades que persiguen su educación.

La implicación de la escuela, en cualquiera de las formas posibles, es fundamental para que la actividad extraescolar tenga éxito (Dryfoos, 1999), ya que muy poco se puede hacer sin su compromiso.

1.4.3. El papel de la familia

La familia es el primero de los agentes educadores, el punto de referencia que tiene el niño cuando empieza a construir sus afectos, a socializarse, el faro en los primeros años de la infancia, cuya influencia permanece incluso en la adolescencia y para toda la vida (Batlle i Bastardas, 1997).

La familia en la sociedad moderna ha experimentado grandes cambios, como la incorporación de la mujer al mundo laboral, la disminución del tamaño en los hogares, la aparición de nuevos modelos familiares, también de pautas o valores, el incremento global de la jornada laboral, etc. (Fernández Palomares, 2003; Batlle y Guilera, 2004). La difícil conciliación entre la vida laboral y familiar de los hogares en los que ambos cónyuges trabajan, ha creado una fuerte necesidad de servicios que suplan a la familia durante el tiempo libre de los escolares.

La escuela debe responder a las necesidades de las familias con ofertas de calidad, para que durante el tiempo libre de sus hijos se planteen acudir a actividades educativas que, además, ofrezcan suficiente cobertura durante el horario en que los padres no pueden estar con sus hijos. Las actividades extraescolares no sustituyen los beneficios educativos ni de la familia, ni del juego en la calle con el grupo de amigos, pero las familias ven en el centro educativo un lugar seguro en donde sus hijos pueden estar atendidos (disfrutando y aprendiendo al mismo tiempo) mientras ellos no pueden hacerlo.

Estas circunstancias han disparado las expectativas respecto al sector extraescolar, contribuyendo al aumento de la oferta y a un mayor reconocimiento educativo en los últimos años. Sin embargo, las necesidades del mundo adulto no siempre permiten responder adecuadamente a las preferencias de la infancia y algunas de las características propias de las actividades extraescolares, como la voluntariedad, no siempre son respetadas. Este tipo de actividades forman parte del tiempo libre de la infancia, por lo que debemos cuestionarnos quién decide realmente las actividades a las que se apuntan los niños y cómo se toma esta decisión. A la hora de matricular a sus hijos a las actividades extraescolares, los padres deberían tener en cuenta las siguientes consideraciones (Trilla, 1993):

- Favorecer que el niño disfrute con la actividad y no tanto que se forme para el futuro, puesto que ya tienen un tiempo considerable dedicado a este objetivo en la escuela. Las actividades deberían ser gratificantes, generadoras de placer y autotélicas. Díaz Suárez (2005) indica al respecto que hay una tendencia a favor de las actividades que son consideradas útiles para el futuro, como pueden ser la informática o el inglés, y un desinterés hacia las que se valoran como menos utilitarias, como las deportivas. Sin embargo, debería ser el niño el que decida la actividad a la que desea acudir.
- Evitar la participación en demasiadas actividades. Los padres deben procurar que la agenda de sus hijos esté saturada y contribuir a que dispongan de tiempo libre cada día.
- Tratar de no dirigir la elección de los niños, sino orientarles desde su experiencia, aceptando las decisiones que tomen.
- Intentar no filtrar la elección de las actividades a través de criterios de sincronía ideológica, sociocultural, religiosa, etc., puesto que aunque debe existir cierto nivel de concordancia entre los valores familiares y las instituciones educativas a las que acuden sus hijos, una excesiva similitud en las diversas actividades a las que acude el niño, empobrece su experiencia (si es que el niño desea acudir a otras y no se le apunta por tales razones).
- Debería ser la voluntad del niño o, en el peor de los casos su beneplácito, el criterio más importante para que participe o no en actividades extraescolares. Incluso si decide acudir, debería ser él quién las elija, siendo sus padres quienes le orienten o informen sobre las mismas. En su estudio sobre actividades físicas extraescolares Ruiz Juan, García Montes y Hernández Rodríguez (2001), concluyen que la simple actitud favorable de los padres y madres hacia estas propuestas, ya es suficiente para influir en el interés del niño.

Los padres poseen una gran influencia a la hora de estructurar los hábitos de sus hijos, entre los que se pueden incluir los de ocio, especialmente en edades tempranas. Cuenca (2005) indica que hasta los doce o trece años, es cuando la familia ejerce mayor influencia respecto al modelo de ocio que seguirán los hijos. Los padres deberían concienciarse no sólo de la importancia que tienen para favorecer que sus hijos acudan a las actividades extraescolares, sino también de la importancia que éstas tienen para su formación, de tal modo que “*no deben limitarse a animarles y facilitar su práctica, sino que además deben interesarse por la forma en la que se practican y se organizan*” (Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes, 2003: 15). Si esto se consiguiera, significaría que los padres no se conforman con la función de custodia que pueda ejercer la actividad extraescolar, sino que también les preocupa que los niños estén recibiendo una actividad formativa y lúdica, organizada e impartida por profesionales cualificados.

1.4.4. El ámbito asociativo

Dentro de este campo vamos a centrarnos prioritariamente en las asociaciones de padres y madres (AMPAs), que vienen ejerciendo una importante labor en el sector extraescolar de los centros educativos españoles. Sin embargo, tampoco podemos olvidarnos de las aportaciones de otras asociaciones (habitualmente relacionadas con los contenidos de las actividades extraescolares), así como del auge de la empresa privada (que aunque posee un perfil diferente a las asociaciones, puesto que son entidades con ánimo de lucro, está buscando un hueco en un mercado incipiente y con gran proyección de futuro).

Además de las influencias directas de la familia sobre las decisiones de la infancia, los padres pueden implicarse activamente en las actividades extraescolares a través de las asociaciones de padres y madres (AMPAs). Un reciente estudio, informa de que el 85% del alumnado de Educación Primaria estudia en centros en donde existen asociaciones de padres (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2004b). Gracias al trabajo de estas asociaciones se responde a una serie de necesidades sociales de gran relevancia, olvidadas en parte por la administración pública (Calvo, 2003).

Fernández Enguita (2001) define al movimiento asociativo español de padres de alumnos como “*débil*”, argumentando causas de tipo organizativo tales como la relación eventual que los padres tienen con la escuela y entre sí, su posición de dependencia con respecto al equipo docente, así como la supuesta disparidad de intereses entre ellos (puesto que mientras unos esperan obtener beneficios colectivos, otros han de participar activamente de la vida escolar consejos escolares, comisiones, etc.) y motivos históricos: en nuestro país, en

general, no ha existido tradición asociativa, los padres no comprenden cuál es su función real en la escuela y nadie se la explica.

Las asociaciones de padres y madres pueden colaborar en los centros educativos a través de diversas vías, entre las que se encuentra la organización de actividades extraescolares. La lógica a seguir de cara a su implantación, es que la oferta de diversas actividades entre las que se encuentran las extraescolares, sea discutida con el equipo de profesores al comienzo de cada curso para llegar a puntos comunes. Además las AMPAs pueden favorecer el diálogo entre los diversos agentes de la comunidad escolar puesto que *“una buena relación entre la asociación y el claustro de profesores facilita el desarrollo de la labor entre ambos y contribuye a crear un ambiente que posibilita un trabajo más positivo para todos”* (Aránega y Doménech, 2001: 186). Una adecuada sintonía entre el profesorado y las AMPAs, así como la co-organización de actividades, puede servir para que otros sectores se impliquen en la escuela y ésta se abra al exterior en la línea propuesta por la LOPEG (1995).

A nivel competencial, los reglamentos orgánicos para centros de Educación Infantil y Primaria facultan a las AMPAs para presentar al Consejo Escolar diversas propuestas para elaborar el Proyecto Educativo y la Programación General Anual, presentar informes al Consejo Escolar bajo la propuesta propia o a petición del propio Consejo y realizar propuestas de actividades complementarias (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996a, 1996b). Las AMPAs pueden o no implicarse, pero si lo hacen también podrán involucrarse otros agentes educativos, configurándose así las actividades extraescolares como un recurso de gran importancia para alcanzar objetivos educativos. Las asociaciones de padres y madres deberían luchar porque las propuestas extraescolares posean un plan integral de actuación, tengan un carácter formativo y lúdico a la vez, se discutan oportunamente en el consejo escolar, se incluyan en la programación general anual y den respuesta a las exigencias y directrices que se contemplen en los principios y finalidades de la AMPA (Cabrera y Cantera, 2005).

El Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004b) informa que la pertenencia a las asociaciones de padres y madres es mayor en los centros cuya titularidad es privada (74% frente al 63% de los públicos), tanto en Primaria como en Secundaria Obligatoria (68% frente al 53% de los públicos), y que el porcentaje de asociación es mayor en los casos en que el centro es pequeño y mediano (72%) que en los grandes (64%). En cuanto a la relación de los padres con la actividad extraescolar, el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004c) también aporta datos, informando que el 68% de los alumnos tienen padres que colaboran en algún grado en las actividades extraescolares del centro educativo, siendo superior el porcentaje para el caso de los centros públicos (70%) que para los privados (65%).

Aparte de las asociaciones de padres, existen otras instituciones que poseen un compromiso social y llegan a puntos comunes con los centros para desarrollar las actividades extraescolares como es el caso de los clubes deportivos o las federaciones, en el caso del ámbito deportivo, que llevan a cabo programas especiales de promoción en las escuelas (Romero Granados, 2005b).

También existen los denominados centros educación no formal cuya intención inicial es ocuparse de los niños cuando terminan las clases y sus padres trabajan, dotando durante ese tiempo a los niños de atención adecuada, oportunidades de juego y actividades recreativas. Todavía no están muy extendidos en el ámbito español, pero sí en otros países de la Unión Europea como Dinamarca, Francia y Reino Unido (Meijvogel y Petrie, 1997).

1.4.5. Los educadores de las actividades extraescolares

Así como existen referencias normativas relativas a la participación de la Administración Local, el centro escolar o las asociaciones de padres en la organización de las actividades extraescolares, se detecta un importante vacío respecto a los derechos y deberes de los educadores que desarrollan su labor en este ámbito (régimen contractual, dedicación horaria, retribución, etc.).

Barbero (1998) señala que la situación de estos profesionales es disparatada y problemática porque, a pesar de la importancia educativa que se le otorga al sector extraescolar, no es raro que estas actividades las acaben impartiendo personas sin la formación adecuada. Todavía perdura cierta dependencia del voluntariado, que ha jugado y juega un papel fundamental en el desarrollo de este ámbito. Sin embargo, su propio crecimiento exige una regulación del sector en la que se defina claramente el papel del voluntariado y las funciones que deben ser profesionalizadas o encargadas exclusivamente a individuos con una capacitación determinada. Mientras la ley prohíbe que un Bachiller imparta clases en Educación Primaria (puesto que se precisa al menos el grado de diplomado), permite que esto suceda en el contexto extraescolar, a pesar del reconocimiento social de la relevancia de estas propuestas en la formación de la infancia.

El perfil del profesional que imparte las actividades extraescolares varía según como las defina cada entidad, de las funciones que se les otorguen o incluso de las propuestas que se vayan a impartir. En un estudio realizado por Parada (2004) sobre la tendencia del mercado de trabajo en España en la rama de Cultura, Ocio y Tiempo Libre (entre los que se encuentran los educadores de actividad extraescolar), se explica cual es el perfil de los trabajadores en este ámbito. Aunque es un informe de carácter general, ofrece una orientación válida sobre el estado de la situación actual: tendencia hacia una equiparación en la distribución por género, media de edad entre los 25 y los 34 años, nivel de estudios creciente (aunque no se explica el perfil), suelen ser trabajos de tipo

temporal a tiempo parcial y el salario se recibe predominantemente a través de la iniciativa privada. Una notable investigación realizada en 1993 en EEUU sobre los educadores de actividades extraescolares, aporta datos de interés: a diferencia del estudio español el 90% de los educadores americanos son mujeres, destacan (como en el caso español) el alto índice de inestabilidad laboral -que también corroboran Vandell y Shumow (1999) y Seligson (1999)- ya que el 58% de los trabajadores cambian su puesto o se mueven cada año; además, la media de trabajo por semana es de 20–26 horas, con lo que más de 1/3 de ellos poseen un segundo trabajo (Seppanen y otros, 1993). Dryfoos (1999) expone que la mayoría de los programas de actividad extraescolar se llevan a cabo con personal con un bajo nivel de preparación académica, además de estar pagados muy por debajo de la media de otros profesores. Otro estudio en esta línea, realizado por Howes, Phillips y Whitebook (1992) revelaba que un incremento salarial provocaría una reducción de la movilidad de los trabajadores de esta área, con lo que se beneficiarían tanto ellos como los usuarios.

Algunos autores como Seligson (1999), realizan propuestas de futuro para quienes realicen estudios superiores en las diversas áreas relacionadas con la educación, exponiendo que los programas de actividad extraescolar pueden ser un recurso adicional de trabajo aparte de la escuela obligatoria. Sin embargo, también plantean que para asumir esta postura, es necesario dotar a los profesionales de la especialización necesaria para garantizar el nivel de calidad de los programas extraescolares, algo que corroboran Sanz y Ponce de León (2005), aplicándolo a las actividades físicas extraescolares, al explicitar la necesidad urgente de formar a los educadores que trabajan en este ámbito.

1.4.6. Los participantes

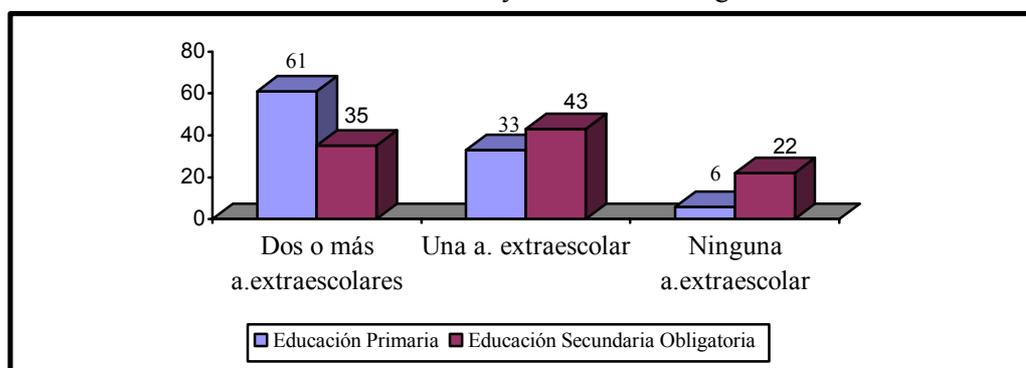
Los participantes son los destinatarios finales del trabajo realizado por los anteriores y aquellos a los que la oferta extraescolar intenta convencer para que participen en sus propuestas.

Tal y como se detallará en la parte empírica de este estudio, las razones principales por las que los escolares deciden acudir a las actividades extraescolares, son principalmente porque les gusta una actividad en concreto o porque acuden sus amigos a la misma. Por lo tanto, a la hora de plantear la oferta de actividades extraescolares en los centros educativos, se deberían tener en cuenta los intereses del niño para intentar llegar a la mayor parte de ellos. Si los escolares tienen un gran interés por una actividad extraescolar en concreto como, por ejemplo, el fútbol o el baloncesto, y ésta no se oferta en su colegio, es probable que acudan a otros lugares para realizar la que les interesa o que acudan desmotivados a las que están disponibles en su centro educativo.

En el estudio del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004a) sobre las actividades extraescolares, se afirma que los

alumnos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria suelen acudir a dichas actividades de forma organizada y permanente durante su horario extralectivo. Las actividades más practicadas (teniendo en cuenta el porcentaje de alumnos que las realizan de forma cotidiana) son las deportivas, con un índice de participación del 73% en Primaria y un 62% en Secundaria, existiendo mayor participación masculina que femenina. Este dato corrobora el de un estudio previo realizado con alumnos de sexto de Primaria que demostró que el 77% de alumnos que acudían a actividades extraescolares lo hacían a actividades deportivas (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 2000). En Educación Primaria existe un mayor índice de participación que en Secundaria, puesto que un 61% del alumnado acude a dos o más actividades (frente al 35% de Secundaria), un 33% acude a una actividad (frente a un 43% de Secundaria) y un 6% no realiza ninguna (frente a un 22% de Secundaria -ver gráfico nº 1.1.-). Los índices de participación en este tipo de actividades están asociados con el nivel de estudios de los padres. A mayor nivel de estudios, más grande es la proporción de alumnos que acuden a más de una actividad extraescolar. Además se observa una diferencia de género a favor de los chicos que participan más que las chicas a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria y Secundaria, así como por titularidad del centro, existiendo mayor participación en los privados que en los públicos.

Gráfico nº 1. 1.: Número de actividades extraescolares realizadas por los alumnos en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria



Fuente: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004a)

De lo indicado sobre los agentes que participan en las actividades extraescolares, destacamos la necesaria coordinación entre ellos, crucial para la calidad de los programas, su buen funcionamiento, conseguir altos índices de participación y satisfacción de personal y participantes.

La ciudad coruñesa supone un referente cualitativo en esta línea, ya que el programa de actividades extraescolares “*Descubrir el Ocio*” y sus diferentes propuestas (“*Luditarde*” y “*Deporte en el Centro*”), conjuga los esfuerzos de Ayuntamiento, Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, asociaciones de padres de cada colegio y centros educativos, para

ofrecer a la población una propuesta de ocio diversa y de calidad, impartida por profesionales con contrato laboral, con una adecuada formación (Diplomados y Licenciados) todo ello para satisfacer a sus participantes y dotarles, en su tiempo de ocio, de una oferta educativa en mayúsculas. Todavía queda mucho por hacer y mucho que dialogar para que los distintos colectivos se impliquen activamente con todo su potencial, pero actualmente se trata de una buena referencia de educación del ocio en el ámbito extraescolar.

1.5. Situación actual y perspectivas de futuro en el ámbito de la actividad extraescolar

Una vez abordados los aspectos conceptuales de las actividades extraescolares, su marco legal y el papel de los agentes que pueden influir en su organización y desarrollo, vamos a profundizar en la situación actual del sector, a través de cuatro elementos fundamentales: las funciones que cumplen, sus puntos fuertes y débiles así como los retos de futuro que se podrían asumir en este contexto.

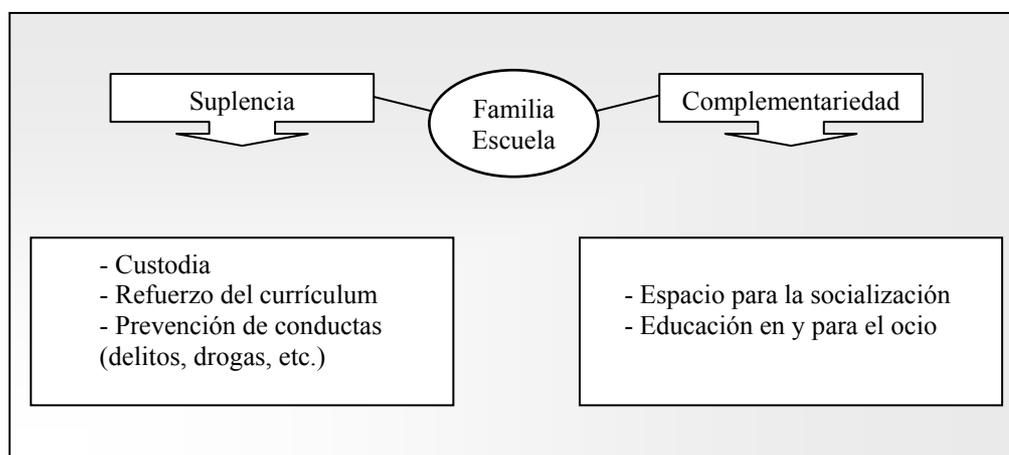
Al analizar la realidad de las familias y la escuela, es fácil decaerse de que las funciones que actualmente cumplen las actividades extraescolares son fruto de la confluencia de distintas necesidades socioeducativas. A los cambios sucedidos en el seno de la familia, hay que añadir la implementación de la jornada única en los centros educativos españoles. Ambos aspectos han condicionado de forma relevante las funciones asignadas a las actividades extraescolares.

Trilla (1993) explica las dos grandes funciones que cumplen los espacios educativos no formales, en relación al ámbito familiar y escolar, resumiéndolos en: suplencia y complementariedad (ver cuadro nº 1.5.); aspectos que consideramos directamente aplicables al ámbito extraescolar.

Respecto a la función de suplencia, su análisis semántico nos conduce al siguiente significado: “*cumplir o integrar lo que falta en algo, o remediar la carencia de ello. Ponerse en lugar de alguien para hacer sus veces. Reemplazar, sustituir algo por otra cosa*” (Real Academia Española, 2006). Este reemplazo o sustitución engloba a otras funciones que se pueden incluir en este epígrafe, entre las cuáles destaca la custodia de los niños en un tiempo fuera del horario lectivo, como han indicado Vandell y Shumow (1999), Fernández Enguita y otros (2000), Aránega y Doménech (2001), Fashola (2001a), Fernández Enguita (2001), Granados (2003), Cabrera y Cantera (2005) y el estudio elaborado por Seppanen y otros (1993) sobre las características de las actividades extraescolares realizado sobre una muestra a escala nacional en EEUU, que afirma que el 75% de los directores de las mismas exponen que la custodia es la función más importante de estas actividades, muy por encima de las demás. Esto habría sido provocado, entre otros factores, por la paulatina incorporación de la mujer al mundo laboral,

al proceso de urbanización que sufren las ciudades así como el predominio del modelo de familia nuclear.

Cuadro nº 1. 5. Funciones que cumplen las actividades extraescolares



Fuente: Trilla (1993). Adaptado.

Aparte de la custodia, otra de las suplencias ejercidas por las actividades extraescolares es, por ejemplo, la atenuación de disfunciones escolares o el refuerzo de determinados aspectos del currículum. Como afirman Trilla (1993), Fashola (2001a), la Afterschool Alliance (2002a) y Cabrera y Cantera (2005), es el caso de niños a los que no les es suficiente el tiempo escolar y que necesitan de ayuda para progresar en sus estudios, o de aquellos que acoge el centro educativo durante un tiempo susceptible de ocuparse en otros entornos que pueden ser perjudiciales. A este respecto Fashola (2001a) y la Afterschool Alliance (2002a) reflejan, a través de estudios ubicados en EEUU, que los niños que no están supervisados por adultos durante el tiempo extraescolar tienen mayor probabilidad de realizar actos delictivos en esta franja horaria.

Sin embargo, la actividad extraescolar no sólo sustituye ciertas responsabilidades escolares o familiares, sino que asume funciones de complemento, puesto que realizan aportaciones a la formación del niño que ni escuela ni familia pueden proporcionar. Entre estas funciones destacan la posibilidad de crear un entorno seguro y enriquecedor (como podía ser la calle hace algunos años), en donde los niños se puedan socializar, a pesar de la presencia de adultos (Fashola, 2001a), así como la oportunidad de dotar a esta franja horaria de contenido formativo mediante y para el ocio que aporte al niño recursos adecuados para disfrutar al máximo de ese tiempo y el resto de su tiempo libre.

Como se desprende del análisis anterior, las actividades extraescolares cumplen roles sociales y formativos muy importantes para el presente y el futuro de los niños en edad escolar, durante un tiempo en el que muchos de ellos no pueden estar atendidos por sus padres y en el que tienen acceso a experiencias de ocio enriquecedoras y saludables.

Además de las funciones que hemos descrito, las actividades realizadas por los educandos en horario extraescolar tienen una serie de ventajas, en ocasiones expresadas como beneficios, que organizamos en torno a diversos niveles tal y como hizo Cuenca (2005) respecto al ocio:

- A nivel físico y fisiológico: las actividades extraescolares relacionadas con el movimiento, como la práctica deportiva, producen mejoras en la salud y el nivel de condición física de la infancia, además de evitar problemas derivados del sedentarismo. En el estudio realizado por la Afterschool Alliance (2004b) se ha comprobado que los programas de actividades extraescolares basados en el ejercicio físico, aportan beneficios de salud a corto plazo. También existen beneficios físicos y fisiológicos indirectos: Michelle Galley, en una investigación realizada en EEUU en el año 2000 -citada por la Afterschool Alliance (2004b)- encontró relación entre acudir a actividades extraescolares y una menor tendencia al consumo de drogas.
- Beneficios psicológicos: el que el niño acuda durante su tiempo de ocio a actividades con estructura y contenidos diferentes a los escolares, le aporta beneficios psicológicos a nivel emocional, cognitivo y conductual. El hecho de que pueda encontrar un lugar de expansión con sus amigos enriquece sus afectos e incluso la percepción que tiene de sí mismo, ya que puede desarrollarse, relacionarse y divertirse. Las actividades pueden estimular el ámbito cognitivo del niño con nuevos aprendizajes que la escuela no llega a trabajar en profundidad y que son de interés para ellos y también con el desarrollo de otras habilidades y destrezas que favorecen su desarrollo integral. Hay que resaltar las posibles repercusiones en el desarrollo y mejora de la conducta infantil el trabajo de valores durante este tiempo.
- A nivel social: existen beneficios provocados por la mejora de la comunicación y las habilidades sociales de los participantes en programas extraescolares *“que les capaciten para afrontar con mayores posibilidades de éxito las dificultades que pudieran encontrar en su progresiva incorporación al entramado social”* (Vidal, 2005: 11). El establecimiento de relaciones con iguales en las primeras edades es cada vez más importante en una sociedad que tiende al aislamiento, generado, entre otros motivos, por el avance de las nuevas tecnologías y la nueva configuración de la familia.
- Ventajas globales: como fruto de las experiencias vividas, todas las utilidades descritas repercuten en la personalidad, en el desarrollo de la capacidad de expresión y en la autoafirmación del niño. Puede afirmarse que a través de la actividad extraescolar se produce *“un desarrollo personal más completo e integral”* (Fernández Enguita,

2001: 89). También existen ventajas de tipo organizativo, pues en el caso en que el niño haga uso del comedor escolar y acuda a los programas extraescolares del centro, no precisa desplazarse. En general, se percibe como un factor altamente positivo que los niños estén disfrutando de su tiempo de ocio a través de actividades educativas, en un espacio conocido con compañeros y profesores que también lo son.

Al igual que Madariaga (2004) y Cuenca (2002) afirmaran respecto al ocio, consideramos que para que se produzcan los beneficios descritos anteriormente, las propuestas extraescolares deberían determinarse bajo una concepción educativa en donde, por un lado, se vivencien las actividades, se acuda libremente a ellas, produzcan satisfacción a los participantes y se adecuen a cada uno de ellos y, por otro, posean un posicionamiento pedagógico determinado en donde exista la posibilidad de desarrollo individual y social, igualdad de oportunidades, así como respeto por los demás y por todo lo que rodea a la propia actividad (recursos, instalaciones, etc.).

Pero al igual que son diversas las fortalezas de las actividades extraescolares, este sector también poseen una serie de puntos débiles susceptibles de ser mejorados. Destacamos los siguientes:

- Existe un escaso nivel de implicación de los centros educativos en la organización de actividades extraescolares en los centros públicos (Nuviala y Nuviala, 2003b), hasta el punto de que, en ocasiones los centros no facilitan las instalaciones (Castro, 1998) para el desarrollo de las actividades de la tarde, por considerarlas a un nivel inferior que las actividades lectivas. Esto denota una falta de cultura respecto a la valía de la educación extraescolar en los propios centros, lo que provoca cierto desprecio a las actividades realizadas en horario de tarde en los colegios y una nula implicación de los mismos en el proyecto. Frabboni (1990) explica que son tres las enfermedades que hacen difícil la relación escuela-extraescuela: la desintegración y discontinuidad entre los ambientes de aprendizaje y las instituciones que se encargan de llevar adelante cada parcela educativa; el aislamiento, la parcelación y la espesa comunicación existente entre la educación matutina y la vespertina y la falta de apertura entre ambos ámbitos para colaborar y al menos conocer qué se está haciendo en el otro “*lado*”.
- No existen proyectos sólidos de educación extraescolar desde la escuela pública, a través de los que se creen redes estatales abiertas a convenios de colaboración con asociaciones, clubes, federaciones u otras entidades. Lo habitual es la realización de proyectos financiados casi exclusivamente por los participantes y el desarrollo de actividades sin continuidad en el tiempo, en los objetivos y con desconocimiento

de los logros que se pueden alcanzar (Castro, 1998). Puede situarse la raíz de la inexistencia de proyectos ambiciosos en la escasa implicación de las administraciones públicas en el gasto educativo extraescolar. Sirva de ejemplo la inversión económica realizada durante el año 2003: la cantidad total destinada a educación fue de 32.984.554,1 €, de los que tan solo 316.254,6 € fueron destinados para todo el territorio español a “*actividades extraescolares y anexas*” (esto supone un 0,96% del total del gasto en educación). De esta partida, un 9,9% del presupuesto proviene de la aportación del Ministerio de Educación y Ciencia, un 60,8% es la contribución realizada por Administraciones no educativas (entre las que se encuentran otros Ministerios distintos al de Educación, Consejerías y Corporaciones Locales) y el resto (29,3%) se corresponde con la participación de las distintas Comunidades Autónomas que, en el caso de la gallega, fue de un 0,1% (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006b).

- La falta de cualificación profesional del personal señalada por Nuviala y Nuviala (2003a) es algo recurrente en el ámbito extraescolar. La inexistencia de una regulación laboral del sector, junto con la escasa exigencia por parte de los organizadores de las actividades respecto a la formación de los educadores, han provocado un precedente difícil de modificar a corto plazo. Por otra parte, debería existir una mejor orientación de la formación inicial de los profesionales relacionados con la educación del ocio, aunque esto debe aparejarse con una progresiva profesionalización del sector.
- Existe un vacío de investigaciones a nivel local y nacional, que aporten datos que favorezcan la implantación de programas extraescolares orientados a la consecución de fines como: la educación del ocio, la adquisición de hábitos saludables o la socialización de los niños. Esta situación provoca el desconocimiento por parte de los diferentes sectores sociales de la problemática real existente alrededor del tiempo extraescolar y dificulta la constatación de sus beneficios.

La situación del ámbito extraescolar, marcada por sus fortalezas y debilidades, define ciertos retos que deben ser asumidos a medio-largo plazo para optimizar las prestaciones del sector y estructurar su desarrollo en consonancia con las necesidades socioeducativas de cada momento. Larner, Zippiroli y Behrman (1999) realizan una serie de recomendaciones sobre diversos temas que afectan al ámbito extraescolar en el contexto americano, a modo de sugerencias para la mejora de la calidad de este sector. Entre ellas se destacan las más aplicables al contexto español:

- Realizar investigaciones que analicen la oferta y la demanda extraescolares en función del tipo de programas, número de horas diarias, lugar donde se realizan y coste de actividad por niño, para

orientar a los responsables de los programas y al sector político, actualizar los fondos económicos destinados a este tipo de acciones y diseñar nuevos programas que se ajusten a las necesidades sociales.

- Desarrollar e implementar nuevos modelos de financiación de programas extraescolares con cuotas asequibles para los padres, consiguiendo apoyos y aportaciones del sector privado, así como financiación por parte de la administración. Esto es necesario para asegurar que los programas sean sostenibles y accesibles a las familias y niños con bajos niveles de ingresos.
- Analizar la situación profesional de aquellos educadores que trabajan en el sector extraescolar e invertir esfuerzos para identificar las competencias requeridas para trabajar en este ámbito. Esta información permitiría orientar mejor los cursos de formación y títulos de grado, facilitando el desarrollo de una carrera profesional en la que el nivel de formación y las condiciones laborales sean coherentes.
- Fomentar la asociación estratégica entre diversas instituciones públicas y privadas, que maximicen los beneficios derivados de los recursos e instalaciones disponibles y aprovechen las sinergias existentes para aumentar la calidad de programas extraescolares sin un incremento exagerado del coste.
- Desarrollar modelos de evaluación de programas que identifiquen sus efectos sobre los participantes. Es importante difundir los resultados de los mismos para legitimarlos ante la clase política, asegurando e incrementando los recursos económicos y materiales, y ante la sociedad en general, puesto que las familias verán en ellos una solución de calidad para el cuidado de sus hijos durante un horario en el que ellos no los pueden atender.
- Establecer sistemas de participación del centro escolar en el diseño, organización e implementación de los programas de actividades extraescolares e incluirlas en su planificación (PEC), tal y como afirman Maiztegui y Pereda (2000). En este proceso de participación deben coordinarse todos los miembros de la comunidad, como organismos públicos, el asociacionismo y el sector empresarial, para rentabilizar los recursos existentes y estimular a los estudiantes a incrementar su participación en los programas (Vidal, 2005).

A pesar de los beneficios asociados a la participación en actividades extraescolares y del creciente reconocimiento socioeducativo del sector, todavía queda mucho por hacer para conseguir una normalización y funcionamiento óptimo del mismo. Hasta el momento se ha avanzado sin un rumbo fijo, ante la falta de un acuerdo nacional sobre lo que debe ser la educación extraescolar, sin

objetivos a gran escala, sin inversiones consistentes en un ámbito que es crucial para la vida de los jóvenes. El futuro pasa porque la educación de calidad, dotada de recursos y reflejada en las programaciones, supere el tiempo lectivo: hay que ampliar las miras y universalizar la educación a todos los tiempos, sin trabas.

CAPÍTULO 2. EL DEPORTE EXTRAESCOLAR COMO ÁMBITO DE ESTUDIO Y PRÁCTICAS

2.1. Introducción

En este capítulo proponemos un análisis del deporte extraescolar desde varias perspectivas de partida, lo que nos sitúa ante una revisión conceptual del término, con el propósito de contribuir a clarificar el tipo de deporte que se desarrolla en el Programa analizado en este informe.

Seguidamente, se estudia la presencia del deporte en las actividades físicas extraescolares, distinguiéndose dos apartados: por un lado el que nos sitúa ante una revisión de los modelos de deporte que conviven en nuestra sociedad y que se adoptan en función de la orientación de los programas. Por otro lado, el que propone una revisión de las características y finalidades del enfoque educativo de las actividades físico-deportivas extraescolares.

Finalmente, identificamos aquellas características del enfoque educativo del deporte que se desarrollan en el programa *“Deporte en el Centro”*, objeto de evaluación en nuestra investigación.

2.2. El deporte extraescolar: conceptualización

Tras haber realizado en el capítulo anterior un análisis de las actividades extraescolares, a continuación nos centraremos en el desarrollo de la actividad física y el deporte dentro de este ámbito.

Partiendo de que las actividades físico-deportivas extraescolares son un grupo de actividades de carácter voluntario *“para niños y jóvenes ofertadas por la escuela fuera del horario lectivo, que tienen el movimiento corporal como medio y objeto de formación”* (Romero Granados, 2005b: 128), consideramos necesario profundizar en el tipo de deporte que se imparte en el programa *“Deporte en el Centro”* como actividad extraescolar y a continuación responder

a la cuestión: ¿es “*deporte escolar*” o en edad escolar?. Iniciamos este proceso realizando un breve análisis conceptual del deporte.

Diversos autores como Vázquez (2001b), Delgado (2003), Ruiz Llamas y Cabrera Suárez (2004) o Torres Guerrero (2005b) coinciden en que el deporte es un concepto polisémico y difícil de definir (Cagigal, 1996e), que engloba una gran variedad de significados: desde la marcha natural, la carrera o el senderismo realizados por cuenta propia por un individuo, hasta el deporte que necesita de preparativos especiales y prácticas subordinadas a determinados equipamientos concretos, como la natación, la esgrima o el golf (Bravo, 2003), o el que es practicado en cualquier liga deportiva profesional. Entre estas realidades existen infinidad de matices diferenciales, pero todas las actividades englobadas poseen al menos tres rasgos comunes. Como expresó Cagigal (1996b) y, en sentido literal, Vázquez (2001b: 334) son: “*el ejercicio físico, el juego y el agonismo. Cada uno de ellos en distinta proporción según el tipo de deporte a que nos refiramos*”.

Si se profundiza en la definición de deporte pueden identificarse múltiples conceptualizaciones, con diversos prismas. Desde las visiones más tradicionales, que lo sitúan como actividad física de naturaleza competitiva y gobernada por reglas institucionalizadas (Blasco, 1994), hasta otras más amplias y próximas al juego como la de José María Cagigal, que ya en 1966 lo definía como una “*diversión liberal, espontánea, desinteresada, expansión del espíritu y del cuerpo, generalmente en forma de lucha, por medio de ejercicios físicos, más o menos sujetos a reglas*” (Cagigal, 1996a: 233). Bajo este enfoque, pueden incluirse gran cantidad de actividades, ya que no existe un único modo de realizar deporte, sino múltiples prácticas en función de los contextos en los que se realizan (Sánchez Bañuelos, 2000).

Aún así, para conceptualizar el deporte que se viene realizando en “*Deporte en el Centro*”, precisamos de un término más específico y que aclare el presentado por Cagigal en lo que se refiere a “*generalmente en forma de lucha*” (competición), puesto que en este programa de ocio se incluyen desde las prácticas deportivas con enfrentamiento entre dos equipos como puede ser el fútbol o el baloncesto, hasta prácticas individuales y/o en grupos como el patinaje o la gimnasia rítmica que no incluyen tal noción sino otras como el aprendizaje de diversas habilidades, la estética o la autosuperación.

Históricamente, en la construcción conceptual del deporte y sus significados asociados cabe recordar que en marzo de 1975 se celebraba en Bruselas la Primera Conferencia de Ministros Europeos responsables del Deporte (1975), que lo vinculó a actividades muy diversas, que se pueden ordenar en cuatro categorías:

- a) Juegos y deportes de competición: cuyas señas de identidad son la aceptación de reglas y el enfrentamiento entre equipos o personas.

- b) Actividades al aire libre: en las que los participantes pretenden superar un terreno determinado (campo, bosque, montaña, agua o cielo), venciendo los obstáculos que se les presenten en función de la dificultad del terreno o de otros factores como la climatología.
- c) Actividades estéticas: en las cuáles los participantes centran la atención sobre sí mismos, y responden ante la satisfacción del movimiento corporal coordinado como sucede en el baile o el patinaje artístico, entre otros.
- d) Actividades de mantenimiento de la condición: presididas por aquellos ejercicios cuyos beneficios se obtienen a largo plazo y que suponen la mejora o mantenimiento de la condición física y el bienestar general.

Las actividades deportivas de *“Deporte en el Centro”* se ubicarían prioritariamente en los apartados a) y c). No obstante, y aunque este tipo de categorización puede resultar clarificadora, existen perspectivas que amplían este enfoque, permitiendo una aproximación más integradora del deporte. Es el caso de las aportaciones de la Carta Europea del Deporte, fruto de la séptima conferencia de Ministros Europeos responsables del Deporte (Rodas, 1992), teniendo en cuenta la Carta Europea del Deporte para Todos (1975) y las múltiples transformaciones de carácter político, económico, social (entre otros) ocurridos en el ámbito europeo desde 1976, en donde se entiende el deporte en el artículo 2.1.a) como *“cualquier forma de actividad física que, a través de participación organizada o no, tiene por objeto la expresión o mejoría de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales o la obtención de resultados en competición a todos los niveles”* (Séptima Conferencia de Ministros Europeos responsables del Deporte, 1992). Ésta es una concepción amplia y abierta del deporte, con la que coinciden un 78,8% de los españoles, según el estudio realizado sobre nuestros hábitos deportivos por García Ferrando (2000b). Está vinculada a la filosofía del *“Deporte para Todos”*, que supera las prácticas competitivas basadas únicamente en el reglamento y desarrolladas en espacios concretos. En esta concepción se pueden incluir todas las actividades que se promueven en *“Deporte en el Centro”*. Siendo, por tanto, la concepción del deporte desde la que consideramos debe abordarse el análisis del programa de ocio coruñés.

Una vez definido el concepto de deporte del que partimos, es preciso concretar en qué ámbito de actuación educativo es posible ubicarlo. Hay que precisar si el deporte del que hablamos se apellida *“escolar”* o *“en edad escolar”* o de otros modos, ya que existe una gran diversidad de opiniones alrededor de estos términos y la forma de entenderlo varía en función de los autores que lo analicen. Nuestra intención es definir qué tipo de deporte se practica en *“Deporte en el Centro”* (normativo-federativo o no); bajo qué criterios temporales (dentro o fuera del horario lectivo); quién lo gestiona (el centro y los profesores u otras entidades); y cuál es su perfil (competitivo o

educativo). Para ello realizaremos una breve aproximación a diferentes líneas teóricas que abordan esta cuestión.

El “*deporte en edad escolar*” acostumbra a ser conceptuado de forma distinta en función de los criterios a los que se recurra por parte de cada autor, con mayor o menor énfasis en los aspectos o dimensiones que lo caracterizan. Así, en el Manifiesto sobre el deporte en la edad escolar redactado en A Coruña (V.V.A.A., 1992), se considera que es toda actividad físico-deportiva de índole creativa o competitiva desarrolladas fuera del horario lectivo, con independencia de quién y donde se organicen, enfocadas a la población de edad escolar, durante su tiempo libre y por tanto voluntarias. Romero Cerezo (2005: 127-128) afirma que se realiza “*deporte en edad escolar*” es: “*cuando los niños y jóvenes comprendidos en la edad escolar, en su práctica deportiva, traspasan la frontera del centro y bajo la responsabilidad de otras instituciones (ayuntamientos, diputaciones, clubes, ...) y personal (monitores, técnicos deportivos, acompañantes, etc.)*”. El Consejo Superior de Deportes (2005) aglutina dentro del “*deporte en edad escolar*” a aquellas actividades que, se celebran fuera del programa de la asignatura de Educación Física de forma organizada, en las que participan deportistas en edad escolar (a pesar de que las competiciones celebradas a partir del CSD se hacen con niños de más de 13 años, por lo tanto tan solo es parte de la edad escolar) y realizadas en centros escolares, clubes, asociaciones, etc. Esta concepción también es defendida por Vázquez (2001a: 40), quien añade: “*el criterio de unificación no sólo es la edad, sino también el objetivo educativo que se persigue*”. Por otra parte Romero Granados (2005b), lo sitúa como el conjunto de actividades físicas y deportivas de carácter voluntario, dirigidas al niño en edad escolar, en horario no lectivo.

Ninguna de estas definiciones nos sitúa ante la oferta educativa del programa de ocio “*Deporte en el Centro*” ya que sus actividades se realizan generalmente dentro del centro (y excepcionalmente fuera) y bajo la supervisión no solo de la institución educativa (que cede las instalaciones y permite el desarrollo del programa), sino de otros agentes sociales (en este caso Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña y el Ayuntamiento de A Coruña). Además compartimos con Álamo y otros (2002) la idea de que el “*deporte en edad escolar*” puede incluir el enfoque que prioriza la competición, sin embargo la denominación de “*deporte escolar*”, tradicionalmente se ha asociado a nivel conceptual y práctico con el empleo del deporte para la consecución de fines educativos.

A pesar de esto, tampoco el “*deporte escolar*” se libra de la diversidad conceptual. Moreno Hernández (1998) lo ha definido como aquél que se realiza en el centro escolar, bajo su estructura y con participación del profesorado de Educación Física. Romero Cerezo (2005) denomina a la concepción de Moreno Hernández “*deporte en la escuela*”, mientras que “*deporte escolar*” lo sitúa como aquellas actividades deportivas que realizan los niños y jóvenes en el período escolar, dentro o fuera del colegio. Romero Granados (2005b) lo

entiende como aquel que abarca el trabajo realizado en el centro educativo dentro del tiempo lectivo (sesiones de Educación Física) y complementario, es decir actividades deportivas realizadas dentro del horario escolar.

Ruiz Juan y García Montes (2005: 228), aportan una serie de matices a esta segunda visión del deporte (“*deporte escolar*”), aludiendo que este tipo de prácticas deportivas abarcan además del tiempo lectivo y las actividades complementarias, el extraescolar y, por esta razón, las actividades extraescolares que se realicen dentro o fuera del centro, pero bajo su responsabilidad y gestión. Lo definen como “*la práctica deportiva (pero entendida como está definida en la Carta Europea del Deporte) desarrollada y regulada desde el Proyecto Curricular de un centro educativo, en sus diferentes tiempos o momentos educativos y, como tal, debe tener una función primordialmente educativa, en consonancia con el Proyecto de Centro*”. A esta concepción añadimos la de Álamo y otros (2002) cuando señalan un tipo de deporte que debe llevarse a cabo por personas cualificadas pedagógicamente (Maestros Especialistas en Educación Física y Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte), aspecto reforzado por Calzada (2004) y, además de la función educativa, Álamo y otros (2002) añaden la preventiva y socializadora.

Tampoco estas definiciones se ajustan a las actividades desarrolladas en “*Deporte en el Centro*”, ya que: ni las desarrolla el profesorado del centro, ni son realizadas indistintamente dentro o fuera del colegio (sino que se realizan prioritariamente dentro), ni dependen a nivel de gestión del centro educativo (sino del Ayuntamiento y la Federación Provincial de APAs), formando parte del tercer tiempo educativo o período extraescolar.

Integrando ambas conceptualizaciones, entendemos que el “*deporte escolar*” sería aquella práctica deportiva (definida según la Carta Europea del Deporte), gestionada y programada por el centro educativo, en la que participan niños en edad escolar en los diferentes momentos educativos (actividades escolares ordinarias, complementarias y extraescolares), impartidas por profesionales cualificados (Maestros Especialistas en Educación Física y Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte) cuyas funciones prioritarias son la educativa y la preventiva.

A pesar de los matices que puedan encontrarse en función de los autores alrededor de los términos “*deporte escolar*” y “*deporte en edad escolar*” (al que podríamos añadir actividad físico-deportiva en edad escolar), hay dos cuestiones clave que es preciso destacar:

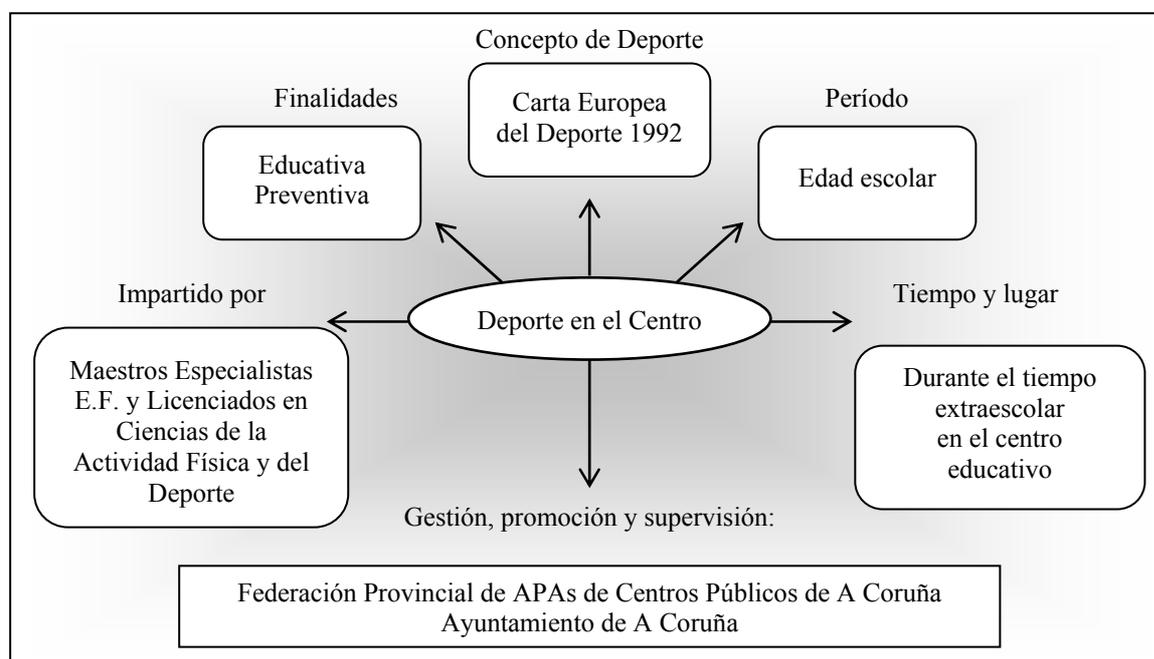
- La existencia de dos enfoques diferentes dentro del “*deporte escolar*” o en edad escolar en función de los objetivos perseguidos: las actividades que se realizan dentro de este ámbito pero con objetivos formativos-recreativos dirigidas a toda la población escolar primando el criterio educativo por encima del resto y las actividades que pretenden objetivos

de rendimiento y por tanto encaminadas a un grupo de escolares que reúna las condiciones adecuadas (Gómez Fuertes, 1997).

- La presencia de un rasgo que unifica ambos términos: el adjetivo “*escolar*”, entendido no como un lugar (centro educativo) sino, más allá de su significado semántico, como una manifestación que se sirve del deporte para educar (Solar, 1999) y que creemos que debería ser prioritario con independencia del lugar en donde se lleve a cabo. La tradicional asociación de los términos “*escolar*” y “*educativo*”, con frecuencia restringiendo la amplitud y diversidad de este último, a la concreción y especificidad del primero ha alimentado la confusión conceptual en torno a las prácticas educativas desarrolladas más allá del horario lectivo, como es el caso de las actividades extraescolares.

Este análisis nos lleva a concluir que las actividades del programa “*Deporte en el Centro*”, a nivel de gestión se ubicarían en la esfera del “*deporte en edad escolar*”, puesto que los agentes organizadores y gestores del mismo son externos al centro. Sin embargo, su *filosofía educativa* (concepto de deporte y funciones) y su *estructura* (edades en la que se imparte y profesionales que lo desempeñan) están acordes con las características del “*deporte escolar*”.

Cuadro nº 2. 1. Definición del programa “*Deporte en el Centro*”



Elaboración propia

“*Deporte en el Centro*” es un programa de prácticas deportivas (asumiendo un concepto amplio de deporte, tal y como está definido en la Carta Europea del Deporte), dirigido a niños en edad escolar, realizadas en horario extraescolar, normalmente en el centro educativo y ocasionalmente en otras

instalaciones, gestionado, programado y supervisado por la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña y el Ayuntamiento de A Coruña, e impartido por profesionales cualificados (Maestros Especialistas en Educación Física y Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte), cuyas finalidades principales son educar y prevenir (cuadro nº 2.1.).

2.3. El deporte en la actividad física extraescolar

El análisis del deporte puede tener orientaciones diferentes en función del ámbito o la perspectiva en la que nos situemos. De ahí que comencemos por aproximarnos a dichos ámbitos, para luego estudiar en profundidad la visión del mismo dentro de las actividades extraescolares.

2.3.1. Los modelos del deporte como exponente de su diversidad

Analizando el concepto deporte se puede comprobar que, a pesar de que los practicantes pueden tener claro qué es para ellos, lo que quieren de él y bajo que modelo deportivo realizar sus prácticas, a nivel teórico resulta más complicado definir los conceptos, significados o modelos, a tenor de la complejidad existente en sus prácticas y en las representaciones que de ellas se hacen con fines clasificatorios o analíticos. El cambio producido por la revolución industrial que dio lugar al incremento del tiempo libre de los ciudadanos, ha ido democratizando el fenómeno deportivo de tal manera que estamos ante un concepto tan amplio y abierto, que está en continuo desarrollo y que abarca múltiples actividades, practicantes y filosofías.

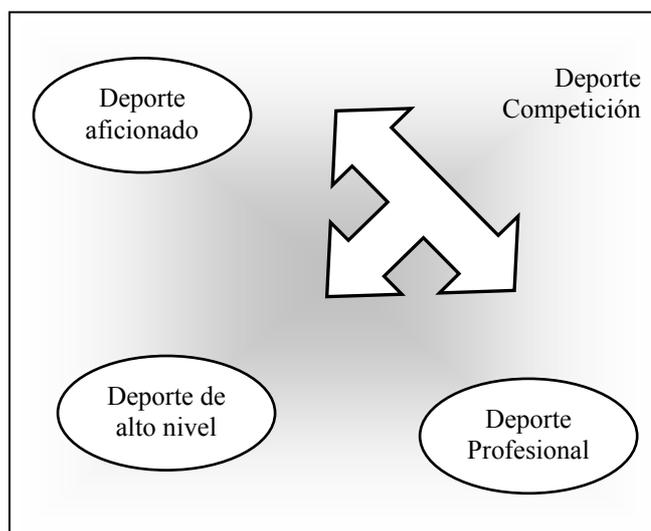
Tras revisar las aportaciones de diversos autores como Cagigal (1996b; 1996d), Paredes (2002), Aragón (2003), Blanco (2003), Delgado (2003), Arribas Cubero (2004), Orts Delgado y Mestre Sancho (2005) en cuanto a modelos, ámbitos o dimensiones del deporte (terminologías diferentes en función del autor), optamos por agrupar las distintas manifestaciones del deporte en dos modelos orientativos: el deporte orientado a la competición y el deporte orientado a la participación.

2.3.1.1. El modelo deportivo orientado a la competición

El modelo deportivo orientado a la competición (también denominado de rendimiento) es aquel que abarca el deporte organizado de forma más estricta y sistemática, cuyos objetivos principales son: el logro de resultados, la victoria y la mejora del rendimiento. Practicar deporte dentro de este modelo supone superar de una forma u otra una selección, bien organizada a través de pruebas específicas para cada modalidad deportiva, bien de forma espontánea a través del propio proceso que se desarrolla en las competiciones y sus diferentes niveles, así

como adaptarse a las características y reglas particulares de cada disciplina. Dentro de este modelo existen diversos grados que se pueden contemplar en el cuadro nº 2.2.: el deporte aficionado, el de alto nivel y el profesional.

Cuadro nº 2. 2. Manifestaciones del deporte orientado a la competición



Elaboración propia

El deporte aficionado es aquel que se practica bajo la estructura del deporte orientado a la competición, estando federados sus practicantes. Parte de los deportistas federados podrían englobarse dentro de la filosofía del deporte de participación, aunque están en esta estructura por su organización y su modo de practicar. Existe otro grupo importante de practicantes que se rigen por los objetivos del ámbito federativo, que tiene como prioridad el logro de éxitos deportivos a través de la competición.

El deporte de alto nivel es practicado por un número reducido de deportistas federados que superan determinados mínimos en el ranking competitivo internacional, que reciben prestaciones económicas, pero sin ser considerados profesionales.

En el deporte profesional pueden incluirse deportistas federados que poseen una relación contractual entre el deportista y la entidad en la que desempeña su trabajo.

En todo caso, sea cual sea la modalidad, las características fundamentales que definen la práctica deportiva en el modelo orientado a la competición son:

- Está realizado por personas que poseen cierto nivel deportivo.
- Las actividades tienen como finalidad mejorar el nivel de calidad deportiva, así como la consecución de marcas y récords.

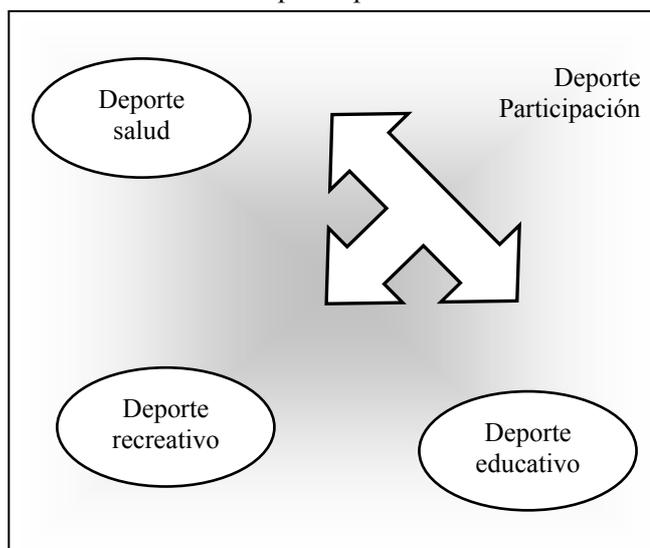
- La persona debe adaptarse a la modalidad deportiva, que es la protagonista de la misma, y no a la inversa.
- Las actividades, en su desarrollo, se rigen bajo un reglamento que se ha de respetar y que sirve de guía para las formas de organización, la composición de los equipos, así como el desarrollo del juego.
- Las actividades, en muchos casos, tratan de satisfacer la demanda de espectáculo deportivo que pide, de forma más o menos expresa, la sociedad.
- Las actividades (habitualmente) se desarrollan bajo las directrices de un entrenador.
- Se desarrolla, en torno a este modelo, una dinamización de otros sectores económicos de la sociedad (como la industria deportiva, los medios de comunicación social, el turismo o la hostelería, entre otros).

2.3.1.2. *El modelo deportivo orientado a la participación*

El modelo deportivo orientado a la participación consideramos que es el que aglutina las prácticas incluidas en lo que identificamos como “*Deporte para Todos*”. A través de esta concepción del deporte se pretende la promoción de la salud, la condición física y el bienestar, además de que todas las personas puedan tener acceso a la práctica de actividades físico-deportivas, sin existir ningún tipo de discriminación: “*por lo que supone una apuesta por un deporte humanista y educativo*” (Blanco, 2003: 15). Este enfoque del deporte posee múltiples manifestaciones, que varían en función de la persona a la que va dirigido o del objetivo de la propia actividad. Existen diversas formas de clasificar este modelo deportivo, aunque en nuestro caso optaremos por las que ponen el acento en el objetivo final que se persigue (ver cuadro nº 2.3.); que, se resumen en tres principales: la formación, la recreación y la mejora de la salud.

El deporte como fuente de salud, sitúa las prácticas deportivas en un lugar prioritario para la promoción del bienestar físico y mental de las personas, otorgándole valores de tipo preventivo, rehabilitador y recuperador (en los planos fisiológico, estético, etc.). La persona que lo practica persigue objetivos de prevención, mantenimiento o mejora de su estado de salud a través de la adquisición de hábitos de vida activos y saludables.

Cuadro nº 2. 3. Manifestaciones del deporte orientado a la participación



Fuente: elaboración propia

Bajo el concepto de deporte recreativo se encuentran multitud de modalidades deportivas que se adaptan a la persona según sus intereses particulares, cuyo objetivo final es el disfrute, la diversión y el entretenimiento.

El deporte educativo es un enfoque específico que ha de permitir el aprendizaje de los conceptos técnicos y tácticos del mismo, el desarrollo de las diferentes cualidades físicas, así como la transmisión de hábitos, actitudes y valores. En esta manifestación del deporte, el alumno pasa a ser el protagonista de la acción y el logro a perseguir por el educador es formarlos como persona, tanto a nivel motriz como en los ámbitos afectivo, cognitivo y social.

Las características fundamentales del modelo participativo del deporte son, según Arribas Cubero (2004) las siguientes:

- La libertad al elegir tanto en la modalidad deportiva, como en el nivel de implicación, al tratarse de una opción que provoca el interés de las personas por varias prácticas deportivas.
- La posibilidad de práctica deportiva por parte de toda la población, incluso de los sectores menos favorecidos.
- Desarrolla actividades de carácter autotélico, esto es, la actividad tiene su fin en sí misma y no en el grado de competición y los logros que se puedan alcanzar.
- La actividad se adapta a las personas, que son las protagonistas de la misma, y no a la inversa.

- Las actividades, en su desarrollo, son flexibles en cuanto a reglas, técnica, táctica y formas de organización; los grupos pueden ser heterogéneos, siendo las normas un elemento para facilitar el desarrollo de la actividad.
- Las actividades tratan de satisfacer las necesidades de descanso de las actividades cotidianas, diversión y desarrollo personal que requiere la sociedad.
- Las actividades pueden ser desarrolladas sin la presencia de un profesional, pero en el caso de que se lleven a cabo con su participación éste debe ser un educador que guía el desarrollo.
- Se desarrolla, en torno a este modelo, una dinamización de todos los sectores de la sociedad dispuestos a la práctica deportiva.

2.3.1.3. *Modelo competitivo versus modelo participativo*

El modelo orientado a la competición moviliza a pocos deportistas pero determinadas modalidades deportivas como, por ejemplo, el fútbol o la fórmula uno, basan su éxito (con independencia de los logros adquiridos) en torno al fenómeno mediático que generan, al gran número de espectadores, a los importantes recursos económicos producidos a través del merchandising o del turismo.

Aplicar el modelo orientado a la competición puede ser rentable en estas esferas, pero no lo es desde la perspectiva educativa, porque limita o coarta las posibilidades creativas, de descubrimiento y exploración que surgen en los entornos lúdicos. El hecho de anteponer los resultados a la formación de valores, actitudes y conductas, hace que se vean sacrificados aspectos como el propio placer de jugar, la naturalidad e incluso el juego limpio (Devís, 1996).

Por otra parte, el enfoque participativo del deporte se ajusta al modelo de deporte promulgado por el Consejo de Europa a través de la Carta Europea del Deporte (1992). Es una forma de educar mediante el ocio cuyo éxito reside en el acercamiento de la actividad físico-deportiva a un mayor número de personas, siendo muy valioso para proporcionar recursos útiles para emplear de forma activa y autónoma en su tiempo libre, así como generar satisfacción, disfrute y efectos preventivos para la salud. Que este enfoque llegue al mayor número de personas para conseguir la participación, va a depender de los distintos agentes sociales: Administraciones (Estatales, Autonómicas, Provinciales y Municipales), de las empresas de servicios deportivos, de clubes y asociaciones, entidades que promueven la filosofía del “*Deporte para Todos*”, de la práctica realizada por grupos espontáneos y de la práctica de cada individuo. Las principales diferencias entre ambos modelos se recogen en la tabla nº 2.1.:

Tabla nº 2. 1. Diferencias entre el modelo competición vs modelo participación

Criterio	Modelo de Competición	Modelo de Participación
Filosofía...	Orientada al logro	Orientada al “ <i>Deporte para Todos</i> ”
Objetivo...	Triunfo	Disfrute
Acceso a la práctica...	Selectivo	Inclusivo
Tipo de profesionales...	Entrenador	Educador
Adaptación de...	La persona al deporte	El deporte a la persona
Visión del cuerpo...	Agonística	Hedonística
Con el paso del tiempo	Existe abandono	Se suele mantener

Elaboración propia

Las actividades físico-deportivas extraescolares del programa “*Deporte en el Centro*”, se ajustan a las características del modelo deportivo orientado a la participación y se desarrollan a través de la manifestación del deporte educativo. Por esta razón, a continuación desarrollaremos con mayor profundidad este enfoque.

2.3.2. El deporte educativo en las actividades físico-deportivas extraescolares

Todavía hoy gran parte del deporte que se practica en la escuela es una adaptación del modelo deportivo basado en la competición de los adultos. De esta manera, son los escolares los que se adaptan al deporte y el objetivo final es la adquisición de modelos técnico-tácticos así como los logros deportivos. Devís (1996) mantiene que este modelo está presente porque se le presupone la mejora de facultades y valores personales tales como la disciplina, la voluntad, la valentía, etc., aspectos relacionados con una mejor inserción en la sociedad actual, de marcado carácter competitivo. Pero Fraile (2004) pone de manifiesto que, tras haber realizado una revisión de estudios destacados sobre esta materia, no existen datos que demuestren la relación entre la práctica deportiva con perfil competitivo y las mejoras que se le presuponen en la formación del carácter y de la personalidad de los educandos.

Autores como Puig Roig (2001), Velázquez Buendía (2001), Gutiérrez Sanmartín (2003), Ruiz Llamas y Cabrera Suárez (2004) y Torres Guerrero (2005a), defienden la idea de que el deporte no es por sí mismo educativo sino que, empleado bajo determinadas premisas, puede constituir un medio muy adecuado para la educación. Son las condiciones de su práctica las que confirman sus posibilidades educativas (Petrus, 1999) y las intenciones que se pongan a la misma. El propio José María Cagigal (1996c: 721) argumentaba que “*el deporte no es una panacea; pero si no está condicionado por las apetencias hoy dominantes del éxito y del campeonismo ni tampoco interferido por los excesos de aprendizajes modelados, de taxonomías y supertecnicismos –los dos más graves peligros del deporte educativo de nuestro tiempo-, se ofrece como una*

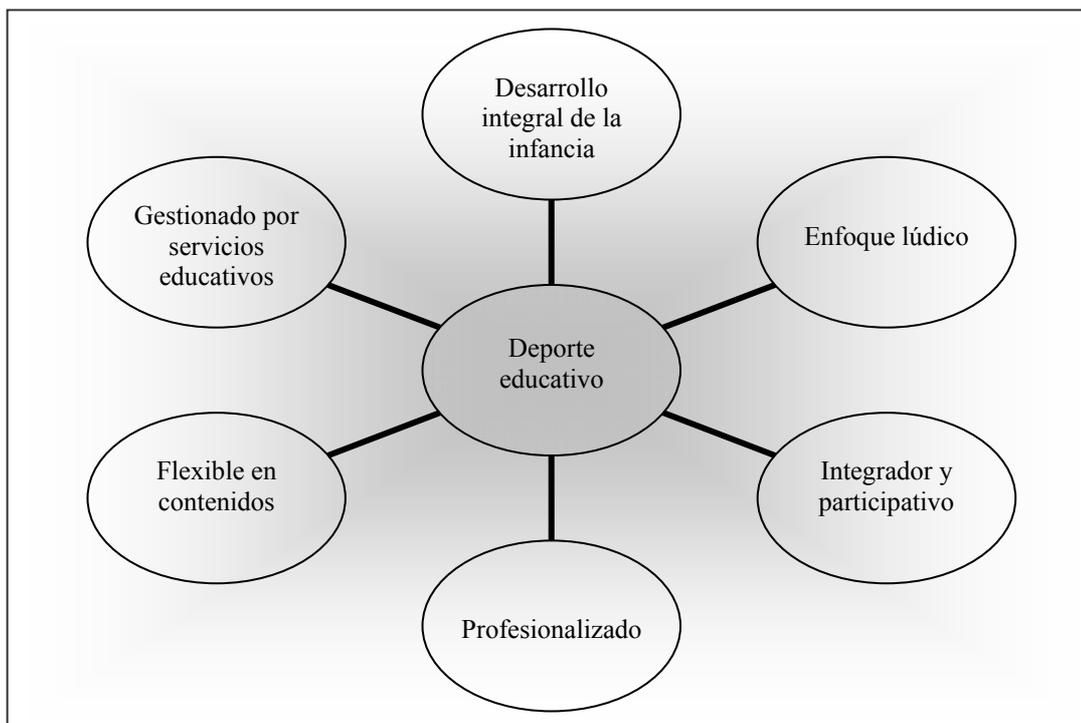
actividad saludable en la que el ser humano educando, además de vivir un presente frutivo y autosuficiente, pone en desarrollo una serie de capacidades, físicas y psíquicas, que pueden serle útiles para el mundo futuro, distinto o igual al presente, sorprendente o previsto". Nos detenemos a continuación, en identificar los principales rasgos que se han destacado como característicos del enfoque educativo del deporte, con especial énfasis en las actividades físicas extraescolares.

2.3.2.1. El perfil educativo del deporte aplicado a las actividades físicas extraescolares: características

La finalidad de este apartado es exponer las características fundamentales del deporte educativo basado en el modelo participativo, diferenciándolo de este modo del deporte en el que participan muchos escolares, de tipo selectivo y excluyente, basado en el modelo competitivo.

Para ello, hemos revisado las aportaciones de autores como Chang (1998), Feu (2000), Álamo y otros (2002), Orts Delgado (2003), Álamo (2004), Lombardozzi (2004), Macazaga, Rekalde y Vizcarra (2005) y Orts Delgado (2005). Las características que debería contemplar la visión educativa del deporte se recogen de forma esquemática en el cuadro nº 2.4. y que, como puede observarse reflejan distintas realidades, procesos y logros.

Cuadro nº 2. 4. Características del enfoque educativo del deporte



Elaboración propia

En general es un deporte gestionado por los servicios educativos, flexible en sus contenidos, profesionalizado, que pretende un desarrollo integral de la infancia, con un enfoque lúdico y con un sentido integrador y participativo. Nos detendremos brevemente en explicar el alcance de cada una de estas dimensiones.

- a) *Desarrollo integral*: el deporte no sólo es un buen recurso para el desarrollo de todas las capacidades de los participantes, sino que proporciona un contexto excepcional para el desarrollo de los ámbitos motriz, cognitivo y actitudinal que influyen no sólo en la actividad deportiva sino en la propia vida (Contreras, 1996).

A nivel motriz, ante el aprendizaje de modelos técnico-tácticos, se propone la vivencia del mayor número de situaciones posibles para conseguir, por un lado, incrementar la disponibilidad motriz y, por otro, la adquisición de hábitos saludables de vida.

En el ámbito cognitivo, el modelo educativo del deporte persigue que los alumnos conozcan, comprendan y valoren el fenómeno del deporte a nivel social, local y personal, reflexionando sobre sus modos de actuar y los de sus compañeros en la práctica y valorando los pros y los contras del hecho deportivo.

A nivel actitudinal, el deporte puede ser promotor tanto de valores negativos, como la agresividad, el desprecio a los otros, el exceso de protagonismo, el deseo de victoria por encima de todo, como también de valores positivos, como el juego limpio, la cooperación, la subordinación de los intereses particulares a los generales o la aceptación de las normas entre otros (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001; Torres Guerrero, 2005b). El enfoque educativo del deporte persigue en este nivel el desarrollo del equilibrio personal, las relaciones interpersonales y las distintas posibilidades de inserción social.

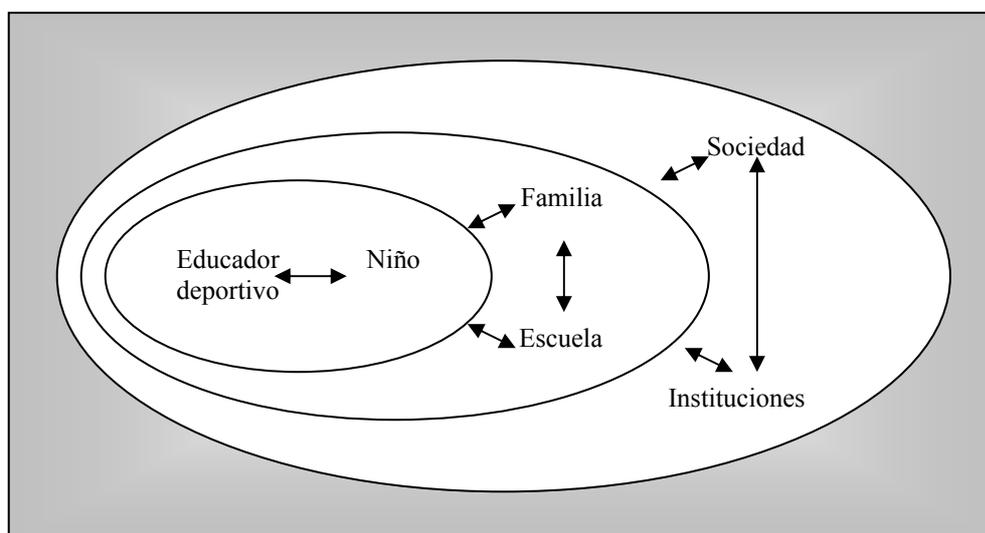
El enfoque educativo pretende a nivel motriz la máxima disponibilidad a través de modelos de práctica variados, y a nivel afectivo, cognitivo y social, educar al niño tratando de que se forme, reflexione críticamente sobre los motivos y consecuencias de su propia conducta y sobre la de sus compañeros durante la práctica, y vaya configurando su propio yo. Estas características convierten la labor del educador en un elemento clave del ámbito educativo del deporte.

- b) *Enfoque lúdico*: las actividades desarrolladas deben basarse en estructuras lúdicas “*sin grandes exigencias técnicas, adaptables a las posibilidades físicas de los participantes, y de los espacios y materiales de los centros escolares*” (Fraile, 2004: 19). El juego no sólo permite el aprendizaje a través de actividades en las que el educando puede divertirse, sino que aporta la

posibilidad de flexibilizar las reglas, algo que no es posible en el contexto de la competición federada. Bajo esta metodología el educador y/o los participantes podrán adaptar las normas básicas, plantear soluciones alternativas, así como parar la actividad en cualquier momento para tomar conciencia de los aspectos que el educador considere relevantes. El juego es una herramienta metodológica alternativa a la realización de actividades cuyo objetivo final es la adquisición de modelos técnico-tácticos a través de la repetición mecánica y descontextualizada. Aunque la repetición constituya un elemento necesario en la mejora de la técnica cuando ésta es la prioridad, el enfoque educativo del deporte tiene en el aprendizaje a través del juego uno de sus pilares, quedando supeditado el perfeccionamiento técnico a otros valores, como la diversión o la interacción entre los participantes.

- c) *Integrador y participativo*: desde el punto de vista organizativo, debería integrar todos los agentes que, en mayor o menor medida, están involucrados en el funcionamiento de las actividades: dirigentes, docentes, padres, educadores, etc. (ver cuadro nº 2.5.). Desde el punto de vista educativo, debe favorecer el acceso a la participación de todos los escolares y evitar cualquier tipo de discriminación (social, de género, por nivel de habilidad, etc.), dentro de lo que podría denominarse filosofía de la inclusión, propia del “*Deporte para Todos*”. Un paso más hacia la integración será durante el desarrollo de las actividades, en donde los alumnos deberán aprender a aceptarse a ellos mismos, a los demás y a ser aceptados.

Cuadro nº 2. 5. Agentes implicados en la manifestación educativa del deporte



Fuente: Maiztegui y Pereda (2000: 34)

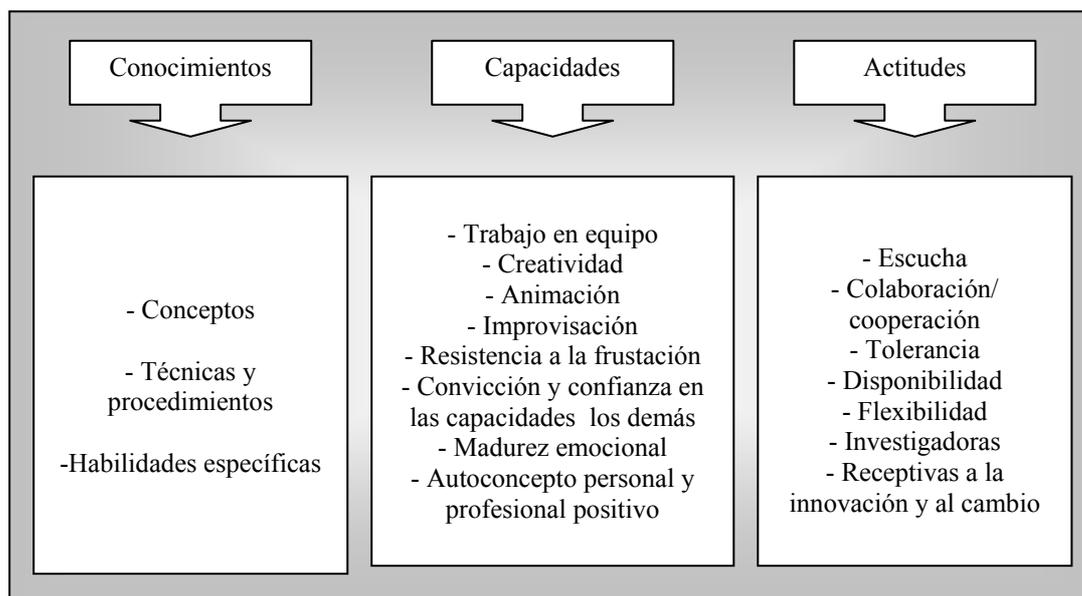
- d) *Profesionalizado*: los encargados de la educación de los grupos de niños y niñas deben ser personas cualificadas, con la formación pedagógica suficiente. Hoy por hoy, tanto los Maestros Especialistas en Educación Física,

como los Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, son los que mayor formación poseen para desempeñar su labor en el desarrollo de la visión educativa del deporte. Ellos son los encargados de articular las condiciones en las que el niño aprende la actividad deportiva, y las situaciones en las que se desarrolla la actividad para conseguir las intenciones pretendidas. Para ello, necesitan de una formación específica.

El educador va a desempeñar una labor multifacética para la que debe estar preparado: necesita realizar labores de planificación, organización, desarrollo y evaluación de las actividades, debe tener presente el desarrollo evolutivo del niño, y necesita el empleo de diversos recursos y habilidades para conseguir una comunicación eficaz en el desarrollo de las clases tales como “*el intercambio de información, comunicación informal, manejo de sentimientos y emociones, y solución de conflictos interpersonales*” (López, 2000: 91).

Pereda (2000) plantea la necesidad de renovar los perfiles profesionales para que el educador deportivo pueda desempeñar un trabajo de calidad, y expone algunos de los conocimientos, capacidades y actitudes que ha de tener el educador para realizar de forma adecuada su labor (ver cuadro nº 2.6.).

Cuadro nº 2. 6. El perfil del educador deportivo



Elaboración propia

Los conocimientos que ha de adquirir el educador deportivo procederán a nivel conceptual de ámbitos como la Sociología, las Psicología y la Pedagogía, a nivel procedimental deberá conocer técnicas de dinámica de grupos, de motivación, animación, creatividad, comunicación así como de análisis de la realidad de la que parte con cada grupo. Las habilidades

específicas necesarias serán de tipo social y orientadas al deporte en concreto que vaya a enseñar.

Las capacidades y actitudes más importantes para su trabajo también se han reflejado en el cuadro nº 2.6. Para el desempeño de su labor no sólo es importante la formación inicial, sino la progresiva formación que vaya realizando el educador en el desempeño de su trabajo. Necesitan, por tanto, una predisposición personal al aprendizaje de nuevas situaciones, conocimientos y formas de hacer.

Al respecto cabe apuntar que todavía queda mucho camino por recorrer en la profesionalización del deporte fuera del ámbito escolar-lectivo. Es necesario insistir en la falta de cualificación profesional que existe en este ámbito: en numerosas ocasiones las actividades son impartidas por personas que únicamente cuentan con buena voluntad e intentan, a su manera, enseñar una actividad concreta fuera del horario lectivo, pero carecen de formación pedagógica e incluso técnica (Nuviala y Sáenz-López, 2001). A esto le acompaña el vacío legal que supone la ausencia de una regulación laboral del sector que defina las competencias y responsabilidades de cada perfil formativo.

- e) *Flexible en contenidos*: los organizadores de las actividades deberían procurar desarrollar propuestas que se adapten a los nuevos tiempos, cuyos contenidos sean de interés para los niños de las diferentes edades y den espacio a las diferentes subculturas de la actividad física y del deporte. La sociedad avanza y con ella sus necesidades: en los colegios es necesario que se realicen actividades que además de tener éxito cuantitativo (como el fútbol sala o el baloncesto) también permitan el cumplimiento de objetivos educativos. La ampliación de la oferta daría lugar a nuevas propuestas que supondrían, inicialmente, un incremento de recursos por parte de la Administración (por ejemplo, actividades náuticas y de exploración urbana o natural o deportes de deslizamiento), pero que darían cabida a mayor cantidad de participantes.
- f) *Gestionado desde las instituciones educativas*: si lo que se pretende es la selección de talentos, la competición con sus procesos selectivos pasando por los diferentes niveles (Provincial, Autonómicas, Nacionales) quizás sean las instituciones deportivas las más adecuadas para gestionar este deporte. Sin embargo, si lo que se intenta es ofrecer la oportunidad a todos los niños y niñas que lo deseen de aprender y practicar diversas actividades físico-deportivas, bajo su manifestación educativa, lo más adecuado es que sean los servicios educativos quienes tengan la responsabilidad de gestionar.

Siguiendo a Romero Granados (2005b), se comentan algunas alternativas de organización de la actividad física extraescolar:

- Si son los centros escolares los responsables de su organización es posible que posean un marcado enfoque pedagógico, además de estar muy relacionadas con la escuela. Los encargados de que se lleve a cabo la actividad extraescolar deben ser el Consejo Escolar (como órgano colegiado que compete dinamizar todas las actividades que se realicen en el centro educativo) y el equipo de Ciclo tal y como informa el Reglamento Orgánico de escuelas de Educación Infantil y Primaria aprobado por Real Decreto 819/1993 de 28 de mayo que en su artículo 39.2.d le asigna al equipo de Ciclo la organización y realización de actividades extraescolares (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996a).
- Las asociaciones de padres y madres (AMPAs) son, en algunos casos, las que toman la iniciativa y organizan las actividades vespertinas del centro escolar. Aún en este caso, el Consejo Escolar ha de supervisarlas.
- Los clubes: que pueden ser anteriores a la creación del centro o creados a partir de las necesidades surgidas en el mismo. Sería ideal que fomentaran la participación tanto en alumnos, como en los ex-alumnos y en las familias. Se orientan generalmente a la promoción de actividades para los alumnos que desean la práctica de una modalidad deportiva determinada.
- Otras instituciones o empresas; a menudo existiendo acuerdos de colaboración entre ellas y el centro escolar para el desarrollo de actividades extraescolares; sirvan de ejemplo, a nivel municipal, las escuelas deportivas y a nivel federativo la promoción de programas especiales para escolares. En el ámbito comercial, las empresas de servicios deportivos ofrecen su trabajo a ayuntamientos como nuevos modos de gestión indirecta, o a las propias AMPAs o centros educativos para su organización en el centro.

Que las actividades se gestionen por servicios educativos (como por ejemplo el centro escolar o el Servicio Municipal de Educación), incorpora la necesidad de que los objetivos sean coherentes y complementarios con los de la Educación Física escolar, que el programa a impartir se incorpore al del Proyecto Educativo de Centro y se apruebe cada año por el Consejo Escolar.

2.3.2.2. *La dimensión educativa del deporte aplicada a las actividades físicas extraescolares: finalidades*

El deporte realizado por los niños en edad escolar, en cualquiera de los ámbitos en los que se desarrolle, debería cumplir fines educativos y preventivos puesto que es una etapa fundamental para la formación integral de su personalidad.

Todavía no existe consenso sobre el enfoque que se debería dar al deporte en edades de Educación Primaria. La importancia de esta cuestión requiere una madurez en el conocimiento que, por diversas razones, no se ha alcanzado en este ámbito. Muchas de las características del modelo competitivo son difícilmente compatibles con los parámetros educativos vigentes: no es accesible a todos los niños, establece sistemas competitivos en donde lo menos cualificados apenas participan y fortalece parámetros de conducta en donde ganar es lo primero. Sin embargo, las propiedades del modelo participativo del deporte, hacen de él un instrumento para contribuir a la educación del niño así como para la prevención de determinados riesgos, especialmente en edades tempranas.

La afirmación anterior, nos lleva a buscar aquellos rasgos del deporte con mayor potencial educativo. Según afirma el profesor Seirul-lo (1992; 1995), existen tres elementos que hacen que el deporte pueda ser un verdadero medio educativo:

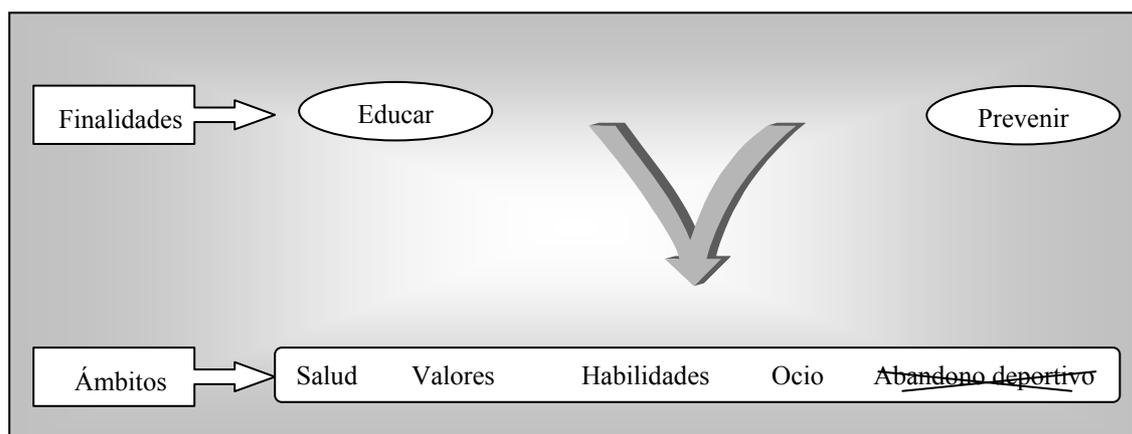
- Agonísticos: aquello que le da intención competitiva o de lucha contra algo o alguien, que incluso puede ser uno mismo. Esto hace que la persona desarrolle una serie de mecanismos cognitivos, como por ejemplo la toma de decisiones, la elaboración de mecanismos de análisis de la situación en el juego, etc., cuyo bagaje enriquece al practicante.
- Lúdicos: que permiten situar las acciones deportivas que son importantes para el jugador en algo insignificante, puesto que el objetivo no es tanto ganar como pasarlo bien siguiendo unas normas. Que sea lúdico también implica su voluntariedad, el disfrute personal, descanso y diversión.
- Eronísticos: lo que supone que la actividad se realiza por el placer que produce su práctica. Esto explica que cada persona tenga mayor o menor preferencia por determinados deportes, mientras unos disfrutan más de la aventura, otros lo hacen con la expresión o el desarrollo de las capacidades físicas, etc.

Seirul-lo afirma que con estos elementos en su interior, el deporte no sólo posee contenidos suficientes para la educación, sino que es una de las actividades del hombre que más elementos tiene para ello, al ayudar a la configuración de la personalidad de aquel que lo practica. El propio Cagigal (2004: 8) en uno de sus últimos trabajos conocidos (año 1983) afirmaba que en el deporte “nos

encontramos con los grandes radicales lúdico y agonístico (dos de las actitudes fundamentales del hombre ante la vida)” y por lo tanto muy enriquecedoras. Es probable que aquellos que no practiquen deporte posean vacíos en su educación, puesto que las situaciones de la práctica deportiva son de gran valor educativo y difíciles de encontrar en otros contextos.

Teniendo de base los elementos que posee el deporte para constituirse como un medio educativo, y dando mayor protagonismo a las finalidades educar y prevenir a través del deporte como dos caras de una misma moneda, analizaremos su influencia en cinco ámbitos o centros de interés fundamentales para el desarrollo del niño: la salud, los valores, las habilidades, la ocupación de su tiempo de ocio y la problemática del abandono deportivo. Para facilitar su estudio, se abordará cada objetivo y centro de interés de forma independiente (ver cuadro nº 2.7.), para profundizar en las posibilidades de desarrollo de cada uno de ellos, si bien hay que recordar que se trata de ámbitos estrechamente relacionados entre sí y, por lo tanto, interactivos. Aludimos, en concreto, a: educar y prevenir en el ámbito de la salud, los valores, las habilidades deportivas, la ocupación del ocio y el abandono deportivo.

Cuadro nº 2. 7. Finalidades y ámbitos del enfoque educativo del deporte



Elaboración propia

a) Educar y prevenir en el ámbito de la salud

La manifestación educativa del deporte constituye un medio con gran potencial para educar y prevenir en el ámbito de la salud, entendida ésta, según la Organización Mundial de la Salud, como un estado de bienestar a nivel físico, psíquico y social.

A través de esta finalidad, no sólo se trata de adquirir una serie de conocimientos básicos que ayuden al escolar a conocer su cuerpo y los efectos saludables que para él tienen las buenas prácticas, o la prevención de determinadas enfermedades, sino de que estos practicantes encuentren la relación existente entre la actividad física y la salud. A pesar de que Heinemann (2004)

plantea que la relación entre deporte y salud “*es básicamente ideológica y cumple funciones específicas para diferentes grupos de interés en situaciones culturales, políticas y económicas que se han dado en el curso del deporte moderno*”, otros como Villalba (2004) exponen que la práctica regular de ejercicio físico y deporte influye en el mantenimiento y mejora de determinadas capacidades, protege las estructuras corporales, frena el proceso de deterioro que provoca el envejecimiento y el sedentarismo, y previene la enfermedad. Por su parte González Boto y otros (2004) analizan la conexión existente entre la actividad física y la salud en diferentes ámbitos explicando, entre otros aspectos, que a nivel biológico están relacionadas con la prevención de enfermedades coronarias, obesidad, tensión arterial, etc.; en el ámbito psicológico, con el estrés, los trastornos de alimentación (anorexia, bulimia, etc.), los problemas de autoestima, etc.; y a nivel social, con el establecimiento de vínculos personales, asunción de nuevos roles, etc. Existen una serie de beneficios que proporcionan los hábitos de vida saludables a corto y largo plazo, como puede constatarse en la tabla nº 2.2.

Tabla nº 2. 2. Beneficios a corto y largo plazo de los hábitos de actividad física sobre la salud

Corto plazo	Largo plazo
Mejoras a nivel biológico sobre: el índice de grasa corporal, crecimiento óseo y sistema cardiovascular	Previene (sedentarismo, tabaquismo, obesidad, diabetes tipo II, algunos tipos de cáncer, etc.)
Mejoras a nivel psicológico sobre el bienestar personal y el incremento de la autoestima.	Aporta la sensación de mayor bienestar
Mejoras a nivel social con el desarrollo de valores y la mejora de su socialización	Educa para la mejora de la calidad de vida

Elaboración propia

A nivel biológico Willians (1994) ha demostrado efectos indirectos sobre la biología de los jóvenes practicantes de deportes, debido a los efectos psicológicos y psicosociales de la actividad física y el deporte. Este autor explica que la contribución es indirecta e influye en la reducción del consumo de sustancias como el alcohol y el tabaco, además de prevenir la delincuencia. Por su parte Blair (1998) en un estudio con una muestra de más de 7.000 mujeres y 25.000 hombres durante 8 años, averiguó que el 20% de las personas que estaban en peor forma física, tenían el doble de probabilidades de morir mientras duraba el estudio que aquellos que por lo menos estaban moderadamente en forma.

A nivel psicológico existen estudios como el de Nuviala y Nuviala (2003a) que demuestran la existencia de relación entre quienes están inscritos a las escuelas deportivas y un mejor nivel de percepción de su forma física (mejora del autoconcepto físico), frente a los que no acuden a las actividades deportivas. Iwasaki y Zuzanek (2004) demostraron a través de un estudio realizado en Canadá a 17.626 personas seleccionadas al azar, mayores de 12 años, que realizar actividades de ocio físicamente activo (en el que incluyen actividades como caminar, realizar trabajos de jardinería o nadar, entre otras), mejora el bienestar

emocional y cognitivo, además de contribuir a la reducción de los niveles de estrés laboral entre los trabajadores. De todos modos, los autores dejan claro que, por sí solo, el ocio activo a nivel físico no puede compensar totalmente los efectos negativos del estrés.

A pesar de los efectos beneficiosos de los hábitos de vida saludables (sobre todo la combinación entre ejercicio físico y alimentación), no se ha conseguido todavía que niños y jóvenes adquieran esos hábitos y los mantengan durante el resto de su vida. Uno de los grandes problemas sociales a los que habrá que hacer frente en los próximos años es el nivel de sedentarismo de la sociedad en general y de la infancia y adolescencia en particular, considerado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como la gran epidemia del siglo XXI en los países occidentales (Torres Oliver, 2003). Los datos de diversas investigaciones aportan información interesante al respecto:

- Blair (1998) director de epidemiología y aplicaciones clínicas en EEUU afirma que la prevalencia de los hábitos sedentarios en la mayor parte de los países, la falta de actividad física y los escasos niveles de forma física, son uno de los principales problemas de la sanidad del mundo y sostiene la necesidad de adoptar medidas a gran escala para afrontar este problema.
- Gómez López y otros (2003) en un estudio realizado con una población de 11.505 estudiantes de Educación Secundaria Postobligatoria con edades comprendidas entre los 16 y los 21 o más años, encontraron que en días laborales las actividades más realizadas son en un 60,9% de ocio pasivo frente a un 12,1% que realizan actividad física y deporte, demostrando también que la situación es más preocupante en el caso de las chicas.
- Micó, Orona y Pierón (2004) en un estudio realizado con 1.513 adolescentes de Andorra de entre 14 y más de 17 años, demuestran que el nivel de actividad física de los adolescentes es inferior al que se requiere para generar efectos positivos para la salud y los resultados son todavía más negativos para el caso de las chicas.
- Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes (2004) afirman que los niveles de práctica de actividad física entre niños y jóvenes son causa de preocupación, puesto que un amplio porcentaje no realizan actividad física suficiente para mantener su salud o crear hábitos y menos aún para mejorarla y consolidar dichos hábitos.
- Gil Madrona y Contreras Jordán (2005: 238) informan de que en los países mediterráneos existen los índices más altos de obesidad de Europa, siendo España el tercer país del ámbito europeo en el índice de niños en edad escolar obesos y con sobrepeso (14% y 29%

respectivamente). Recordemos también que la combinación entre inactividad física y una inadecuada alimentación, son los factores que más contribuyen al sobrepeso y la obesidad. Y que entre las consecuencias de la obesidad se encuentra *“la obesidad abdominal, escasez de alta densidad de lipoproteínas, colesterol, hipertrigliceridemia, hipertensión, y no tolerar la glucosa”*.

- En un estudio realizado por Hernández Álvarez y otros (2006) con una muestra de 3.063 sujetos de 4º y 6º de Educación Primaria y 2º y 4º de Educación Secundaria, de seis provincias españolas diferentes (Asturias, Granada, La Rioja, Madrid, Valencia y Valladolid) se llega a afirmar que entre la población escolar, un 42,3% se muestra inactiva, si se tienen en cuenta las frecuencias de práctica que indican los especialistas como actividad suficiente para lograr beneficios de tipo orgánico.

Por estos motivos, existen diversas entidades que recomiendan la actividad física y el deporte, para la prevención de enfermedades y la consecución de un buen estado de salud. Pierón y Cloes (2004: 618) señalan la existencia de un consenso *“para recomendar la práctica de una actividad física moderada, al mínimo tres veces por semana y de duración cerca de una media hora”*. La Asociación Nacional para el Deporte y la Educación Física (NASPE), hace una serie de recomendaciones dirigidas a los padres, profesores de Educación Física, profesores de otras materias, Administraciones, etc., orientadas a colectivos escolares de entre 5 y 12 años con la intención de aportar pautas sobre la actividad física recomendable para dichos grupos. Entre las actividades destacadas para aplicar se encuentra el deporte y las recomendaciones son las siguientes (Corbin y Pangrazi, 2004):

- Como mínimo 60 minutos de ejercicio combinando actividad suave y fuerte, la mayoría de los días de la semana.
- Es recomendable participar en varios encuentros de actividad física durante 15 minutos o más cada día.
- La participación diaria en varias actividades adaptadas a su edad es adecuada para lograr beneficios sobre su salud, forma, aptitud y buen rendimiento.
- Largos períodos (2 horas o más) de inactividad son poco estimulantes para los niños, especialmente en el transcurso del día.

Otra entidad promotora de la salud como es el Department of Health and Human Services (1997), aporta una serie de recomendaciones para la promoción de la salud a lo largo de la vida y hace referencia explícita en su quinta recomendación al empleo de las actividades extraescolares. Es de gran importancia la conexión que esta entidad realiza entre el asentamiento de hábitos saludables y la realización de actividades extraescolares (entre las que incluye los campeonatos entre escuelas, los deportes practicados en el centro y en los clubs). También aconseja para garantizar mayor participación escolar la realización de

programas que incluyan competiciones, así como programas no competitivos con actividades diversas (por ejemplo caminar, correr, nadar, andar en bicicleta, etc.) para quienes no gustan del ámbito competitivo.

En España el Ministerio de Sanidad y Consumo también se suma a la preocupación por el incremento de la obesidad y el sobrepeso, y ha diseñado la “*Estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad*” (NAOS) con el objetivo principal de mejorar los hábitos alimenticios y promover la práctica de actividad física para la población en general, pero en especial para la etapa infantil. La estrategia NAOS incluye una serie de ámbitos sobre los que es recomendable influir para conseguir su objetivo principal: el familiar y comunitario, el escolar, el sanitario y el empresarial. En los tres primeros ámbitos existen una serie de recomendaciones para favorecer la adquisición de hábitos de actividad física como por ejemplo el diseño de nuevos espacios para promover la práctica de ejercicio y actividad física, la ampliación del horario de apertura de las instalaciones del centro educativo, la práctica de 30 minutos de ejercicio de intensidad moderada todos los días de la semana, etc. (Agencia Española de Seguridad Alimentaria, 2005).

Estas recomendaciones son fruto de una creciente concienciación de los beneficios que tiene la actividad física, y de los riesgos que tiene la inactividad para la salud y la calidad de vida, no sólo de los niños, sino para la población en general.

Tal y como expresan Vuori (1998), Nuvala y Nuvala (2003a: 385) y Gutiérrez Sanmartín (2004): “*son los alumnos de primaria el grupo de edad más importante a la hora de crear hábitos deportivos*” porque es un período crítico para sentar las bases de su futuro, por su disposición innata al juego y por la influencia que pueden tener sobre ellos los padres y docentes. Si los niños y los jóvenes no realizan actividad física, es probable que en su etapa adulta también sean inactivos. Como indican Corbin, Dale y Pangrazi (1999), hay que redoblar los esfuerzos para promocionar la práctica de la actividad física y el deporte en las escuelas. Kelder y otros (1994) realizaron un estudio longitudinal sobre el comportamiento de adolescentes con respecto al tabaco, actividad física y hábitos alimentarios. Encontraron efectos positivos de la actividad física sobre la salud de la población estudiada y también la existencia de relación entre los hábitos adquiridos en edades tempranas y los de la vida adulta. Según estos autores, determinados modos de vida interiorizados en la infancia, permanecen en edades adultas.

Pero la generación de hábitos de vida saludable y de los beneficios descritos, tienen que ir acompañados con buenas prácticas, tanto en escolares como en adultos. Sobre todo, porque se pueden crear hábitos en los niños a través de modelos de práctica que les generen presión, ansiedad y estrés. Como afirma Álamo y otros (2002: 14), es necesario “*cuantificar la práctica deportiva con otros parámetros que no sean exclusivamente ganar o perder*”. De ahí la

importancia de que niños y adultos tengan buenas sensaciones y se diviertan en el transcurso de sus prácticas de actividad físico-deportiva, para generar la necesidad de incorporarlas como hábitos para toda la vida (adherencia a la práctica). Si las experiencias son frustrantes o muy exigentes, es probable que las personas prefieran realizar otras actividades antes que la actividad física y el deporte.

Consideramos necesario la aplicación de programas a gran escala que fomenten la práctica de actividad física y deporte, para todas las edades de la escolarización obligatoria. Es indispensable adaptarse a la diversidad de gustos y necesidades de los escolares, para lo que se requiere una mayor flexibilidad de las actuales estructuras, que permita ampliar la cobertura de los programas. Además, ciertos contenidos deberían recibir un tratamiento transversal en cualquiera de las modalidades de práctica deportiva extraescolar, que sea coherente (y por lo tanto refuerce) la labor realizada en este sentido en el horario lectivo. Entre estos contenidos deberían, al menos figurar los siguientes aspectos:

- La relación existente entre actividad física y salud: beneficios, riesgos, etc.
- La generación de recursos para desarrollar rutinas de vida más activas.
- Abarcar conocimientos y recursos básicos, que permitan una práctica de actividad física y deportiva progresivamente más autónoma y adecuada.

b) Educar y prevenir en el ámbito de los valores

El significado de valor está ligado a cuestiones que suponen la elección o preferencia por algo o algún modo de hacer frente a otros posibles. Los valores son adquiridos a través de las diferentes etapas de la vida en que las personas se socializan, así como también en la transmisión que se va haciendo de unos a otros.

La adquisición de valores en los diversos procesos de socialización que afectan a la infancia está directamente asociada a situaciones que habilitan la actividad física y el deporte. Gutiérrez Sanmartín (1995) señala respecto a los valores, que suelen ser compartidos a nivel social, aunque también existen valores individuales que carecen de sentido para el resto de las personas. El preferir una opción a otra, es fruto del aprendizaje adquirido a través del proceso de socialización. A través de los distintos agentes sociales (escuela, familia, medios de comunicación, grupo de iguales, etc.), las personas van formando su propio autoconcepto desde edades más tempranas, en las que aprenden los valores de un modo aislado, hasta edades adultas, donde se confrontan y reajustan a través de la interacción con otras personas, situaciones o como fruto

de su propia madurez. A través de ambos mecanismos, la persona va interiorizando y configurando su propia escala de valores.

Autores como Arnold (1991) y Seirul-lo (1992) afirman que el deporte posee un alto potencial educativo para adquirir valores y desarrollar actitudes adecuadas y necesarias para la convivencia social. Pero para que las situaciones deportivas consigan estos objetivos educativos, optimizando todas sus potencialidades, es preciso orientar de forma específica la práctica y actuar en consecuencia.

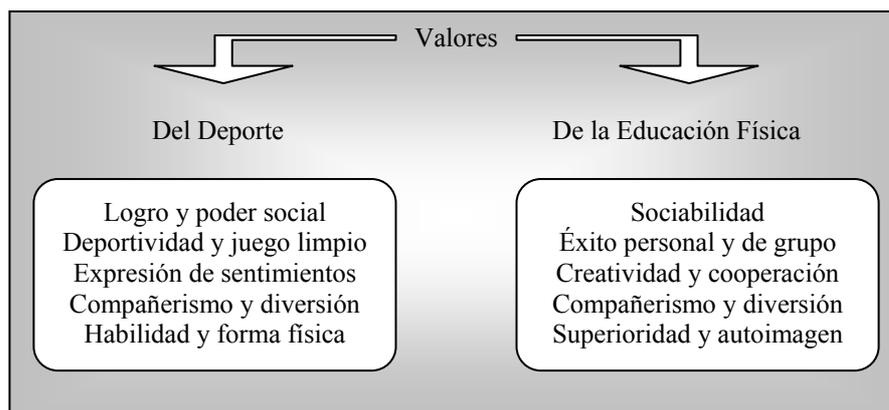
Puig Roig (2001), Sampedro y Refoyo (2003), Pühse y Gerber (2004) analizan la existencia de argumentos a favor y en contra del fomento del deporte como instrumento para la socialización de sus practicantes. En este sentido, inspeccionando las situaciones en las que se desarrolla la práctica deportiva puede constatar que el deporte puede ser favorable para establecer lazos de amistad con los iguales, mejorar la autoestima y autoconfianza, conocerse mejor a uno mismo, canalizar determinados comportamientos inadecuados -que son sancionados por la presencia de las reglas-, descargar energías negativas a través de su efecto catártico, relajarse y sentir el bienestar que provocan las buenas experiencias, esforzarse y superarse, etc. Pero por otro lado, hay consideraciones que recomiendan ser cautos respecto al deporte como promotor de procesos de socialización. En esta línea, surgen voces que interpretan que estas mismas situaciones pueden aprenderse a través de otros medios educativos, que los efectos que se le atribuyen al deporte deben ser estudiados de forma científica, que la actividad física orientada al resultado puede causar problemas entre los practicantes como la generación de agresividad, violencia o competitividad desmesurada y quizás las reglas aprehendan en el niño una justicia de tipo formal para la práctica, pero no realmente una transformación moral aplicable a otras facetas de la vida.

Aunque todavía quedan muchos aspectos por estudiar en esta perspectiva, parece claro que sólo con la práctica no se garantiza la adquisición de valores educativos. Es la orientación de estas situaciones, lo que favorecerá o no la adquisición de unas u otras conductas. De acuerdo con Montero (2004: 113), si creemos en el potencial socializador del deporte tenemos que orientar “*nuestras propuestas pedagógicas, metodológicas y tecnológicas para hacer llegar con la mayor claridad posible a la sociedad los valores en que se pretende socializar a los jóvenes*”.

Sea como sea, siempre es posible preguntarse a cerca de qué valores pueden adquirirse a través del deporte. Las respuestas son múltiples, ya que en cada situación, en función de los objetivos pretendidos, se van a transmitir unos u otros valores. Existen investigaciones como la de Cruz y otros (1991), en la que solicitan a 40 futbolistas de entre 12 y 16 años que den solución y justificación a una serie de dilemas planteados sobre el deporte que practican. Estos autores encontraron una serie de valores (13 en concreto) entre los que citamos, a modo

de ejemplo, la diversión en el juego, la deportividad o la preocupación por los otros. Gutiérrez Sanmartín (1995) realiza una investigación con una muestra de 515 sujetos de entre 13 y 45 años, para conocer los valores que pueden atribuirse a la Educación Física y al Deporte, partiendo de los objetivos que cada individuo se marca al considerar tales áreas de desarrollo. Los valores que se analizan en esta investigación pueden verse en el cuadro nº 2.8.

Cuadro nº 2. 8. Valores del Deporte y de la Educación Física



Fuente: Gutiérrez Sanmartín (1995). Elaboración propia.

Mosquera (2004) plantea una serie de valores (que se presentan en la tabla nº 2.3.), organizados en categorías con doble significado, que se pueden dar en el deporte en función de las situaciones generadas por los colectivos que estén involucrados en este ámbito.

Tabla nº 2. 3. Valores del Deporte en función de las dimensiones trabajadas

Dimensiones	Valores del deporte	
Competición – Recreación	Esfuerzo Sacrificio	Diversión Placer
Igualdad y Justicia – Injusticia	Para todos Deporte masculino	Para algunos Deporte femenino
Salud – enfermedad	Bienestar psicológico Relación social Terapia	Estética y apariencia Aislamiento Causa de frustración, exclusión, etc.
Ganar – perder	Ganar con juego limpio Progreso y superación	Ganar por encima de todo Resultados inmediatos
Civilizador - descivilizador	Civilizador y pacificador Disciplina Razón No violencia	Descivilizador Indisciplina Emoción Violencia

Fuente: Mosquera (2004). Adaptado.

Los tres autores analizan los valores del deporte y el segundo Gutiérrez Sanmartín, además, lo hace para el caso de la Educación Física, tratando cada uno de ellos de comprobar en qué grado se adquieren o están presentes ciertos valores en las muestras que estudian. Ahora bien, si la atención de los

investigadores se centrarse en otros valores, los dilemas o preguntas planteadas serían otros. De ahí que, como docentes, si se pretenden conseguir cambios en determinados valores, sea preciso que las acciones educativas que se plantean estén orientadas al trabajo de dichos aspectos. Un abordaje general o inespecífico, difícilmente tendrá incidencia significativa sobre los valores de los participantes. El enfoque educativo del deporte puede incidir en el desarrollo de unos u otros valores en función de los objetivos pretendidos, del compromiso del personal docente (Durán, 2003; Jiménez Jiménez y otros, 2003; Carratalá, 2005; Orts Delgado y Mestre Sancho, 2005) y del conocimiento y aplicación didáctica de los objetivos marcados (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001). Pero una vez señalados los objetivos, debería existir una acción evaluativa que permita conocer los avances de los alumnos, estudiando los progresos a partir del análisis de indicadores de comportamiento (Bravo, 2003).

En este contexto, es importante distinguir entre la socialización *en* y *a través* del deporte. La primera expresión (socializarse *en* el deporte) se refiere al aprendizaje específico y propio de cada deporte. La segunda expresión (socializarse *a través* del deporte) alude a la influencia que puede tener la practica deportiva en otros ámbitos de la vida. El enfoque educativo debe integrar ambas perspectivas (Patriksson, 1996). De no hacerlo, estaríamos ante un planteamiento orientado al trabajo técnico y táctico del deporte sin más, pero aunando ambas visiones se favorece la proyección de lo aprendido en situaciones de práctica deportiva a otras facetas de la vida.

Los procesos de socialización que el niño experimenta a través del deporte y el juego, no dejan de ser una faceta más dentro de las diversas situaciones a las que se enfrenta cada día. Sin embargo, aún dentro del ámbito específico del deporte, si las experiencias están bien enfocadas, le pueden ayudar a la adquisición de determinadas habilidades sociales. Además, estos procesos de socialización contribuyen a una estructuración del autoconcepto y de la autoimagen, con la que se facilita que los niños afiancen relaciones de amistad con sus iguales, configuren las preferencias deportivas, estilos de vida en los que el deporte es una parte importante y con los que se sienten bien, así como al establecimiento de multitud de interacciones con los principales agentes socializadores (familia, escuela, amigos y educadores).

En el enfoque educativo del deporte, debería incidirse sobre todo en la socialización *en* y *a través* del deporte y dentro de este ámbito en:

- La educación de la competición basada en el trabajo y desarrollo de los valores inherentes al juego limpio, lo que supone según Boixadós y Cruz (1995), el conocimiento y respeto por las normas, la buena relación con los adversarios, la igualdad de oportunidades, el rechazo de la victoria a toda costa, la actitud adecuada para ganar y perder y el compromiso de esforzarse todo lo que puedan.

- La búsqueda de prioridades que supongan una práctica deportiva con mayor orientación a la tarea que al logro, incidiendo mucho más en los procesos que en los resultados.
- La forma de plantear el deporte, de modo que permita (Amat y Batalla, 2000): el fomento del autoconocimiento y la mejora del autoconcepto, el diálogo como la fórmula ideal para solucionar conflictos, la participación frente a la exclusión, la búsqueda de la autonomía en los participantes, el empleo del error o el fracaso como elementos con potenciales educativos, el trabajo del respeto personal y la aceptación de todo tipo de diferencias sean físicas, psíquicas o sociales y, por último, el aprovechamiento de situaciones de práctica deportiva para el trabajo de habilidades sociales que favorezcan la convivencia.

A continuación profundizaremos en el primero de los tres planteamientos (*“la educación de la competición”*), puesto que se le ha prestado especial atención en el ámbito de la Educación Física y su desarrollo influye en el trabajo, que puede promoverse en los otros dos.

El hecho de competir es algo muy cercano a diversas manifestaciones lúdicas y deportivas. Ya lo hemos visto previamente al hablar de cómo el agón (junto a lo lúdico y lo eronístico), puede ser un valor educativo del deporte, tanto si el practicante trata de superarse a si mismo, como si trata de medirse con otro u otros.

Existen opiniones enfrentadas sobre la moral que transmite la competición en el deporte, si bien no parece ser la competición en sí la que desarrolla valores positivos o negativos. Durán (2003) reúne las opiniones de diversos autores que defienden o critican el valor de la competición. Entre los primeros destaca la idea de que para que la competición sea realmente una fuente de socialización es básico que esté sometida a la cooperación, puesto que para realizarse se requiere un acuerdo previo común entre los jugadores y aceptar unas normas sin las cuales no es posible el enfrentamiento. Entre los argumentos que critican la moral de la competición destacan los siguientes: la transmisión del valor de la victoria de unos frente a la derrota de otros, la superioridad y la victoria frente a los demás fomenta las conductas antisociales -algo en lo que también coincide Devís (1996)-, la trasgresión de las reglas para el triunfo (aceptada en determinados niveles) y la jerarquía o la búsqueda del mejor equipo o deportista, quedando atrás los que pierden.

Otros autores como Carratalá (2005), analizan diversas situaciones, en las que la competición puede ser considerada como positiva o negativa. Este autor plantea que la competición es positiva cuando:

- Se intenta superar el rendimiento de ocasiones anteriores, conseguir buenos resultados y se reconocen las actuaciones buenas y malas de otros jugadores.
- Si por encima del resultado está el aprendizaje, siendo la competición un medio más para ello y no un fin.
- Los resultados permiten la reflexión sobre el trabajo previo.
- Ayuda a aprender a los practicantes a saber ganar y perder, tratando de no identificar el éxito con ganar sino con el esfuerzo del deportista (se gane o no) y el fracaso con perder.
- Desarrolla en el practicante un mejor autoconcepto, confianza, motivación por la práctica, diversión, actitudes positivas hacia la práctica de actividad física, habilidad para manejar el estrés y la deportividad.

Y por lo contrario la competición es considerada como negativa cuando:

- Se trabaja bajo el ideal del “*ganar lo es todo*”.
- Se acepta la agresión en el juego, así como la trasgresión de las reglas.
- Se trabaja con modelos competitivos de adultos.
- El participante no se siente satisfecho con su participación en la competición ni es valorado de forma positiva por su educador, padres, compañeros, etc.

Reiteramos la idea de que la manifestación educativa del deporte y, dentro de ella, la educación de la competición, va a depender de los objetivos, metodologías didácticas y condiciones que el educador emplee para que la práctica deportiva sea un medio de aprendizaje de determinados valores considerados positivos. Por lo tanto, puede enseñarse la competición, empleándola como medio de motivación, de aprendizaje y formación, pero no como fin último. De acuerdo con Orts Delgado (2003) esto puede llevarse a cabo siempre y cuando se controlen factores como la importancia excesiva del resultado, la especialización temprana o la violencia en el juego, entre otros aspectos. De este modo entendemos la competición más como un proceso que como producto, tal y como se refleja en la tabla nº 2.4. (Antón y otros, 2000; Montero, 2004):

Tabla nº 2. 4. La competición como proceso vs producto

Criterio	Competición como proceso	Competición como producto
Organizador	La participación	La victoria
Objetivo	Mejorar el rendimiento	Superar al adversario
Relación intragrupal	Cooperativa	Competitiva por encima de todo
Adversario	Medio que facilita la propia progresión	Enemigo a superar
Competición	Forma parte del proceso de participación deportiva	Es el origen y fin del entrenamiento

Fuente: Montero (2004). Adaptado.

Emplear la competición como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en el enfoque educativo del deporte, pasa por acercarla a los alumnos que deseen participar en ella sin discriminación alguna, adaptando las diferentes modalidades deportivas al niño y no a la inversa, modificando si es necesario reglas, instalaciones, material y situaciones de juego. También requiere de una oferta diversificada en la que se pueda competir favoreciendo una formación deportiva polivalente, plantear el desarrollo de competiciones mixtas y posibilitar que tanto el educador como el árbitro puedan intervenir en su transcurso para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz García, 2005). El reto es difícil, puesto que la sociedad es cada vez más competitiva y se valora el éxito y la victoria por encima de casi todo, pero es necesario aportar un enfoque educativo a la competición para que todos puedan disfrutar de sus beneficios. De nuevo el peso recae sobre el educador, al que se reconoce como una pieza clave del enfoque educativo del deporte, puesto que él es quien ha de enseñar el deporte además de *“propiciar el ambiente y las situaciones adecuadas, y hacer de guía al jugador para que en él se desarrollen los valores... (compañerismo, juego limpio, respeto, trabajo en equipo...)”* (Aragón, 2003: 274).

Pero la educación de la competición, requiere de múltiples transformaciones promovidas por los agentes responsables de la organización del deporte; entre otras:

- A nivel político es necesario cambiar las estructuras del deporte en edades escolares y tratar de modificar objetivos a gran escala, desarrollando sistemas de competición que realmente fomenten la participación de todos y garanticen la equidad entre los participantes.

Es necesario clarificar las metas de la competición en edades escolares desde las esferas políticas, puesto que es muy diferente si el enfoque es hacia la detección de talentos deportivos o a la formación de la infancia a través del deporte. Quizás los éxitos deportivos de una minoría sean suficientes para ciertos sectores, pero desde una perspectiva social la visión educativa de la competición puede aportar grandes beneficios a largo plazo. Con una adecuada estimulación, se pueden movilizar los agentes que rodean el deporte en edades tempranas: deportistas, padres, amigos y centros educativos. Así se va

configurando un marco socializador cuyo objetivo final consiste en el disfrute de la práctica deportiva y la promoción de hábitos saludables en el presente y para el futuro, además de contribuir a la prevención de problemas de salud, drogas o inadaptación social.

- A nivel docente, además de poseer la preparación adecuada, es necesario que se orienten adecuadamente la práctica a la prevención y la socialización.

El educador tiene tal importancia que en función de cómo contemple las prácticas así como el clima en que podrán desarrollarse, se generaran unas otras opciones de aprendizaje. Podemos hablar siguiendo a Monteagudo (2004) de dos climas en la práctica deportiva: el que está orientado a la tarea y el que lo está al resultado.

El clima orientado a la tarea trata de que los practicantes valoren la realización de las actividades, teniendo como referencia el proceso en el que se desarrolla. El centro de la actividad es el propio practicante, siendo prioritaria su progresiva mejora. En este caso el niño obtiene el disfrute no tanto de la victoria o de su superioridad ante los demás, sino de su progreso en la adquisición de habilidades y técnicas para mejorar la ejecución deportiva.

Cuando el clima se orienta al resultado la preocupación final es obtener la victoria. Bajo esta situación se crean dinámicas competitivas con sensaciones agradables para los mejor dotados y más negativas para los menos habilidosos. La satisfacción que obtenga el niño depende de que siga siendo bueno en las prácticas, porque así es reforzado a pesar de lo que haga para conseguir el éxito.

Una investigación realizada por Tod y Hodge (2001) demuestra que los deportistas cuya orientación es hacia el resultado emplean razonamientos basados en el propio interés y en el deseo de ganar por encima de todo. Mientras que en aquellos cuya orientación es mixta (hacia la tarea y al resultado), existe mayor preocupación por los demás.

Por lo tanto, la concepción educativa del deporte debe centrarse en climas orientados a la tarea, no solo para la promoción de actitudes favorables en los practicantes, sino también porque dichas actitudes aumentan su motivación hacia la práctica deportiva, ya que su mejora personal es el móvil de la actividad.

- A nivel familiar, los padres son otro factor importante a la hora de favorecer que sus hijos participen y se formen a través de la práctica

deportiva, no en proyectar en ellos sus fracasos deportivos o el deseo de que lleguen a ser grandes estrellas.

Ruiz Pérez y otros (2001) señalan que, tras el análisis de diversas investigaciones, se ha llegado a la conclusión de que la familia es el agente de socialización deportiva más importante en los niños. Es importante que los padres favorezcan la participación de sus hijos a través de diversas vías, como el conocimiento de las distintas posibilidades de la oferta deportiva, el apoyo a la participación de sus hijos y el llevar un estilo de vida activo en la familia. Las actitudes familiares hacia el deporte (como espectadores y como practicantes) son el primer escenario en el que el niño puede observar, imitar y desarrollar actitudes de cara a la práctica deportiva (Torregrosa, 2004).

Los padres tienen un papel decisivo en la elección de la actividad deportiva que practicarán sus hijos, por lo que deberían tener en cuenta sus inquietudes en este proceso. También deberían preocuparse por cómo se lleva a cabo esta práctica, su enfoque educativo, tratando de ser comprensivos y preocuparse por el progreso de sus hijos, reforzándolos cuando sea necesario.

Aunque en los últimos años se han producido cambios importantes, parece que en el interior de las estructuras del deporte competitivo en edades infantiles todavía subyace la idea de que la victoria lo es todo: se premia y valora el triunfo por el triunfo, sin sopesar las consecuencias que ello tiene en la formación de valores de los deportistas y espectadores. Se ha iniciado ya una transformación social a gran escala que potencia la formación a través del deporte con finalidades lúdicas, pero que debe ser reforzada y generalizada en lo sucesivo para garantizar la consecución de sus objetivos.

c) Educar y prevenir en el ámbito de las habilidades deportivas

Otro de los ámbitos en los que se ha de educar y prevenir a través del modelo educativo del deporte es en el del aprendizaje de habilidades. Educar en el sentido de aportar al niño amplias experiencias para la adquisición de habilidades y prevenir problemas de torpeza motriz y de baja autoestima, derivados de un pobre desarrollo motor.

La etapa escolar es muy adecuada para la adquisición de habilidades y destrezas básicas y para iniciarse en determinadas habilidades específicas, dada la capacidad y la disposición que tienen los niños para aprender. Durante esta etapa es muy importante que vivencien múltiples situaciones, que adquieran un gran bagaje motriz que posibilite la progresiva conquista de las nociones básicas para que después puedan disfrutar y aprender con la práctica deportiva.

Monteagudo (2004) plantea la importancia de estos años a largo y corto plazo: a largo plazo porque la adquisición de determinados aprendizajes técnicos y habilidades deportivas de carácter general aporta una base al niño para que, si lo desea, pueda perfeccionarlas en un futuro; a corto-medio plazo repercuten en su proceso de maduración personal, en la autoestima y en la propia motivación de cara al aprendizaje y práctica deportiva.

El objetivo de la visión educativa del deporte no es modelar al niño, sino dotarle de competencia motriz que le permita adaptarse a variadas situaciones de la práctica no solo lúdica y deportiva sino también de su vida diaria. Así entendido, el deporte debe permitir el desarrollo de diversas habilidades motrices (básicas, genéricas e iniciación a las específicas), con relación a aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad, respetando los estadios del desarrollo humano. Esto supone poner en juego diversos factores a lo largo de esta etapa:

- Las capacidades perceptivas (esquema corporal, tono-actitud, lateralidad, respiración, relajación, espacio y tiempo) y coordinativas (coordinación y equilibrio).
- Las capacidades condicionales: fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad.
- Las habilidades y destrezas motoras básicas como desplazamientos, saltos, giros y manipulaciones.
- Las habilidades genéricas que Arráez y otros (1995: 100) definen como “*patrones de movimiento comunes entre diferentes gestos deportivos*” y que resultan del enlace de varias habilidades básicas con diferentes niveles de dificultad y sin tener un único objetivo. Forman parte de diversos gestos deportivos, siguen los mismos patrones de movimiento y su desarrollo va a posibilitar la transferencia positiva de una práctica deportiva a otra.
- El inicio a las habilidades específicas o habilidades orientadas a conseguir un objetivo concreto y en contextos determinados como por ejemplo el bote en baloncesto o la recepción en balonmano. Este tipo de habilidades llevan consigo objetivos de eficiencia: lo que se intenta a través de ellas es lograr metas concretas con la mayor economía operacional posible. Díaz Lucea (1999) indica que las habilidades específicas forman parte de las distintas acciones y movimientos de los deportes, juegos tradicionales, actividades expresivas, actividades en la naturaleza o de la propia condición física, entre otras.

Estos factores han de desarrollarse teniendo en cuenta las fases del desarrollo motriz del niño. De acuerdo con la propuesta de Gallahue (1982)

citado por Granda y Alemany (2002), en la etapa de Educación Primaria (6 a 12 años), en donde estamos centrando esta visión educativa del deporte, el niño pasa por las distintas fases y estadios, que reflejamos en la tabla nº 2.5.

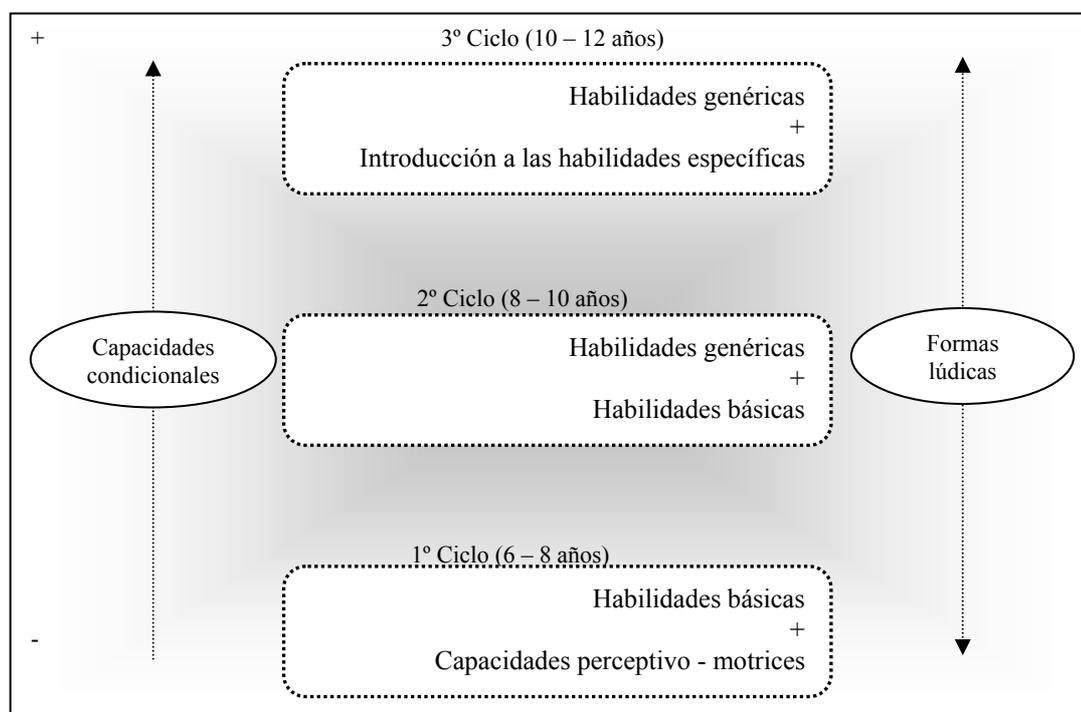
Tabla nº 2. 5. Fases y estadios del desarrollo motor de la infancia en la Educación Primaria

Edad aproximada	Estadio de desarrollo	Fase del desarrollo
6 a 7 años	Estadio maduro	Fase de habilidades motrices básicas
7 a 10 años	Estadio transicional	Fase de habilidades motrices específicas
11 a 13 años	Estadio específico	

Fuente: Gallahue (1982). Elaboración propia

De este modo, el niño al iniciarse en un determinado programa de actividad física extraescolar, debería empezar durante el primer Ciclo (6-8 años) experimentando a través de metodologías lúdicas diversas actividades que le ayuden al desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices con las que irá conociendo su cuerpo y las posibilidades de movimiento. Al mismo tiempo, y de forma global, se incidirá en el desarrollo de las habilidades motrices básicas que pueden ser un medio para el trabajo de las perceptivas.

Cuadro nº 2. 9. El trabajo de las habilidades en la visión educativa del deporte en Educación Primaria



Elaboración propia

En el segundo Ciclo (8-10 años) y a medida que van progresando el grupo, comienza el desarrollo de habilidades genéricas. Lo ideal es llevar a cabo un

trabajo globalizado, polivalente y poco específico, aplicado a múltiples situaciones deportivas tratando de ampliar el bagaje motriz para que luego exista mayor transferencia en el Ciclo siguiente.

En el último Ciclo (10-12 años) se desarrollará la iniciación a las habilidades específicas, tanto las individuales (botes, lanzamientos, fintas, etc.), como las colectivas (pase y recepción, empleo de espacios libres, etc.) de forma sencilla, en progresión y siguiendo con metodologías lúdicas (Giménez y Castillo, 2001).

Esta estructuración no es igual para todos los grupos, ni los Ciclos constituyen compartimentos estancos: la interrelación entre las fases será imprescindible para que el aprendizaje sea efectivo, dependiendo de los niveles adquiridos por cada grupo. La consigna es que exista una formación polivalente, poco específica y que conforme lleguen al último Ciclo de Educación Primaria, estén en disposición de elegir con algún tipo de criterio el deporte o deportes que quieran.

Uno de los aspectos que ejercen mayor influencia en el éxito de los procesos orientados a la enseñanza-aprendizaje de las habilidades, es el planteamiento metodológico. Contreras (1998) y Romero Granados y Calvo (2000) coinciden en distinguir claramente dos formas antagónicas de enseñar: el modelo técnico (o tradicional) como lo denomina Blázquez (1995) y el modelo comprensivo.

El modelo técnico o tradicional está centrado en el aprendizaje de elementos técnicos, dando menor relevancia a su aplicación dentro del propio juego, lo que va en detrimento de la práctica real del mismo. Romero Granados y Calvo (2000) plantean que es un modelo que se orienta al resultado y mide el progreso en función del dominio técnico, para lo que es necesario practicar y repetir los gestos. Sus propuestas dejan poca iniciativa y creatividad al practicante, que no se pone en situación de juego hasta que domina la técnica, de modo que aprende el gesto en condiciones controladas, con las dificultades que luego supone integrarlo al contexto incierto del juego. Esta forma de enseñanza puede resultar aplicable a algunos deportes individuales e incluso colectivos, como por ejemplo el voleibol, en el que inicialmente hay que realizar un trabajo más técnico, pero también en estos casos existen metodologías más lúdicas e integrales para el desarrollo de estos gestos.

El modelo comprensivo se centra en la mejora y el esfuerzo que realiza el alumno, siendo el propio proceso de enseñanza-aprendizaje el objetivo, y no tanto el aprendizaje de la técnica. Si el modelo anterior partía de la técnica al juego, este modelo se orienta del juego (táctica) a la técnica, esto es, comprender el juego en primer lugar para después trabajar las habilidades específicas que se necesitan en él.

Sergio (2000) plantea dos principios metodológicos a respetar desde esta forma de entender el deporte:

- Partir de lo sencillo a lo complejo: cualquier planteamiento debe ser un reto para el niño, ha de implicar mecanismos perceptivos, decisionales, motores o de relación para solucionar los problemas generados. Conforme el nivel de recursos de los niños aumente, también será mayor el nivel de dificultad en las tareas que emprendan.
- Ir de fórmulas genéricas a las específicas: proporcionando una base amplia de movimientos globales, poco específicos y aplicables a cualquier situación lúdica y adaptables a uno o varios deportes, evitando de este modo la especialización temprana. Para aplicar este principio, el educador debe empezar empleando formas lúdicas simples para, de modo paulatino, utilizar juegos más estructurados, hasta llegar al deporte. Los gestos serán inicialmente globales para luego ser más técnicos (específicos). Los elementos estructurales del juego (espacio, tiempo, objetivo, móvil y número de jugadores) serán primero genéricos y variados, después se irán pareciendo más a los del deporte en cuestión. De relaciones de cooperación-oposición se irá pasando a las de ataque-defensa. Algunas de las características de las actividades que se pueden emplear se indican en la tabla nº 2.6.

Tabla nº 2. 6. Las características de las actividades lúdicas en el modelo comprensivo del deporte

Tipo de actividad	Espacio		Móvil	Tiempo	Jugadores	Reglas
	Área	Meta				
Lúdicas genéricas	Formas y tamaños variados	Líneas, aros, jugador, conos, etc.	Pelotas de distintos tamaños, formas, el propio cuerpo, picas, aros, etc.	Libre	Todos	Propias del juego
Lúdicas modificadas	Forma y tamaño del propio deporte o modificado	Propio del deporte o modificado	Propio del deporte o modificado	Libre	Repartición en función de la fase	Propias del deporte o modificadas
Lúdicas específicas	Forma y tamaño establecidos por el deporte para cada edad	Forma y tamaño establecidos adaptados para facilitar su consecución	Forma y tamaño establecidos por el deporte para cada edad	Reglamentado	Número propio del deporte	Propias del deporte

Fuente: Sergio (2000). Adaptación propia.

Para aplicar estas actividades, ha de tenerse en cuenta la fase de desarrollo en la que se encuentra el niño, de tal modo que hasta el segundo Ciclo se pueden

emplear actividades lúdicas genéricas, primero de organización simple y después codificadas. Respecto a las actividades lúdicas modificadas es posible recurrir a situaciones individuales y de “uno contra uno -1x1-” y, con respecto a las actividades lúdicas específicas, empleando el mini deporte, que es una adaptación de una disciplina deportiva, con las reglas de la misma, aunque modificadas, con número reducido de jugadores con la intención de generar un ajuste técnico de los gestos básicos del deporte.

En el tercer Ciclo puede aumentarse la complejidad de las actividades, de tal forma que las propuestas lúdicas de tipo genérico lleguen a desarrollarse de forma reglamentada. En las modificadas podrán emplearse fórmulas como el 2x0, 2x1, 2x2, 3x2 y 3x3 y, con respecto a las actividades lúdicas específicas, continuar con el trabajo del mini deporte y comenzar con la aproximación al deporte (sin adaptaciones).

Tabla nº 2. 7. Relación entre el tipo de actividades lúdicas y los ciclos de Educación Primaria

Tipo de actividad	1 y 2º Ciclo	3º Ciclo
Lúdicas genéricas	De organización simple y codificadas	Reglamentadas
Lúdicas modificadas	1x0 1x1	2x0, 2x1, 2x2, 3x2 y 3x3
Lúdicas específicas	Mini deporte	Mini deporte y deporte

Fuente: Sergio (2000). Adaptación propia.

Devís (1996) refuerza este planteamiento añadiendo otros principios a seguir en el desarrollo de esta metodología como son: partir de la globalidad, trabajar las situaciones reales de juego, plantear situaciones que el alumno tenga que comprender y resolver, trabajar la técnica como parte de la situación real de juego, sustituir las demostraciones y explicaciones del educador por la acción del alumno, desarrollar el aprendizaje a través del juego más que por medio de la repetición, solucionar los posibles errores través del trabajo de capacidades y disminuir la competitividad en favor de la cooperación.

Como indica Giménez (2001), el aprendizaje del deporte en Educación Primaria debe abordarse a través de un enfoque comprensivo, que supone un trabajo más integral e integrador, a la vez que menos competitivo que el contemplado desde la visión tradicional. Con estos parámetros se prioriza la participación, la creación de hábitos de práctica, el empleo de la educación de la competición, así como la práctica polideportiva.

d) Educar y prevenir en el ámbito del ocio

Otro de los objetivos vinculados a la visión educativa del deporte, aborda la relación existente entre éste y el ocio. Se destaca la importancia que tiene la

educación mediante los programas deportivos para la utilización consciente del ocio de los educandos y la prevención de hábitos nocivos como la delincuencia, el alcoholismo u otras problemáticas, a través de la promoción de estilos de vida activos y saludables.

En buena medida, este enfoque se encuadra en los cambios que se han producido en las últimas décadas, dado lugar en las sociedades más avanzadas a una disminución del tiempo dedicado al trabajo, un aumento del tiempo libre y una revalorización del ocio, entendido como un derecho.

Un ocio al que, tal y como explica Cuenca (2000a: 72), se percibe como *“un área de experiencia humana de desarrollo, una fuente de salud y de prevención de enfermedades físicas y psíquicas, un derecho humano que parte de tener cubiertas las condiciones básicas de vida, un signo de calidad de vida y un posible potencial económico”*. Como vivencia personal, es algo no obligatorio y no utilitarista en tanto que se eligen las actividades a realizar en función de la satisfacción que le otorga a cada sujeto. Esta característica del ocio se asocia, según Caride (1998b: 23), con *“actitudes, iniciativas y comportamientos que se realizan con la intención de lograr satisfacciones personales, de mejora individual y colectiva”* y como consecuencia de esta forma de concebir el ocio es más importante el significado que tiene aquello que se hace, su utilidad para la formación y desarrollo, que la propia actividad en sí.

Partiendo de una determinada concepción del ocio, resulta más sencillo analizar su relación con el deporte, que ha sido estudiada por Ramallal (2004) en función de las diversas realidades en las que se encuentran ambos ámbitos, como son: la práctica deportiva, la actividad recreativa de carácter mimético (como es el caso de la asistencia a acontecimientos deportivos en directo), o el ocio pasivo que se realiza a través de actividades como leer la prensa deportiva, escuchar los deportes por la radio o ver deporte por televisión. Cuenca (2000a: 230), plantea esta relación desde otro punto de vista, no sólo porque el deporte haya contribuido a la creación del tiempo de ocio moderno, sino también porque la propia historia del deporte *“es un fiel reflejo de la última etapa de la historia del ocio”* y está íntimamente ligada a las dimensiones que lo integran. Se ha producido tal diversificación de las actividades de ocio, que este autor nos habla de la existencia de una serie de dimensiones que configuran el ocio actual: lúdica, creativa, festiva, ambiental-ecológica y solidaria, a las que se añade la educativa, como una forma de explicitar un conjunto de propuestas basadas en la satisfacción que produce a muchas personas la posibilidad de desarrollar sus conocimientos y habilidades durante su tiempo libre.

García Ferrando (2001: 36) analiza el binomio ocio y deporte, señalando que la evolución del deporte actual es tal, que existen diversidad de modalidades con múltiples posibilidades de adaptación. Esto ha hecho posible que las diversas manifestaciones deportivas se vayan adaptando *“en su desarrollo y evolución, a las cinco dimensiones del ocio anteriormente señaladas”*.

Tras comprobar la íntima conexión existente entre las manifestaciones del deporte y del ocio (ver tabla nº 2.8.), nos detendremos brevemente en analizar cómo la visión educativa del deporte puede relacionarse a través de sus prácticas con las dimensiones del ocio.

Tabla nº 2. 8. Dimensiones del ocio y visión educativa del deporte

Dimensiones del ocio	Conceptos clave	Ámbitos del deporte	Visión educativa del deporte
Lúdica	Descanso, diversión, juego	Juegos y deportes recreativos	El juego como medio para aprender
Creativa	Crecimiento personal, expresión, autorrealización.	Prácticas de interiorización y actividades expresivas	Danza, aeróbic, patinaje, coreografías, etc.
Festiva	Vivencia extraordinaria, socialización, identidad colectiva, fiesta, espectáculo	Juegos y deportes tradicionales, jornadas y fiestas deportivas, espectáculos deportivos	Juegos tradicionales, fiestas puntuales, exhibiciones, competiciones en el centro, etc.
Ambiental - Ecológica	Contacto con la naturaleza, conocimiento del entorno, vivencias adrenalínicas - intensas	Actividades al aire libre, deportes de riesgo y aventura, deporte en espacios urbanos	Aprovechamiento del patrimonio urbano y natural
Educativa	Aprendizaje-formación, desarrollo de aptitudes	Escuelas deportivas y asesoramiento deportivo	Aprendizaje de habilidades y cultura físico - deportiva
Solidaria	Desarrollo comunitario, voluntariedad, lucha contra desigualdades	Deportes colectivos, voluntariado deportivo y “Deporte para Todos”	Valores del deporte y “Deporte para Todos”

Fuente: Fraguela y Varela (2005). Adaptación propia.

Para indagar acerca de las relaciones existentes entre la visión educativa del deporte y las dimensiones del ocio vamos a seguir las aportaciones de Cuenca (2000a) y Gambau y Rodríguez (2000), en las que destacan argumentos como los siguientes:

- La dimensión lúdica, cuyas finalidades principales son el descanso y la diversión, se manifiesta en múltiples actividades realizadas bajo la concepción educativa del deporte. El descanso que busca esta dimensión es entendido como cambio de actividad (descanso activo) o separación de la vida cotidiana a la que se enfrentan los niños en edad escolar cada día. En cuanto a la diversión, se comprende como una serie de actividades que evaden, recrean y amenizan.

Quizás sea esta dimensión una de las más ligadas al deporte y a su visión educativa por la vinculación existente entre este ámbito y el juego, y también al propio hombre, ya que su realización le aporta equilibrio personal. Actualmente la infancia, sobre todo en las ciudades, está sometida a largas jornadas escolares y de sus vidas casi ha desaparecido el juego libre desarrollado en las calles y plazas. Esta dimensión pone a

disposición de los niños y niñas parte del espacio y del tiempo que necesitan por naturaleza para el juego, imprescindible en su formación y desarrollo personal.

Un ejemplo de esta dimensión dentro de la perspectiva educativa del deporte es el empleo del juego como recurso metodológico en el aprendizaje de habilidades deportivas.

- La dimensión creativa del ocio tiene como objetivo el desarrollo personal a partir de un mejor conocimiento de uno mismo (interiorización) y de la exploración de sus posibilidades de comunicación con el entorno (expresión).

El vínculo entre esta dimensión del ocio y la visión educativa del deporte se refleja en dos aspectos: por un lado el desarrollo de prácticas destinadas a una mejor conocimiento y autocontrol personal, como las actividades de relajación, yoga, tai-chi; por otro lado, propuestas como la danza, el aeróbic o el patinaje, especialmente propicias para el desarrollo creativo, empleando el cuerpo como medio de expresión de ideas, sentimientos o emociones.

- La dimensión festiva del ocio necesita de un adecuado estado de ánimo por parte de las personas que la disfrutan, tiene carácter voluntario y forma parte de la identidad de cada cultura, pueblo o institución.

Determinadas manifestaciones de la visión educativa del deporte se adaptan perfectamente a esta dimensión por la vinculación con la tradición y su poder de convocatoria. En concreto, algunos ejemplos de la dimensión festiva del ocio que se asocian a la visión educativa del deporte, son determinadas celebraciones que suelen realizarse en horario extraescolar, como los juegos y deportes tradicionales. También ciertos actos festivos que tienen lugar en los fines de trimestre y curso, que se llevan a cabo en jornadas festivas en las que los alumnos realizan exhibiciones de actividades como puede ser el patinaje o el aeróbic. Asimismo pueden incluirse aquí los encuentros de diferentes modalidades deportivas, como el fútbol o el baloncesto, de marcado carácter social y que suponen vivencias extraordinarias (al salirse de los parámetros cotidianos de la práctica que realizan los participantes).

- La dimensión ambiental y ecológica del ocio pone en relación al individuo con el entorno físico, social y psicológico que le rodea. En este sentido, tanto los ambientes naturales como los espacios urbanos, son contextos potencialmente interesantes para el desarrollo de vivencias de ocio.

Con todo, y a pesar de las potencialidades inherentes a esta visión educativa del deporte, cabe decir que no se ha profundizado suficientemente en este ámbito del ocio, puesto que las especiales problemáticas organizativas vinculadas a sus propuestas (recursos económicos, desvinculación del centro educativo, escasa iniciativa, responsabilidad civil, etc.) han dificultado su aprovechamiento en el ámbito extraescolar. Las diversas posibilidades a contemplar en el binomio dimensión ambiental y ecológica del ocio-visión educativa del deporte son, entre otras:

- a) El aprovechamiento del patrimonio urbano para distintas actividades, como las rutas urbanas (por ejemplo caminando, en patín o en bicicleta), la celebración de actividades lúdicas y deportivas en plazas, zonas de juego, etc. Incluso se ha planteado en los últimos tiempos la posibilidad de realizar nuevas actividades extraescolares de carácter urbano como el skate u otros.
 - b) El aprovechamiento del patrimonio natural para distintas actividades cuyo principal atractivo es el contacto con la naturaleza, la contemplación del paisaje y la práctica de actividades físicas. Se pueden realizar desde actividades de intensidad media-baja como senderismo, cicloturismo o recorridos a través de paseos marítimos o fluviales, o aprovechar el entorno natural para realizar prácticas de riesgo y aventura que persiguen vivencias intensas como la escalada, el piragüismo, el surf, el body-board o la vela, entre otras.
- La dimensión educativa del ocio está muy relacionada con la visión educativa del deporte. Cuenca (2000a: 240) reflexiona al respecto y se pregunta “¿podemos pensar que, espontáneamente, seremos capaces, la mayoría de las personas, de llegar a este tipo de vivencias sin ninguna ayuda?”. Efectivamente, la mayoría de las personas necesitan de una adecuada educación del ocio para poder conocer las distintas posibilidades que se pueden llevar a cabo y luego elegir en función de las necesidades, intereses y gustos. La estrecha relación entre esta dimensión y la visión educativa del deporte, se pone de manifiesto cuando a la práctica deportiva en edades escolares se orienta hacia una verdadera educación del ocio; en la que no basta con ofrecer prácticas a los niños si no que hay que enseñarles, explicarles, orientarles, hacerlos pensar, a través de ellas. Estas actividades forman parte del tiempo de ocio de los participantes, pero deberían también aportarles recursos para una vivencia lo más enriquecedora posible de su ocio en otros tiempos y contextos sociales.

La visión educativa del deporte debe servir no sólo para que el niño adquiera a lo largo de la Educación Primaria y en edades sucesivas

aprendizajes de habilidades y conocimientos sobre la cultura físico-deportiva. Además debe ayudarles a proyectar y ampliar estos conocimientos en las actividades físico-deportivas que realice en su tiempo de ocio a lo largo de toda su vida, sabiendo qué es lo que hace y escogiendo en función de sus conocimientos, necesidades e intereses, aquello que le parezca más oportuno.

- La dimensión solidaria del ocio hace especial hincapié en el desarrollo comunitario, en la medida en que su funcionamiento se lleva a cabo desde la necesidad de que todas las personas puedan ocupar su tiempo libre y participar en actividades de ocio sin la existencia de barreras discriminatorias. Por otro lado, esta dimensión persigue la formación y el desarrollo personal en valores sociales de los participantes.

La relación existente entre esta dimensión y la visión educativa del deporte tiene una doble vertiente: por un lado la práctica de los deportes en general y de los colectivos en particular trabajan determinados valores sociales como la solidaridad, la capacidad de compartir y trabajar en grupo, el sacrificio personal en beneficio del colectivo, la lucha por objetivos colectivos, el respeto por los demás y por las normas, la aceptación tanto de la victoria como de la derrota, etc.

Por otro lado, la visión educativa del deporte puede incidir en el desarrollo del “*Deporte para Todos*”, que tiene como máxima acercar y posibilitar la práctica de actividad física y deporte a toda la población, sin discriminación alguna por motivos de edad, sexo, condición física, social, cultural o étnica, que genere situaciones de inclusión y entienda el deporte y la actividad física como medio adecuado para el desarrollo social. Esta filosofía incluye el reconocimiento del derecho al juego, al movimiento, a la satisfacción y a la alegría, a la sociabilidad y autorrealización de toda la población.

En definitiva, a través de la unión entre la educación del ocio y la visión educativa del deporte, se pretenden desarrollar vivencias que contribuyan a crear y asentar hábitos ocio activo, así como recursos básicos para que los participantes autogestionen sus prácticas. Se busca concienciar a las personas acerca de la importancia de la inclusión de la actividad física y el deporte en sus rutinas de vida y en especial en el tiempo libre, y que, por lo que respecta a los niños, que puedan conocer alternativas a las ofertas de ocio más extendidas (televisión, medios informáticos, botellón, etc.). Estas pretensiones deberían tener efectos preventivos sobre las dimensiones negativas del ocio relacionadas con la adquisición de hábitos perjudiciales para la salud (ocio pasivo, consumismo, alcohol y otras drogas, sedentarismo).

e) La prevención del abandono deportivo

Un tema paralelo a la visión educativa del deporte y que ha de tenerse presente en su estructura y desarrollo, es el abandono deportivo. En este apartado nos aproximaremos a las motivaciones que inducen a los niños a distanciarse de las actividades deportivas, así como a las propuestas que se están realizando desde el ámbito educativo para responder a esta problemática.

Antes de estudiar las razones del abandono, es necesario reflexionar sobre los motivos que llevan a los niños y niñas a participar en un determinado programa deportivo. Son los factores sociales, más que los competitivos, los que parecen influir de forma importante en la decisión de participar en actividades deportivas. Esta tendencia se mantiene en edades posteriores a la infancia, según los datos aportados por diversos estudios como el de García Montes (1997), realizado con mujeres granadinas. En él se dejan constancia de como las mujeres más jóvenes practican deportes por motivos relacionados con el ambiente de diversión y relación social, mientras que las mayores manejan argumentos como la salud o la estética.

La salud como motivación para la práctica, es citada por el 53,7% de los encuestados con edades comprendidas entre los 15 y 60 o más años, en el estudio realizado por Arribas Galárraga y Arruza Gabilondo (2004). En él, la competición sólo es seleccionada por un 4,6% de la muestra como razón de práctica. En una investigación realizada en la Comunidad de Madrid por Velázquez Buendía (2001: 587) con jóvenes de 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de ESO, el principal argumento para la práctica fue “*porque haciendo deporte aumento mis capacidades físicas (fuerza, velocidad, etc.)*”, con un 24,6%. La salud también fue destacada por este colectivo, con un porcentaje del 23,1 por ciento.

En otro estudio realizado por Cecchini (2005) a jóvenes de entre 10 y 18 años, el motivo de mayor importancia para su práctica deportiva es el aprendizaje y/o mejora de habilidades, seguido de la diversión y la salud, mientras que la búsqueda de éxito o aprobación social, son motivos poco importantes para inducir tal práctica.

Según García Ferrando (2000b), un 58,2% de los españoles entre 15 y 74 años, practican deporte para realizar ejercicio físico, seguido de la diversión y pasar el tiempo (44,3%). En otro estudio de García Ferrando (2001: 97), se informa que la razón principal de práctica deportiva de los jóvenes entre 15 y 24 años, es la “*diversión y por pasar el tiempo*”, repuesta seleccionada por un 58 por ciento.

Según estos datos, las actividades dirigidas a la competición tienen un potencial limitado para promocionar la práctica deportiva entre la población. Es necesario incidir sobre las propuestas que promueven el ejercicio físico como un

medio de disfrute personal y social, como actividad divertida y atractiva que, a su vez, posee otras funciones relacionadas con la educación, la mejora de la calidad de vida o la prevención de hábitos no saludables. Este tipo de trabajo podría contrarrestar algunos de los aspectos que favorecen el abandono deportivo.

La edad de abandono o ruptura con el deporte se ha situado tradicionalmente en la adolescencia (Boixadós y otros, 1998). Tras la reestructuración educativa propugnada por la LOGSE, se ha detectado un incremento de este proceso en el momento de transición entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Cecchini (2005), en un estudio realizado con 7.160 estudiantes de entre 8 y 18 años, concluye que la edad en la que el abandono es más acusado se sitúa entre los 8 y 12 años.

Pero ¿qué razones aporta la investigación para explicar este fenómeno de abandono deportivo por parte de los jóvenes?:

- En un estudio realizado sobre el deporte en Gales, los resultados sugieren que algunos jóvenes abandonan el deporte porque ven el entorno del club como hostil y poco acogedor (Sports Council for Wales, 1993). Según estos datos, a los jóvenes no sólo les interesaría el significado de la actividad en sí, sino que el ambiente en el que se realice sea atractivo e interesante.
- Castillo y Balaguer (2001), en un estudio sobre adolescentes valencianos escolarizados, indican que los intereses relacionados con la competición, tales como ganar o ser una estrella deportiva, decrecen al ir aumentando su edad, pudiendo ser éste un importante motivo de abandono para un porcentaje significativo de jóvenes. Esta conclusión se ve refrendada por los estudios de Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes (2004), realizados en la comarca Ribera Baja del Ebro. Estos autores señalan que quizás la combinación del modelo competitivo y la práctica de una única modalidad deportiva, que exige del participante una gran implicación física y psicológica, es la causante del abandono deportivo.
- Distintos autores, como García Ferrando (1993a), advierten de la existencia de diversos motivos para el abandono deportivo en jóvenes de entre 17 a 19 años, entre los que destaca la falta de tiempo por compromisos de estudio o trabajo. Esta falta de tiempo es un factor recurrente en la investigación sobre abandono deportivo. El propio García Ferrando en un estudio del año (2001), identificó a un 37% de los encuestados que había abandonado el deporte por que salían cansados o tarde del trabajo. Otros han detectado la falta de tiempo como un motivo relevante para el abandono deportivo son: García Montes (1997) en un colectivo de mujeres granadinas que no habían practicado deporte o lo habían abandonado; Gómez López, Ruiz Juan y García Montes (2004) en una muestra de jóvenes de Enseñanza Secundaria Postobligatoria;

Arribas Galárraga y Arruza Gabilondo (2004) en sujetos de entre 15 y más de 60 años y Accioly, Vieira y Barreiros (2006), en una población de deportistas de más de 20 años, que habían abandonado al menos una modalidad deportiva entre los 12 y los 20 años.

- Hay motivaciones para el abandono que vienen dadas por los cambios psicológicos y sociales propios de la adolescencia. La falta de motivación general o específica hacia el deporte puede ser, según Cecchini (2005) un factor que permite predecir el abandono. Otros elementos relevantes son: las relaciones conflictivas con el entrenador o los compañeros, la inadaptación a los horarios o a las reglas o la actitud de los padres (tanto por la presión que ejercen para que sus hijos sean campeones, como por una actitud desinteresada hacia su práctica deportiva).

Con respecto a este último motivo Gómez López, Ruiz Juan y García Montes (2004: 8), en el estudio realizado en la provincia de Almería con alumnos de Enseñanza Secundaria Postobligatoria, indican que “*existe una fuerte influencia de los padres en la adquisición de hábitos deportivos de sus hijos*”. Hernández Álvarez y otros (2006) comprobaron la existencia de una correlación positiva entre la frecuencia de práctica de los padres y la de sus hijos.

Los principales motivos de abandono deportivo señalados por la investigación realizada hasta el momento podrían resumirse en: falta de tiempo por motivos de estudios o trabajo, escaso interés por el modelo competitivo y problemas de motivación causados por factores diversos (edad, competencia percibida, diferencia entre expectativas y resultados, etc.). Las mismas fuentes que informan sobre los factores que provocan el abandono, han realizado recomendaciones para contrarrestar este fenómeno y favorecer la creación de hábitos de vida activos en la población.

Hardman (1998: 68) denuncia el fracaso de los planteamientos que han predominado en el ámbito deportivo, puesto que el descenso del número de participantes en la escuela obligatoria y no obligatoria “*es el indicador del fracaso de los programas de educación física escolar para difundir mensajes importantes o es un tema que las políticas y estrategias deportivas nacionales no han sabido resolver, o ambas cosas a la vez*”. La escuela debe buscar nuevas estrategias que motiven a los alumnos a continuar con la práctica deportiva. Kirk y Monjas (2004) confían en planteamientos lúdicos basados en la diversión y el entretenimiento, más que en el éxito competitivo para la motivación de los jóvenes que se acercan al deporte. Según García Ferrando (2000b) para el 92,9% de la población entre 15 y 74 años, el desarrollo del “*Deporte para Todos*” es una alternativa positiva y necesaria.

Para que jóvenes y adultos practiquen actividad física, es necesario plantear propuestas que satisfagan sus motivaciones, que les proporcionen satisfacción, diversión y otros beneficios de corte más utilitarista como la salud, la estética o el reconocimiento social. Tal y como afirma González Millán (2004: 9), cualquiera de las razones citadas o varias a la vez, son motivos de permanencia de los jóvenes en los programas, pero la diversión va a ser un importante reclamo para seguir o reincorporarse a la práctica de actividad física después de pasar por períodos de inactividad.

La visión educativa del deporte posee gran potencial para contribuir a la disminución del abandono deportivo. Destacamos para este fin la orientación del modelo hacia la formación integral de la persona, con el deporte como medio para conseguirlo: para que el individuo consolide hábitos de práctica saludables, aprenda y mejore sus habilidades, mejore su condición física, adquiera una cultura motriz y una disponibilidad motriz que le permita una práctica autónoma y polivalente, se forme en valores, se divierta, disfrute de un ocio activo y enriquecedor, se socialice y oriente su motivación a la tarea y no al triunfo. Todo ello a través de metodologías lúdicas, que den respuesta a la diversión demandada por los jóvenes.

2.4. El programa “*Deporte en el Centro*” en relación con la visión educativa del deporte

En este apartado analizaremos en qué medida los planteamientos del programa “*Deporte en el Centro*” se ajustan a las características de la visión educativa del deporte expresadas anteriormente. Para ello emplearemos diversas fuentes documentales, que contienen los parámetros organizativos y educativos que guían las actividades del programa: el convenio de colaboración para el desarrollo del programa “*Descubrir el Ocio*”, entre el Servicio Municipal de Educación del Ayuntamiento de La Coruña y la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos A Coruña (Ayuntamiento de A Coruña, 2003); la programación de “*Descubrir el Ocio*”, al que se adscriben los programas “*Luditarde*” y “*Deporte en el Centro*” (Servicio Municipal de Educación de A Coruña, 2003); así como la propia programación de éste último (Servicio Municipal de Educación de A Coruña, 2003).

El programa “*Deporte en el Centro*” se define como una serie de actividades que responden a las necesidades formativas de los participantes, de tipo motriz y deportivo, promovidas por las AMPAs y realizadas fuera del horario escolar en las instalaciones del centro educativo. Se otorga especial interés a la educación del ocio, situando en un lugar secundario la obtención de resultados deportivos: “*complemento de formación educativa, de adquisición de hábitos saludables en el tiempo de ocio y de asentamiento de valores, por encima de la obtención de un rendimiento*” en cualquiera de las actividades concretas

que se realicen en cada modalidad deportiva (Servicio Municipal de Educación de A Coruña, 2003: 1).

En el apartado anterior hemos descrito las características del enfoque educativo del deporte, a saber la búsqueda del desarrollo integral, la adopción de un enfoque lúdico, su carácter integrador y participativo, estar profesionalizado, ser flexible en contenidos y gestionado desde instituciones preferentemente educativas.

A continuación, se establecen relaciones entre dichas características y las propuestas educativas que se desarrollan en el programa “*Deporte en el Centro*”:

- *Desarrollo integral*: el programa estudiado trata de alcanzar la formación integral del niño durante su tiempo de ocio, a través de un conjunto de prácticas que tienen como recurso didáctico por excelencia el juego.

En el ámbito motriz, persigue dotar al niño a lo largo de la Educación Primaria de la máxima disponibilidad, desarrollando de forma secuencial en cada Ciclo diferentes niveles de complejidad de las tareas.

Para el primer Ciclo de Educación Primaria se persigue el dominio de habilidades motrices básicas, la resolución de problemas motrices adaptados a su edad y el desarrollo de las capacidades motrices básicas, haciendo especial hincapié en las perceptivo-motoras y las sociomotrices, comunes a grandes grupos de prácticas deportivas.

En el segundo Ciclo se trabajan habilidades motrices básicas adaptadas a la práctica deportiva seleccionada, la resolución de problemas motrices, y el desarrollo genérico de las capacidades motrices, haciendo especial hincapié en las perceptivo-motoras y las sociomotrices que están vinculadas directamente con la práctica deportiva elegida.

En el tercer Ciclo se continúa con el trabajo de los mismos aspectos que en el anterior, pero con una orientación más utilitaria.

A nivel cognitivo “*Deporte en el Centro*” persigue que los alumnos y sus padres, conozcan, vivencien, comprendan y reflexionen sobre el deporte como medio para desarrollar un ocio activo. Se aportan recursos para que los aprendizajes y vivencias del programa sean aplicados por los participantes en otros momentos de su tiempo libre.

A nivel moral y actitudinal, “*Deporte en el Centro*” promueve actitudes de solidaridad, cooperación, respeto por los demás, así como la aceptación de las diferencias existentes entre los participantes y el respeto por las normas.

- *Enfoque lúdico*: los documentos escritos sobre “*Deporte en el Centro*” dejan claro el enfoque pretendido por el programa en el que la diversión, el disfrute y la búsqueda de sensaciones placenteras deben ser metas a perseguir a través de planteamientos didácticos basados en el juego. Y cuando se habla de la metodología de los programas municipales de “*Descubrir el Ocio*” (al cual pertenece “*Deporte en el Centro*”), en el punto cinco se indica la necesidad de buscar en las propuestas “*la presencia del juego y la actividad físico-deportiva como forma cualitativa de abordar las distintas propuestas que sirvan para el disfrute y la recreación*” (Servicio Municipal de Educación de A Coruña, 2003: 26).

El propio convenio de colaboración entre el Ayuntamiento coruñés y la Federación Provincial de APAs de centros públicos, manifiesta la necesidad de descubrir el ocio en un ambiente en el que se favorezcan las vivencias y experiencias lúdicas.

En la introducción de la programación de “*Deporte en el Centro*” se expresa la necesidad de establecer modos de práctica debidamente planificados que favorezcan la diversión y en el planteamiento general del programa se subraya la tendencia recreativa del mismo, siendo el primero de los objetivos que se describen para cada uno de los niveles en que se imparte “*disfrutar de la actividad motriz como medio de divertirse y sentirse a gusto con uno mismo y con los demás*” (Servicio Municipal de Educación de A Coruña, 2003: 2).

- *Integrador y participativo*: “*Deporte en el Centro*” es un programa que persigue la integración de todos los escolares que deseen acceder a él y admite la participación de los diferentes agentes implicados en el programa. En los documentos que difunden el programa se plantea que “*toda la población escolar debe tener acceso al programa municipal sin ningún tipo de discriminación*” (Servicio Municipal de Educación de A Coruña, 2003: 25).

En el convenio se deja claro desde la primera cláusula que la filosofía imperante en el programa es la del “*Deporte para Todos*”, con las consecuentes implicaciones derivadas de este ideal (no sólo en cuanto a promoción de actitudes, valores, normas y el desarrollo de la socialización, sino también la posibilidad de que todas las personas accedan a la práctica de actividades físico-deportivas, sin existir ningún tipo de discriminación). Por otro lado, este mismo documento establece (en su undécima cláusula) ventajas para familias con más de un hijo en el programa y exenciones de cuotas para los casos de centros que acojan alumnado con necesidades socio-económicas y educativas, y para alumnos de centros ordinarios que posean carencias de carácter socio-económico justificadas.

También se contempla la posibilidad de que alumnos no matriculados en el centro se acojan al programa, siempre y cuando se justifique adecuadamente.

Por otra parte, el programa está abierto a la participación de todos los agentes relacionados con él. El Ayuntamiento de A Coruña establece la filosofía general del programa y realiza una declaración de intenciones en el convenio, al plantear la necesidad de no permanecer al margen del ámbito extraescolar y desarrollar una oferta de interés público a los centros docentes del municipio que revierta en el bien social. La Administración Local es la que contribuye en mayor medida al sostenimiento económico del programa.

Más en concreto, las funciones del Ayuntamiento de A Coruña en el programa son:

- Fijar las directrices del mismo, asumir su coordinación y control.
- Autorizar, previa justificación, cualquier cambio del programa que optimice sus recursos.
- Nombrar a un técnico para la supervisión del contenido del convenio en cuanto a planificación y a personal dependiente del programa.
- Supervisar, a través de un coordinador y en colaboración con otro perteneciente a la Federación Provincial de APAs, la selección, coordinación e intervención profesional.

El segundo miembro del convenio que sustenta (entre otros) al programa “*Deporte en el Centro*”, en representación de los padres y madres de los participantes, es la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña. Sus funciones son:

- Asignar y poner a disposición del programa el personal titulado necesario para desarrollar las actividades.
- Supervisar, a través de un coordinador y en colaboración con otro perteneciente al Ayuntamiento, la selección, coordinación e intervención profesional.
- Cubrir la asistencia sanitaria de los participantes del programa.
- Realizar una aportación económica complementaria para hacer frente a pequeños gastos derivados de las actividades.

- Ofertar otras actividades adicionales para momentos puntuales y períodos vacacionales, al margen del contenido específico del programa.
- Apoyar a los centros educativos para realizar las inscripciones.
- Suprimir del programa aquellas actividades que no lleguen a la ratio mínima de 15 alumnos exigida para la formación de grupo, dando la posibilidad de que los afectados participen en otras actividades del programa del centro o en centros próximos.
- Atender a las particularidades que puedan derivarse de la puesta en marcha del programa y, en su caso, autorizarlas por parte del coordinador.

Los centros educativos son otros agentes con responsabilidades en la organización de “*Deporte en el Centro*”, cuya aportación consiste en:

- Tener constituidas las asociaciones de padres y que éstas se asocien a la Federación Provincial de APAs con las cuotas al día.
- Aprobar el programa por el Consejo Escolar e incluirlo en el plan anual.
- Designar a una persona como coordinadora entre el programa y las relaciones del centro con la Federación Provincial de APAs, cuya vinculación al centro será como docente o miembro de la asociación de padres. Las labores de este coordinador serán de promoción de la actividad, comunicación de incidencias a la Federación Provincial de APAs, relación con las familias, etc.
- Aportar y asignar tantos espacios e instalaciones como grupos se formen en el centro.
- Realizar las inscripciones de los participantes.
- Aprobar la oferta y los horarios de las actividades.
- Supervisar y velar por el buen funcionamiento del programa.

Existe un órgano de supervisión y control del programa “*Descubrir el Ocio*” (en el que se integra “*Deporte en el Centro*”), la Comisión de Seguimiento, formada por dos directores de centros educativos de carácter público que participen en el programa, dos miembros de la Federación Provincial de APAs y dos técnicos municipales. La misión de esta comisión es supervisar el cumplimiento general del programa y

la emisión de un informe anual de evaluación que se pondrá en conocimiento del Ayuntamiento y de la Federación Provincial de APAs.

- *Profesionalizado*: se exige que el desarrollo del programa se lleve a cabo por profesionales (denominados “educadores urbanos”) que, “reuniendo condiciones, perfiles profesionales y titulaciones académicas oficiales, estén capacitados para realizar programas y actividades de educación no formal en los centros educativos de acuerdo con los criterios establecidos” (Servicio Municipal de Educación de A Coruña, 2003: 25).

El convenio fija en su cláusula cuarta que para la contratación del personal del programa se empleará como referente el convenio colectivo de empresas de enseñanza privada sostenidas con fondos públicos, con la categoría de instructor para:

- “La dedicación laboral a las tareas relacionadas con las actividades dirigidas, de forma directa, a niños y jóvenes con los complementos correspondientes para programación y preparación, para el desarrollo de materiales didácticos para impartir la actividad y para la formación y perfeccionamiento”.
- “La dedicación laboral que permita el apoyo a la función municipal de programación y planificación general y cuantas actuaciones se precise desde el municipio, para el mejor aprovechamiento educativo del programa objeto de este convenio” (Ayuntamiento de A Coruña, 2003: 8). Esto supone, por un lado, la contratación de personal instructor-monitor para apoyo en la función municipal de coordinación, supervisión y control del programa; y, por otro, la contratación de las categorías de jefe de administración, oficial contable y auxiliar administrativo para la gestión económica, laboral y administrativa del programa.

La responsabilidad civil y accidentes individuales del personal laboral durante el ejercicio de su actividad profesional están cubiertos por las pólizas de seguros obligatorias, que figuran en el convenio colectivo de empresas de enseñanza privada sostenidas con fondos públicos. Además, el Ayuntamiento y la Federación Provincial de APAs aseguran a este personal con una póliza de responsabilidad civil que asuma los daños materiales y personales que puedan ocasionar las actividades desempeñadas, además de cubrir la asistencia sanitaria de accidentes de los participantes.

Por otra parte, a los “educadores urbanos”, contratados bajo la figura de monitor-instructor, se les exige una formación (más allá de la inicial) que se adapte a las exigencias del programa, la necesidad de que se

impregnen de un modelo de ciudad determinado, que desarrollen su labor basada en una cultura de calidad y que tengan la motivación necesaria para el desarrollo de sus programaciones.

Los educadores de “*Deporte en el Centro*”, durante la firma de su contrato laboral, también se comprometen con el programa en la puesta en práctica de las siguientes funciones:

- El desarrollo y aplicación de la programación didáctica con el grupo que se le asigne, procurando una adecuada docencia y evaluación de la actividad, ajustándose a las directrices del programa en cuanto a contenidos y ratio de alumnos.
- El control y registro de la asistencia de los inscritos, acompañamiento del grupo cuando se realicen salidas y la comunicación de sus ausencias a los responsables.
- Solicitar a los participantes el vestuario adecuado para desarrollar la actividad, mantener el orden y requerir un adecuado comportamiento.
- Cumplir y solicitar a los participantes que lo hagan, las normas para el uso adecuado de las instalaciones, equipamiento y material en general.
- Responsabilizarse del material, controlarlo y recogerlo al final de cada actividad, tratando de que su uso sea el adecuado.
- Realizar las actividades cuidando su presencia formal y con el vestuario, puesto que es referencia y modelo educativo para los participantes en el programa.
- Notificar, con suficiente antelación, su posible ausencia a los responsables.
- Asistir a cuantas reuniones y actividades formativas se convoquen para el desarrollo del programa.
- Acreditar su titulación académica y cuando desee participar en actividades extraordinarias del programa, justificar su asistencia en las mismas cuando desee percibir retribución complementaria.
- Comunicar a los responsables cualquier imprevisto o acontecimiento extraordinario e informar sobre los partes cuando existan lesiones o daño materiales de los participantes que estén a su cargo.

El programa “*Deporte en el Centro*” requiere profesionales, dispuestos a continuar formándose, motivados y comprometidos con el desarrollo del programa.

- *Flexible en contenidos*: el programa se adapta a los contenidos que demanden los participantes, las asociaciones de padres y madres o ideas que proponga el propio centro. Este aspecto se refleja en el documento de programación donde, tras citar la propuesta de contenidos que proponen el Ayuntamiento de A Coruña y la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, se explicita lo siguiente: “*sin menoscabo de la posibilidad de la aparición de otras iniciativas propuestas por el centro en función de los intereses del alumnado y las posibilidades de las instalaciones*” (Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, 2004: 2).
- *Gestionado desde las instituciones educativas*: la gestión de “*Deporte en el Centro*” es llevada a cabo a través de dos instituciones educativas que ejercen funciones complementarias. Por un lado, el Ayuntamiento de A Coruña a través del Servicio Municipal de Educación asume parte de las funciones que ya hemos citado y, por otro, la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, son los principales responsables de la gestión del programa.

Para que el enfoque del programa sea educativo, es conveniente que la gestión se haga de este modo, puesto que ambas instituciones asumen explícitamente la filosofía del “*Deporte para Todos*”, de ofrecer oportunidades para el disfrute de actividades de ocio educativo a todos los niños que lo deseen y desarrollarla a través de diversas actividades físico-deportivas, en correspondencia con su dimensión educativa.

En el apartado anterior, se abordó el análisis de las finalidades perseguidas desde el enfoque educativo del deporte. La presencia de una educación y prevención en los ámbitos de la salud, valores, habilidades y ocio, se plasma en los documentos vinculados con el programa “*Deporte en el Centro*” a través de los siguientes aspectos:

- En cuanto a la finalidad de educar y prevenir en el ámbito de la salud, “*Deporte en el Centro*” hace explícito en su programación que una de sus funciones principales son la adquisición de hábitos saludables en el tiempo de ocio de los participantes.

Además, en cada uno de los niveles educativos en los que se imparte, se expresa el objetivo siguiente: “*adquirir hábitos higiénicos y saludables directamente relacionados con la práctica de actividades motrices*”

(Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, 2004: 4-5).

- Con respecto a la finalidad de la visión educativa del deporte sobre la educación y prevención en el ámbito de los valores, en la introducción del programa se plantea la necesidad de generar en los participantes la búsqueda y asentamiento de valores positivos, además del fomento de actitudes de solidaridad y cooperación, por encima de la obtención de rendimiento.

El programa se posiciona a favor del “*Deporte para Todos*”, con los valores que lleva implícitos. Se busca de forma intencionada el fomento de relaciones entre los participantes para ayudarles a una adecuada socialización, además de promover la autonomía de los mismos para que su participación supere los límites espaciales y temporales del programa.

En cada uno de los niveles educativos se declara como objetivo: “*participar con independencia del nivel de habilidad alcanzado, aceptando las normas y respetando las diferencias entre los participantes*” (Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, 2004: 4-5).

- En cuanto a la finalidad de educar y prevenir en el ámbito de las habilidades deportivas, la programación refleja la pretensión de que cada participante adquiriera una serie de habilidades y destrezas, desarrolle su creatividad y se sienta competente.

Por otra parte, y para cada uno de los niveles educativos en los que se imparte, se pretenden los siguientes objetivos (Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, 2004: 4-5):

- En el primer Ciclo de Educación Primaria: “*dominar las habilidades motrices básicas*”, “*resolver situaciones mediante la selección y el dominio de habilidades motrices*”, y “*desarrollar las capacidades motrices, con especial incidencia en los elementos fundamentales de las perceptivas y las socio-motrices comunes a grandes grupos de prácticas deportivas*”.
- En el segundo Ciclo de Educación Primaria: “*desarrollar de forma genérica las habilidades motrices básicas directamente vinculadas a la práctica deportiva elegida*”, “*resolver situaciones vinculadas a la práctica deportiva, mediante la selección y el dominio de habilidades motrices*”, y “*desarrollar de forma genérica las capacidades motrices, con especial incidencia en las perceptivas y*

las socio-motrices directamente vinculadas a la práctica deportiva elegida”.

- En el tercer Ciclo de Educación Primaria: *“desarrollar las habilidades motrices básicas directamente vinculadas a la práctica deportiva elegida, con una intención utilitaria”, “resolver situaciones vinculadas a la práctica deportiva, mediante la selección y el dominio de habilidades motrices”, y “desarrollar las capacidades motrices, con especial incidencia en las perceptivas y las socio-motrices directamente vinculadas a la práctica deportiva elegida con una intención utilitaria”.*

La revisión de estos objetivos revela la preocupación existente en el programa “*Deporte en el Centro*” por desarrollar la máxima disponibilidad motriz del alumno de forma secuencial, con la intención de que ésta favorezca la práctica deportiva más allá del programa (durante el resto de su tiempo de ocio y a lo largo de su vida).

- Respecto a la finalidad de la visión educativa del deporte sobre la educación y prevención en el ámbito del ocio, constatamos que el Programa se decanta claramente por ella. De hecho, en todos los documentos analizados se hacen explícitas las intenciones de dotar de calidad al tiempo libre de los participantes mediante una adecuada educación del ocio.

El programa pretende crear en los participantes actitudes positivas hacia el ocio, que los alumnos practiquen más allá del programa, que descubran aficiones, se relacionen con los demás, se diviertan y desarrollen su creatividad, intentando al mismo tiempo prevenir peligros sociales actuales y futuros vinculados con la dimensión negativa del ocio.

En esta dirección, en cada uno de los niveles educativos en los que se imparte se formula el objetivo siguiente: *“disfrutar de la actividad motriz como medio de divertirse y de sentirse a gusto con uno mismo y con los demás”* (Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, 2004: 4-5).

Todo ello nos permite concluir que su filosofía y actuaciones del programa “*Deporte en el Centro*”, se ajustan a las características de la visión educativa del deporte. Esto es: se trata de un programa que busca el desarrollo integral de la persona y la educación del ocio, empleando el juego, la actividad física y el deporte como medio para conseguirlo.

**CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS
EDUCATIVOS: LOS PROGRAMAS DEPORTIVOS
EXTRAESCOLARES**

3.1. Introducción

Partiendo de la reflexión sobre el concepto evaluación de programas (indisociable del propio término evaluación), en este apartado hacemos un repaso de la historia de la misma para centrarnos en el análisis de los principales métodos evaluativos surgidos a partir de los años 40, del pasado siglo.

Todo esto constituye una base teórico-conceptual para adentrarnos en una evaluación más específica y poco conocida como es la evaluación de programas en el ámbito de las actividades extraescolares.

Finalizamos el apartado con la descripción de la aplicación y adaptación de un método en concreto: partimos del CIPP creado en los años 60 por Stufflebeam y realizamos una adaptación para la evaluación del programa “*Deporte en el Centro*” que se desarrolla en la ciudad de A Coruña.

3.2. Reflexionando sobre el concepto de evaluación de programas

Como paso previo a la conceptualización específica de la evaluación de programas, partimos de un contexto de referencia más amplio, el de la evaluación en general, cuyo significado se ha visto sometido a importantes cambios a lo largo del tiempo y especialmente durante el siglo XX.

La evaluación es un concepto versátil, que posee usos y aplicaciones distintos según el ámbito donde se realice. Evaluar significa medir, darle un valor o atributo a alguna cosa, estimar, apreciar, ¿calcular? A lo largo del día emitimos juicios y opiniones sobre diferentes aspectos de la vida cotidiana, esto es lo que Aguilar y Ander-Egg (1992) denominan evaluación informal. Pero existe otra evaluación, que emplea métodos que otorgan rigurosidad y consistencia a los datos que genera, denominada evaluación sistemática o investigación evaluativa, que es la única aceptada en el ámbito científico.

El análisis conceptual sobre la evaluación se encuentra bastante avanzado y son muchos los autores que se han encargado de definirla en distintos contextos y momentos. Tales aportaciones han sido sintetizadas y ordenadas, entre otros, por Rosales (1995) y Tejada (1999). Este último propone estructurar las definiciones del término “*evaluación*” en cuatro apartados:

- a) Evaluación guiada por objetivos: aquellos que abordan la evaluación como una serie de cualidades a alcanzar tras un proceso de enseñanza–aprendizaje, con la intención de comprobar si se han conseguido o no los objetivos previstos inicialmente. Destacan en esta perspectiva autores como Tyler (1950), Mager (1975), Lafourcade (1977) y Bloom (1979).

Como ejemplo de esta visión de la evaluación, incluimos la definición de Tyler (1977: 109) que la entiende como el un proceso que consiste en “*determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación*”, esto es, hasta qué punto se han conseguido las metas educativas. La corriente tyleriana, entiende la evaluación como una acción final tras un tiempo de actividad a través de la cuál se valora si se alcanzan o no los objetivos inicialmente pretendidos, siendo positiva la evaluación si éstos se logran y viceversa.

Esta forma de evaluar se centra en los objetivos formulados y en el producto alcanzado, obviando aspectos como la propia acción evaluada, el nivel inicial de cada persona y su proceso particular de formación, o las características de la acción educativa.

- b) Evaluación orientada por un proceso de atribución de mérito o valor: aquellos que entienden el hecho evaluativo como algo más que una valoración (a diferencia de la categoría anterior), al formular razones acerca de los juicios emitidos.

Destacan en esta visión autores como Scriven (1967), Nevo (1997) o el Joint Comité on Standards for Educational Evaluation (1988) que define la evaluación como el hecho de otorgar sistemáticamente un determinado valor o mérito a un objeto. Bajo este punto de vista, se otorga a la evaluación una capacidad mayor que la de comparar objetivos y logros alcanzados: la de identificar en otras partes del proceso formativo variables susceptibles de ser analizadas.

- c) Evaluación como un procedimiento a través del cual se obtiene información para tomar decisiones: esto supone dar un paso más adelante respecto a las evaluaciones anteriores, puesto que la evaluación sirve inicialmente para analizar las circunstancias de una realidad para, a partir de ellas, tomar decisiones que puedan mejorar la

situación evaluada. Destacan en esta perspectiva Cronbach y Shapiro (1983), Ferrández, Peiro y Puente (1993) y Stufflebeam y Shinkfield (1993) entre otros.

Especialmente relevantes son las aportaciones de Stufflebeam y Shinkfield (1993: 183) que define la evaluación como *“un proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”*. Esta definición plantea nuevos retos evaluativos, ya que la información para otorgar un valor ha de pertenecer a varias partes de la acción educativa (como los logros alcanzados, la programación realizada y la ejecución de la misma). Además, el hecho de tomar decisiones, solucionar problemas y comprender fenómenos supone investigar profundamente las diferentes problemáticas existentes en torno a la actividad evaluada. Este proceso contiene un importante valor añadido: la posibilidad de mejora gracias a la evaluación.

- d) Otras concepciones son las de autores que tratan de integrar posiciones anteriores como Pérez Gómez (1983), Pérez Juste (1995a:82) o Tenbrink (1997), que define la evaluación como la *“valoración, a partir de criterios y referencias preespecificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora”*. Esta concepción integra la valoración de la información recogida en diversos momentos del proceso educativo a partir referencias iniciales (va más allá que Tyler al valorar lo alcanzado no solo en el momento final si no durante el desarrollo de la acción evaluada) y la información para la toma de decisiones con la intención de mejorar el hecho evaluado.

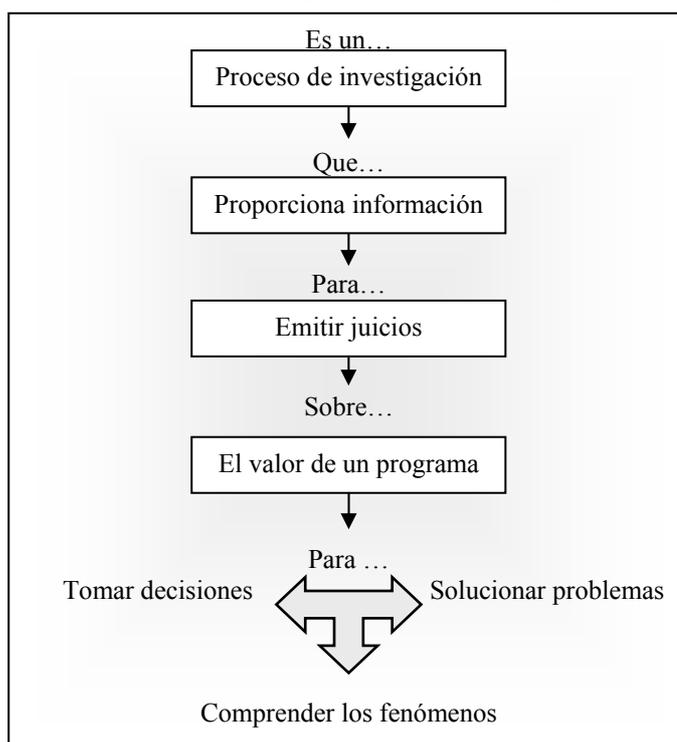
El desarrollo conceptual de la evaluación (en general), tiene su reflejo en la evaluación de programas, ya que diversas perspectivas se han transferido directamente del primer al segundo campo. Por ejemplo, en los inicios de la evaluación de programas se valoraban los resultados alcanzados por los mismos tras su aplicación (concepción tyleriana). Los cambios en la conceptualización de la evaluación, ayudaron a comprender la posibilidad de realizar procesos de evaluación mientras los programas se están desarrollando Gairín (1999). Este avance aporta a los programas mayor dinamismo, facilitando la retroalimentación y la posibilidad de desarrollar procesos de mejora continua.

Este carácter dinámico de la evaluación de programas hace que autores como Pérez Juste (1995; 2000) y Castillo y Cabrerizo (2003), destaquen la necesidad de aplicarla a los procesos de implantación y desarrollo de los

programas, así como su potencial para favorecer la optimización de los mismos. Este planteamiento supera los modelos de evaluación centrados únicamente en la medición de los productos o logros, porque si éstos resultan negativos, no aportan información útil para variar la situación. La orientación hacia la mejora permite retroalimentar el programa, informado de los aspectos que funcionan correctamente y de los que se apartan de los objetivos planteados, optimizando el programa mientras éste se desarrolla.

Teniendo en cuenta lo anterior y siguiendo a Aguilar y Ander-Egg (1992), Stufflebeam y Shinkfield (1993), Perez Juste (1995) y De la Orden (2000), la evaluación de programas puede definirse como un proceso sistemático de investigación aplicada, cuya intención es la de identificar y aportar información significativa y conveniente para emitir juicios sobre el valor de los diferentes componentes de un programa (en cualquiera de sus fases), analizando hasta qué punto se han dado los logros para que sirva de guía para tomar decisiones racionales y solucionar problemas, conociendo y comprendiendo los factores que se atribuyen al éxito o fracaso de sus resultados (cuadro nº 3.1.).

Cuadro nº 3. 1. El concepto de evaluación de programas



Elaboración propia.

Se trata de un proceso *sistemático*, puesto que se obtiene de la suma de diferentes acciones ordenadas, planificadas previamente y también de *investigación aplicada* en la medida que utiliza metodología científica para conocer una parte de la realidad (Aguilar y Ander-Egg, 1992).

De acuerdo con Rossi y Freeman (1989), De Miguel (2000a), Pérez Serrano (2000), Tejedor (2000) y Correa, Puerta y Restrepo (2002) asumimos la evaluación de programas como un proceso de investigación (evaluativa).

Los procesos de mejora a través de la evaluación requieren de *información significativa* recogida a través de técnicas e instrumentos que cumplan requisitos de validez y fiabilidad, y también *conveniente* en cuanto a que respondan a los objetivos de la investigación y sean de utilidad para la toma de decisiones.

La información obtenida ha de ser la base para emitir *juicios sobre el valor de los diferentes componentes de un programa* ya que, como se ha comentado anteriormente, el desarrollo del mismo y su evaluación pueden ser paralelos, sin necesidad de que termine la aplicación para realizar valoraciones.

Es importante analizar *hasta qué punto se han dado los logros*, cual ha sido el grado de extensión de una meta alcanzada y su significado en el contexto del programa (que puede ser por ejemplo un dato numérico o el nivel de satisfacción de los usuarios).

El proceso evaluativo de un programa deberá servir de guía para tomar *decisiones racionales y solucionar problemas*. Es necesario que los esfuerzos realizados en la evaluación permitan adoptar nuevas posturas sobre el programa, realizar modificaciones de algunas propuestas, retirar estrategias poco efectivas, actuar sobre los problemas detectados, etc. Sin embargo, para que esto sea posible los promotores de los programas deberán tomar conciencia de la necesidad y pertinencia de su evaluación, así como de la aplicación de la información para desarrollar acciones correctoras y tomar decisiones que permitan optimizar el programa evaluado.

Es probable que una toma de decisiones coherente pase porque la información que se obtiene a través de la evaluación, sea lo suficientemente clara como para dar explicaciones sobre cuáles son los aspectos que aportan notoriedad al programa y cuáles pueden ser los fallos del mismo. Asumiendo que es la interacción de múltiples elementos lo que provoca que un programa sea eficaz y alcance sus objetivos, existen ciertos aspectos que influyen especialmente en los resultados y que deberían ser conocidos por los promotores. De ahí la relevancia de que la evaluación de programas identifique y permita comprender los *factores clave que determinan el éxito o fracaso de los programas*.

El análisis del concepto de evaluación de programas nos aproxima a la reflexión sobre sus objetivos últimos, de tal forma que todo proceso seguido para evaluar programas debe servir para: tomar decisiones, solucionar problemas y comprender los fenómenos implicados, todo ello orientado a la mejora. La optimización del programa debe ser la aspiración de sus promotores y del evaluador desde el comienzo de éste, para lo que es necesario cumplir los

objetivos citados. A continuación desarrollamos brevemente cada una de estas finalidades, siguiendo las aportaciones al respecto de Ventosa (1992) y Vedung (1997):

a) Comprender fenómenos:

Una de las intenciones que debe perseguir la investigación aplicada es el aumento del nivel de comprensión sobre lo que ocurre en un fenómeno (en este caso un programa). La evaluación ayudará a comprobar si las propuestas responden a las necesidades de los usuarios, si los resultados se corresponden con los objetivos y si existe proporción entre los logros y los recursos del programa.

Frente a las críticas a las evaluaciones de programas basadas en metodologías descriptivas Jane Quinn (experta en el diseño de políticas y programas extraescolares), en una entrevista concedida a la revista *The Evaluation Exchange* (Harvard Family Research Project, 2001), señala que el conocimiento de los programas y, por lo tanto, la comprensión de su funcionamiento es un paso previo necesario para abordar evaluaciones más exhaustivas y concretas, lo que en ocasiones requiere de un tratamiento descriptivo.

La comprensión de los fenómenos a través de la evaluación de programas, puede aportar información que explique ciertas problemáticas sociales y sirva de base para emprender acciones (de tipo social, sanitario, educativo, etc.) que contribuyan a resolverlas (Fernández Ballesteros, 1996).

b) Tomar decisiones:

Para que sea posible adoptar una decisión que implique mantener o variar determinados aspectos de un programa se requiere, como ya se ha señalado, información significativa y conveniente. En ocasiones se ha otorgado especial importancia a la información obtenida en la evaluación de programas para tomar decisiones sobre el presupuesto del mismo, de tal forma que si se justifica que se han conseguido los objetivos según unos criterios, se pueden tomar nuevas decisiones presupuestarias (Fernández Ballesteros, 1996). La continuidad del programa no es la única decisión relevante a abordar: concretar la programación escrita, realizar adaptaciones metodológicas, mejorar las condiciones laborales de los trabajadores, reducir la ratio educador-educando, desarrollar políticas sociales que permitan el acceso a públicos de diversas clases sociales a los programas como es el caso de las decisiones tomadas por el Harvard Family Research Project (2000) tras la realización de evaluaciones, etc. son otras de las múltiples decisiones que se pueden abordar tras la evaluación del programa.

c) Solucionar problemas:

Este objetivo es una consecuencia de los dos anteriores, ya que es necesario conocer lo que ocurre y adoptar decisiones para plantear soluciones a los problemas detectados.

La solución de los problemas visualizados tras la evaluación debe pasar por una adecuada toma de decisiones, transcurridos los cambios o modificaciones oportunas en el programa se ha de tratar de analizar de nuevo si se han erradicado los problemas iniciales y si es necesario, reparar los nuevos.

En cualquier aproximación al término *evaluación de programas* hay que tener presentes dos aspectos clave: a) la información aportada es única y está estrechamente ligada al contexto de referencia, ya que las *posibilidades de generalización de los resultados de una evaluación mediatizan enormemente la posibilidad de contrastación de hipótesis* (Fernández Ballesteros, 1996:32); b) toda evaluación lleva implícitas connotaciones políticas: tanto en la elección de la información que se va a recoger, como en los criterios de partida para emitir valoraciones o en el propio avance del proceso de toma de decisiones. March Cerda (2003:8) profundiza en esta dimensión al afirma que *“la evaluación conlleva implicaciones políticas a todos los niveles: en la decisión misma de evaluar, en la delimitación del objeto a evaluar, en la elección de la metodología a utilizar, en la implementación de la evaluación, en la negociación con los profesionales, en el coste mismo de la evaluación, en la utilización de los resultados, en la toma de decisiones que supone el análisis de los resultados obtenidos, en las consecuencias de la toma de decisiones, etc.”*.

3.3. El desarrollo de la evaluación de programas en el contexto de la evaluación

La evolución de la evaluación de programas está condicionada por múltiples aspectos, si bien dos influencias destacan en este proceso: los progresos del concepto de *evaluación* -en general- (Gairín, 1999) y las mejoras en el ámbito del diseño e implementación de programas.

A continuación se realiza un breve repaso del desarrollo de la evaluación de programas a lo largo del tiempo, que ha estado muy ligada a los cambios producidos en el ámbito evaluativo general. Se toman como referencia los momentos más significativos del proceso, destacados por autores como Cronbach y Shapiro (1983), Rossi y Freeman (1989) y Stufflebeam y Shinkfield (1993).

Para organizar las distintas aportaciones, se ha estructurado la información según las etapas propuestas por Stufflebeam y Shinkfield (1993). La división en etapas se emplea para facilitar el estudio de procesos de cambios complejos y

continuados, lo que supone que las distintas categorías teóricas pudieron haber convivido y que las divisiones temporales deben tomarse con ciertas reservas frente a la diversidad de cada contexto educativo. Las etapas contempladas por Stufflebeam, se ordenan en torno a la figura de Tyler, una de los personajes clave de la evaluación educativa.

a) *Etapa pretyleriana: la década de 1920*

La evaluación como procedimiento sistemático e intencional aplicado a la educación y a los procesos sociales es muy reciente, puesto que los primeros avances en este campo se producen en torno a los años 20-30 del siglo pasado.

Esto no quiere decir que la evaluación hasta dicha época fuera inexistente, sirvan como ilustración datos referentes al 2.000 a. C. en que miembros del ejército chino realizaron investigaciones sobre los servicios civiles o incluso informaciones existentes sobre el empleo de sistemas evaluativos en la metodología de enseñanza de maestros griegos de la talla de Sócrates.

Posteriormente en el siglo XIX se realizaron diferentes evaluaciones en Inglaterra y Estados Unidos basadas en la aplicación de test, apareciendo en 1897 “*un trabajo de J.M. Rice, que se suele señalar como la primera investigación evaluativa en educación [...] se trataba de un análisis comparativo en escuelas americanas sobre el valor de la instrucción en el estudio de la ortografía, utilizando como criterio las puntuaciones obtenidas en los test*” (Escudero, 2003:13).

b) *Etapa tyleriana: la década de 1930*

La evaluación entendida como un proceso sistemático a través del cuál se obtiene información sobre los logros alcanzados a través de un programa para tomar decisiones, comienza a desarrollarse a partir de los años 30 con Tyler como precursor, quién a través de sus trabajos sobre “*evaluación educacional*” da a conocer su visión a cerca de los programas y su evaluación.

Entre 1932 y 1940 Tyler fue el encargado de dirigir la investigación del “*Eight-Year Study of Secondary Education para la Progressive Education Association*”, un estudio diseñado para conocer el nivel de eficacia de determinados currículos y metodologías didácticas que se llevaban a cabo en 30 escuelas americanas. La estrategia de Tyler consistía en comprobar el nivel de logro de los objetivos propuestos en un programa mediante comparaciones internas (contrastar resultados obtenidos con objetivos planteados). Este hecho supuso una nueva y alternativa visión de la

evaluación de programas en aquel momento. Fue innovador por el hecho de que sus antecesores basaban la evaluación en la aplicación de test para comprobar las diferencias entre personas o grupos (Ginsburg, 1989), no tomando como referencia el programa desarrollado, aspecto en que Tyler haría especial hincapié.

Aunque las aportaciones de Tyler tuvieron aceptación entre los especialistas en evaluación de la época, su línea de trabajo no se retomaría hasta los años 60. En España, tuvo una notable influencia en la Ley General de Educación de 1970.

c) *Etapas de la inocencia: entre los años 1940 y 1950*

Durante los años 40 y 50 en EEUU el desarrollo de la evaluación no es significativo, aunque se invirtieron esfuerzos en educación puesto que *“más que de la evaluación educacional, se trató de una expansión de las ofertas educacionales, del personal y de las facilidades [...] las escuelas, pues, dependían del interés y la habilidad locales para poder hacer o no una evaluación. Las agencias federales y estatales aún no estaban demasiado introducidas en el campo de la evaluación de programas. Los fondos destinados a las evaluaciones provenían de arcas locales, de fundaciones o de organizaciones profesionales”* (Stufflebeam y Shinkfield, 1993:35). Esta época puede resumirse en la falta de ayudas para realizar evaluaciones en todos los niveles educativos y por un interés centrado en el desarrollo de servicios educativos, pero no en su evaluación.

d) *Etapas del realismo: los años 1950 y 1960*

El final de la década de los 50 y comienzos de los 60 está marcado por la realización de trabajos evaluativos de gran alcance. Son tiempos favorables para la evaluación, por diversos factores, entre los que destaca el nuevo interés surgido por las propuestas de Tyler, vinculadas con las posibilidades de mejora de la educación y de los programas a través de la evaluación.

La rivalidad existente entre las sociedades rusas y americana es tal que, mientras los primeros adelantaban a los segundos en la carrera espacial, los segundos crean la *“National Defense Education Act”* que adjudicó nuevos programas educativos de Matemáticas, Ciencias e idiomas además de nuevos servicios de asesoramiento y programas de encuestas en las escuelas, así como de una mayor dotación de capital para su evaluación.

En este período se evalúa a través de varios métodos: se mide el logro de objetivos a través del sistema tyleriano, se emplean pruebas tipificadas, se utiliza el procedimiento del criterio profesional para apreciar propuestas y

resultados, también se realizan evaluaciones para medir resultados del desarrollo de programas por medio de exámenes concretos. Pero los evaluadores pronto se percataron de que estas metodologías no aportaban resultados concluyentes a los diseñadores de los currículos y de que no se valoraba el grado de efectividad de los programas en general.

A mediados de los años 60 se realizan importantes esfuerzos en el desarrollo de programas orientados hacia la igualdad de oportunidades de la población norteamericana a través de una amplia red de servicios, entre los que se encontraban los educativos. Esto provocó la preocupación en ciertos sectores estatales sobre las posibles pérdidas económicas si no se habilitaban determinadas medidas de control. La solución fue la creación del “*Acta de la Educación Elemental y Secundaria (ESEA)*” en 1965, en la que se recogían los criterios necesarios para la evaluación de los programas, en cuyo primer artículo especificaba que cada territorio escolar debería recibir apoyo económico para evaluar cada año el nivel de logro alcanzado en relación con los objetivos de cada proyecto, empleando datos de test estandarizados.

Las escuelas comenzaron a cumplir la exigencia evaluativa del artículo 1 del ESEA, pero pronto llegaron a la conclusión de que los procedimientos utilizados no se adecuaban a sus necesidades. Los test estandarizados eran válidos para conocer los promedios del nivel de conocimientos de los alumnos de clase media, pero no para el grupo de alumnos menos favorecidos a los que se les estaban aplicando las pruebas. Además, para la realización de estos trabajos se emplean amplias muestras de estudiantes de diferentes lugares del país, lo que hizo difícil la comparación entre escuelas y/o programas, por la particularidad de cada escuela, de su contexto así como de los programas llevados a cabo, no sabiendo a qué atribuir los logros obtenidos. Con estas investigaciones, se da un paso atrás a los trabajos de Tyler ya que éste, al tomar como referencia los objetivos del programa, ya reconocía la particularidad de cada programa. Además, la imposibilidad de aportar alguna conclusión a los estudios, puso de manifiesto la necesidad de un cambio.

Estas circunstancias motivan la creación del “*Nacional Study Comité on Evaluation*”, para promocionar nuevas teorías y formas de evaluar, además de llevar a cabo programas para formar a los evaluadores. Fruto de este nuevo impulso se generan modelos de evaluación como los de Scriven, Stufflebeam o Stake entre otros, con nuevas concepciones sobre la oportunidad de evaluar los logros, examinar la financiación de los programas, analizar sus posibles mejoras o determinar lo que se quiere conseguir con cada uno de ellos.

Los años 60 fueron provechosos para la reflexión por parte de diferentes autores sobre el significado de la evaluación, entre los que destacan dos figuras importantes en la evaluación de programas basados en la toma de

decisiones: Cronbach y Scriven cuyas aportaciones se resumen siguiendo el análisis realizado por Escudero (2003).

Entre las reflexiones aportadas por Cronbach en el artículo titulado “*Course improvement through evaluation*” en 1963, destacan los siguientes aspectos:

- Plantea la existencia de una relación entre la evaluación y la toma de decisiones sobre la mejora de un programa, los participantes en el mismo o su regulación administrativa. De esta forma se pone de manifiesto la utilidad del trabajo evaluativo, de cara al perfeccionamiento del programa.
- La evaluación y el programa pueden coexistir (para favorecer su mejora mientras éste se desarrolla), no siendo necesario que termine el programa para poderlo evaluar sino que pueden ser hechos que sucedan de forma paralela.
- Se le otorga mayor importancia al análisis de las características organizativas del programa que a los estudios comparativos. En este sentido Cronbach se decanta más por criterios de comparación absolutos (valorar en referencia a los objetivos planteados) que por la comparación con otros grupos. El autor valora los beneficios del estudio de los programas en su propio contexto, teniendo en cuenta sus particularidades.
- Realiza un debate sobre la conveniencia de los estudios a gran escala, defendiendo estudios más pequeños y con mayor control. En esta línea Weiss (2001) va más allá al defender la importancia de la realización de estudios de ámbito local inicialmente, para un conocimiento posterior de la situación a nivel nacional.
- A nivel metodológico propone la realización de estudios procesuales en el aula, análisis del rendimiento y actitudes en los alumnos, así como el seguimiento de los estudiantes una vez han participado en el programa, realizando estudios longitudinales para conocer la evolución y las implicaciones de la participación en los programas.
- Plantea el empleo de técnicas de recogida de datos no solo cuantitativas (test de rendimiento), sino también cualitativas (entrevistas, observación, etc.), en función de las necesidades de la evaluación.

Scriven también realiza aportaciones de gran interés en 1967 a través de “*The methodology of evaluation*”, que ayudaron a ampliar y aclarar aspectos conceptuales sobre evaluación; entre otros:

- Realiza una distinción entre la evaluación como método y las funciones de la misma, aclarando que emplear la evaluación como metodología es igual para toda evaluación que se lleve a cabo, mientras que sus funciones varían para cada caso concreto. Sugiere de esta manera la universalidad del método y la particularidad de cada caso evaluado.
- Destaca la presencia de dos funciones en la evaluación: la formativa y la sumativa. La primera de ellas (formativa), se refiere al proceso evaluativo que sirve para un programa que se está llevando a cabo y que por lo tanto se puede mejorar. La función sumativa supone valorar la efectividad de un programa y es clave para decidir sobre su continuidad.
- Pone énfasis en la necesidad de ir más allá de evaluar si se consiguen o no los objetivos, planteando en la evaluación la valoración de la pertinencia de los objetivos del programa.
- Diferencia entre evaluación intrínseca en la que se evalúa el programa en sí mismo y extrínseca en la que se valora el programa en función de los efectos que produce en los participantes.
- Defiende -al contrario que Cronbach- la posibilidad de comparar estudios evaluativos, aún reconociendo los posibles problemas técnicos, como un factor que enriquece la evaluación al poder valorar la superioridad o no de lo que se examine.

e) *Etapas del profesionalismo: desde los años 70 en adelante*

El trabajo realizado en el campo de la evaluación de programas y las aportaciones de autores como Cronbach y Scriven hasta los años 70, dan lugar a que a partir de este momento se sucedan una serie de acontecimientos en torno a este campo: la consolidación de la evaluación de programas como profesión; el surgimiento de publicaciones especializadas sobre evaluación como “*Studies in Evaluation*” o “*Evaluation and Program Planning*”, entre otras; la constitución de asociaciones de científicos; la implantación de cursos, asignaturas en planes de estudios, postgrados o programas de doctorado sobre evaluación de programas; y el desarrollo de diferentes métodos evaluativos.

Estos métodos se cuentan por decenas, y pueden clasificarse según diferentes criterios. Algunos autores emplean la dualidad cuantitativos–cualitativos como Pérez Gómez (1983), otros los denominan enfoques como House (1997), mientras que Escudero (2003) prefiere considerarlos

individualmente y agruparlos en función del factor de la evaluación en el que ponen más énfasis, así como de la forma de interpretar el proceso evaluativo.

Un aspecto de gran interés en esta proliferación de métodos evaluativos, es la cantidad de recursos generados por diferentes autores y la posibilidad de integrarlos en nuevas evaluaciones, ya que los modelos tal y como afirman Popham (1980), Cronbach y Shapiro (1983) y De la Orden (1985) no son excluyentes sino que pueden complementarse.

Entre los métodos surgidos (algunos de los cuales se revisan con mayor profundidad en el próximo apartado) destacan, por un lado, los que siguen la línea de Tyler, como el de Hammond o Provus, o los que se basan en procesos de toma de decisiones como el de Stufflebeam (CIPP o contexto, input, proceso y producto) y, por otro lado, los métodos denominados *alternativos* como el de Stake, MacDonald, Parlett y Hamilton o Eisner, que aparecen de 1975 en adelante con nuevas concepciones sobre la evaluación y su metodología.

Llegando al final de los años 80, Guba y Lincoln (1990) ofrecen una nueva forma de evaluación que ellos llaman respondente, constructivista o de cuarta generación. Intentan solventar carencias que detectan en los planteamientos existentes, tales como: el punto de vista empresarial que toman algunos modelos evaluativos o el abuso del enfoque positivista. Estos modelos que Guba y Lincoln denominan de cuarta generación *“se caracterizan por considerar que la evaluación es, sobre todo, un proceso sociopolítico, colaborativo, emergente y creador de realidades”* (Úcar, 2000: 3).

Junto con los autores anteriores, Stufflebeam que en su momento fue el impulsor del modelo CIPP, realiza nuevas y relevantes aportaciones a lo largo de los años 90 y hasta nuestros días, para actualizar su modelo y promover su empleo en distintos contextos de evaluación educativa.

En nuestro país, en este contexto de evaluación de programas, destacan las aportaciones de autores como Anguera (1989; 1996; 2006), Bartolomé (1988; 1990), De Miguel y otros (1994), De Miguel (2000a; 2000b), Fernández Ballesteros (1992), Mateo (1990; 2000), Municio (1992), Rosales (1995), Santos Guerra (1988; 1990; 1995; 1999), Tejedor, García-Valcarcel y Rodríguez (1994) y Tejedor (2000) entre otros.

3.4. Análisis de los principales modelos de evaluación de programas

Como consecuencia de los progresos experimentados en la conceptualización del proceder evaluativo y en la evaluación de programas durante el siglo pasado, surgen más de cuarenta métodos para dar respuesta a

diferentes maneras de concebir la evaluación, según las finalidades del modelo o el perfil metodológico de los investigadores.

Un modelo es “*una representación ideal y abstracta de una realidad [...] basada en elucubraciones o referentes teóricos. Representa, pues, una concepción teórico-hipotética de una realidad, concepción que puede servir como prototipo para interpretar a través de ella situaciones concretas que existen en la práctica*” (Gento, 1994: 67). Se trata, pues, de una perspectiva teórica de la evaluación que puede guiar los procesos prácticos, aunque un mismo enfoque evaluativo tenga múltiples puntos de vista en función del sujeto o sujetos que se encarguen de la evaluación o de la realidad evaluada. Esto explica que los evaluadores hayan propuesto múltiples métodos, con enfoques similares en algunos aspectos, pero divergentes en otros.

Los métodos evaluativos pueden clasificarse según diferentes criterios. Algunos autores como Rebollo (1993) los denomina modelos objetivistas, subjetivistas y críticos; otros como Stufflebeam y Shinkfield (1993) los clasifican en pseudoevaluaciones, cuasievaluaciones o verdaderas evaluaciones; Forns Santacana y Gómez Benito (1996) hablan de modelos clásicos, alternativos y propuestas intermedias y Jiménez (1996) o Tejada (1999) los analizan individualmente destacando el factor de la evaluación que más sobresale.

Siguiendo los criterios de Castillo y Gento (1995) y Muñoz (2000a) se ordenan los modelos de evaluación de programas en las siguientes categorías: conductista-eficientista, humanístico-fenomenológico o subjetivo y holístico.

3.4.1. El modelo de evaluación conductista – eficientista

Bajo este epígrafe, se encuentran los métodos centrados en valorar los resultados, teniendo en cuenta la eficiencia del programa. Su pretensión es descubrir las variables que influyen en los resultados del programa, para mejorarlo aprovechando los recursos existentes.

Entre las características de este modelo destacan: la presencia de un evaluador externo; la aplicación de técnicas de recogida de datos cuantitativas, tales como los test o pruebas objetivas, o los cuestionarios elaborados con preguntas tipificadas para garantizar la objetividad; y la presencia de responsables del programa diferentes al evaluador para tomar decisiones a la vista de los resultados.

Los puntos débiles de este enfoque residen en la dificultad de aplicar la metodología experimental a programas educativos, así como en la imposibilidad de contemplar las relaciones e interacciones humanas a través de metodologías cuantitativas.

Las características de los métodos de corte conductista–eficientista se resumen en la tabla nº 3.1.

Tabla nº 3. 1. Métodos de evaluación conductista – eficientista

Autor	Método	Objetivos	Metodología	Contenido
Tyler (1940)	Consecución de objetivos	-Evaluar el nivel de logro de objetivos	Cuantitativo	-Resultados
Cronbach (1940)	Planificación educativa	-Evaluar procesos y resultados	Mixto	-U (unidades que se evalúan: alumnos, clase ...) -T (tratamiento que recae sobre las unidades) -O (operaciones para obtener la información como técnicas de recogida de datos, análisis, etc.)
Stufflebeam (1967)	CIPP	-Recoger información válida para tomar decisiones	Mixto	-C (contexto o ámbito en donde se sitúa el programa) -I (input o diseño y desarrollo de recursos) -P (proceso o manera de llevar a cabo el programa) -P (producto o resultados logrados)
Metfessel y Michael (1967)	Procedimiento evaluativo de las ocho etapas	-Valorar el nivel de consecución de objetivos	Cuantitativo	-Resultados
Stake (1967)	Método de la figura	-Comparar los resultados deseados y observados -Analizar los datos en función de los objetivos	Mixto	-Antecedentes o aspectos que preceden al programa (contexto, participantes, etc.) -Transacciones o relaciones entre implicados (participantes, instituciones, docentes, etc.) -Resultados o nivel de logro de objetivos así como otros efectos no previstos
Alkin (1969)	CSE	-Seleccionar, recoger y analizar información para tomar decisiones	Mixto	-Estimar necesidades -Planificar el programa en función de las necesidades -Evaluar desarrollo, progresos y resultados del programa

Fuente: Escudero (2003). Adaptado.

A continuación se detallan los métodos que se fundamentan en el modelo conductista–eficientista, alguno de los cuales ya hemos citado en el apartado anterior, siguiendo las aportaciones de Stufflebeam y Shinkfield (1993):

a) *Consecución de objetivos (Tyler)*

La evaluación propuesta por R.W. Tyler se entiende como un proceso que relaciona los objetivos de un programa y sus logros, esto “*es determinar en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos*”

óptica del autor, el evaluador debe aportar su punto de vista sobre las posibilidades de planificar dicho trabajo antes de que se decida a nivel político. De esta forma puede implicarse más, tener mayor responsabilidad en la evaluación y ésta ser más apropiada. Propone para este trabajo que la evaluación se realice a través de un equipo, para contar con múltiples puntos de vista que enriquezcan el proceso.

La innovación que realiza Cronbach sobre el método de Tyler, es la incorporación del análisis de los procesos como un factor de gran importancia para la toma de decisiones.

Los elementos básicos para la planificación educativa de Cronbach son, según Rebollo (1993):

- La selección de U (unidades): cualquier individuo o clase.
- La aplicación de T (tratamientos): el programa o tratamiento que incide en las unidades.
- La realización de O (operaciones de observación): que son todos aquellos procedimientos que el evaluador realiza para la evaluación del programa tales como la toma de datos, análisis, etc.

El paradigma empleado es de carácter cuantitativo aunque también el método cualitativo tiene un papel importante en este método, cobrando especial relevancia las relaciones existentes entre el evaluador y los responsables del programa.

c) *CIPP (Stufflebeam)*

Tras las propuestas de Tyler y Cronbach, aparece a finales de los años 60 un nuevo método. El método gira en torno a la toma de decisiones que se ha de realizar durante el desarrollo de un programa, con la intención final de mejorarlo. De esta forma se analiza el programa no sólo en términos de eficacia, sino intentando descubrir cuáles son sus fortalezas y debilidades para actuar en consecuencia sobre cada parte del mismo.

Los contenidos de esta evaluación se organizan en torno a las siguientes dimensiones (Stufflebeam, 1996):

- Evaluación del contexto: su objetivo es definir el contexto institucional en donde se lleva a cabo el programa, los sujetos que van a ser estudiados, sus necesidades, oportunidades, su problemática, las metas a las que se quiere llegar, etc.

- Evaluación de la entrada (también llamada input): pretende determinar la capacidad del sistema, las estrategias, la planificación de procedimientos, los recursos existentes y las programaciones.
- Evaluación del proceso: se centra en identificar los errores de diseño del proceso, recabar información para las decisiones preprogramadas, así como describir e interpretar las actividades llevadas a cabo durante el proceso.
- Evaluación del producto: que tiene la intención de recoger descripciones y valoraciones sobre los resultados, relacionarlos con los objetivos y la información aportada tanto por la entrada de datos como por el proceso, interpretando de este modo su valor y mérito.

Las técnicas empleadas para la toma de datos son de carácter mixto empleando tanto las cuantitativas (como por ejemplo la entrevista estructurada o el test), como las cualitativas (como por ejemplo la técnica Delphi u observación) según las necesidades.

Este modelo lo ampliaremos en el apartado 3.6. “*La adaptación del modelo CIPP para evaluar el programa deportivo extraescolar “Deporte en el Centro” en la ciudad de A Coruña*”, por ser la estructura sobre la cual se realizó el diseño y desarrollo del método evaluativo aplicado en este trabajo.

d) Procedimiento evaluativo de las ocho etapas (Metfessel y Michael)

Este método surge a finales de los años 60, con la misma filosofía que el tyleriano, pero ampliando su visión al aportar una lista de criterios que se pueden emplear para la evaluación.

Metfessel y Michael desarrollan su método a través de ocho etapas, que pretenden ayudar al personal docente a evaluar el nivel de logro de los objetivos de los programas escolares. Las ocho etapas son, según Muñoz (2000a):

- Implicar a todos los miembros de la comunidad escolar en la evaluación.
- Realizar una lista jerarquizada de metas y objetivos.
- Traducir los objetivos específicos de rendimiento para que puedan ponerse en práctica y facilitar el aprendizaje.
- Seleccionar los instrumentos que permitan comprobar la efectividad de los procesos educativos y estudiar el nivel logro de objetivos.
- Aplicar los instrumentos para conocer la existencia o no de cambios en el rendimiento respecto a los objetivos.
- Analizar estadísticamente los datos.

- Interpretar los datos y, si es posible, sacar conclusiones que aporten información sobre como evolucionan los estudiantes y cuál es la efectividad del programa.
- Realizar recomendaciones para mejorar el programa, aportar información a los implicados en el mismo y presentar los resultados a las audiencias correspondientes.

e) Método de la figura (Stake)

Después de 20 años del nacimiento del primer método de evaluación de programas propuesto por Tyler, surge este nuevo modelo, desarrollado por Robert Stake y que se construye tomando como referencia la fórmula tyleriana.

Los elementos clave de este método son, según Castillo y Gento (1995):

- Antecedentes: condiciones iniciales del programa (contexto, participantes, ámbito institucional).
- Transacciones de enseñanza: incluye todos los procesos de interacción entre los implicados en el programa (estudiantes, padres, docentes, etc.).
- Resultados: se refiere a los logros obtenidos por medio del programa, esto es las capacidades, conocimientos, actitudes, el impacto que causa en todos los involucrados en él y los efectos secundarios, los resultados esperados y los inesperados.

Este método plantea la elaboración de un instrumento de recogida de datos con una doble intención: a) descripción, en donde se toma información referente a los tres ejes antes citados (antecedentes, transacciones y resultados), contrastando lo que se pretende con el programa y lo que se percibe en realidad; b) juicio (con los mismos ejes de antecedentes, transacciones y resultados), en el que se toman datos sobre las normas (aquello que las personas que acuden al programa ven bien) y juicios (aquello que las personas del programa creen que debiera ser).

f) Centro para el Estudio de la Evaluación (Alkin)

El CSE o Centro para el Estudio de la Evaluación es un método elaborado por Alkin para evaluar la eficiencia de un programa. Bajo esta perspectiva, el evaluador ha de recoger la información siguiendo los criterios de las personas encargadas de tomar las decisiones sobre el programa (Tejedor, 2000).

El método se estructura según las fases siguientes:

- Valorar las necesidades: para ello se analizarán las diferencias entre lo que se ha conseguido en un programa y los logros que estaban previstos.
- Planificar el programa: se realizará teniendo en cuenta las necesidades del contexto.
- Evaluar la instrumentalización: durante la puesta en marcha del programa ha de valorarse cómo se está desarrollando, analizando si es el caso, las posibles modificaciones durante su desarrollo.
- Evaluar los avances: se valorarán los logros alcanzados.
- Evaluar los resultados: el análisis global del programa y sus resultados servirán como base para mantenerlo, sustituirlo o realizar cambios globales o de alguna de sus partes.

3.4.2. El modelo de evaluación humanístico, fenomenológico o subjetivo

Mientras que el modelo conductista–eficientista toma como referencia el programa y sus logros, el humanístico, fenomenológico o subjetivo se centra en los individuos y las actividades que realizan. Este modelo persigue la mejora de los procesos educativos, desglosándolos para conocer la problemática que se desarrolla en cada situación educativa particular.

Entre sus características destaca la importancia otorgada a las relaciones entre las personas que intervienen en el desarrollo del programa, sus valores y creencias, las actitudes etc., la presencia de un evaluador externo que se relaciona con los implicados con un rol de promotor-colaborador y el empleo de técnicas de recogida de datos cuantitativas y cualitativas. Los métodos que se pueden incorporar dentro del modelo humanístico, fenomenológico o subjetivo se resumen en la tabla nº 3.2., y para su análisis se han seguido las aportaciones de Stufflebeam y Shinkfield (1993).

Tabla nº 3. 2. Métodos de evaluación humanístico – fenomenológico o subjetivo

Autor	Método	Objetivos	Metodología	Contenido
Scriven (1967)	Atención al cliente	-Analizar las necesidades del cliente	Mixto	-Todos los resultados del programa
Owens (1973)	Método contrapuesto	-Recoger información para tomar decisiones consensuadas	Mixto	-Cualquier parte del programa
Wolf (1973)	Modelo judicial	-Recoger información para tomar decisiones que se debaten por medio de un proceso dialéctico	Mixto	-Cualquier parte del programa
Eisner (1981)	Crítica artística	-Promover entre los docentes una interpretación crítica de la acción educativa	Cualitativo	-Contexto -Proceso educativos y situaciones emergentes -Relaciones e implicaciones en los procesos -Impacto de la acción educativa en el contexto

Fuente: Escudero (2003). Adaptado.

Seguidamente explicaremos las características fundamentales de los métodos de evaluación humanístico – fenomenológico o subjetivo descritos en la tabla nº 3.2.

a) *Atención al cliente (Scriven)*

El método evaluativo de Scriven también denominado “*sin referencia a los objetivos*”, parte de la premisa de que la evaluación de los resultados (esperados o no) de un programa será menos subjetiva si no se tienen en cuenta los objetivos de partida del mismo.

Se orienta al cliente, consumidor o participante en el programa, por lo que el elemento de referencia del proceso evaluativo será la satisfacción de sus demandas o necesidades. Así el evaluador “*debe ayudar a los profesionales a proporcionar productos y servicios de alta calidad y gran utilidad para los consumidores. Y lo que es más importante, el evaluador debe ayudar a los consumidores a identificar y valorar los bienes y servicios alternativos*” (Stufflebeam y Shinkfield, 1993: 341).

El método de Scriven surge como una opción para evaluar más allá del logro de objetivos, apoyado en la convicción de que existen objetivos no explícitos que pueden llegar a tener mayor importancia que los reflejados en la programación. Esta perspectiva advierte del riesgo de obviar aspectos de relevancia para el programa si se evalúan únicamente el logro de los objetivos explícitos.

El evaluador en este método es externo al programa y deberá ser capaz de analizar las necesidades de los participantes en el mismo, trasladarlas a los promotores, con la intención de facilitar que se implementen las modificaciones oportunas para su mejora (Jiménez Lara, 1996).

Scriven (2005) elabora una lista de control mediante indicadores, a los que el evaluador puede recurrir para evaluar a través de este método. Destacan, entre otros, los siguientes aspectos: explicitar la metodología a emplear; analizar los antecedentes y el contexto; describir los elementos a evaluar y la institución o personas que encargan la evaluación a los evaluadores; analizar los recursos disponibles y la función del programa que se desea evaluar, las necesidades y valores de los afectados por la intervención; analizar el proceso, resultados y costes; realizar comparaciones con otros programas o servicios; valorar la posibilidad de generalización del programa a otras personas o entidades; tener en cuenta el significado global del mismo; realizar si es posible u oportuno recomendaciones y aclaraciones, cómo debe presentarse el informe y realizar la metaevaluación.

b) Contraposición (Owens)

La evaluación contrapuesta fue desarrollada durante los años 70, inicialmente por Owens y posteriormente completada por Wolf. El método trata de comprender las características más importantes de un programa con la intención de mejorar la toma de decisiones. El método consiste, esencialmente, en un debate que se realiza sobre un determinado programa educativo, o sobre aspectos concretos del mismo, llevado a cabo por dos grupos de evaluadores que investigan sus pros y contras con la intención de precisar sus principales problemas.

Aunque el método es flexible en cuanto a su aplicación, Owens aporta sugerencias sobre diferentes formas de llevarlo a cabo, destacando las siguientes: investigar sobre los valores del currículum que se está desarrollando o nuevo; seleccionar nuevos libros de texto; analizar la coherencia entre las innovaciones educativas y el sistema existente; dar a conocer distintas interpretaciones sobre unos mismos datos hechas por diferentes personas; informar a docentes, directores y administradores; resolver los problemas sobre los contratos de trabajo; y, finalmente, seleccionar las decisiones que deben ponerse en práctica.

El propio Owens plantea la posibilidad de una aplicación conjunta de su método con otros, como el CIPP de Stufflebeam y el modelo de la figura de Stake.

c) Modelo judicial (Wolf)

El modelo propuesto por Wolf en 1973 es una variante del modelo anterior, que plantea la realización de la evaluación a modo de un juicio. Su base, como la de Owens, radica en debatir información con la intención de mejorar la toma de decisiones a través de procesos dialécticos.

Las partes de las que consta este modelo son: la propuesta de los problemas existentes en el programa, la selección y priorización de los problemas más relevantes, la preparación de argumentos por parte de dos equipos evaluativos y finalmente la audiencia, que se divide en dos partes: una para fijar las normas y exponer los argumentos de cada grupo y otra, que es la audiencia propiamente dicha.

d) Crítica artística (Eisner)

La característica fundamental del método de Eisner, profesor de arte de la Universidad de Standford, es la concepción de la enseñanza como un arte y del profesor como un artista (Tejada, 1999). La crítica artística como

evaluación de programas se basa en la idea de que un programa es una parte de la realidad que puede ser comprendida e interpretada desde diferentes puntos de vista. Esta conjunción de distintas interpretaciones puede dar una visión más completa del programa.

La finalidad de este método es que los evaluadores posean actitudes interpretativas y de valoración del proceso educativo y de su contexto. Para poner en marcha este proceso, el evaluador ha de fijarse en aspectos como el contexto, los procesos educativos, los nuevos procesos que surgen durante el hecho educativo, las relaciones entre los diferentes procesos así como el impacto que la acción educativa tiene en el contexto.

Los instrumentos de evaluación empleados son de carácter cualitativo, predominando el empleo de la observación y del estudio de casos. El evaluador impulsa la participación de los implicados en el programa (profesores, Administración, etc.) en la interpretación de los distintos elementos que lo constituyen (Castillo y Gento, 1995).

Las fases del proceso evaluativo de Eisner (1981) se inician con una descripción de la realidad educativa así como de las relaciones que se establecen con el contexto. El segundo paso consiste en interpretar la realidad descrita tratando de buscar significados y causas, para terminar valorando críticamente lo que se ha descrito e interpretado, teniendo en cuenta las circunstancias particulares del contexto estudiado.

3.4.3. El modelo de evaluación holístico

El modelo holístico consiste en una valoración global de los diferentes elementos que configuran un programa educativo, para lo que es necesario atender tanto al contexto como a las variables psicopedagógicas de quienes lo llevan a cabo. Esta visión integral favorece la obtención de información durante el proceso y también al final del programa, sirviendo de guía para nuevos planteamientos en el mismo. Los métodos que se agrupan dentro del modelo holístico se recogen en la tabla nº 3.3.

Este modelo, que emplea técnicas de recogida de datos de carácter cualitativo, plantea la evaluación de diversas dimensiones del programa: su fundamentación conceptual, social y psicopedagógica; el análisis de su programación en cuanto a objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación; el plan de acción del programa (programación por áreas, bloques, ciclos, etc.) así como la evaluabilidad del mismo.

Tabla nº 3. 3. Métodos de evaluación holísticos

Autor	Método	Objetivos	Metodología	Contenido
Stake (1976)	Evaluación respondente	- Ofrecer una visión global del programa, centrado en la necesidad de responder a los problemas planteados por profesores y alumnos durante el mismo	Cualitativa	Todos los resultados obtenidos de la observación y entrevista a los implicados del programa
MacDonald (1976)	Evaluación holística	- Promover el cambio a través de la implicación de los protagonistas en la interpretación de la realidad de los propios programas	Cualitativa	Opiniones e interpretaciones (sobre el contexto, intereses, etc.) que hacen los protagonistas de los logros alcanzados
Parlett y Hamilton (1977)	Evaluación iluminativa	- Esclarecer los diferentes componentes de un programa, para describirlos y comprenderlos en relación con el contexto.	Cualitativa	Todo el programa

Fuente: Escudero (2003). Adaptado.

A continuación, citamos y explicamos las características fundamentales de los métodos de evaluación holísticos citados en la tabla nº 3.3.

a) *Evaluación respondente (Stake)*

Tras la presentación de su “*Método de la figura*” en los años 60, Stake plantea un nuevo procedimiento, que rompe con la tradición tyleriana a mediados de la década de los 70. Se trata de un enfoque holístico denominado “*evaluación respondente*”. Este método asume la posibilidad de cambiar los objetivos de un programa, así como la necesidad de una comunicación constante entre evaluador y audiencia para descubrir, investigar y solucionar la problemática existente en el mismo. De esta forma Stake “*es el líder de una nueva escuela de evaluación que exige un método pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado hacia el servicio*” (Stufflebeam y Shinkfield, 1993: 235).

La evaluación se caracteriza por tener como referente las actividades que se llevan a cabo, el análisis de necesidades y las expectativas de los participantes de un programa y no tanto los objetivos.

El papel del evaluador consiste inicialmente en observar y entrevistar a los diferentes colectivos implicados del programa, extraer la información e interpretarla para elaborar un informe “*narrativo, descriptivo, fotográfico, con citas literales*” (Martínez Mediano, 1995: 247), que posibilite centrarse en las necesidades de los participantes.

b) *Evaluación holística (MacDonald)*

El modelo de MacDonald surge de su convicción de que la investigación evaluativa sólo posee utilidad analizando la realidad tal y como se presenta.

La evaluación holística tiene como objetivo promover el cambio a través de la interpretación de la realidad por parte de todos los implicados, tratando de conocer las creencias, concepciones, valores e intereses de todos ellos. Así, los contenidos de este tipo de evaluación los conforman las opiniones e interpretaciones de los participantes en el programa.

Las técnicas empleadas para la toma de datos son de carácter cualitativo y el rol del evaluador es el de promotor de la participación de los que intervienen en el programa “*respetando la confidencialidad, estimulando la negociación, facilitando la accesibilidad al ámbito de la interpretación personal, ofreciendo información para la discusión, y proporcionando procedimientos para la búsqueda de significados y para la contrastación de opiniones valorativas*” (Castillo y Gento, 1995: 65).

c) *Evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton)*

El método iluminativo surge a finales de los años 70 e implica un estudio completo y profundo del programa educativo, con la intención final de describir e interpretar lo que ocurre, más que de valorarlo.

Los objetivos de la evaluación iluminativa son estudiar en profundidad el programa, descubrir e instruir sobre el significado que tiene participar en él según el rol que se asuma (educador o participante) y distinguir y comentar las características más sobresalientes, las coincidencias y los procesos críticos.

Destacan dos conceptos de relevancia en este modelo: por un lado el contexto de aprendizaje que hace referencia al ambiente físico, psicológico y social en el que trabajan educadores y participantes, y por otro, el sistema de enseñanza o puesta en práctica de los elementos planificados y que sufre cambios en función del entorno, los participantes y los educadores según cómo se aplique.

Las fases de la evaluación iluminativa son:

- a) Observación: se investigan las variables que afectan al resultado del programa.
- b) Investigación: se realiza una selección de las cuestiones de mayor importancia.

- c) Explicación: se exponen los principios generales sobre los que se basa la organización y se esclarecen las relaciones causa-efecto.

La metodología es prioritariamente de carácter cualitativo empleando instrumentos tales como la observación, las entrevistas, las conversaciones con participantes, así como información extraída sobre las fuentes documentales y los antecedentes del programa (Parlett y Hamilton, 1972).

El evaluador ha de tratar de familiarizarse con la realidad para analizarla y comprender las relaciones existentes entre creencias y prácticas, modelos organizativos e individuos, sin pretensión alguna de manipular, controlar o eliminar variables, sino abarcar la complejidad y totalidad del contexto.

Son muchos los métodos que no han sido analizados en este apartado, ya que nuestra pretensión es presentar aquellos más significativos, los que aportan criterios sobre las diversas maneras de enfrentarse a la evaluación en cuanto a objetivos, metodologías empleadas e incluso formas de llevarlos a cabo, y no tanto reflejar un catálogo detallado de todos los métodos existentes.

3.5. Análisis de la evaluación de programas en el ámbito extraescolar

El progreso en la conceptualización de la evaluación de programas, sus diferentes modelos y métodos, son una consecuencia de las diferentes realidades susceptibles de análisis, entre las que se encuentran los programas extraescolares, cuya evaluación posee sus propios retos y complicaciones.

Dentro de los distintos ámbitos objeto de estudio de la evaluación de programas, el sector extraescolar es relativamente reciente, lo que ha provocado que el nivel de desarrollo de su investigación no pueda equipararse a otros ámbitos y cuente todavía con importantes carencias. En este sentido Pederson y otros (1998: 6) indican que la evaluación de programas extraescolares es un ámbito poco explorado, escasamente evaluado y con ciertas limitaciones puesto que *“a menudo, la información disponible sobre un programa está basada en las opiniones de expertos en lugar de en evaluaciones formales”*. En la misma línea, Hidalgo (2005: 193) afirma que existe un vacío de estudios a nivel cuantitativo para demostrar la efectividad y la influencia de las actividades extraescolares llegando a indicar que *“al no contar con datos cuantitativos, sólo se cuenta con las opiniones y experiencias de los muchachos, que lamentablemente tampoco han sido registradas y publicadas, por lo que resulta mucho más complicada la justificación de la realización de este tipo de actividades”*.

Otro de los vacíos detectados en la investigación referida a la evaluación de programas extraescolares, nos remite según Larner, Zippiroli y Behrman (1999) a la carencia de estudios sobre la oferta y la demanda de estas propuestas,

que proporcionarían informaciones útiles a organizadores y participantes para adaptarlos a sus necesidades, así como la realización de análisis centrados en el coste-beneficio de los mismos (Vandell y Shumow, 1999), al objeto de que informen sobre su rentabilidad económica y social.

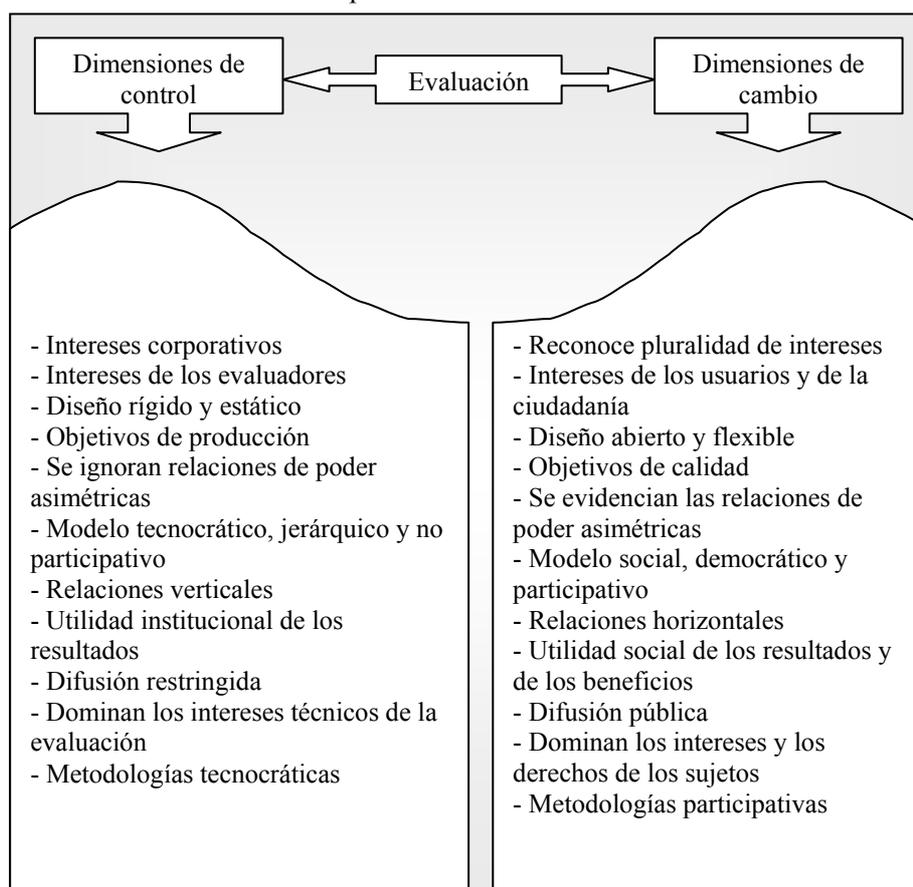
Las lagunas detectadas en la evaluación del sector extraescolar, han llevado a los especialistas de este ámbito a buscar soluciones, realizando recomendaciones específicas para abordar esta labor. En este sentido destacan las aportaciones de:

- Vandell y Shumow (1999), advierten de que los datos de los estudios sobre programas extraescolares deben valorarse en su contexto; insistiendo en el riesgo de generalizarlos a entornos socioeducativos distintos. La riqueza de la evaluación de programas reside en su adaptación a las características del contexto para poder aportar informaciones útiles y significativas.
- Eccles (2001), destaca la investigación de los programas a nivel local como otra de las fuentes necesarias para el conocimiento del sector extraescolar a nivel nacional. Los estudios de ámbito nacional suelen aportar información basada en muestras amplias, lo que limita la profundidad de las temáticas a tratar. De esta forma, las evaluaciones de los programas desarrollados a nivel local, ayudan a caracterizar la oferta extraescolar y complementan las aportaciones de estudios más generales.
- Gutiérrez Nieto (2002) y Shavelson y Towne (2002), quienes reivindican la relevancia de los estudios descriptivos como un paso previo necesario para el diseño de intervenciones experimentales efectivas, frente a los que critican la validez de los datos no experimentales para la evaluación del ámbito extraescolar. Fashola (2001b: 15) explica que *“la información formativa -incluso los feedbacks sobre la estructura y actividades del programa, descripción de la demografía de los participantes, documentación de la satisfacción de los padres y los estudiantes, patrones de asistencia de los estudiantes y del personal y descripciones de los éxitos y desafíos del programa- es esencial para enmarcar los resultados de las siguientes evaluaciones”*. De esta forma se pone de manifiesto la importancia de la información sobre el programa en general para contextualizarlo y valorar adecuadamente los logros alcanzados.
- Reisner (2004), quien identifica un error clásico en este tipo de evaluación: la intención de abarcarlo todo y valorar la totalidad de aspectos que conforman un programa, lo que dificulta el análisis de los datos y la identificación de los factores que más influyen en la obtención de los resultados. El autor propone concretar el objetivo de

estudio como requisito para el éxito de la evaluación, partiendo de la teoría existente sobre el programa para, finalmente, localizar los puntos clave de la evaluación.

- Gómez Serra (2005), para quien la evaluación de programas socioculturales (entre los que se incluyen los extraescolares) es un elemento de control y también de transformación social. Ambas dimensiones están presentes en cualquier proceso de evaluación, pero es posible potenciar más una de ellas, en función de las necesidades y preferencias de los responsables de la evaluación. Al emprender la valoración de un programa, debería establecerse si la prioridad es el control de los elementos del mismo o la obtención de información para transformarlo (orientarlo a la mejora), aunque ambos aspectos sean complementarios (ver cuadro nº 3.3.).

Cuadro nº 3. 3. Dimensiones de control y cambio social implícitas en todo proceso de evaluación



Fuente: Gómez Serra (2005: 14)

Como puede observarse en el cuadro nº 3.3., la orientación de la evaluación es diferente dependiendo de si ésta se centra en el control o en la transformación social. Si el peso recae en el control de variables sociales, la investigación tendrá unas características: diseño menos

flexible, objetivos basados en el rendimiento e intereses evaluativos de carácter técnico; mientras que si la evaluación está dirigida a fomentar mejoras sociales, el diseño será más abierto y comprensivo, sus objetivos serán de mejora o aumento de la calidad y, por encima de los intereses técnicos, estarán los de los sujetos evaluados.

Estas aportaciones son muy valiosas por emprender nuevos trabajos de evaluación de programas extraescolares, ya que están basadas en experiencias investigadoras específicas e informan de los problemas propios del sector, proponiendo estrategias para abordarlos. Esto contribuye a reducir la incertidumbre producida por la aproximación a ámbitos educativos que hasta el momento se encuentran escasamente explorados.

3.5.1. Finalidades de la evaluación de programas extraescolares

Más allá de las finalidades generales asignadas a la evaluación, cada ámbito de actuación tiene unas peculiaridades que lo definen y que acaban reflejándose en las estructuras y procedimientos empleados para valorarlos. La diversidad de los programas extraescolares es tan grande en cuanto a formas de organización, orientación, demandas, etc. que sus finalidades han sido durante tiempo difusas e incluso contradictorias.

Sin embargo, la evaluación de programas cuenta con unos propósitos concretos, relacionados con el ámbito de la evaluación educativa en general, pero también con las necesidades y demandas particulares de los organizadores de los programas extraescolares. En este apartado se establecen categorías y se ordena la información disponible en un intento de delimitar cuáles son los objetivos generales de la evaluación del sector extraescolar.

Una de las metas de este ámbito evaluativo es conseguir la legitimación social de los programas, tanto a nivel político como económico. Los profundos cambios sociales que han motivado el crecimiento de los programas extraescolares durante los últimos años, hacen que su evaluación haya adquirido un importante papel a la hora de informar al sector político de lo que está ocurriendo en ellos (Olsen, 2000). Aunque generalmente se acepta la existencia de una importante demanda de actividades extraescolares, es la investigación la que tiene que aportar datos significativos a técnicos y políticos para que puedan invertir más recursos y tomar decisiones (March Cerdá, 2003) de cara a satisfacer las necesidades de los ciudadanos. Además de demostrar cuál es la contribución social y política de los programas, la evaluación de los mismos debería esforzarse en demostrar su rentabilidad económica. En esta línea, la Afterschool Alliance (2004b), comprobó que la asistencia a programas de actividad física extraescolar suponía ciertos beneficios en materia de salud, relacionando esta labor preventiva

con un importante ahorro estatal en gasto sanitario derivado del tratamiento de enfermedades ocasionadas por el sedentarismo.

Otra de las finalidades de la evaluación de programas extraescolares es comprobar que existe asociación entre la participación en estas propuestas y el logro de determinados beneficios (Olsen, 2000) relacionados con la salud, el rendimiento académico, la conducta social, etc. El proceso de evaluación debe ser lo suficientemente riguroso para probar que los cambios que se producen en los participantes se deben al programa y no a otros factores ajenos al mismo (Reisner, 2004). Pero justificar que un programa obtiene algún beneficio es sólo el primer paso; el siguiente reto, tal y como indica Fashola (2001a: 6), es identificar “*qué tipos de programas y particularmente que programas específicos es más probable que conduzcan a resultados más valiosos*”. Así, podría darse respuesta a las necesidades y demandas sociales de forma más efectiva, lo que contribuiría a legitimar las inversiones económicas de la Administración. Por ejemplo, ante problemas de conducta social, un alumno podría acudir a un programa que haya demostrado a través de investigaciones mejoras en esta línea y no emplear recursos en propuestas que reportan beneficios de otro tipo o que, simplemente, no han demostrado beneficiar en nada a sus participantes.

Aportar información tal y como sugiere Little y Yaffe (2003) y que los datos de la evaluación se faciliten a tiempo a los responsables de los programas extraescolares como afirma Reisner (2004) son otros de los propósitos perseguidos por la evaluación de programas extraescolares. Se trata de que la información sirva para que los organizadores puedan realizar las modificaciones oportunas en el momento adecuado. De poco sirve poseer la información y no darla a conocer o hacerlo fuera de plazo, esto es, cuando la capacidad de decisión de los responsables no es operativa o aportar datos y soluciones que van más allá de la capacidad de influencia del programa. Es importante garantizar la aplicación de los resultados de la evaluación tanto como complemento de diversas acciones como para subsanar los problemas que se hayan podido encontrar y poder perfeccionar el programa (Escámez Sánchez y Pérez Alonso-Geta, 1992).

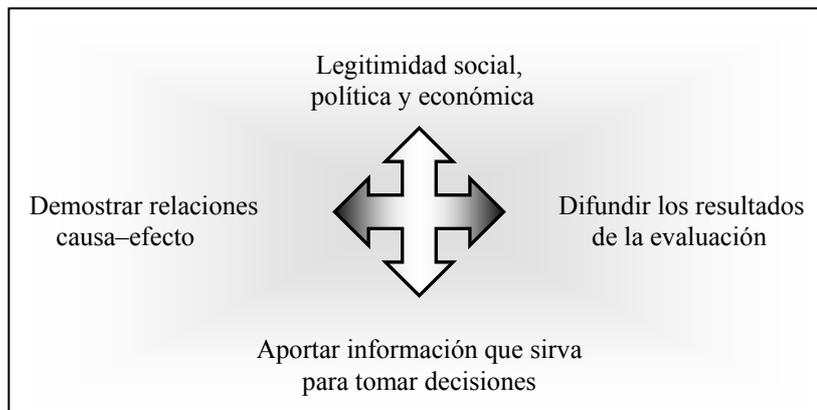
Con la intención de optimizar el programa en el caso concreto de “*Deporte en el Centro*”, se planteó un proceso por parte del Ayuntamiento de A Coruña y la Federación Provincial de APAs durante el curso 2005-2006 para tomar decisiones y mejorar el programa de cara al curso 2006-2007, en el cual se presentó un informe previo solicitado por los organizadores con una serie de datos de relevancia (ver certificación en el anexo nº 1). La conclusión del presente trabajo aportará nuevos datos sobre el programa, pero de nada servirían si durante este proceso llevado a cabo por los organizadores no adelantáramos la información solicitada si ya disponíamos de ella.

A través de los datos aportados por la evaluación de programas extraescolares, debemos generar recursos que sirvan no sólo para que los evaluadores establezcan juicios de valor, sino también para orientar la toma de decisiones que afecten a la mejora del programa (Gómez Serra, 2005). En palabras de Horsch y Hart (2000: 3) se trata de “conectar la evaluación y la investigación con la política y la práctica”.

Para que este proceso de optimización sea viable y sostenible es necesario: a) poner en práctica, siempre que sea factible, lo que se sabe del mismo, tal y como explica la investigadora Janne Quinn a la revista “*Evaluation Exchange*” (Harvard Family Research Project, 2001), de este modo, se rentabilizan los esfuerzos evaluativos ya realizados; y b) operativizar la evaluación pasando de una evaluación externa a una interna, de tal forma que el propio personal del programa adquiera las habilidades necesarias para investigar por sí mismos y se mejore de forma más eficiente (Little y Yaffe, 2003). Los primeros pasos en la evaluación de un programa suelen darse con evaluadores externos, sin embargo, si se pretende conseguir cierta continuidad en el proceso, es necesario que el personal que trabaja en el programa se implique activamente en su evaluación, pasando ésta a ser más autónoma y sostenible.

En el cuadro nº 3.4. se sintetizan las finalidades perseguidas por la evaluación de programas extraescolares comentadas anteriormente.

Cuadro nº 3. 4. Finalidades de la evaluación de programas extraescolares



Elaboración propia.

Para conseguir estas finalidades, hay que compensar las limitaciones existentes, afrontando los desafíos específicos de la evaluación extraescolar que, según las aportaciones de Kathleen (2000), Froschl y otros (2003) y Hutchinson y Ouellette (2003), pueden agruparse en torno a:

- Recursos: conseguir financiación para evaluar programas extraescolares. Actualmente es más probable que los recursos se

empleen en desarrollar nuevas iniciativas que en evaluar, investigar o tratar de mejorar las existentes (sobre todo en el ámbito municipal).

Respecto a los recursos humanos, es necesario formar al personal implicado en el desarrollo del programa (organizadores, educadores, etc.) para elaborar materiales de evaluación (incluidos los instrumentos) que se adapten a sus necesidades. Como ya se ha comentado, el desarrollo de estrategias de autoevaluación garantiza la continuidad y viabilidad del proceso de mejora y, tal y como indica Gairín (1999) está especialmente indicado para el caso de instituciones en donde se potencia la autonomía.

- Participantes: es conveniente reducir al máximo la mortalidad experimental, manteniendo la vinculación de los participantes con el programa el tiempo suficiente para realizar la evaluación, lo que no siempre es fácil, dado el carácter voluntario del sector extraescolar. Para garantizar la viabilidad del estudio, debe analizarse la evaluabilidad del programa en cuanto a la permanencia o ausencia de bajas entre los participantes.
- Metodología: una de las preocupaciones tradicionales de la evaluación de programas es demostrar la existencia de relaciones causa-efecto entre la participación en los programas y la obtención de beneficios por los participantes. Esta cuestión, en gran parte metodológica, es relevante para justificar la pertinencia de los programas, garantizar su continuidad u obtener fuentes de financiación. Medidas como el empleo de grupos de control para comparar con el colectivo de participantes en el programa o el desarrollo de instrumentos adecuados a los contextos de los programas se han generalizado en los últimos tiempos. Sin embargo, la juventud de este ámbito evaluativo ha ralentizado la necesaria actualización metodológica, provocando problemas de rigor y validez en no pocos estudios.

En el contexto español March Cerdá (2003) plantea una serie de dificultades existentes en la evaluación de los servicios sociales, algunas de las cuales son aplicables al estudio de los programas extraescolares:

- Existe falta de tradición en la evaluación de programas extraescolares a nivel internacional y nacional. Las evaluaciones en programas sociales (entre los que están los extraescolares) en el ámbito nacional “*si es que se realizan, suelen obedecer más a requerimientos administrativos o necesidades políticas que a un auténtico deseo de mejora*” (Úcar, 2000: 2).
- Todavía son muchas las reticencias del sector político para llevar a cabo programas evaluables. La evaluación no se ha interiorizado con suficiente madurez en los sistemas políticos puesto que las

instituciones asumen los resultados “*negativos*” como una crítica o cuestionamiento de su labor, por lo que se muestran reticentes a participar en procesos evaluativos e incluso a facilitar su desarrollo.

- Los recursos económicos necesarios para implantar un sistema de evaluación requieren más presupuesto para el programa, lo que ya es una dificultad en circunstancias normales. En caso de recortes económicos, la evaluación es un elemento que los promotores valoran fácilmente como “*prescindible*”.
- La metodología necesaria para evaluar puede plantearse como una dificultad a mayores, puesto que la cultura evaluativa exige determinados instrumentos metodológicos y momentos concretos para aplicarla, lo que puede considerarse como una barrera para el desarrollo del programa.

Es necesario superar las dificultades existentes y trabajar para la implantación de una cultura de evaluación de programas, para que se produzcan mejoras sociales puesto que al evaluar se toma conciencia de lo que se realiza, se da sentido y se comprenden los procesos realizados, se orienta el desarrollo de proyectos futuros, se generan cambios, se crean nuevas visiones de las cosas, se aprende, se normalizan los procesos evaluativos y se trabaja por la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos (Úcar, 2000).

3.6. La adaptación del método CIPP para evaluar el programa deportivo extraescolar “*Deporte en el Centro*” en la ciudad de A Coruña

Para que la evaluación de un programa sea viable, es necesario que se den una serie de condiciones. La primera es que los responsables del programa estén de acuerdo en llevarla a cabo y en la forma de hacerlo (objetivos de la evaluación, aplicaciones, posibles decisiones en función de los resultados, etc.). Aguilar y Ander-Egg (1992) consideran este requisito como imprescindible para que la evaluación sea eficiente y realizable, y no se convierta en una mera formalidad burocrática.

Además del beneplácito y la colaboración de los organizadores del programa para realizar la evaluación, existen una serie de premisas a tener en cuenta para implementarla y elegir, entre múltiples posibilidades, un modelo que sirva de guía para llevarla a cabo.

3.6.1. Consideraciones a tener en cuenta para la elección de un diseño de evaluación

Para concretar el perfil evaluativo empleado en este estudio, se toman como referencia la técnica de las nueve cuestiones (Úcar, 2001), que se refleja en la tabla nº 3.4.

Tabla nº 3. 4. La técnica de las nueve cuestiones aplicada a la evaluación

1) Por qué evaluar	Fundamentación
2) Qué evaluar	Objeto
3) Para qué evaluar	Finalidad y objetivos
4) Quién ha de evaluar	Recursos humanos
5) Cómo evaluar	Metodología
6) Con qué evaluar	Recursos materiales y funcionales
7) Cuándo evaluar	Calendarización
8) Cuánto va a costar evaluar	Recursos económicos y financieros
9) Dónde se va a evaluar	Ubicación

Fuente: Úcar (2001: 54)

Siguiendo las aportaciones de Aguilar y Ander-Egg (1992), Fernández Ballesteros (1996), Jiménez (1999), Tejada (1999), Gobantes (2000), Úcar (2001), Ventosa (2001) y Castillo y Cabrerizo (2003), se describe el perfil evaluativo de este estudio, estructurado en torno a las nueve preguntas ya comentadas.

- a) ¿Por qué evaluar? La respuesta a esta cuestión, aporta datos del empleo de los resultados de la evaluación y de sus potenciales beneficiados. También aclara la perspectiva de evaluación, ya que la respuesta al por qué puede variar desde “*por cumplir requisitos burocráticos*” hasta “*para la mejora del programa*” y otras muchas razones intermedias.
- b) ¿Qué evaluar en el programa? Los aspectos a evaluar pueden ser muy diversos: el personal docente, los participantes, la propia institución, etc. La intención de este estudio es evaluar el programa municipal “*Deporte en el Centro*”, focalizando la atención en sus necesidades, puntos fuertes y débiles, satisfacción de los usuarios y sus familias, así como en ciertos valores relacionados con la actividad física y el deporte abordados específicamente en el programa. Para materializar las intenciones expresadas, se diseña un sistema de evaluación basado en el modelo CIPP elaborado por Stufflebeam y Shinkfield (1993) y la propuesta planteada por Caride (1989) que señalan como elementos organizadores del proceso evaluativo el estudio del contexto y las necesidades existentes en el programa, el diseño y planificación del mismo, su proceso de desarrollo y los logros o resultados que alcanza, con especial atención a los puntos fuertes, débiles y aspectos susceptibles de mejora.

- c) ¿Para qué evaluarlo? Esta cuestión se refiere a la función ejercida por la evaluación pudiendo ser de diagnóstica, formativa o sumativa.

La diagnosis nos permite conocer la realidad en la que se encuentra inmerso el programa, tanto su contexto como el de los participantes en el mismo. Este tipo de evaluación la hemos aplicado en el estudio a través del análisis del contexto y de entrada, lo que nos permite identificar las características de los recursos existentes en el programa (humanos, económicos y materiales), del entorno en el que se haya inmerso (urbano, familiar e institucional) así como valorar la pertinencia, adecuación y viabilidad del propio programa.

La evaluación formativa guarda relación con la evaluación del proceso, se realiza durante la puesta en marcha y desarrollo del mismo y persigue la mejora y perfeccionamiento del programas, facilitando la toma de decisiones oportunas sobre él (Stufflebeam, 2003). En este estudio el empleo de este tipo de evaluación pretende conocer cómo es la estructura organizativa en la que se enmarca el programa (educadores, técnicos, políticos, etc.), su programación (en cuanto a su diseño, aplicación, evaluación y resultados de la misma), además del clima o ambiente de trabajo percibido por educadores, técnicos y directivos del programa.

La función sumativa de la evaluación se realiza cuando termina el programa; es una mirada atrás en donde se analiza el nivel de cumplimiento de los objetivos, así como los cambios que se han producido. En la evaluación del programa *“Deporte en el Centro”* se cumple esta función evaluando sus productos o logros, identificando sus necesidades, puntos fuertes y débiles para constatar su capacidad de respuesta a las expectativas iniciales. De esta forma, la información obtenida se emplea para *“resumir los méritos, el valor, el carácter y significado el programa”* (Stufflebeam, 2003: 6).

- d) ¿Quién va a evaluar? Según la naturaleza de los evaluadores, el proceso puede realizarse desde dentro (evaluación interna), o bien a través de personas ajenas al mismo (evaluación externa).

La evaluación interna es la que se realiza a través de evaluadores pertenecientes al programa o institución en la que se desarrolla. Generalmente se trata de grupos interdisciplinarios en los que están representados los agentes del programa. A través de esta modalidad, los responsables de la evaluación conocen mejor la estructura del programa y su desarrollo, aunque resulta difícil tomar distancia para analizar la situación de forma objetiva.

La evaluación externa es aquella que se realiza mediante evaluadores que no pertenecen al programa, ni a la institución en la que se desarrolla. En

este caso, los responsables del programa recurren a expertos en evaluación o a personal “*de entidades especializadas tales como universidades, centros de asesoría y auditorías especiales*” (Correa, Puerta y Restrepo, 2002: 39). La evaluación externa permite una mayor objetividad en cuanto a la valoración del funcionamiento y los resultados del programa.

La evaluación mixta es la combinación de las dos anteriores: suele incluirse en un mismo equipo evaluador al personal implicado en la promoción o ejecución del programa y a los evaluadores externos. Es una alternativa que potencia las ventajas de la evaluación interna y la externa, minimizando los inconvenientes de ambas (véase tabla nº 3.5.). Un caso particular de esta forma de evaluación es la investigación–acción, donde evaluar el programa es una tarea que comprometer todos los agentes implicados en el mismo.

Tabla nº 3. 5. Puntos fuertes y débiles de la evaluación interna / externa

Tipo de evaluación	Puntos fuertes	Puntos débiles
Interna	<ul style="list-style-type: none"> - Posibilita la mejora del programa - No altera la actitud de los sujetos implicados - Cuesta menos - Puede influir en el programa 	<ul style="list-style-type: none"> - Es menos objetiva - La evaluación no es tan creíble - Se emplean métodos menos técnicos
Externa	<ul style="list-style-type: none"> - Es más objetiva - Se suele emplear métodos científicos - La evaluación es más creíble 	<ul style="list-style-type: none"> - No garantiza las posibilidades de mejora en el programa - Altera la actitud de los sujetos - Cuesta más - Tiene menor influencia sobre el programa

Fuente: Fernández Ballesteros (1996). Adaptado.

Para el estudio del programa “*Deporte en el Centro*” se empleó la evaluación externa. La iniciativa de la investigación partió de los evaluadores, que presentaron el proyecto a los promotores del programa, que se mostraron interesados, comprometiéndose a poner los medios necesarios para garantizar la viabilidad del proceso evaluativo.

- e) ¿Cómo? Esta pregunta hace referencia al modelo evaluativo seleccionado para llevar cabo la evaluación. El patrón empleado en este estudio se basa en la propuesta de Stufflebeam y Shinkfield (1993) denominada modelo CIPP, que ha sido ajustada para adaptarla a las características del programa “*Deporte en el Centro*”. En el siguiente apartado se detalla la adaptación del modelo, presentando aquí un avance de los contenidos evaluados:

El contexto: análisis del hábitat urbano en el que está inmerso el programa, del perfil de las familias de los asistentes al mismo, así como de las características generales del programa.

La entrada: estudio de los recursos disponibles en el programa en el momento en el que se realiza la evaluación (humanos, económicos y materiales).

El proceso: profundización en el organigrama del programa evaluado, así como en aquellos factores relativos a la programación y clima generado por las relaciones entre los agentes implicados en él.

El producto: examen de los resultados derivados de la puesta en marcha del programa, como los niveles de participación, cambios en las valoraciones de los participantes, apreciaciones sobre niveles de satisfacción de los implicados en el programa, etc. Resulta de gran interés el análisis de las necesidades, puntos fuertes y débiles del programa, elemento clave para la toma de decisiones orientada a la optimización del mismo.

- f) ¿Con qué? Las herramientas que se emplean en la investigación, han de ser útiles para obtener la información necesaria para evaluar. Existen múltiples recursos para la obtención de datos, con mayor o menor nivel de estructuración, capaces de tratamientos cuantitativos o cualitativos. En cualquiera de los casos, han de ser adecuados, válidos y fiables. Entre la variedad de técnicas existentes podemos citar, entre otras posibilidades, el empleo de cuestionarios, entrevistas, test, observación, registro anecdótico, análisis de documentos, etc.

En la evaluación del programa “*Deporte en el Centro*” se emplearon cuestionarios, entrevistas en profundidad, grupos de discusión y análisis de documentos con la intención de complementar la metodología cuantitativa con las cualitativas y poder triangular la información entre distintos agentes y diversos instrumentos de recogida de datos.

- g) ¿Cuándo vamos a realizar la evaluación? Según el momento en que se realice la evaluación, ésta puede ser inicial o ex-ante, durante o continua, final o ex-post y diferida.

El primer momento en el que se puede realizar un estudio del programa es durante la fase de diseño del mismo (evaluación inicial o ex-ante). En esta circunstancia se puede realizar una valoración de su pertinencia, su aptitud o las potencialidades del mismo, obteniéndose datos sobre si la puesta en marcha del programa será provechosa y viable.

Si la evaluación se realiza mientras el programa se está desarrollando se denomina continua y se obtiene información sobre los niveles alcanzados por el mismo respecto a las pretensiones iniciales, pudiéndose adoptar decisiones sobre su continuidad. Si se decide continuar, se puede seguir en

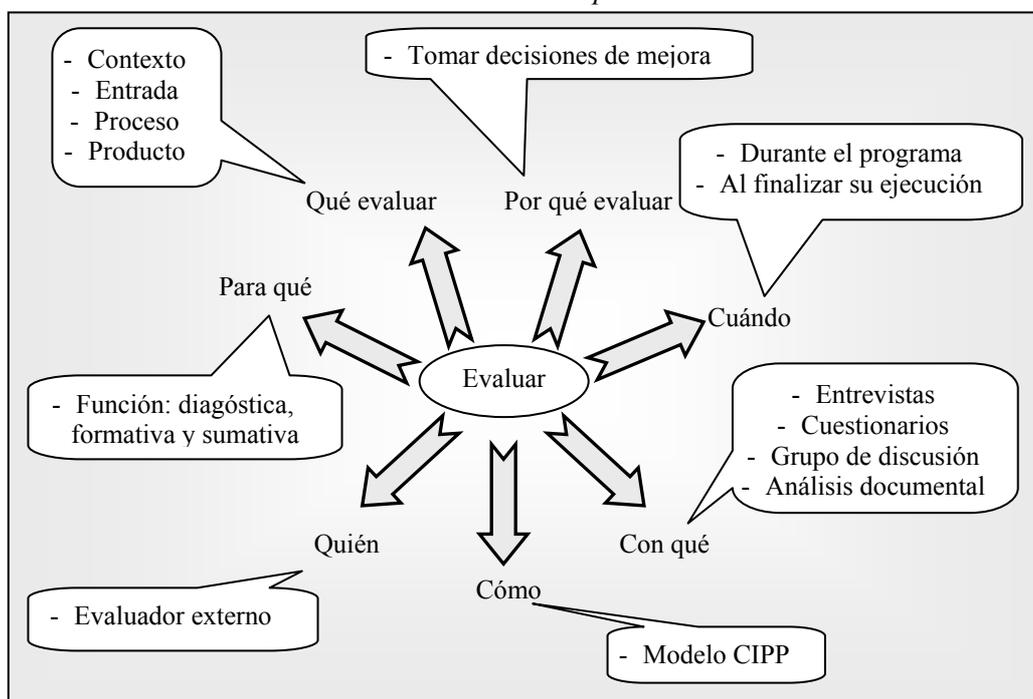
la misma línea o variar ciertos aspectos que mejoren lo que se está haciendo (objetivos, procedimientos, etc.).

En el caso de realizar el análisis tras finalizar el programa (evaluación final o ex-post) se obtienen datos sobre el nivel de logros del programa (en cuanto a eficiencia, productos y efectos), así como información válida para futuras versiones del programa u otros distintos.

A través de la evaluación del impacto se trata de verificar si existen repercusiones causadas por la participación en el programa que aparecen o se mantienen después de transcurrido cierto tiempo desde la finalización de su ejecución.

Desde el punto de vista político el interés recae básicamente en los resultados de la evaluación final; teniendo en cuenta la óptica profesional se prioriza el análisis del programa durante su desarrollo, mientras que la evaluación inicial es de interés general, tanto para profesionales como para políticos. El empleo de una u otra opción no es excluyente, sino que pueden complementarse de forma efectiva. La selección del momento o momentos de evaluación depende del modelo evaluativo por el que se opte (March Cerdá, 2003).

Cuadro nº 3. 5. La evaluación de "Deporte en el Centro"



Elaboración propia.

En este estudio se evaluó a los participantes y no participantes durante la puesta en marcha programa (enero de 2004) y al finalizar su ejecución (mayo de 2004). Para la recogida de datos del resto de los agentes (padres,

educadores, técnicos y directivos) se emplearon distintas fechas que se explicitan en el apartado de metodología, no obstante para el caso de estos últimos colectivos el momento en que se aplicaron los instrumentos no fue un elemento determinante y sí lo fue su disponibilidad temporal.

En el cuadro nº 3.5. se han resumido los elementos que constituyen la evaluación del programa “*Deporte en el Centro*”.

Aunque todos ellos son relevantes para alcanzar los objetivos del estudio, existen dos factores, también destacados por Colás (1993b), cuya contribución define especialmente las características del proceso de evaluación: qué evaluar y cómo hacerlo. Ambos se abordan más ampliamente en el siguiente apartado.

3.6.2. El método CIPP para la evaluación de “*Deporte en el Centro*”

En el momento de la evaluación (curso 2003-2004) de “*Deporte en el Centro*”, el programa llevaba 20 años en funcionamiento, detectándose en los últimos cursos un descenso significativo de la participación y número de escuelas deportivas (ver tabla nº 3.6.). Ante esta situación, los investigadores planteamos un proyecto de evaluación del programa, que fue aprobado por los organizadores del mismo. De este modo se puso en marcha un proceso evaluativo para obtener información que permitiese conocer la realidad y tomar decisiones para la mejora y optimización del programa “*Deporte en el Centro*”.

Tabla nº 3. 6. Evolución de la participación en “*Deporte en el Centro*” (1998-2003)

Curso	Nº participantes	Nº escuelas	Nº centros	Nº educadores
1998 -1999	2970	174	40	92
1999 -2000	2550	159	38	81
2000 -2001	1936	131	34	57
2001-2002	1634	108	29	51
2002-2003	1580	116	25	48

Fuente: Servicio Municipal de Educación de A Coruña (2006: 2)

Para seleccionar el método más adecuado para la evaluación del programa se consideraron las distintas alternativas de evaluación para programas educativos revisados por Stufflebeam y Shinkfield (1993). Fue una decisión sencilla, puesto que la intención del estudio era desarrollar “*un proceso mediante el cuál se proporcionara información útil para tomar decisiones*” (Stufflebeam y Shinkfield, 1993: 179) y un método pertinente y fácil de adaptar, no sólo en

cuanto a contenidos de evaluación sino a la amplia diversidad metodológica para la toma de datos es el CIPP (Álvarez y otros, 2000).

El método evaluativo CIPP es “*una estructura comprensiva para guiar evaluaciones formativas y sumativas, de proyectos, programas, personal, productos, instituciones y sistemas. El modelo está configurado para emplearse en evaluaciones internas dirigidas por evaluadores de la organización, autoevaluaciones guiadas por equipos de proyectos o proveedores de servicios y evaluaciones externas contratadas o encargadas*” (Stufflebeam, 2003: 2). Por lo tanto se aplica para evaluar bajo diversas perspectivas: tanto recursos humanos como educativos, estudios de casos individuales y también globales y “*se basa en la premisa de que la más importante propuesta de evaluación no es demostrar sino mejorar*” (Stufflebeam, 2000: 283). Las características de este sistema evaluativo son las que mejor se adaptan a las peculiaridades del programa “*Deporte en el Centro*” y a los objetivos planteados para su evaluación, por lo se empleó como referencia principal en nuestra evaluación.

El CIPP empieza a trabajarse inicialmente en 1965 y es uno de los métodos más empleados para la evaluación de programas como afirman el propio Stufflebeam (2003) y Miguel y otros (2005). Pueden citarse numerosos trabajos en los que se ha aplicado el CIPP para la realización de investigaciones como Abraira (1995), Granger y otros (1995), Stufflebeam, Candoli y Nicholls (1995), Candoli, Cullen y Stufflebeam (1997), Muñoz y otros (1999), Filella (2000), Muñoz (2000b), Ventosa (2001), Stufflebeam, Gullickson y Wingate (2002), Muñoz, Ríos de Deus y Espiñeira (2004), Ríos de Deus (2004) y Rodríguez y Miguel (2005), entre otros. Según Expósito, Olmedo y Fernández-Cano (2004) el segundo sistema evaluativo más empleado en España después del basado en objetivos (en un 39,9% de los casos) es el método CIPP (en un 17,8% de los procesos evaluativos).

Las letras CIPP son acrónimo de las fases que propone el método: “*context*” (contexto), “*input*” (entrada), “*process*” (proceso) y “*product*” (producto), pudiendo emplearse como un sistema y evaluar todas las fases, o también analizar una o varias partes de forma independiente (Stufflebeam y Shinkfield, 1993). La intención de este sistema evaluativo es la recogida de información sobre el programa para que se tomen decisiones sobre él.

La tabla nº 3.7. es un resumen gráfico, basada en las aportaciones de Stufflebeam y Shinkfield (1993), Tejada (1999) y Ventosa (2001), de los aspectos del programa “*Deporte en el Centro*” sometidos a evaluación bajo el método CIPP:

Tabla nº 3. 7. El método integral de evaluación de “*Deporte en el Centro*”

	Contexto	Entrada	Proceso	Producto
Objetivos	Definir: -el contexto urbano e institucional ; -el entorno familiar de los participantes; -las características del programa.	Analizar: -recursos económicos y materiales; - recursos humanos	Conocer: -el modelo organizativo -la programación; -el clima	Estudiar resultados referentes a: -nivel de participación; -efectos del programa en valoraciones; -valoraciones sobre tiempo libre; -las actividades; -las condiciones laborales; -nivel de satisfacción; -expectativas; -necesidades; -puntos fuertes y débiles.
Instrumentos y métodos	Análisis de documentos, cuestionario y entrevistas.	Cuestionarios y entrevistas.	Cuestionarios, entrevistas y grupo de discusión.	
Decisiones a tomar	- Decidir el espacio y ámbito de actuación a abarcar. - Concretar el enfoque y fundamentación teórica del programa. - Presentar una referencia básica para valorar después resultados.	- Establecer referencias para valorar la ejecución del programa	- Optimizar el modelo organizativo. - Mejorar la programación escrita.	-Consolidar, modificar, reestructurar o finalizar el programa, tomando de referencia los resultados. -Presentar un informe de los efectos previstos e imprevistos.

Elaboración propia.

A continuación analizamos más detalladamente los componentes del método, explicando las adaptaciones realizadas para adecuarlo a las características del programa “*Deporte en el Centro*”. El estudio realizado por De Miguel y otros (1994), basado en este método y aplicado a centros educativos, así como las propias aportaciones de Stufflebeam en sus diferentes escritos, han orientando la configuración del sistema evaluativo empleado.

- a) La evaluación del contexto puede ser útil para conocer las fortalezas y debilidades de un programa, valorar el estado general del mismo, identificar las necesidades que puedan solucionar las deficiencias encontradas, hacer un diagnóstico de los problemas existentes o realizar “*en general la caracterización del marco en el que se desenvuelve el programa*” (Stufflebeam y Shinkfield, 1993: 196).

Coincidiendo con el planteamiento de Colás (1993b), se analiza el contexto socio-educativo en el que se integra el programa e identifican sus audiencias (participantes, padres de alumnos, comunidad escolar, instituciones, etc.). Para ello se ha dividido el contexto en distintos subapartados, que responden a las características del entorno urbano, económico y social en el que se localiza el programa (A Coruña), el análisis del medio familiar en el que se desarrolla, el perfil social de quienes participan en el programa y de aquellos que no participan, así como las características del propio programa (tipología, población a la que se dirige, funciones que cumple, objetivos, contenidos, metodología y evaluación).

La metodología empleada para obtener la información ha sido diversa: la descripción del hábitat urbano en el que se enmarca el programa se realizó a través del análisis documental (Instituto Gallego de Estadística y Servicio Municipal de Educación del Ayuntamiento de A Coruña), la definición de la tipología familiar requirió de cuestionarios orientados a los participantes, a sus padres y a los no participantes en “*Deporte en el Centro*”. De nuevo empleamos el análisis documental y la entrevista a diversos agentes (técnicos y directivos) para determinar el perfil global del programa.

- b) La evaluación del input o entrada debe servir para “*identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias de programa alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias y los presupuestos de los programas*” (Stufflebeam y Shinkfield, 1993: 194). El propio autor establece como instrumentos para cumplir tales propósitos, entre otros, el análisis de los recursos existentes en el programa (humanos, materiales y económicos).

Siguiendo a Stufflebeam y Shinkfield (1993) y a De Miguel y otros (1994), se plantea el input o entrada como aquellas condiciones de las que parte el objeto de estudio (el programa, en este caso) para llevar a cabo su desarrollo: instalaciones y servicios básicos, recursos económicos, dotación de personal docente y no docente, perfil de los participantes y sus características, etc.

El análisis de los datos relativos al input en el programa “*Deporte en el Centro*” nos informa sobre las valoraciones que realizan los agentes involucrados en su desarrollo sobre presupuestos, instalaciones, equipamiento y recursos humanos. La metodología empleada para obtener la información ha sido: para los recursos económicos y materiales la entrevista a técnicos y directivos, y el cuestionario a los educadores; en el caso de los recursos humanos hemos empleado, además de los anteriores, cuestionarios a participantes y no participantes en el programa.

- c) En el estudio del proceso se trata de obtener información sobre aspectos que tienen que ver con el desarrollo del programa. Se analiza si existen o no desajustes en la planificación, se valora el desarrollo de las actividades en cuanto a ritmo de ejecución, recursos empleados, etc., se indaga acerca del nivel de adaptación de los participantes al mismo, además de realizarse un informe que averigüe las diferencias entre la planificación y su ejecución Stufflebeam (2000).

En nuestro estudio se ha analizado el proceso de forma similar al tratamiento realizado por De Miguel y otros (1994), esto es, teniendo en cuenta el análisis del modelo de organización y el funcionamiento del propio programa, así como el clima global que se genera en torno al mismo.

Se emplearon distintas técnicas para conseguir la información: cuestionarios y grupo de discusión con los educadores, entrevista para los técnicos y directivos responsables del programa.

El análisis del proceso nos da una visión general del esquema organizativo más o menos jerarquizado de *“Deporte en el Centro”*, sobre aspectos relativos al diseño, utilidad, ejecución, evaluación y resultados de la programación, además de valorarse el clima de trabajo y el nivel de comunicación existente entre los diversos colectivos implicados en el mismo.

- d) El interés por evaluar el producto reside principalmente en *“medir, juzgar e interpretar los logros”* (Stufflebeam, 2000: 297) que se producen en el programa, *“tanto en su conclusión como durante su desarrollo, recopilando información acerca de los resultados y su relación con los objetivos preestablecidos”* (Miguel y otros, 2005: 23).

El análisis del producto en *“Deporte en el Centro”* se focaliza en la valoración de los resultados obtenidos (previstos y no previstos) en relación con lo que el programa pretende, siendo necesario además establecer relaciones entre esta fase y las precedentes (Ventosa, 2001) para dar una visión global del conjunto.

La metodología empleada en este caso es el análisis de documentos, el uso de diversos cuestionarios, la entrevista y el grupo de discusión.

La revisión del producto ofrece información fundamental para *“determinar si un programa concreto merece prolongarse, repetirse y/o ampliarse a otros ámbitos”* (Colás, 1993b: 58).

Coincidimos con Úcar (1998) en que son tan importantes los resultados previstos como aquellos que no lo son, sean positivos o negativos, puesto

que aportan información relevante sobre los procesos que se dan en los programas y son de gran interés para la toma de decisiones.

La información de la evaluación del producto de “*Deporte en el Centro*”, se refiere a:

- nivel de participación desde distintas perspectivas (nivel de cobertura, asistencia percibida y fidelidad o permanencia de los inscritos en el programa);
- valoración de los participantes sobre determinados aspectos de la actividad física y el deporte, cuya intención consiste en averiguar si existen cambios a lo largo de cinco meses en relación con determinados ítems que se trabajan de forma intencionada por los educadores;
- determinadas percepciones sobre el tiempo libre y el deporte;
- aspectos relacionados con las actividades que se ofrecen en el programa tales como análisis sobre niveles de dificultad, aprendizajes adquiridos, etc.;
- consideraciones relativas a las condiciones laborales de los docentes que trabajan en el programa;
- grado de satisfacción de los colectivos implicados con la participación en el programa (padres, participantes y no participantes);
- expectativas sobre el programa. Se recogen, por un lado, las valoraciones de los colectivos implicados en la participación en el programa y, por otro, las perspectivas de futuro del mismo por parte de técnicos y directivos;
- análisis de las necesidades del programa, valoras por padres, participantes, educadores, técnicos y directivos;
- estudio de los puntos fuertes y débiles (valorados por los agentes señalados en el punto anterior).

Los dos últimos puntos de la relación anterior (puntos fuertes, débiles o necesidades del programa), se consideran especialmente relevantes en el proceso de toma de decisiones para la mejora y perfeccionamiento del programa.

**SEGUNDA PARTE. ESTUDIO DEL PROGRAMA
EXTRAESCOLAR “DEPORTE EN EL CENTRO”
EN A CORUÑA: ANÁLISIS EMPÍRICO**

CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO Y DESARROLLO DEL TRABAJO EMPÍRICO

4.1. Introducción

En este capítulo describimos y justificamos la metodología empleada en el desarrollo empírico de esta investigación.

Aunque las publicaciones especializadas y los profesionales que trabajan en el ámbito de los programas sociales, reiteran la necesidad de realizar evaluaciones severas para la mejora de los mismos y el avance del conocimiento, es frecuente que tales necesidades afronten con dificultades metodológicas de naturaleza diversa (Fernández del Valle, 2003), que complican o limitan sus potenciales logros.

Son muchas las decisiones a tomar desde el punto de vista metodológico a la hora de evaluar en un programa que se está desarrollando: desde la elección de un método aplicable a la naturaleza del propio programa, hasta el enfoque metodológico u epistemológico, los instrumentos, su aplicación, el momento, etc., todo ello orientado a la consecución de los objetivos que se persiguen.

Jornet, Suárez y Pérez Carbonell (2000) exponen que llegar a la asunción de la complementariedad metodológica no es resultado de una serie de acoplamientos de variantes epistemológicas escogidas, sino de un proceso reflexivo, en el que se inscriben múltiples decisiones y actuaciones de orden teórico, estratégico, técnico, etc., cuestiones de las que nos ocupamos en este capítulo, en el que procuraremos reflejar el proceder metodológico por el que hemos conducido la investigación evaluativo que toma como referencia el programa "*Deporte en el Centro*": objetivos, metodología empleada, población objeto de estudio, temporalización de la investigación, procedimientos utilizados para la obtención de la información, organización del análisis e interpretación de los datos, validez del estudio e instrumentos, así como las limitaciones y dificultades que se han encontrado en el mismo.

4.2. Objetivos de la investigación

De forma explícita, las intenciones que fundamentan y orientan nuestro estudio consisten en evaluar el programa de ocio “*Deporte en el Centro*” realizado en horario no lectivo en centros de titularidad pública del Ayuntamiento de A Coruña, con el propósito de que ayude en el proceso de toma de decisiones sobre el mismo, contribuyendo a la mejora de su calidad. En este sentido, formulamos los objetivos principales:

- *Explicar e interpretar el estado del enfoque educativo del deporte en el contexto extraescolar en sus dimensiones teórico-conceptual y práctica-aplicativa, de naturaleza socio-pedagógica.* Su logro se concreta en una revisión bibliográfica sobre la situación del ámbito extraescolar, así como del enfoque educativo del deporte y su relación con la investigación que toma como referencia los programas de ocio.
- *Estudiar el programa de actividades deportivas extraescolares «Deporte el Centro» perteneciente al programa municipal Descubrir el ocio.* Para conseguir este objetivo, nos hemos basado en el modelo evaluativo CIPP (contexto, entrada, proceso y producto) diseñado por Stufflebeam y Shinkfield (1993), con una orientación fundamental hacia la toma de decisiones. Este modelo constituye una importante referencia en el ámbito de la evaluación de programas, descrito por Escudero (2003) como el más empleado para la evaluación de los mismos y tomado como base para el estudio de diversos trabajos de investigación tales como por ejemplo los de Vega Moreno (1999), Álvarez (2003), Bauselas (2003), Ventura (2005), entre otros.

Los indicadores analizados bajo este segundo objetivo general están relacionados con diferentes componentes y secuencias del programa (contexto, entrada, proceso y producto) y se detallan en las tablas del anexo nº 2.

Ampliando y complementando estos objetivos generales, los denominados específicos, son fruto de la división del segundo objetivo principal y se centran en una parte del modelo, especialmente relevante para la toma de decisiones: el producto o salida. Al hacerlos explícitos asumimos la importancia de valorar los resultados obtenidos a partir de los elementos contextuales, de entrada y proceso del programa “*Deporte en el Centro*”. Son los siguientes:

- *Conocer las valoraciones de los diferentes agentes implicados en el programa sobre los diversos aspectos organizativos del mismo.* Se trata de responder a este objetivo a través del análisis de diferentes indicadores como el “*nivel de satisfacción*”, en donde se estudian las respuestas de los cuestionarios realizados a los padres, a los participantes -tras haber participado en el programa- y a los no participantes. Entre las variables examinadas destaca el nivel de satisfacción con aspectos relativos a la

organización del programa tales como: su duración semanal, el profesorado, el personal del AMPA, los aprendizajes alcanzados, el horario, el material, las instalaciones y el programa “*Deporte en el Centro*” en general.

Otro de los indicadores analizados bajo este objetivo específico es que alude a las “*actividades*” en donde se examinan aspectos relacionados con su organización como son: la preferencia de actividades (frente a otras opciones de ocupación de su tiempo), la valoración que hacen los participantes de las prioridades que tienen sus docentes en el desarrollo de las clases, la valoración sobre los aprendizajes alcanzados y el análisis de los participantes sobre el nivel de dificultad percibida de las actividades realizadas.

El último indicador incluido en este objetivo se refiere a la “*calidad en el desarrollo profesional del profesorado*” en el cuál educadores, técnicos y directivos responden a preguntas relacionadas con las condiciones laborales de los educadores del programa.

- *Determinar el efecto del programa sobre los valores de los usuarios con respecto a la actividad física y el deporte*, concretado a partir de diversos indicadores (“*Deporte en el Centro*” ¿*juego, deporte o ambos?*”, “*utilidad de la actividad física*”, “*habilidad percibida*”, “*prioridades en la práctica deportiva*”, “*preferencias deportivas*”, “*competición*”, “*reglas*”, “*trampas*” y “*valoración global*”). Las herramientas empleadas fueron los cuestionarios realizados a los educadores, a los participantes y no participantes del programa en dos momentos del curso (enero y mayo de 2004), puesto que en ambos momentos existe un grupo de preguntas en los cuestionarios que se repiten, para comprobar la existencia o no de diferencias en los valores de las mismas tras haber acudido o no, durante cinco meses al programa. El último indicador “*valoración global*”, se estudia a través de los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a técnicos y directivos de “*Deporte en el Centro*”.
- *Detectar necesidades en el programa que sirvan para tomar decisiones sobre el mismo*, valorado a través del indicador “*necesidades del programa*”. Por medio de preguntas realizadas a padres, participantes, educadores, técnicos y directivos -en cuestionarios, grupo de discusión y entrevistas-, se extrae información sobre las posibles carencias o necesidades reales, que sirvan para orientar las decisiones de los organizadores del mismo y contribuyan a mejorar la calidad del programa.
- *Conocer los puntos fuertes y débiles del programa “Deporte en el Centro”*, su valoración se determina en función de los indicadores “*puntos fuertes*” y “*puntos débiles*”, que serán abordados a través de distintas cuestiones planteadas a participantes y educadores del programa

(preguntas abiertas en cuestionarios), a los directivos y técnicos (entrevista). En la línea del objetivo anterior, se trata de buscar las fortalezas y debilidades del programa, dando voz a los diferentes agentes directamente implicados en su organización y desarrollo.

4.3. Metodología empleada en el desarrollo de la investigación

El enfoque epistemológico de la investigación realizada en el programa “*Deporte en el Centro*”, así como la metodología empleada en el mismo, determinan procedimientos distintos en función de las opciones escogidas. En este apartado se explica desde qué perspectiva y bajo qué condiciones se lleva a cabo la investigación que presentamos.

4.3.1. Principales enfoques epistemológicos de la investigación educativa

El conocimiento que genera la investigación se ordena en torno a los paradigmas (Khun, 1986: 16), que este autor considera como modos de hacer científicos universalmente reconocidos “*que proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica*”. Un paradigma es una forma particular de ver y realizar la investigación, a través del cuál los investigadores observan y trabajan sobre una problemática determinada.

Algunas de las definiciones que sirven para comprender el alcance del paradigma son la de De Miguel (1988: 66) que es aplicable al ámbito educativo: “*un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales*”. O la visión más global aportada por Pérez Serrano (1994) cuando define el paradigma como una serie de operaciones y actividades que, dentro de un proceso preestablecido, se realizan de forma sistemática para poder conocer una realidad y poder intervenir sobre ella.

De las definiciones anteriores se puede deducir que no existe un único punto de vista a la hora de investigar en educación, sino que existen varias perspectivas que según Caride (1998a) y Sabariego (2004a) se pueden aglutinar en tres:

- El paradigma positivista o tecnológico, que lleva implícita una metodología preferentemente de corte cuantitativo.
- El paradigma humanístico-interpretativo, fenomenológico o interpretativo, que lleva implícita una metodología preferentemente de corte cualitativo.

- La crítica, paradigma sociocrítico o dialéctico, que lleva implícita una metodología preferentemente cualitativa.

Popkewitz (1988) plantea que la diversidad paradigmática existente, debe permitirnos comprender mejor el entorno y la relación entre las variables que lo configuran, además de ofrecernos la posibilidad de meditar sobre las fortalezas y debilidades del quehacer científico. De ahí que cada una de las perspectivas presentadas posea una concepción determinada de la realidad educativa y tenga su propia forma de observar la educación a partir de los fundamentos ontológicos (forma de entender y ver la realidad educativa), epistemológicos (modelo de relación entre el investigador y la realidad) y metodológicos (método a través del que se puede obtener el conocimiento de la realidad).

Los principales rasgos de los tres paradigmas descritos en la investigación educativa los podemos apreciar en la tabla nº 4.1.

Tabla nº 4. 1. Supuestos básicos de los paradigmas de investigación

Paradigmas	Supuestos básicos
Positivista	<ul style="list-style-type: none"> - Todo conocimiento parte de la experiencia y tiene en ella su confirmación. - Trata de adaptar el modelo de investigación propio de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales. - Se centra en explicar, predecir y controlar los fenómenos objeto de estudio. - Trata de identificar regularidades sujetas a ley, para que tales leyes expliquen y predigan las acciones de las personas. - Persigue la objetividad a través de herramientas que sitúen los datos al margen de los significados, interpretaciones y valores de la sociedad y de los investigadores. - Aquellas variables que no pueden formularse en términos cuantitativos se dejan al margen. - La función del investigador es determinar la mejor forma de lograr las metas educativas preestablecidas. - La investigación persigue la eficacia de la escuela, los profesores y los alumnos.
Interpretativo	<ul style="list-style-type: none"> - Se considera a la persona como creadora y constructora de la realidad. Se hace mayor hincapié en la reflexión personal, en las interpretaciones subjetivas, puesto que en ciencias sociales los hechos no terminan en las manifestaciones observables. - Más que la eficacia, interesa el estudio de los fenómenos y procesos que caracterizan la vida en el aula. - Enseñanza e investigación no son neutrales, ambas son actividades intencionales respaldadas por marcos conceptuales e impregnadas de valores. - La investigación en educación debe estudiar por encima de los hechos observables, aquellos problemas del aula tanto del medio físico como psicosocial. - Trata de comprender lo que ocurre en el aula, tomándola tal y como es.
Crítico	<ul style="list-style-type: none"> - El objetivo no solo es describir e interpretar fenómenos educativos, sino tratar de buscar cómo se pueden modificar sus procesos constitutivos. - Se dirige a la transformación de las prácticas educativas y de las estructuras sociales e institucionales que forman parte del marco de actuación de las personas. - Requiere que los participantes se conviertan en investigadores (profesor como investigador). - Debe partir de problemas reales que se dan en la práctica educativa y retornas a ellos para aportar información a los participantes sobre las causas de los problemas y así favorecer posibles transformaciones de las condiciones existentes.

Fuente: Cardona (2002). Adaptación propia.

Cada uno de los enfoques descritos posee unas características que lo definen, como por ejemplo las finalidades perseguidas, el estar asociado con el empleo de unas determinadas herramientas o técnicas para obtener la información, etc. Alguna de las particularidades de cada enfoque se especifica en la tabla nº 4.2.

Tabla nº 4. 2. Principales características de los paradigmas de investigación

Paradigmas	Positivista	Interpretativo	Crítico
Fundamentos teóricos	Positivismo	Interpretativismo	Teoría crítica
Naturaleza de la realidad	Objetiva, singular, tangible, fragmentable.	Subjetiva, dinámica, construida, divergente	Compartida, histórica, construida, dialéctica
Finalidad	Explicar, controlar, predecir, verificar leyes y teorías	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones intenciones y acciones	Analizar la realidad, concienciar e identificar el potencial de cambio
Relación sujeto-objeto	Independiente, neutral, libre de valores. Investigador externo y sujeto como “objeto” a investigar	Se afectan. Implicación del investigador e interrelación con la realidad u objeto a investigar	Relación influenciada por el compromiso de cambio
Conocimiento	Nomotético: generalizaciones libres de contexto y tiempo. Cuantitativo, deductivo	Idiográfico: explicaciones en un contexto y tiempo dado. Cualitativo, inductivo	
Metodología	Experimental, orientada a la verificación de hipótesis	Hermenéutica y dialéctica	Participativa, sociocrítica, orientada a la acción
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad y objetividad	Credibilidad, transferibilidad y confirmación	Intersubjetividad, validez consensuada
Técnicas para obtener información	Instrumentos: test, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación	Estrategias: entrevista en profundidad, observación participante, análisis documental	Técnicas dialécticas
Análisis de datos	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial	Cualitativo: análisis de contenido, inducción analítica, triangulación	Intersubjetivo y dialéctico
Aportaciones en el ámbito educativo	- Satisfacer criterios de rigor metodológico - Crear un cuerpo de conocimiento como base de la práctica educativa	- Comprender e interpretar la realidad educativa - No es posible emitir generalizaciones de la realidad lo suficientemente objetivas como para ser consideradas científicas	- Aporta la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento
Limitaciones de aplicación en el ámbito educativo	Reduccionismo y sacrificio del estudio de dimensiones tales como la realidad humana, sociocultural, política e ideológica Se cuestiona la incidencia y utilidad para mejorar la calidad de la enseñanza y la práctica educativa	Subjetividad al ser el investigador el instrumento de medida	Falta de objetividad por el partidismo que se puede tomar. Es más una acción política que investigadora

Fuente: Latorre, Del Rincón y Arnal (1996). Adaptación propia.

Al margen de los paradigmas descritos, existen otros que han ido surgiendo y configurando su identidad, tales como: el “*paradigma para el cambio*”, basado en una visión praxeológica del mundo y la interacción entre acción-reflexión; el “*participativo*” con características similares; y el “*comunicativo*” que persigue la transformación contextual y la superación de desigualdades sociales y educativas (Sabariego, 2004a).

Los paradigmas representan modos diferentes de ver y analizar los problemas que son objeto de investigación. Esto no quiere decir que la adhesión a uno de ellos suponga rechazar a los demás. Sobre ésta problemática, en el ámbito científico existen diferentes posturas: por un lado, están quienes plantean la existencia de incompatibilidad entre paradigmas; por otro, están aquellos que se postulan sobre la unidad de la ciencia, mientras no aceptan la diversidad paradigmática; por último, hay quienes abogan por la complementariedad entre paradigmas aludiendo que aunque son “*de base ontológica y epistemológica distinta, se apoyan y complementan en el proceso de investigación*” (Sabariego, 2004a: 77).

El empleo de varios enfoques paradigmáticos puede presentar determinadas ventajas, como las planteadas por Pérez Serrano (1994) y Cook y Reichardt (1995), que se refieren a la variedad metodológica como un recurso con el que se enfatiza la posibilidad de responder a varios objetivos, así como a un fortalecimiento entre técnicas que aporta mayor consistencia a los datos, puesto que de este modo se pueden triangular. Sin embargo, Cook y Reichardt (1995) presentan algunos inconvenientes a esta combinación, como un mayor gasto de tiempo y recursos económicos, o la necesidad de ampliar la formación del investigador.

Los inconvenientes descritos no significan que cada enfoque sea independiente y que no puedan complementarse entre sí en el transcurso de una determinada investigación. Atendiendo a este particular, Bericat (1998) plantea que el empleo rígido y convencional de los enfoques metodológicos empobrece la investigación social, al no hacer posible la aplicación de los instrumentos necesarios en cada estudio. Algo con lo que coincide Popkewitz (1988), para quien negar las diversas posibilidades metodológicas, supone desechar la diversidad del mundo y de los planteamientos objeto de estudio. Más en concreto Bericat (1998) sugiere que la combinación de paradigmas es idónea tanto para captar estructuras y procesos de la realidad social, como para conocer y comprender la realidad social desde la perspectiva del investigador y/o de los investigados.

Como consecuencia, la perspectiva paradigmática del investigador ha de poseer tanta flexibilidad como la propia investigación requiera. Cook y Reichardt (1995: 28) plantean que no existe normativa alguna, salvo la tradición, que impida al investigador combinar enfoques paradigmáticos para lograr el mejor ajuste al problema investigado. Para estos autores “*no existe razón para que los*

investigadores se limiten a uno de los paradigmas [...] cuando pueden obtener lo mejor de ambos”, algo en lo que coinciden Gil Flores (1994), Vallés (1997) y Bericat (1998). De Miguel (1988) apoya la complementariedad entre paradigmas, siempre que el objeto de estudio lo requiera y Pérez Serrano (2000: 27), además de defender el pluralismo metodológico, expone que quizás haya llegado el momento en que la investigación no deba deshacerse de paradigma alguno, sino *“por el contrario ampliar el alcance de teorías y enfoques metodológicos”*.

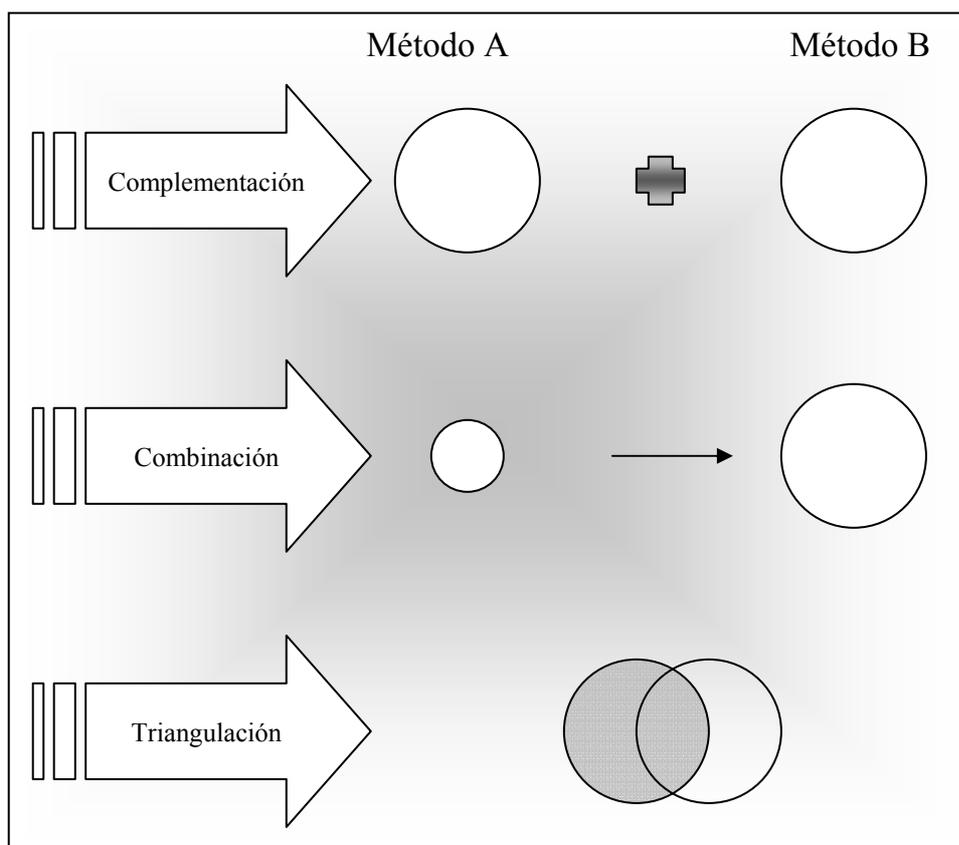
La investigación presentada en este informe se desarrolla bajo un enfoque de complementariedad paradigmática, paradigma mixto o integrador, en la línea recomendada por Aguilar y Ander-Egg (1992), Fernández Sierra y Santos Guerra (1992), De Miguel (2000b) y Pérez Serrano (1998; 2000: 50), de acudir a enfoques multimetodológicos a través de *“diseños mixtos y complejos que recurran en todas las etapas del proceso de investigación a métodos diversos que, si bien pueden presentar riesgos de solapamiento personal, se complementan y refuerzan”*. El ámbito en el que se desarrolla el estudio posee la flexibilidad suficiente para afrontar la evaluación del programa de actividades extraescolares “Deporte en el Centro” de la ciudad de A Coruña, a través de dicho enfoque paradigmático.

Bericat (1998) argumenta que existen tres puntos de vista que legitiman el pluralismo metodológico en la investigación social:

- Contingencia: porque el investigador debe analizar las características contextuales propias del objeto de estudio para seleccionar la aplicación metodológica y técnicas más adecuadas.
- Síntesis: razón por la cuál el investigador ha de seleccionar la combinación idónea entre métodos y técnicas para responder a los objetivos de la investigación.
- Dialéctica: trata de rentabilizar los posibles problemas encontrados en los estudios de investigación para construir nuevas formas de análisis de la realidad.

Es también Bericat (1998) quien teoriza sobre las tres estrategias básicas de integración paradigmática existentes en la investigación social. Su propuesta se plasma en el gráfico siguiente (cuadro nº 4.1.):

Cuadro nº 4. 1. Estrategias básicas de integración metodológica



Fuente: Bericat (1998: 38).

La *complementación*, consiste en integrar en un mismo estudio dos puntos de vista diferentes procedentes de los métodos existentes, por ejemplo, uno procedente de métodos de corte cualitativo y otro de métodos de carácter cuantitativo. El resultado que se obtiene de este tipo de integración paradigmática es un informe definitivo con dos partes distintas, cada una de las cuáles presenta los resultados obtenidos tras la aplicación de cada uno de los métodos.

En la *triangulación* se trata de emplear la orientación cuantitativa y la cualitativa para conocer un mismo aspecto de la realidad social. Los métodos que se emplean se aplican de forma independiente uno del otro, pero se orientan al mismo objetivo a estudiar, que quiere medirse a través dos instrumentos. La aplicación de este modo de integración paradigmática puede emplearse tanto para validar una medida concreta en el caso de que ambos instrumentos midan lo mismo, como para contrastar hipótesis con metodologías distintas.

A través de la *combinación*, se subordina un método al otro, sea cualitativo o cuantitativo, con la intención de fortalecer la validez del método que se use de forma preferente, así como compensar las posibles debilidades del mismo mediante la incorporación de información procedente de la aplicación de otro método.

En nuestra investigación se ha optado por emplear el multimétodo de triangulación, ya que el estudio que hemos desarrollado parte de la idea de analizar una misma realidad a través de varios prismas. El empleo de los métodos se ha realizado de forma independiente, pero todos ellos se enfocan al estudio de una misma parcela de la realidad, que se capta a través de los diferentes instrumentos empleados. Al emplear la estrategia de la triangulación, el grado de integración paradigmática es mayor, y su legitimidad viene condicionada por la posibilidad de que tanto el método cuantitativo como el cualitativo obtengan, parcial o totalmente, datos sobre una misma circunstancia. A través de esta estrategia metodológica “*se pretende, ante todo, reforzar la validez de los resultados*” (Bericat, 1998: 11). El componente integrador de la triangulación se basa en la posible concurrencia o diferencia de los resultados obtenidos a través de los diversos métodos.

También es Bericat quien plantea el empleo de esta estrategia para obtener resultados a través de dos formas. Por un lado, a través de la medida múltiple de un concepto en el ámbito de una misma técnica y/o método (triangulación intratécnica o intramétodo), que en caso de que conduzcan al mismo resultado supone aumentar la confianza de los mismos. Por otro, con el propósito de contrastar hipótesis empleando diversos métodos y/o técnicas (triangulación intermétodo o intertécnica), lo que se supone que si una misma hipótesis se contrasta a través de varios métodos también se incrementa nuestra confianza sobre su autenticidad.

Autores como Taylor y Bogdan (1986) y Goetz y LeCompte (1988) proponen la triangulación para incrementar la potencialidad de análisis y validez en una investigación, además de sugerir la posibilidad de acceder de un modo más ajustado a la realidad social, siempre multifactorial, compleja y cambiante.

Por su parte Denzin (1978), identifica cuatro tipos de triangulación, todas ellas susceptibles de aplicar en el análisis de un mismo fenómeno:

- De investigadores: consistente en que investigadores procedentes de diferentes disciplinas participan en un mismo estudio, lo que puede suponer el incremento de la fiabilidad.
- De teorías: que consiste en el empleo de varios enfoques teóricos para el análisis de un problema. Se lleva a cabo a través de la integración en el diseño de la investigación de diversas perspectivas teóricas que puedan contrastarse debidamente con los datos. De esta forma, “*evitaremos construir ad hoc una imagen coherente del mundo, haremos un uso teóricamente múltiple de un mismo conjunto de observaciones, podremos contrastar hipótesis alternativas, y potenciaremos programas de investigación teóricamente comprensivos*” (Bericat, 1998: 145).

- De fuentes de datos: en este caso se emplean varias fuentes de información sobre un mismo objeto de estudio. Las fuentes o datos se pueden ordenar según el espacio o contexto, tiempo y personas de donde se extraen.
- De métodos: como su propio nombre indica, supone la combinación de diferentes métodos o técnicas para obtener información, con la intención de estudiar un mismo problema.

Norman Denzin (1978) distingue entre la triangulación dentro de un método (intramétodo) en donde el investigador emplea diversas variedades de un mismo método para recopilar e interpretar datos. Esta técnica está dirigida a verificar la consistencia interna y la fiabilidad.

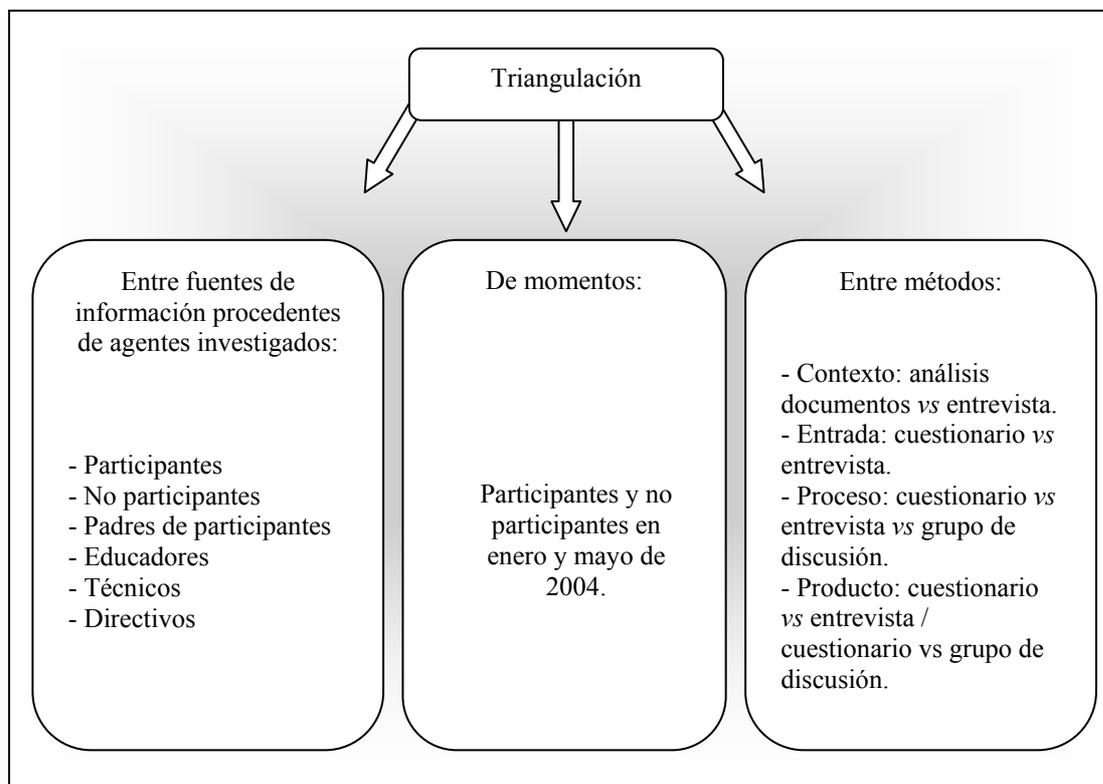
La otra forma es la triangulación entre diferentes métodos (intermétodo), en el que se estudia un fenómeno a través del empleo de métodos cuantitativos y cualitativos. Esta estrategia mide el grado de validez externa de los datos. La contrastación de los datos obtenidos a través de diversos instrumentos (cuestionario y grupo de discusión, por ejemplo), “*permite detectar y corregir la parcialidad de cada uno de los métodos y depurar el valor de la información*” (Santos Guerra, 1990: 166). La triangulación intermétodos puede ser simultánea o secuencial. En la simultánea, se emplean métodos cualitativos y cuantitativos al mismo tiempo, resultando la interacción entre métodos reducida. En la secuencial los resultados de un método son muy importantes para la aplicación del siguiente. Con el empleo de esta forma se pone cierto orden en las cuestiones que se están investigando.

Tal y como afirma Rodríguez Ruiz (2005), la triangulación como estrategia de investigación es algo más que un proceso de validación convergente. En la misma línea, Vedung (1997) afirma que la triangulación ha de emplearse para conocer problemas idénticos. Esto supone un proceso continuo que recoge una visión global del objeto de estudio. La triangulación no está orientada meramente a garantizar la validez, sino que persigue ampliar la visibilidad de los límites para comprender la realidad estudiada.

En el estudio evaluativo de “*Deporte en el Centro*”, se han empleado la triangulación de fuentes de datos o informantes, de métodos y de momentos. Hemos aplicado la triangulación de fuentes de datos procedentes de diferentes agentes evaluados (por ejemplo, haciendo uso de datos que provienen de los participantes y los no participantes, de los técnicos y los educadores, etc.). Hemos aplicado la triangulación de métodos al emplear para un mismo objeto de estudio varias herramientas. Por ejemplo, para el estudio de una parte del programa referida al proceso, para la variable “*diseño del programa*”, recurrimos al grupo de discusión, al cuestionario y a la entrevista (ver cuadro nº 4.2.). La triangulación de momentos se ha empleado al contrastar los datos ofrecidos por los participantes y no participantes, en los dos períodos temporales

en los que se realizó la recogida de información (enero y mayo de 2004). En el anexo nº 2 se presentan una serie de tablas, que resumen el estudio evaluativo realizado y que permiten visualizar con detalle las triangulaciones que se han efectuado en el estudio.

Cuadro nº 4. 2. Tipos de triangulación empleados en el estudio de "Deporte en el Centro"



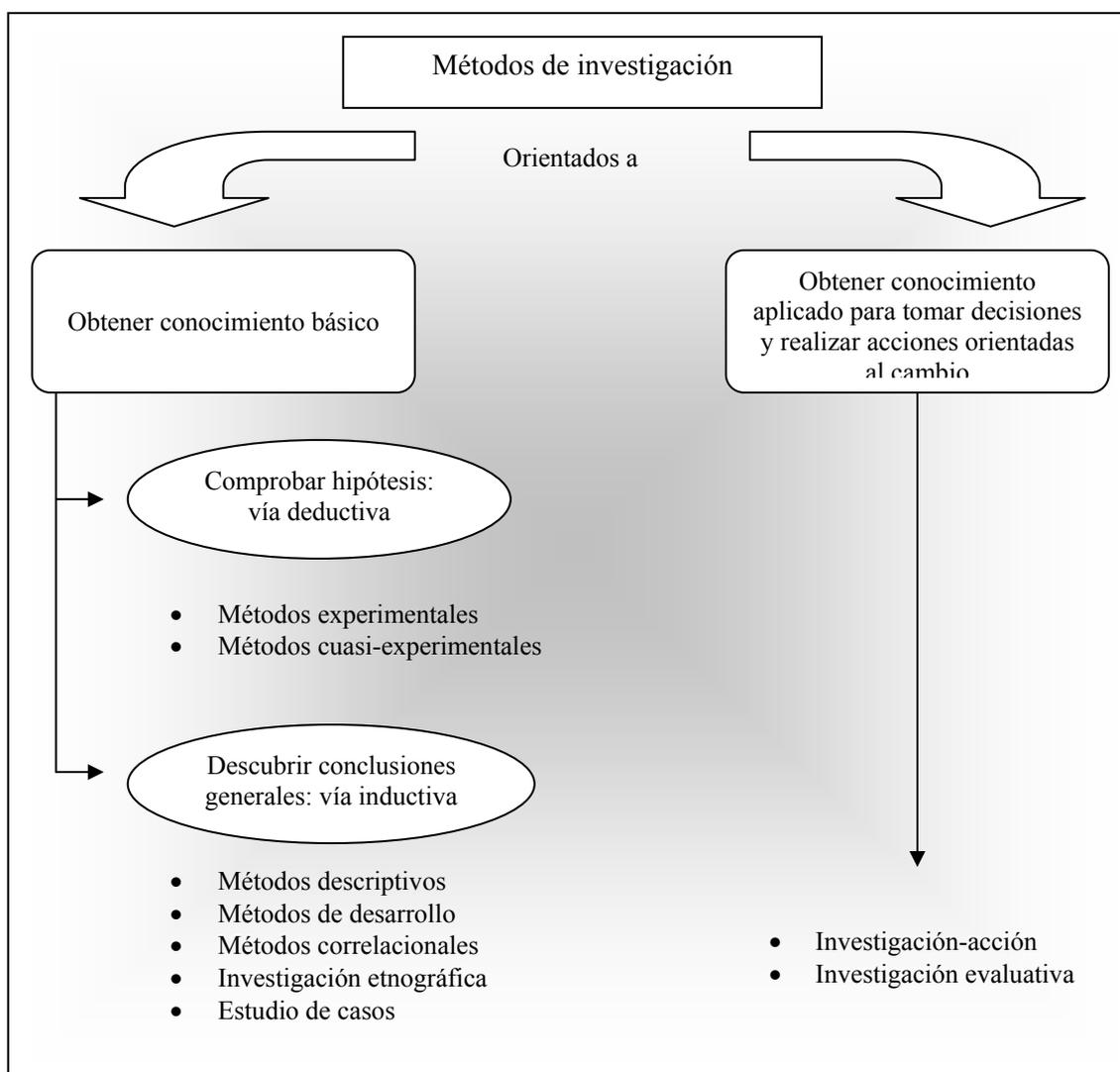
Elaboración propia.

4.3.2. Metodología de investigación aplicada al estudio: la investigación evaluativa

Dada la complejidad y las particularidades de los procesos y prácticas que son objeto de estudio en educación, así como los contextos en los que se desarrollan, la investigación se caracteriza por ser flexible y heterogénea en cuanto a enfoques, metodologías y resultados.

Esto explica la diversidad de métodos que conviven en materia de investigación educativa, que pueden clasificarse, según Sabariego y Bisquerra (2004), en métodos orientados a la obtención de conocimiento básico y enfocados a la obtención de conocimiento aplicado. Esta clasificación plantea que los principales métodos actualmente empleados en materia educativa son los que figuran en el cuadro nº 4.3.

Cuadro nº 4. 3. Principales métodos de investigación en materia educativa



Fuente: Sabariego y Bisquerra (2004). Elaboración propia.

Aunque el enfoque general de este estudio responde a las características de una investigación evaluativa, para alcanzar alguno de los objetivos planteados, se ha recurrido a estructuras cuasi-experimentales y también a métodos descriptivos y correlacionales que amplían la perspectiva del análisis y enriquecen los datos de la evaluación realizada.

De Miguel (2000a: 288) define la investigación evaluativa como una investigación aplicada *“cuya finalidad primordial se orienta a la búsqueda de juicios de valor sobre el diseño, aplicación y resultados de programas de intervención social que posibiliten tomar decisiones pertinentes”*.

Las intenciones que persigue la investigación evaluativa son diversas. Destacan siguiendo a Chacón, Anguera y López (2000) y Pérez Serrano (2000) las siguientes:

- La toma de decisiones en una doble dirección, por un lado determinar si es pertinente continuar o no el programa; por otro, detectar sus fortalezas y debilidades para tomarlas como referencia para acometer posibles reformas, mayor difusión o posibles restricciones. Siempre que los resultados sean concluyentes y se hayan adquirido con rigor, se puede llevar a cabo una toma de decisiones adecuada sobre los procesos desarrollados y los productos alcanzados.
- La mejora de la práctica: esto es, optimizar el desarrollo del programa, intentado comprender su lógica interna y proporcionando feedbacks a los programadores y administradores de los programas.
- El compromiso con los valores de la sociedad: la evaluación ha de tener en cuenta no sólo los valores de la actividad que se desenvuelve en un determinado contexto, sino que también debe prestar la atención de aquellos que no pueden tener acceso a los diferentes servicios sociales y educativos.

En nuestro estudio, la intención es el conocer la realidad del programa de actividades extraescolares denominado “*Deporte en el Centro*” que se desarrolla en centros de Educación Primaria de titularidad pública en la ciudad de A Coruña, intentar comprender esa realidad, para que después se puedan tomar decisiones de cambio sobre la misma y, si es posible, mejorarla.

El conocimiento aportado por una investigación a través de evaluación, al margen de su aprovechamiento práctico, se asocia tal y como afirma Martínez Olmo (2004), con el poder para decidir y con la política. Con el primer término se relaciona porque a través de este procedimiento se discrimina entre aquellos elementos del programa estudiados (objetos, sujetos o formas de proceder) que tienen reconocimiento y los que no; y se asocia con la política porque evaluar programas genera una cultura evaluativa y aporta nuevas formas a la realidad generando la necesidad de cambios más o menos profundos (Mateo, 2000).

Para desarrollar la investigación evaluativa en “*Deporte en el Centro*”, de entre los múltiples modelos para evaluar programas (modelo orientado a los objetivos de Tyler, evaluación responderte de Stake, el modelo evaluativo sin referencia a metas de Scriven, el basado en la crítica artística de Eisner, etc.), optamos por el modelo evaluativo CIPP (contexto, entrada, proceso y producto) diseñado por Stufflebeam y Shinkfield (1993). Se sustenta en un enfoque paradigmático mixto, que combina el empleo de técnicas y procedimientos cuantitativos y cualitativos. El modelo CIPP es considerado como susceptible de complementariedad en cuanto a paradigmas Martínez Olmo (2004); Cook y Reichardt (1995: 40) afirman, en este sentido, que las evaluaciones globales deben incluir todas las partes implicadas y “*no existe razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas tradicionales, si bien*

ampliamente arbitrarios, cuando pueden obtener lo mejor de ambos". Bajo este prisma se ha diseñado y desarrollado la presente investigación.

El modelo CIPP aplicado para estudiar el programa "*Deporte en el Centro*", nos ha servido para analizar el programa y responder a los objetivos de la investigación comentados anteriormente. Para el desarrollo de la combinación metodológica se ha empleado prioritariamente la triangulación.

Creemos que la complementariedad de técnicas de investigación y muestras responde a nuestras necesidades investigadoras y permite comprender ampliamente y desde diversos puntos de vista el objeto de estudio.

En las tablas que exponemos en el anexo nº 2, se encuentra esquematizada la evaluación del programa según el modelo CIPP (contexto, entrada, proceso y producto); así como una representación del enfoque multimétodo de triangulación (combinación metodológica para el análisis de la misma realidad) al que hemos recurrido.

En la línea de autores como Guba y Lincoln (1990), Mateo (1990), Tejedor, García-Valcárcel y Rodríguez (1994), Cook y Reichardt (1995), Pérez Juste (1995b), Fernández Ballesteros (1996), Bericat (1998), Buendía (1998), consideramos que la integración y complementariedad paradigmática y metodológica, alberga más ventajas que su competitividad. Sabariego (2004a) argumenta que las características del estudio empírico de los fenómenos educativos, requieren variedad metodológica y de herramientas de investigación, considerando aspectos para la elección de opciones metodológicas tales como el objeto y la naturaleza del problema a investigar, los objetivos del estudio, la experiencia investigadora o la capacidad creativa del investigador.

La técnica de investigación a través de encuesta empleada en este estudio aporta gran cantidad de datos a la investigación, procedentes de diferentes agentes estudiados (participantes, no participantes, padres de los participantes y educadores) y en un corto tiempo. El grupo de discusión con los educadores del programa, las entrevistas semiestructuradas realizadas a los técnicos y directivos del mismo y el análisis de diferentes documentos relacionados con el programa, ofrece información de gran interés a través de la cuál tienen mayor significado determinados datos obtenidos a través de los cuestionarios aplicados a los distintos sujetos investigados. Mientras la descripción de determinados aspectos de la realidad de "*Deporte en el Centro*" se realiza a través de las respuestas proporcionadas por cada colectivo, el enfoque cuasi-experimental aplicado con los participantes y no participantes en el programa aporta luz sobre determinadas cuestiones que sin el grupo control (no equivalente) no conoceríamos. La convivencia de estas técnicas dota de mayor significado ciertos fenómenos analizados y contribuye a un enriquecimiento de los datos del estudio. Además, investigadores del ámbito de la evaluación de programas extraescolares como

Wimer (2004), entre otros, recomiendan la combinación de datos procedentes de técnicas tanto cuantitativas como cualitativas.

Por todo ello y desde el punto de vista metodológico, nuestro estudio puede definirse como:

- Una investigación evaluativa, que Fox (1981) califica como una investigación de carácter descriptivo en la que, además se realiza algún juicio de valor de la situación investigada.
- Basada en el modelo CIPP de evaluación de programas diseñado por Stufflebeam y Shinkfield (1993).
- Que opta, en general, por el empleo de una metodología integradora (tanto cuantitativa como cualitativa).
- En la que se emplea el método descriptivo y el correlacional: el primero de ellos para el detalle de circunstancias y particularidades de la población de forma objetiva. El método correlacional para el establecimiento de comparaciones entre participantes y no participantes del programa. Existen otros estudios de evaluación de programas extraescolares, principalmente en el contexto americano, en los que se emplean ambos grupos para establecer correlaciones, como los de Dryfoos (1999), Olsen (2000), Fashola (2001a), entre otros.
- El diseño elegido para la comparación entre grupos, es el cuasi-experimental con grupo control no equivalente (también denominado grupo de comparación) en el que se parte de grupos formados previamente y no delimitados por el investigador -Cohen y Franco (1993), Espinoza (1993), Amezcua y Jiménez (1996), Anguera (1996)-. Los colectivos de participantes y no participantes se igualan en una serie de características básicas (edad y curso, género, colegio) para poder realizar comparaciones entre ellos, al igual que en los diseños aplicados por Fashola (2001a) y Reisner (2004) para la investigación de programas extraescolares. Se trata de grupos no equivalentes porque la selección de sus integrantes no se realiza al azar, ya que los participantes se integran de *motu proprio* en el programa - Alvira (1993) y Kane (2004b)-. A pesar de que este tipo de diseño supone asumir un menor nivel de validez interna que en las investigaciones experimentales, “*su aplicabilidad con grupos naturales les convierte en los diseños más utilizados en la investigación evaluativa y social*” (Tejedor, 2000: 332).
- El papel del evaluador o investigador ha sido externo, puesto que se ha realizado a través de un agente no integrado en el personal del programa, en la línea de la evaluación de programas extraescolares municipales realizada por Lukas, Santiago y Lizasoain (2005) en el País Vasco.

Nuestra intervención es considerada *ex post facto*, en el sentido en que el programa ya estaba en funcionamiento antes de que se procediera al estudio (Gutiérrez Nieto, 2002). También hay que destacar el gran conocimiento previo sobre el programa y su funcionamiento, pues en años anteriores los investigadores formamos parte del personal del programa. Este aspecto es reforzado positivamente por Jane Quinn, importante investigadora sobre el desarrollo, implantación y evaluación de programas en el contexto americano, quien opina que las mejores evaluaciones son aquellas realizadas por personas que conocen en profundidad el programa y están familiarizados con los métodos de investigación, aquellas que “*tienen un pie entre la biblioteca y la calle*” (Harvard Family Research Project, 2001: 8).

- La meta final es comprender el objeto de estudio (programa “*Deporte en el Centro*”), para ayudar en el proceso de toma de decisiones de sus organizadores, sobre diversos aspectos relacionados con el programa, así como de determinadas actitudes, reflexiones y formas de actuar. En este sentido, se ha realizado un esfuerzo para compatibilizar los ritmos de elaboración de este trabajo con las necesidades de los promotores del programa, adelantándoles antes de la elaboración de este informe (final) de investigación, un preinforme con ciertos datos de su interés para perfilar posibles cambios en la programación de “*Deporte en el Centro*” para el curso 2006-2007. Además de ello, los investigadores participamos en las jornadas de trabajo destinadas a que distintos miembros de la comunidad educativa trabajaran conjuntamente para tomar decisiones que permitieran mejorar el programa de cara a próximas ediciones. Nuestra labor consistió en presentar un resumen de los resultados más relacionados con la temática de las mesas de trabajo y asesorar a los participantes en este proceso de toma de decisiones (ver anexo nº 1). De esta labor conjunta surgieron líneas de mejora, algunas de las cuales se están desarrollando actualmente en la nueva versión del programa.

4.4. La población objeto de estudio

Generalmente, la muestra empleada para la realización de un estudio ha de ser la que mejor represente el universo de trabajo “*con los medios materiales y económicos de que dispone el investigador*” (García Ferrando, 2000a: 141).

Cardona (2002) y Corbetta (2003) plantean que la muestra en una investigación ha de ser suficientemente extensa, pero ¿cuánto es suficiente para que sea extensa?. La premisa fundamental es que a mayor muestra, mayor probabilidad de detectar diferencias estadísticamente significativas entre grupos.

En nuestro estudio se ha seguido un enfoque idiográfico (es un contexto particular) para la selección de los participantes en el mismo, puesto que ha sido

posible abarcar los diferentes colectivos seleccionados con todas sus características y relaciones pertinentes.

Teniendo en cuenta este aspecto, para el logro de los objetivos de esta investigación, los participantes estudiados forman parte de diferentes colectivos que pretenden ser iguales a las poblaciones objeto de estudio, dado que son abarcables. El objeto de estudio es la evaluación del programa de actividades extraescolares “*Deporte en el Centro*”, impartido en colegios públicos de Educación Primaria de la ciudad de A Coruña, a través de la población de alumnos integrada en el “*grupo de mayores*” de los 10 centros educativos que se exponen en la tabla nº 4.3.

Tabla nº 4. 3. Centros de Educación Primaria de la ciudad de A Coruña participantes en la investigación

Centros educativos participantes
Wenceslao Fernández Flórez
Salgado Torres
Juan Fernández Latorre
Eusebio da Guarda
Concepción Arenal
María Barbeito
Raquel Camacho
María Pita
San Francisco Javier
Rosalía de Castro

Elaboración propia

Además de este grupo de referencia, hemos querido abarcar al resto de personas relacionadas con el programa, ya que pueden aportar información sobre el mismo, desde diversas perspectivas: los educadores, los padres de los participantes, los técnicos y directivos del programa. Para Chacón Fuertes (1992: 12) y Gómez Serra (2005) “*la evaluación ideal debería tener en cuenta las diferentes perspectivas de todos los grupos*”, aspecto que se ha tenido muy en cuenta en el proceso evaluativo de “*Deporte en el Centro*”. Para establecer asociaciones y diferencias que tengan que ver con la participación o no en el programa, hemos seleccionado un grupo de control (no equivalente) de no participantes en el programa. Las poblaciones estudiadas son las siguientes:

- a) *La población de participantes en “Deporte en el Centro”*: es el colectivo de referencia y está formada por niños que acuden a las actividades del programa “*Deporte en el Centro*”, que se incluyen en la categoría “*grupo*

de mayores” (concebido en la teoría para edades de entre 9-13 años, aunque en realidad cuenta con niños de edades de entre 7 y 13 años que también forman parte del estudio) y que pertenecen a los centros educativos antes señalados. Este es el grupo de referencia, puesto que el punto de partida para llevar a cabo la investigación reside en la necesidad de conocer la realidad del programa a partir de un grupo de edad que preocupa especialmente a técnicos y directivos del programa por diversos motivos: por los logros o fracasos del programa en este grupo, porque son las edades en las que comienza a detectarse un descenso de la participación en el programa (que va en aumento a partir de estas edades) y porque la capacidad de comprensión y expresión alcanzada en estas edades hace posible una adecuada interpretación de las cuestiones planteadas (a través de cuestionario).

El planteamiento inicial fue obtener información de toda la población de participantes en el programa pertenecientes al grupo de mayores (344), en dos momentos distintos de la aplicación del programa de actividades extraescolares “*Deporte en el Centro*” (mes de enero y mayo de 2004).

A pesar de indicar con antelación el día y hora de aplicación de los instrumentos para tratar de abarcar toda la población, finalmente esto no fue posible, al ausentarse algunos alumnos los días en que se aplicaron. La población que respondió al cuestionario en el mes de enero fue de 276 alumnos, por 286 personas que lo hicieron durante el mes de mayo de 2004. Los participantes que contestaron, tanto en enero como en mayo, fueron 230.

Porcentualmente hablando, los participantes de “*Deporte en el Centro*” implicados en el estudio durante el mes de enero (primera aplicación del instrumento), fueron el 80,23% del total de inscritos al programa en las actividades que se imparten para el grupo de mayores, mientras que en el mes de mayo de 2004 (segunda aplicación) se alcanzó el 83,13%. Los participantes presentes en las dos aplicaciones (enero y mayo de 2004), en los que se basa el análisis comparativo intragrupo, constituyen un 66,86% de la población.

- b) *La muestra de no participantes en “Deporte en el Centro”*: con la intención de comparar a los participantes del programa “*Deporte en el Centro*” con un grupo semejante, se escogió a través de un muestreo por cuotas un grupo de no participantes en el programa, pertenecientes a los mismos colegios a los que acuden los participantes, cuya edad, género y curso fuesen equivalentes. Por lo tanto la intención fue la de conseguir un grupo semejante en todas esas características y en número.

La población total de no participantes en el programa que acuden a los mismos colegios y cursos que los participantes es de 1.197 escolares.

Teniendo como referencia la población de “Deporte en el Centro”, el grupo de no participantes en el programa a los que se les aplicó el instrumento fue de 268 (22,38 % de la población total de no participantes) en enero y de 260 (21,72% de la población) en mayo de 2004. También existió un grupo de 259 no participantes (21,63% de la población), que cubrieron el instrumento en las dos aplicaciones (enero- mayo de 2004).

- c) *La población de los padres de los participantes en “Deporte en el Centro”*: está constituida por 188 padres o tutores de los participantes del programa que contestaron al cuestionario (59,30% de la población), de un total de 317 padres de participantes objeto de estudio. El número de la población de padres (317) es así y no es 344 (igual al número de participantes), por la existencia de niños en el programa que tienen hermanos, con lo que se cubría una única encuesta por familia aún en estos casos.
- d) *La población de los educadores de “Deporte en el Centro”*: el colectivo de los educadores que imparten clases en el programa en las actividades extraescolares destinadas a grupos de mayores estaba formado por 18 personas y todos ellos participaron en el estudio.
- e) *La población de los técnicos de “Deporte en el Centro”*: son un total de tres técnicos los que intervinieron en el estudio (100% de la población).
- f) *La población de los directivos de “Deporte en el Centro”*: son dos los directivos que intervinieron en el estudio (100% de la población).

Tabla nº 4. 4. Poblaciones participantes en la investigación

Sin muestreo			
Agentes implicados	Población participante en estudio	Población total	% estudiado respecto a la población total
Participantes del programa en enero	276	344	80,23
en mayo	286		83,13
en enero-mayo	230		66,86
Padres o tutores de los participantes del programa	188	317	59,3
Educadores del programa	18	18	100
Técnicos del programa	3	3	100
Directivos del programa	2	2	100
Total	487	684	71,19
	497		72,66
	441		4,47
Muestreo por cuotas			
No Participantes del programa enero	268	1197	22,38
en mayo	260		21,72
en enero-mayo	259		21,63

Elaboración propia

Lo más sobresaliente de las muestras de técnicos y directivos del programa, es su gran contribución al estudio en cuanto a facilitación de datos concretos, reflexiones, valoraciones y la aportación de una perspectiva de análisis distinta al resto de colectivos estudiados, así como su papel destacado de cara a la toma de decisiones futuras sobre el programa.

4.5. La distribución temporal de las fases que configuran el estudio

Empleamos el término distribución temporal, para referirnos a los parámetros temporales y a la organización de las diversas tareas de investigación llevadas a cabo en este trabajo de investigación.

Siguiendo a García Montes (1997), hemos ordenado las tareas de investigación realizadas en torno a las siguientes fases:

- a) Fase de documentación: se realizó una revisión exhaustiva de la bibliografía existente en diversas bibliotecas de la Universidad de A Coruña, entre las que destacan la de la Facultad de Ciencias de la Educación y la del Instituto Nacional de Educación Física de Bastiagueiro (A Coruña). También se realizó una búsqueda en las bases de datos ERIC y SPORT DISCUS, a través de la página web de la biblioteca de la Universidad de A Coruña de trabajos de investigación relacionados con las temáticas del estudio (deporte escolar, actividades extraescolares y evaluación de programas). La búsqueda se basó en la combinación de las siguientes palabras clave: “*program evaluation*”, “*leisure education*”, “*physical education*”, “*sport*”, “*afterschool program evaluation*”, “*out of school program evaluation*” y “*out of school hours evaluation*”.

A partir de esta revisión se plantearon los objetivos generales y específicos del estudio de investigación.

- b) Fase de preparación y obtención de la información: se procedió a la definición de la población objeto de estudio, así como a la selección de la muestra a investigar.

Seguidamente, se seleccionaron las técnicas de investigación y se confeccionaron los instrumentos. Finalmente, los empleados fueron: cuestionarios (para los participantes en “*Deporte en el Centro*”, para los no participantes, para los padres de los participantes y para los educadores); entrevistas (para los técnicos y directivos del programa); grupo de discusión (para los educadores); y la revisión de diferentes documentos relacionados con el programa que dieron respuesta a distintas cuestiones a lo largo del estudio.

La elaboración, validación y aplicación de los instrumentos se realizó de forma secuencial, por este orden:

- 1º - Primer cuestionario de los participantes en “*Deporte en el Centro*”.
- 2º - Primer cuestionario de los no participantes en el programa.
- 3º - Cuestionario de los educadores del programa que imparten docencia en el “*grupo de mayores*”.
- 4º - Segundo cuestionario de los participantes en “*Deporte en el Centro*”.
- 5º - Segundo cuestionario de los no participantes en el programa.
- 6º - Cuestionario aplicado a los padres de los participantes en el programa.
- 7º - Grupo de discusión para los educadores.
- 8º - Entrevista a los técnicos.
- 9º - Entrevista a los directivos.

Se secuenció de esta forma, porque el análisis de los datos obtenidos con los primeros instrumentos, fue tenido en cuenta en el diseño de las siguientes herramientas. El grupo de discusión se diseñó tras analizar los resultados más importantes extraídos de los cuestionarios de los educadores. Lo mismo ocurrió con la entrevista a técnicos y directivos, que se realizó después de obtener los resultados más destacados de los cuestionarios de participantes en el programa y del grupo de discusión y cuestionario de los educadores.

El proceso de elaboración de los distintos instrumentos ha seguido diversas fases. En el caso de los cuestionarios de participantes, los no participantes en sus dos aplicaciones, los educadores y los padres de los participantes en el programa los pasos seguidos fueron:

- Diseño de los cuestionarios teniendo en cuenta el objetivo general número 2 y los objetivos específicos de la investigación.
- Realización de una reunión con los responsables del programa, para averiguar aquellas cuestiones que les interesa conocer sobre las poblaciones estudiadas.
- Realización una revisión sobre la evaluación de programas para conocer cómo formular las cuestiones destacadas por los promotores del programa y por otro lado, identificar otros temas relevantes en la evaluación de programas que no habían sido planteados por los promotores de “*Deporte en el Centro*” y por nosotros mismos.
- Elaboración de los instrumentos y realización de una validación cualitativa a través de la consulta a expertos pertenecientes a diversas áreas de conocimiento de las universidades de A Coruña y Santiago de Compostela, así como educadores que trabajan en el ámbito escolar y extraescolar, que juzgaron críticamente las cuestiones formuladas en los instrumentos permitiendo realizar las adaptaciones oportunas.
- Para el cuestionario de los participantes y no participantes en “*Deporte en el Centro*”, con el instrumento obtenido de todos los procesos

anteriores, se llevó a cabo un estudio piloto con un grupo de 25 sujetos del Colegio Público Anxo da Garda de la ciudad de A Coruña, no participante en la investigación. Los sujetos que respondieron a esta prueba piloto acuden a un programa de actividades extraescolares diferentes a *“Deporte en el Centro”* y por lo tanto se les solicitó que respondieran a las cuestiones teniendo como referencia el programa al que acuden. Los niños pertenecían al *“grupo de mayores”* del programa impartido en dicho centro.

- Para el caso de los educadores el estudio piloto se realizó con 5 educadores de otro programa de actividades extraescolares del municipio coruñés (*“Luditarde”*), por este motivo se les solicitó que respondieran a las cuestiones teniendo como referencia el programa en el que desempeñan su trabajo con el *“grupo de mayores”*.
- El estudio piloto posibilitó en todos los casos, comprobar si el cuestionario respondía a los objetivos del estudio, su consistencia, la adecuación de las preguntas a los sujetos estudiados, el protocolo a seguir, los aspectos logísticos tanto el momento de la aplicación de la prueba como en el proceso de codificación y la calidad del instrumento en su totalidad. Además, durante el momento de la aplicación de esta prueba se fueron recogiendo diversas observaciones, preguntas e impresiones diversas que permitieron realizar ajustes sobre la cantidad de preguntas y su claridad, entre otros aspectos.

Para el diseño del grupo de discusión con los educadores y las entrevistas aplicadas a técnicos y directivos del programa, se tuvieron en cuenta los siguientes elementos:

- El segundo objetivo general y los objetivos específicos de la investigación.
- La revisión bibliográfica.
- En el grupo de discusión diversos datos clave procedentes del análisis estadístico, que constituyeron el foco de interés para el diseño del guión de la discusión grupal.
- En las entrevistas a técnicos y directivos los datos extraídos del análisis de resultados procedentes de los cuestionarios de los participantes y los educadores.

En la realización de la observación documental se han tenido en cuenta todos los objetivos del estudio, diversos resultados procedentes de las técnicas anteriores para contrastar o confirmar, así como también para aclarar determinadas cuestiones no recogidas en los instrumentos anteriores.

Durante esta fase también se tabularon los datos a través del programa informático SPSS para Windows (versión 14.0) con licencia facilitada por la Universidad de A Coruña.

- c) Fase de análisis de la información: en la cuál se diseñó un plan de análisis, a partir de los datos existentes. Se llevó a cabo a través de diversos procedimientos:
- Realización de un análisis estadístico de los datos procedentes de los cuestionarios a través del SPSS versión 14.0.
 - Realización de una observación documental de los textos más importantes relacionados con el programa: convenio firmado para la ejecución del programa entre la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, la publicación municipal del curso 2003-2004 denominada “*Aprender en Coruña*” en la que se incluye datos sobre el programa y la propia programación de “*Deporte en el Centro*”.
 - Transcripción de los datos procedentes del grupo de discusión realizado con los educadores y de las entrevistas desarrolladas con los técnicos y directivos.

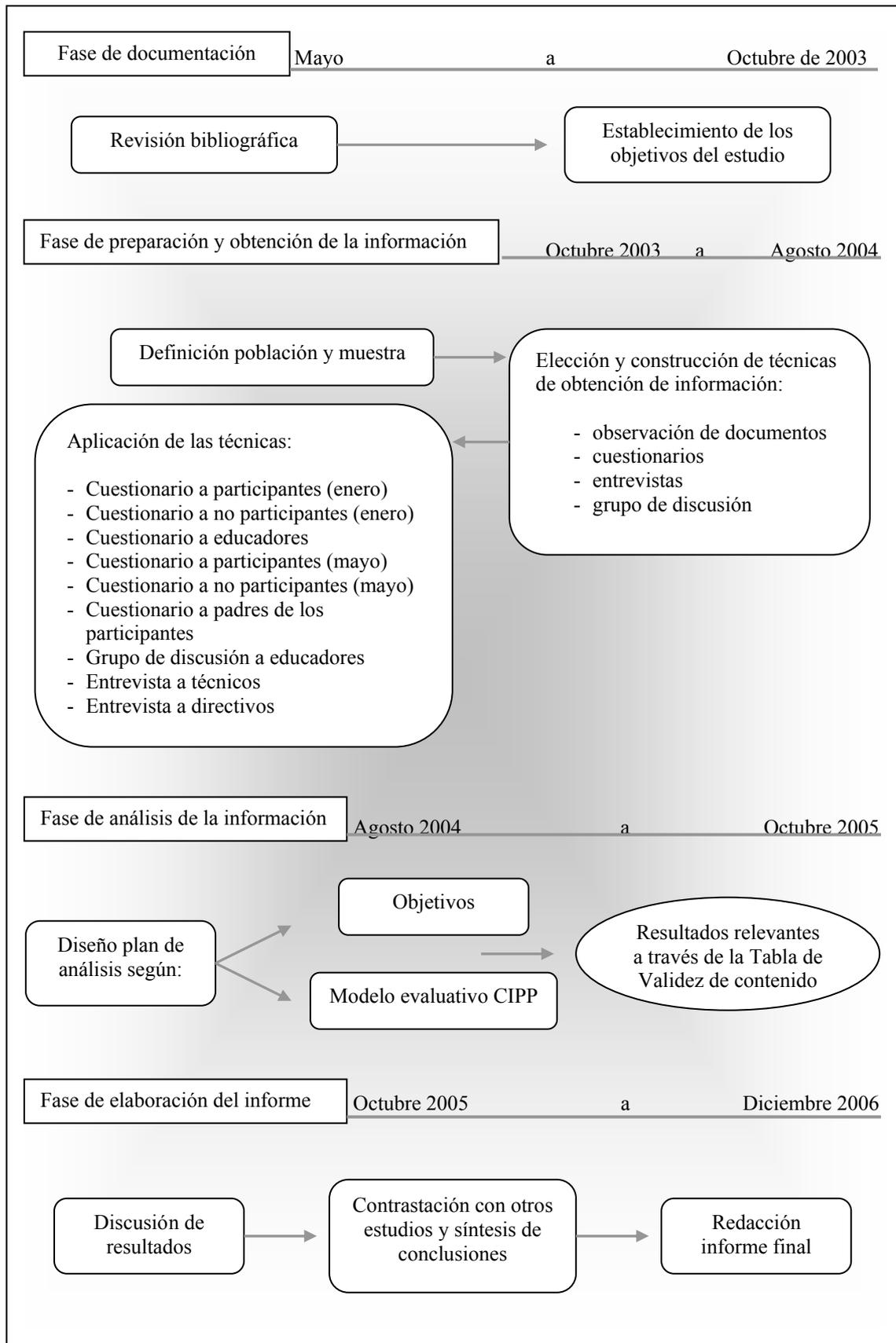
Toda esta información se estructuró siguiendo un plan de análisis que tiene en cuenta dos aspectos: por un lado los objetivos de la investigación y por otro el modelo evaluativo seleccionado (modelo CIPP: contexto, entrada, proceso y producto).

Se confeccionó una tabla a modo de resumen de la investigación (ver anexo nº 2), en la que cada indicador se vincula con las variables que aportan información sobre él, se detalla a qué agente se le realizaron las cuestiones, con qué instrumento y cuál es el número de ítem o pregunta. A partir de esta tabla se procedió al análisis de resultados más relevantes.

- d) Fase de elaboración del informe: tras haber realizado el análisis, se procedió a su discusión, a su contrastación con otros estudios de investigación existentes y a la realización de las principales conclusiones.

Finalmente, redactamos el informe definitivo, que aquí presentamos.

Cuadro nº 4. 4. Fases de la investigación (2003 – 2006)



Elaboración propia.

4.6. Instrumentos de recogida de datos

La recogida de los datos se realizó a través de diversas estrategias de obtención de información confeccionadas *ad hoc* (cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión y observación documental), para el estudio evaluativo del programa “*Deporte en el Centro*”. Weiss (1975) afirma que los datos que se obtienen en una investigación evaluativa pueden proceder de diversas técnicas, pudiéndolos aunar empleando diferentes herramientas. La única limitación planteada por la autora es el talento y la creatividad del investigador.

A continuación, se describen las diferentes herramientas empleadas, tomando como referencia a los colectivos a los que se les aplicó:

a) *Participantes del programa “Deporte en el Centro”:*

La herramienta para la recogida de los datos de este colectivo, fue el cuestionario. La elección de este instrumento permitió, por un lado, abarcar a un número importante de participantes (hasta 268 en mayo de 2004) y, por otro, obtener una cantidad importante de información en dos momentos puntuales (enero-mayo de 2004). La recogida en estos dos momentos está motivada por la intención de comparar las respuestas de los participantes tras cinco meses de programa y también para contrastar las discrepancias entre este grupo con el de no participantes.

b) *No participantes del programa “Deporte en el Centro”:*

También se empleó el cuestionario como herramienta de obtención de información. Al igual que en el caso anterior, este instrumento permitió abarcar un número importante de participantes (hasta 286 en mayo de 2004), así como recoger gran cantidad de datos en las dos aplicaciones del mismo. Estos dos momentos sirven para comparar las diferencias existentes entre las respuestas de los no participantes enero y mayo, además de contrastar este grupo con el de los participantes en el programa.

c) *Educadores del programa “Deporte en el Centro”:*

La recogida de información en el grupo de educadores siguió una doble vía: de un lado la técnica de investigación mediante encuesta, que proporcionó gran cantidad de información sobre el programa en general; de otro, la técnica de grupo de discusión con la que profundizamos en los aspectos más destacados de los datos extraídos del cuestionario.

El grupo de educadores (18 sujetos) es muy importante para el estudio, por ser uno de los agentes implicados en el programa, que conocen el día a día y establecen relaciones continuadas con gran parte del resto de

colectivos implicados (participantes, padres de los participantes, técnicos y directivos).

El cuestionario fue aplicado en un local de la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña. Con esta herramienta se obtuvo un volumen importante de información en poco tiempo. El grupo de discusión fue convocado en el Forum Metropolitano, lo que permitió contextualizar y explicar aspectos de interés que en el cuestionario se trataban de forma más puntual y concreta.

d) Técnicos y Directivos del programa “Deporte en el Centro”:

Para el colectivo de técnicos y directivos (tres técnicos y dos directivos), que representan a las entidades -Federación Provincial de APAs y Ayuntamiento- implicados en el desarrollo del programa, recurrimos a la entrevista semiestructurada. La importancia de la información que proporciona este colectivo reside en que son los encargados de poner en marcha el programa bajo una determinada filosofía, plantean las líneas generales de programación, los objetivos generales, el plan de actuación y la gestión del mismo. El instrumento aplicado, permitió recoger información dentro de un contexto de interacción directo y personal, ofreciendo la posibilidad de esclarecer y matizar los temas tratados con gran flexibilidad.

Con la intención de completar la información recogida con los instrumentos anteriores, se realizó un análisis de los documentos pertenecientes al programa “*Descubrir el Ocio*” y “*Deporte en el Centro*” para el curso 2003-2004. Son fuentes escritas que reúnen la filosofía, los principios y las orientaciones generales del programa y, por lo tanto, sirven de referencia para el diseño de algunas herramientas (cuestionarios y entrevistas) y también para completar diversas informaciones una vez aplicados los instrumentos.

4.6.1. Cuestionarios

La investigación a través de encuesta debe descifrar las variables sobre las que se pretende conseguir información en aspectos concretos de la realidad (Torrado, 2004). Ésta es una técnica valorada por García Ferrando (1991), como básica en investigación social, cuyo objetivo final es la consecución de medidas cuantitativas de aspectos, tanto objetivos como subjetivos, de la población en la que se emplea.

De entre las formas de materializar la técnica de investigación a través de encuesta, hemos seleccionado el instrumento concreto del cuestionario para recoger información de varias poblaciones (participantes, no participantes, padres

de los participantes y educadores). Por este motivo, hemos realizado un instrumento distinto para cada población objeto de estudio. En lo que sigue analizaremos la casuística de cada uno de los instrumentos, teniendo en cuenta los objetivos planteados, la estructura de la herramienta, la lógica de las cuestiones y cómo fueron aplicados.

4.6.1.1. *Cuestionarios de los participantes y no participantes del programa “Deporte en el Centro”*

En este apartado se analizan los cuestionarios aplicados a las poblaciones de participantes que acuden a “*Deporte en el Centro*”, así como a la población formada por aquellas personas que no acuden al programa (ver anexo nº 3) en sus dos momentos de aplicación (enero – mayo de 2004).

Los objetivos perseguidos con la aplicación de esta técnica son:

- Identificar y analizar el perfil personal y social de los participantes y no participantes en “*Deporte en el Centro*”.
- Conocer las ideas y reflexiones de los participantes y no participantes sobre el programa de actividades extraescolares “*Deporte en el Centro*”.
- Conocer las creencias que poseen los participantes y no participantes en cuanto al juego y el deporte.
- Comprobar la existencia de cambios en sus ideas, reflexiones y creencias entre los meses de enero y mayo.
- Comparar la existencia de diferencias en sus ideas, reflexiones y creencias en función de su pertenencia o no al programa.

Para cumplir los objetivos citados, se diseñaron cuestionarios para los participantes y no participantes en “*Deporte en el Centro*” en los dos momentos de aplicación de la herramienta (enero-mayo de 2004). Las herramientas tienen preguntas comunes, para poder comparar la existencia de diferencias entre los participantes y no participantes en el programa y entre los mismos grupos (o bien participantes, o bien no participantes) tras cinco meses de su aplicación.

Para la instrumentalización del cuestionario a los participantes en el programa se realizó una ronda de contactos con sus educadores, en la que se estableció el día y hora de aplicación. En la fecha señalada, el investigador se dirigía al centro, informaba al docente sobre la estructura del cuestionario, las partes más difíciles de comprender y las posibles dudas, para garantizar que los participantes tuviesen un referente conocido al que preguntar (además de la investigadora). Una vez reunido el grupo de alumnos, se leía para todos la información inicial del cuestionario, se realizaba una explicación sobre la forma de cubrirlo, abriendo un turno de preguntas para aclarar posibles dudas. No se determinó un tiempo límite para cubrir el cuestionario. Al entregarlo, la

investigadora revisaba con el niño el código de identificación personal y si el cuestionario estaba correctamente cubierto.

Entre las preguntas de los cuestionarios aplicados en enero a los participantes y no participantes, existen algunas comunes, con la intención de establecer las comparaciones oportunas entre ambos grupos. Las cuestiones se agruparon en cinco bloques de contenidos:

- a) *Participación en el programa “Deporte en el Centro”*: es un bloque en el que se les preguntan datos sobre las causas de su participación o no participación en el programa, sobre sus rutinas de vida y sus percepciones personales sobre “Deporte en el Centro”. En este bloque es donde hay más diferencias en los cuestionarios, en cuanto al número y perfil de las cuestiones entre participantes y no participantes. En el resto de apartados las preguntas son semejantes.
- b) *Participación en otros programas o actividades*: se les pide que citen las actividades extraescolares a las que acuden distintas de “Deporte en el Centro”, el lugar a dónde acuden, así como las motivaciones para acudir. También se solicita información sobre su participación en otras estructuras deportivas (clubs, asociaciones, etc.).
- c) *Valoraciones sobre el juego y el deporte*: este es un apartado clave en el estudio. Abarca cuestiones en las que se solicita a los encuestados (participantes y no participantes), que valoren -a través de una escala tipo Lickert- sus concepciones sobre: si es juego y/o deporte lo que realizan en “Deporte en el Centro”, la función o utilidad de las actividades físico-deportivas extraescolares, sus percepciones sobre la propia habilidad en la práctica deportiva, sus prioridades en dicha práctica y determinadas estimaciones sobre la competición, las reglas y las trampas en la práctica de juegos y deportes.
- d) *Sobre sus estudios*: es un bloque que trata de valorar las percepciones personales de participantes y no participantes acerca de sus estudios (nivel como estudiante, calificaciones, tiempo de estudio, etc.).
- e) *Datos personales*: en este bloque se solicita a los encuestados que expliciten la edad, sexo, si tienen hermanos o no y, en su caso, el número de ellos, además del curso de Educación Primaria en el que están.

En el instrumento aplicado en mayo de 2004 existen tres bloques de contenidos tanto para los participantes, como para los no participantes:

- a) *Participación en el programa “Deporte en el Centro”*: en el que se realiza una cuestión nueva a los participantes sobre su nivel de

asistencia percibida, además de tres cuestiones que coinciden con los cuestionarios de enero de ambos grupos.

- b) *Valoraciones sobre el juego y el deporte*: en donde se preguntan de nuevo a ambos grupos sobre valores relacionados con las actividades extraescolares, el juego y el deporte. Existen nueve cuestiones que son comunes a ambos grupos (participantes y no participantes en el programa).
- c) *Valoración general sobre el programa “Deporte en el Centro”*: un conjunto de cuestiones realizada de forma amplia para los participantes en el programa, con la intención de conocer su evaluación particular sobre el mismo (aprendizajes, satisfacción con instalaciones, materiales, docentes, nivel de expectativas cumplidas y futuras, etc.). A los no participantes se les pregunta sobre sus expectativas de apuntarse al programa en el próximo curso.

Tabla nº 4. 5. Bloques de contenidos e ítems por bloque en cuestionarios de participantes y no participantes en enero y mayo de 2004

Bloque de contenidos	Nº ítem cuestionario participantes		Nº ítem cuestionario no participantes	
	Enero	Mayo	Enero	Mayo
<i>Participación en el programa “Deporte en el Centro”</i>	1 a 15	1 a 4	1 a 8	1 a 3
<i>Participación en otros programas o actividades</i>	16 a 17		9 a 10	
<i>Valoraciones sobre el juego y el deporte</i>	18 a 26	5 a 15	11 a 19	4 a 15
<i>Sobre sus estudios</i>	27		20	
<i>Datos personales</i>	28 a 31		21 a 24	
<i>Valoración general sobre el programa “Deporte en el Centro”</i>		16 a 21		16

Las preguntas de los cuestionarios se presentan bajo los siguientes formatos:

- a) Preguntas abiertas: se realizaron de forma puntual en los cuestionarios aplicados en enero, en los que se plantearon preguntas como, por ejemplo, que definiesen las actividades extraescolares del programa “Deporte en el Centro” o que expusiesen lo que más les gusta de las actividades. Hemos planteado cuestiones de este tipo por varios motivos: porque la intención fue la de conseguir información directa de los encuestados con sus propias palabras, ya que las posibles respuestas eran muy numerosas (Padilla, González y Pérez, 1998).

- b) Preguntas cerradas: dentro de este bloque existen diversas opciones como las preguntas cerradas dicotómicas y las de selección múltiple (García Ferrando, 1993b). En este último caso se han incluido, en algunas de ellas, ítems abiertos al final de las opciones ofrecidas por si la opinión del encuestado no se encontraba dentro de las sugerencias. El tipo de respuesta fue simple o múltiple -según se indicara-, sugerida (se han expuesto las opciones entre las que elegir) y en algunos casos, siguiendo una escala ordinal de valoración de tipo Likert, de 4 puntos (“nada”, “poco”, “bastante” o “totalmente de acuerdo”) en otros.

4.6.1.2. Cuestionarios de los educadores del programa “Deporte en el Centro”

Decidimos que participasen en el estudio todos los educadores de “Deporte en el Centro” que imparten docencia en los grupos de participantes protagonistas de la investigación.

Los objetivos que perseguimos con la aplicación de esta técnica son:

- Obtener información sobre el perfil personal y formativo de los educadores de “Deporte en el Centro”.
- Conocer las características del puesto de trabajo de los educadores del programa “Deporte en el Centro”.
- Conocer sus ideas y reflexiones sobre el programa de actividades extraescolares “Deporte en el Centro”.

Los cuestionarios se aplicaron a los educadores a través de dos reuniones en la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, para lo que se contactó directamente con cada educador, vía telefónica. Previamente, se realizó un sondeo para conocer las fechas y horarios a los que podían acudir el máximo número de docentes. Con esta información se estableció el calendario de aplicación. Dieciséis del total de educadores, acudieron a la cita en una u otra fecha, los dos restantes solicitaron fechas alternativas y el cuestionario les fue aplicado en los lugares en donde impartían clase. No se delimitó un tiempo para cubrir el cuestionario, la evaluadora explicó cuál era la intención de la aplicación de la herramienta, cómo debía cubrirse y estuvo presente durante la aplicación para aclarar cualquier duda.

La buena disposición de los educadores del programa mostrada en el sondeo previo, unida a la cantidad de información que nos podía proporcionar este grupo, determinó la elaboración de un cuestionario extenso (74 preguntas principales, algunas de las cuáles poseen subapartados).

Las 74 preguntas se estructuran en los siguientes bloques de contenidos:

- a) *Características del puesto de trabajo y formación*: compuesto por dieciocho ítems, que se centran en la situación laboral de los educadores -no sólo en cuanto a datos objetivos, sino también valoraciones en una escala sobre la importancia y cumplimiento de determinados aspectos de su puesto de trabajo-, así como sus características formativas (iniciales y permanentes).
- b) *Recursos del programa*: consta de trece preguntas organizadas en torno a tres temáticas: instalaciones, material y personal del programa.
- c) *Estructura y clima institucional*: en este apartado se solicita a los educadores en los ocho ítems existentes, que realicen valoraciones sobre el organigrama -en cuanto a funcionalidad, fluidez en la comunicación, etc.-, sobre las relaciones entre educadores y resto de agentes implicados en el programa y sobre la satisfacción con el clima de trabajo.
- d) *Programación de “Deporte en el Centro”*: es un bloque amplio -veintidós ítems- en el que los educadores valoran los elementos de que se compone el programa, atendiendo a tres momentos clave (fase de diseño, de aplicación y de evaluación).
- e) *Resultados*: a través de cinco preguntas, se plantea una valoración de los productos o conclusiones del programa (entrega de memoria, nivel de asistencia, percepción de niveles de mejora de los participantes, etc.).
- f) *Valoración general del programa “Deporte en el Centro”*: en este apartado se plantea una estructura diferente a los bloques anteriores. En la primera pregunta se aborda la elección de dos respuestas de entre siete posibles sobre los aspectos que los educadores consideran de mayor relevancia para la mejora de la calidad del programa. Las tres cuestiones restantes se realizan a través de preguntas abiertas: los puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora del programa, puesto que en este caso el deseo fue conocer en profundidad cuáles eran las opiniones de los educadores sobre estos temas en particular.
- g) *Datos generales*: consta de cuatro cuestiones, y sirve para conocer la edad y género de los educadores, así como el centro y actividad en la que imparten docencia.

Tabla nº 4. 6. Bloques de contenidos e ítems por bloque en cuestionarios de educadores

Bloque de contenidos	Nº de ítem cuestionario educadores
<i>Características del puesto de trabajo y formación</i>	1 a 18
<i>Recursos del programa</i>	19 a 31
<i>Estructura y clima institucional del programa</i>	32 a 39
<i>Programación de "Deporte en el Centro"</i>	40 a 61
<i>Resultados</i>	62 a 66
<i>Valoración general del programa "Deporte en el Centro"</i>	67 a 70
<i>Datos Generales</i>	71 a 74

Las preguntas de los cuestionarios atienden a la siguiente estructura:

- a) Preguntas abiertas: se realizaron de forma puntual -cinco en total-, tres en el apartado de valoración general del programa "*Deporte en el Centro*", con la intención de recoger las fortalezas, debilidades y posibilidades de mejora del mismo. Las restantes cuestiones, pertenecen al último bloque en donde se les solicita que indiquen su edad y las actividades que imparten en el programa.
- b) Preguntas cerradas: que abarcan las dicotómicas y las de selección múltiple. En algunos casos se plantearon ítems abiertos al final de las opciones aportadas por si la opinión del encuestado no figuraba entre de las sugeridas. El tipo de respuesta ofertada fue simple o múltiple (según se indicara), las contestaciones fueron sugeridas y, en algunos casos, siguiendo escalas de tipo Likert de cuatro opciones, atendiendo al planteamiento que se expone en el cuadro nº 4.5., para cada ítem:

Cuadro nº 4. 5. Tipo de escala aplicada en el cuestionario a los educadores de "*Deporte en el Centro*"

1º) Sobre el nivel de importancia de ese aspecto para la calidad de <i>Deporte en el centro</i> , independientemente de que se cumpla o no.								
1: Nada importante								
2: Poco importante								
3: Bastante importante								
4: Muy importante								
2º) Sobre el grado de cumplimiento real de ese aspecto en tu caso (en tu formación, en tu centro de trabajo, con tu grupo de alumnos,...).								
1: Ningún cumplimiento en mi caso								
2: Poco cumplimiento en mi caso								
3: Bastante cumplimiento en mi caso								
4: Mucho cumplimiento en mi caso								
Es un aspecto importante para la calidad del programa					En mi caso, el grado de cumplimiento de este aspecto es...			
1	2	3	4		1	2	3	4
12. Satisfacción del/la educador/a con su situación profesional								

Elaboración propia

4.6.1.3. Cuestionario de padres

El cuestionario realizado a los padres de los participantes de “*Deporte en el Centro*”, se elaboró con la intención de:

- *Conocer el perfil general de las familias de los participantes de “Deporte en el Centro”, en cuanto a edades, estudios y profesión.*
- *Saber su valoración sobre las actividades extraescolares del programa “Deporte en el Centro”, en cuanto a su duración, motivos para inscribir a sus hijos a las actividades del programa, satisfacción con diferentes elementos el mismo, propuestas de mejora de calidad e intenciones futuras de inscripción a sus hijos.*

El cuestionario se envió a los padres a través de los participantes en el programa que cubrieron las encuestas en el mes de mayo de 2004; por lo tanto, la encuesta de los padres se realizó con la intención de tener una perspectiva desde el final del curso 2003-2004. Los niños llevaron la encuesta a sus casas, donde fue cubierta, introducida en un sobre y cerrada, tal y como les fue solicitado. Después, la fueron entregando durante la última quincena del mes de mayo a sus educadores, quienes lo remitieron a la responsable del estudio.

Con la intención de recoger el mayor número de cuestionarios, se diseñó una herramienta sencilla y breve, con un total de cinco preguntas, además de algunos datos generales. Junto a la herramienta, se les envió a los padres una carta con información sobre el objetivo del cuestionario, su procesamiento de forma anónima, los datos de la entidad emisora del mismo -Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña y Ayuntamiento de A Coruña- además de solicitar su colaboración como una necesidad para la mejora del programa.

Los datos genéricos y las cinco preguntas se estructuran en dos bloques de contenidos:

- a) *Datos personales:* este bloque de seis cuestiones, sirve para conocer la edad, el nivel de estudios realizados y la profesión de los padres de los participantes en “*Deporte en el Centro*”.
- b) *Sobre el programa “Deporte en el Centro”:* a través de cinco cuestiones los padres de los participantes, realizan una valoración global del programa (opiniones, valoraciones puntuales, intenciones de futuro, etc.).

Tabla nº 4. 7. Bloques de contenidos e ítems en cuestionarios de padres de los participantes en el programa

Bloque de contenidos	Nº de ítem en cuestionario de padres
<i>Datos personales</i>	B1, B2, C1, C2, D1, D2
<i>Sobre el programa “Deporte en el Centro”</i>	1 a 5

Por lo que se refiere a las preguntas de los cuestionarios, éstas atienden a la siguiente estructura:

- a) Preguntas abiertas: se realizaron de forma puntual -cuatro en total-, en el apartado de “*datos personales*”, con la intención de recoger información sobre su edad (padre y madre), así como la profesión que desempeñan.
- b) Preguntas cerradas: que abarcan las preguntas dicotómicas y las de selección múltiple. En algunos casos, se plantearon ítems abiertos al final de las opciones planteadas por si la opinión del encuestado no estuviera dentro de las sugerencias. El tipo de respuesta ofertada fue simple o múltiple -según se indicara-, las contestaciones fueron sugeridas y, en algunos casos, siguiendo escalas de tipo Likert de 4 opciones (“*nada*”, “*poco*”, “*bastante*” y “*totalmente de acuerdo*”).

4.6.2. El grupo de discusión con los educadores

El grupo de discusión es una técnica cualitativa en la que se realiza una entrevista a un grupo para tratar de extraer información de provecho sobre el problema investigado (Massot, Dorio y Sabariego, 2004). Para Krueger (1991) la información que se obtiene a través de esta técnica probablemente no se podría obtener a través de entrevistas individuales, cuestionarios u otras técnicas de investigación.

La intención que persigue esta técnica es que aquellos que participan en ella se abran y establezcan una conversación grupal, para conocer las tendencias y uniformidades en sus opiniones. Esta técnica no se plantea tanto como una alternativa, sino como complemento de otras técnicas de investigación (Ibáñez, 1991). En este estudio, el grupo de discusión ha sido empleado para esclarecer determinados focos de interés, suscitados del análisis de los cuestionarios de los educadores.

Los grupos de discusión deben componerse de un número suficiente de participantes, para que todos ellos puedan opinar, pero a su vez para que también puedan aportar diferentes percepciones. Es recomendable un grupo de entre cinco y diez personas, según el criterio de autores como Ibáñez (1993), Massot, Dorio y Sabariego (2004) o Borges del Rosal (2005).

El grupo de discusión realizado con los educadores de “*Deporte en el Centro*” se constituyó con seis de los diecisiete educadores, seleccionados entre los diez centros educativos en los que se imparten actividades extraescolares en el grupo de mayores. Los criterios que se tuvieron en cuenta en la selección del grupo fueron: que existiesen personas de ambos sexos; que representasen al máximo número de colegios (miembros de 6 colegios diferentes); así como que se contemplasen las distintas especialidades deportivas existentes en “*Deporte en el Centro*”, que durante ese curso se estuvieron impartiendo a los denominados “*grupos de mayores*” (fútbol sala, baloncesto, voleibol, patinaje, aeróbic y gimnasia rítmica). De este modo, garantizamos el equilibrio entre la homogeneidad y heterogeneidad de los integrantes del grupo, para su buen funcionamiento.

Ibáñez (1993) y León y Montero (2002) recomiendan no prolongar más allá de 90 minutos la duración del grupo de discusión, que fue el tiempo establecido como límite en nuestro caso.

Por lo demás, cabe señalar que esta técnica de investigación presenta, entre otras, las siguientes ventajas (Massot, Dorio y Sabariego, 2004):

- Sitúan al participante ante cuestiones cercanas a su realidad.
- Es una técnica de fácil comprensión y sus resultados son creíbles para los usuarios de la información.
- Poseen gran validez subjetiva.
- Son económicos en cuanto a coste y rápidos en cuanto a producción de resultados.
- Es oportuno utilizarlo como fuente básica de datos o como medio para indagar en ciertos aspectos del análisis.

Estos mismos autores plantean como inconvenientes los siguientes:

- Escaso control por parte del investigador.
- Puede existir cierta influencia entre los participantes en el transcurso de la conversación.
- Pueden aparecer temas irrelevantes durante la conversación que el moderador ha de reconducir.
- Es complejo el análisis de los datos.

- Requiere formación previa por parte del moderador, que ha de estudiar las pausas, el momento de abordar un tema, cómo hacerlo, etc.
- Cada grupo tiene su propia idiosincrasia, ante lo cuál ha de prevenirse el moderador.
- El simple hecho de reunir a un grupo de personas para que discutan sobre un tema y participen en dicha reunión, resulta complicado.

El grupo de discusión se empleó con el objetivo de profundizar, matizar o aclarar aquellos aspectos del programa de especial interés para el estudio, así como datos destacados por los educadores en los cuestionarios.

Para diseñar la herramienta se analizaron previamente los datos del cuestionario de los educadores, aplicado en meses anteriores. Una vez diseñado el instrumento, se convocó a los seis educadores en el lugar citado (Forum Metropolitano de A Coruña) y se tuvo en cuenta que el lugar en el que se desarrolló fuese cómodo y agradable.

En la reunión se les agradeció a los educadores su presencia y se explicó cuáles habían sido los criterios de selección del grupo, la dinámica de la sesión, la confidencialidad de los comentarios, además de ofrecerles breves informaciones y recomendaciones sobre la conversación:

- La grabación de la conversación para facilitar el proceso de registro de los datos.
- No solapar voces, para facilitar la comprensión y registro de los datos.
- Su libre intervención tras el planteamiento de los temas.
- La posibilidad de rebatir o discutir cualquier planteamiento, que se estuviera abordando.
- La importancia de sus comentarios en general, tanto si son positivos como si son negativos.

Para el desarrollo de la conversación se realizaron una serie de preguntas abiertas que sirvieron de guía para la misma (Krueger, 1991), tales cuestiones se estructuraron en torno a cuatro bloques de contenido:

- a) *Nivel de participación*: se aborda la problemática del descenso del nivel de participación en los “*grupos de mayores*”.
- b) *Programación de “Deporte en el Centro”*: en este bloque se plantearon tres temas sobre la programación, al comprobar en los

cuestionarios que los educadores consideraban que el cumplimiento de estos aspectos no estaba a la altura de su importancia para la calidad del programa. Las cuestiones a debatir fueron: si la programación que les ofrecen sirve o no de guía a los educadores para realizar sus programaciones; cómo debería realizarse la programación teniendo en cuenta la escasa participación de los educadores en su elaboración; y sobre la necesidad de que el tiempo de las escuelas se adapte a las necesidades de los alumnos.

- c) *Características del puesto de trabajo y formación*: en este apartado se conversó sobre los cambios necesarios para que la situación profesional los educadores mejorase, así como diversas soluciones para que los promotores del programa organizaran cursos de formación (cómo organizarlos, qué temáticas, en qué horarios, etc.).
- d) *Estructura y clima institucional del programa*: en este bloque final abordamos los problemas de comunicación existentes entre los propios educadores y entre los educadores y los coordinadores del programa (análisis del problema y vías de solución).

Tabla nº 4. 8. Bloques de contenidos e ítems por bloque en grupo de discusión de educadores de “*Deporte en el Centro*”

Bloque de contenidos	Nº de ítem en grupo de discusión de educadores
<i>Nivel de participación</i>	1
<i>Programación de “Deporte en el Centro”</i>	2 a 4
<i>Características del puesto de trabajo y formación</i>	5 a 6
<i>Estructura y clima institucional del programa</i>	7

Las preguntas realizadas en el grupo de discusión han sido todas de carácter abierto. Como conductores de la discusión no realizamos intervenciones en la misma, excepto cuando existieron desviaciones sobre los temas a tratar hacia otros que no eran de interés y en aquellos momentos en los que existía un bloqueo general, por falta de respuestas o por solapamiento entre ellas. Además se procuró en todo momento que la conversación se llevase en un ambiente distendido, procurando que los participantes se sintieran libres al opinar.

Una vez terminado el grupo de discusión, se transcribieron todos los datos registrados en la grabadora, completados con las anotaciones recogidas por los investigadores que no realizaban la función de moderación.

4.6.3. Las entrevistas

La entrevista es considerada por autores como Taylor y Bogdan (1986) y García Ferrando (1993b) como una situación de intercambio verbal, con el objetivo de obtener información sobre determinadas cuestiones. Ruiz Olabuenaga

(1999: 174) define la entrevista como *“un acto interpersonal, espontáneo o inducido, libre o forzado, entre dos personas, entrevistador y entrevistado, en el cuál se efectúa un intercambio de comunicación cruzada, a través de la cuál, el entrevistador transmite interés, motivación, confianza, garantía y el entrevistado devuelve, a cambio, información personal en forma de descripción, interpretación y evaluación”*.

Las entrevistas pueden clasificarse de diferentes formas como, por ejemplo, la establecida por Mayntz, Holm y Hübner (1988) que lo hacen atendiendo a los siguientes criterios:

- Según el grado de estandarización, pueden considerarse las entrevistas no dirigidas (cualitativas, no estructuradas), entrevistas intensivas o en profundidad y entrevistas a través de cuestionario estandarizado.
- Según el modo de aplicación, pueden considerarse orales o por escrito.
- Según el formato distinguen entre entrevistas individuales y las realizadas en grupo (grupo de discusión).

Según el grado de estandarización Ruiz Olabuenaga (1999) plantea una serie de características que permiten diferenciar el modo de realizar las entrevistas, distinguiendo entre entrevistas estructuradas y no estructuradas:

a) Por sus objetivos:

- Entrevistas estructuradas: explicar lo que ocurre más que comprenderlo, minimizar los errores, metodología de pregunta-respuesta que trata de obtener respuestas racionales y no emocionales.
- Entrevistas no estructuradas: comprender lo que ocurre más que explicar, maximizar el significado de las palabras, buscar la respuesta sincera y emocional del entrevistado.

b) Por las funciones del entrevistador:

En las entrevistas estructuradas:

- Formular preguntas con una categoría de respuestas concretas.
- Controla el ritmo de la conversación según una propuesta previa estandarizada.
- No realiza explicaciones detalladas sobre los objetivos y motivos de la investigación.
- No modifica el orden ni la formulación de las preguntas, ni realiza improvisaciones o nuevas preguntas.

- No permite interrupciones e intervenciones de terceros.
- No opina, sino que permanece neutral.
- No interpreta el sentido de las preguntas.
- Establece un clima proporcional entre familiar e impersonal.
- Asume el estilo de oyente interesado, pero no valora las respuestas.

En las entrevistas no estructuradas:

- Formular preguntas sin una categoría de respuestas concretas.
 - Controla el ritmo de la conversación según las respuestas del entrevistado.
 - Explica los objetivos y motivos de la investigación.
 - Altera el orden de las preguntas e incluso -si lo ve necesario- añade nuevas.
 - Permite interrupciones e intervenciones de terceros si es preciso.
 - Si lo estima conveniente, no oculta sus sentimientos o juicios sobre un tema concreto.
 - Explica cuál es la orientación de las preguntas las veces que sea necesario.
 - Puede improvisar determinados contenidos y la forma en que realiza las preguntas.
 - Establece un clima proporcional entre familiar y profesional.
 - Asume el estilo de oyente interesado, pero no valora las respuestas.
- c) En el caso de las entrevistas estructuradas, todos los entrevistados reciben las mismas preguntas, que escuchan en el mismo orden y formato. Para el caso de las no estructuradas cada entrevistado tiene su propio grupo de preguntas, cuyo orden y forma pueden diferir de uno a otro.
- d) Las respuestas son, en el caso de la entrevista estructurada, cerradas y se graban siguiendo un sistema de codificación previamente establecido. Para el caso de las no estructuradas las respuestas son de carácter abierto, sin categorías preestablecidas y son grabadas en un sistema de codificación flexible y abierto a modificaciones.

Entre ambas podemos situar la entrevista en profundidad en donde el entrevistador cuenta con un guión preestablecido de preguntas, cuyas respuestas no están estandarizadas, aunque sí ordenadas. A través de esta técnica el entrevistador puede plantear preguntas a mayores si lo considera necesario. Este tipo de entrevista se emplea cuando “*se pretende ampliar sistemáticamente el conocimiento sobre un problema mínimamente estructurado*” (García Ferrando, 1993b: 152).

Atendiendo a las características descritas anteriormente, para conseguir los objetivos de este estudio se realizaron entrevistas semiestructuradas, que

están en un espacio intermedio entre las denominadas por Ruiz Olabuenaga (1999) como estructuradas y no estructuradas.

Massot, Dorio y Sabariego (2004) determinan una serie de pasos a la hora de preparar las entrevistas, sugiriendo las siguientes tareas: plantear los objetivos, identificar a los entrevistados, preparar las preguntas y secuenciarlas y ubicarlas espacialmente.

En este sentido, los objetivos concretos pretendidos con este método en el estudio evaluativo de “*Deporte en el Centro*” son:

- *Conocer el perfil general de los técnicos y directivos del programa “Deporte en el Centro”, en cuanto a género, edad y formación inicial.*
- *Analizar el programa desde la perspectiva de los técnicos y directivos de “Deporte en el Centro”, lo que permite contrastar los puntos de vista planteados por el resto de agentes implicados desde la perspectiva de los ideólogos y gestores de “Deporte en el Centro”.*

Las entrevistas fueron realizadas a cinco personas. Tres de ellas se aplicaron a los técnicos del programa: uno de los cuáles pertenece a la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, y los dos restantes al Ayuntamiento de A Coruña, uno en activo y otro desligado del programa en el momento en la que se le aplicó, pero máximo responsable técnico del programa desde su inicio en 1984 hasta el 2003. En las demás entrevistas participaron dos directivas del programa, una de ellas Presidenta de la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña y la otra Jefa de Unidad de Programas Educativos del Ayuntamiento de A Coruña.

En la reunión con cada entrevistado se le informó brevemente sobre el desarrollo de la entrevista, así como de su duración estimada (entre 60 y 90 minutos), además de requerir su permiso para registrar la conversación a través de una grabadora.

Es adecuado elaborar un protocolo para la realización de las entrevistas, para que éstas se adapten con precisión a los objetivos de la investigación (Goetz y LeCompte, 1988). El diseño de entrevista elaborado para este estudio posee un bloque de preguntas comunes (la mayoría) para los dos colectivos (técnicos y directivos), pero difiere en determinados ítems, que se le hicieron a un colectivo y a otro no, según el entrevistado. La herramienta se organizó en los siguientes bloques de contenidos:

- a) *Datos personales:* es un bloque inicial sobre el perfil de técnicos y directivos en cuanto a género, edad y formación inicial.

- b) *Características del cargo que ocupa*: son dos cuestiones sobre el nombre del cargo que ocupan, así como las funciones que desempeñan en el programa “Deporte en el Centro”.
- c) *Recursos del programa*: este apartado aborda la temática de los recursos económicos (presupuestos), materiales (instalaciones) y humanos (personal) del programa.
- d) *Estructura y clima institucional*: en donde se abordan temas como si es o no funcional el organigrama del programa, si están claramente definidas las competencias de cada uno y se respetan, además de conversar sobre si la comunicación es fluida entre los integrantes en la organización del programa (entre educadores, con los técnicos, etc.).
- e) *Programación*: en este bloque existe un conjunto de preguntas comunes a técnicos y directivos, que atañen a diferentes momentos de la programación. Las cuestiones comunes que se abordaron son sobre las funciones y objetivos del programa, los contenidos que lo configuran, la forma de evaluarlo, el nivel de participación y la existencia o no de cambios en los participantes a lo largo del programa. Las preguntas sobre metodología, existencia de programación escrita y exigencias o no de memorias finales, por su especificidad, se realizaron exclusivamente a los técnicos.
- f) *Valoración general del programa*: para lo cual se hace un balance con técnicos y directivos sobre fortalezas, debilidades, propuestas de mejora y futuro del programa “Deporte en el Centro”.

Tabla nº 4. 9. Bloques de contenidos e ítems por bloque en entrevista a técnicos y directivos de “Deporte en el Centro”

Bloque de contenidos	Nº de ítem en entrevista técnicos	Nº de ítem en entrevista directivos
<i>Datos personales</i>	A, B y C	
<i>Características del cargo que ocupa</i>	1 a 2	
<i>Recursos del programa</i>	3 a 9	
<i>Estructura y clima institucional</i>	10 a 12	
<i>Programación</i>	13 a 21	13 a 18
<i>Valoración general del programa</i>	22 a 24	19 a 21

Las preguntas realizadas fueron abiertas en todos los casos, con la excepción del género, que fue cerrada. En el momento en que se llevaron a cabo las entrevistas, la pretensión era que el entrevistado nos aportase información, experiencias propias, significados sobre determinadas situaciones, etc., por esto se consideró muy importante el crear un clima cálido y familiar, mostrar una actitud abierta y de escucha hacia el entrevistado. Una vez terminadas todas las entrevistas, se procedió a la transcripción de las mismas.

4.6.4. La observación de documentos relacionados con el programa

Teniendo en cuenta la visión aportada en 1994 por “*The Program Evaluation Standard*” en el que se da un paso adelante en la combinación metodológica cuanti-cualitativa en la investigación evaluativa, hemos empleado el análisis de documentos relacionados con el programa “*Deporte en el Centro*” (LeCompte, 1995).

Los nuevos “*standards*” coinciden en subrayar la importancia de utilizar técnicas cualitativas en la evaluación de programas, incluyendo “*entrevistas estructuradas y no estructuradas, observaciones participantes y no participantes, audiciones, documentos y registros y medidas no obstrusivas de diversos tipos*” (Standards: 240 citado por LeCompte (1995).

Para Santos Guerra (1990: 104) los documentos escritos “*pueden considerarse «instrumentos cuasi-observacionales»*”, siendo factible revisar desde documentos oficiales hasta documentos públicos, personales, informales, elaborados para el evaluador, entre otros. Una revisión documental adecuada puede contribuir a una mejor ubicación del estudio. Vega Moreno (1999: 262) refuerza el empleo de los materiales escritos como “*complemento y contextualización de los datos vivos conseguidos de otras fuentes*”.

Un análisis de los documentos producidos por una entidad determinada, pone de relieve la filosofía, el carácter, el nivel de planificación, y las inquietudes de la misma (Fernández Sierra y Santos Guerra, 1992).

En diversas investigaciones realizadas por Ruiz Juan, García Montes y Gómez López (2005), Ruiz Juan, García Montes y López Muñoz (2005), se emplea la técnica de la observación documental para recopilar información, exponiendo las teorías que soportan el estudio de los diversos fenómenos y procesos. De este modo “*la interpretación y el análisis comparativo de diversas fuentes documentales, permiten al investigador apreciar muchos aspectos importantes de la vida social relacionados con el objeto de estudio*” (Ruiz Juan, García Montes y Pérez Sánchez, 2005: 27).

Por su parte Del Rincón, Latorre, Arnal y Sans (1995) clasifican los documentos escritos relativos a una entidad, organización, programa, etc., en oficiales y personales:

- Los documentos oficiales son aquellas fuentes de información de carácter público que está disponibles como, por ejemplo: artículos periodísticos, actas de reuniones, programaciones, archivos y estadísticas, etc. A su vez pueden dividirse en material interno, que es

aquel referido a documentos que genera una determinada organización y que permiten poseer información sobre su organigrama, funciones, finalidades, dinámica interna y valores. Y material externo, cuando son documentos que realiza la institución para su difusión: revistas, cartas, etc.

- Los documentos personales son aquellos que están realizados en primera persona por alguien que cuenta sus vivencias y creencias. Pertenecen a este tipo de documentación las cartas, las biografías, historias de vida, etc.

En nuestro estudio hemos revisado documentos de carácter oficial, tanto de carácter interno como externo:

- Material interno revisado: el Convenio del programa firmado por las entidades responsables -Ayuntamiento de A Coruña y la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña-, así como la programación general que entregan los técnicos del programa a los educadores al iniciar el curso.
- Material externo revisado: publicación municipal del programa “*Aprender en Coruña curso 2003 - 2004*”, en el que se encuentra “*Descubrir el Ocio*” título que abarca tres programas entre los que se encuentra “*Deporte en el Centro*” y datos tomados sobre la ciudad coruñesa en las páginas web del instituto nacional (V.V.A.A., 2005a) y del Instituto Galego de Estatística (2005), además de la del Ayuntamiento de la ciudad coruñesa (V.V.A.A., 2005b).

Con la intención de elaborar el marco referencial teórico y metodológico, para el diseño de las técnicas de obtención de la información, también hemos analizado bibliografía diversa, investigaciones relacionadas de forma directa o indirecta con el objeto de estudio, revisada en la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña y del Instituto Nacional de Educación Física (Bastiaqueiro - A Coruña), además de las bases de datos ERIC y SPORTDISCUS.

Toda la información extraída de los documentos citados se ha empleado para describir determinados aspectos objeto de evaluación, contemplados en las fuentes que hemos descrito.

4.7. Validez y fiabilidad de las técnicas de investigación empleadas y del estudio de investigación

Una vez explicadas las técnicas de investigación empleadas en el estudio, abordamos los procedimientos aplicados para garantizar validez de los mismos y de la investigación en general.

La validez, en opinión de autores como Amezcua y Jiménez (1996), Latiesa (2000) y Corbetta (2003), se refiere al grado o nivel en el que un determinado procedimiento de investigación mide o registra de forma efectiva aquello que se pretende analizar y no otra cosa. Para otros autores como Jornet, Suárez y Pérez Carbonell (2000) la validez es una noción pluridimensional, referida en diversidad de momentos y circunstancias haciendo énfasis en diferentes acepciones. La validez, aplicada a cualquier forma de acercarse a la realidad (investigación básica o aplicada, técnicas de recogida de información, etc.), es el criterio a través del cuál se puede valorar la calidad de cualquiera de estos procesos.

Vamos a abordar el tratamiento de la validez desde dos puntos de vista: la de los instrumentos y la de la investigación en general.

Existen varias formas de validar los instrumentos de investigación (Latiesa, 2000):

- La validez de contenido indica *“que el indicador o indicadores seleccionados para un determinado concepto, cubren de forma efectiva el significado del concepto”* (Corbetta, 2003: 109). Esto supone realizar un examen del contenido de las herramientas empleadas teniendo en cuenta cada ítem, para determinar si son o no relevantes para el objetivo que se pretende en la investigación. Este tipo de validez también se denomina validez aparente.
- En la validez de criterio la validación refleja la correspondencia existente entre un indicador y un criterio externo, que de alguna forma se correlaciona con el concepto. Este criterio puede, o bien representarse a través de otro indicador que ya esté aceptado como válido, o bien por un hecho objetivo de tipo conductual. A este tipo de validez también se la conoce como validez empírica, ya que es posible cuantificar la correspondencia (a través de un coeficiente de correlación por ejemplo). Se emplea cuando el investigador pretende hacer inferencias sobre comportamientos.
- La validez de constructo establece el grado en que una medición se relaciona con otras mediciones, estando éstas relacionadas con los conceptos que son siendo evaluados. Corbetta (2003) opina que este tipo de validez es una combinación de los dos tipos anteriores. Otros

autores como Chacón, Pérez-Gil y Holgado (2000) plantean este tipo de validez como aquella que pretende generalizar los resultados a la población delimitada en la intervención a través de los elementos muestreados.

Para validar los instrumentos de investigación utilizados en nuestro estudio, se ha empleado la primera de las formas: validez de contenido. Los procedimientos utilizados para garantizar esta validez, fueron los siguientes:

- El juicio de expertos procedentes de dos universidades gallegas (A Coruña y Santiago de Compostela), y de diversas áreas de conocimiento: Educación (área de Teoría e Historia da Educación), Educación Física (áreas de Expresión Corporal y Educación Física) y metodología de investigación (área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación), así como también distintos educadores que trabajan en los ámbitos escolar y extraescolar.
- Se realizaron estudios piloto para los cuestionarios aplicados a los participantes, no participantes y educadores en el programa (aspecto ya descrito en el apartado 4.5).
- Se realizó un estudio exhaustivo de las variables de contenidas en instrumento de recogida de información empleada en la investigación. La información se organizó en tablas que exponen las dimensiones generales del modelo evaluativo empleado CIPP (Contexto, Entrada, Proceso y Producto) y, dentro de éstas, una serie de subdimensiones, formadas por indicadores. En cada indicador se señala qué ítem o ítems -teniendo en cuenta el instrumento utilizado y el colectivo al que se le aplicó-, se corresponde con la dimensión y objetivo de la investigación. Sirva como ejemplo ilustrativo la segunda dimensión o “*entrada*”, que se divide en dos subdimensiones, una de las cuales es “*recursos materiales*” que se describe a través de tres indicadores, uno de los cuáles son los “*presupuestos*”, para el que se realizan cuatro preguntas: dos a los técnicos y otras dos a los directivos.

Tabla nº 4. 10. Relación entre las dimensiones de evaluación y los instrumentos de recogida de datos (ejemplo)

<i>Dimensión II: Infraestructura</i>				
<i>Subdimensiones</i>	<i>Aspectos / Estándares / Indicadores</i>	<i>Agentes</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Nº Ítem</i>
Recursos materiales	Presupuestos	Técnicos	Entrevista	3, 4
		Directivos	Entrevista	3, 4
	Instalaciones	Educadores	Cuestionario	19, 20, 21, 22
		Técnicos	Entrevista	5a, 5b
		Directivos	Entrevista	5ª, 5b
	Equipamiento	Educadores	Cuestionario	23, 24, 25, 26
...

Elaboración propia

Las dimensiones del modelo empleado para el estudio evaluativo de “*Deporte en el Centro*”, con las subdimensiones correspondientes, se encuentra en la tabla nº 4.11. Las dimensiones son el marco más amplio -contexto, entrada, proceso y producto-, definidas por el modelo de evaluación CIPP. A partir de este nivel, el modelo se concreta en unidades más pequeñas o subdimensiones (por ejemplo: estructura del programa, momentos de la programación, clima institucional, etc.), elaboradas en base al modelo de referencia, así como a las características del Programa (expresadas en los documentos oficiales del Programa: convenio que pone en marcha el programa, firmado por las entidades responsables -Ayuntamiento de A Coruña y la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña-, libro “*Aprender en Coruña*” y documentos de la programación general).

Tabla nº 4. 11. Dimensiones del estudio evaluativo del programa
“*Deporte en el Centro*”

Contexto	Hábitat urbano (ciudad)
	Entorno familiar
	Características del programa
Input	Recursos materiales y económicos
	Recursos humanos
Proceso	Estructura
	Programación
	Clima
Productos / logros	Nivel de participación
	Valoraciones sobre el tiempo libre
	Valoraciones sobre aspectos organizativos del programa
	Efecto del programa en las valoraciones sobre la actividad física y el deporte
	Necesidades del programa
	Puntos fuertes y puntos débiles

Elaboración propia

El “*contexto*” es la primera dimensión del modelo, cuya pretensión es identificar el ámbito al que se adscribe el Programa. Se analiza, por un lado, el hábitat urbano en el que se desarrolla -ciudad de A Coruña-, se describe el entorno familiar de los participantes (tipologías, niveles socioculturales y económicos, etc.), además de las características fundamentales de “*Deporte en el Centro*” (en cuanto a tipología, población que abarca, funciones que desempeña en la ciudad, etc.).

La dimensión “*entrada*”, estudia los recursos de partida del Programa para su desarrollo. En este apartado se analizan dos subdimensiones: los recursos materiales y económicos (presupuestos, instalaciones y material disponible) y el personal relacionado con el desarrollo de “*Deporte en el Centro*” (directivos, técnicos, educadores, participantes, no participantes, personal de servicios y de las AMPAs).

El “*proceso*” se analiza teniendo en cuenta los elementos necesarios para implementar el Programa y contempla tres dimensiones: la estructura (que estudia el organigrama existente), la programación (en la que se investiga sobre tres momentos claves de la planificación, esto es, diseño, desarrollo y evaluación) y el clima institucional (en el que se hace hincapié en las relaciones y clima existente entre las personas del Programa “*Deporte en el Centro*”).

La dimensión “*producto*” analiza los resultados obtenidos en el Programa: niveles de participación, efectos del Programa sobre valores relacionados con la actividad física y el tiempo libre, por parte de participantes y no participantes, análisis de cuestiones referidas a las actividades realizadas en “*Deporte en el Centro*” (aprendizajes alcanzados, preferencias y gustos, etc.), estudio de las condiciones laborales de los docentes del Programa, niveles de satisfacción, perspectivas de continuidad manifestadas por los diferentes agentes implicados, necesidades detectadas en el Programa, así como puntos fuertes y débiles del mismo.

El conjunto de dimensiones y subdimensiones que hemos detallado tratan de aumentar el conocimiento sobre la realidad de “*Deporte en el Centro*”, identificando aquellos datos relevantes para mejorar el proceso de toma de decisiones de los responsables del Programa, que es la intención principal de esta investigación.

En el anexo nº 2 se detallan los aspectos analizados en el trabajo de campo, agrupados en función de los objetivos de investigación y relacionados con los ítems de cada una de las técnicas de obtención de datos empleadas, lo que contribuye a garantizar la validez de contenido de éstas últimas.

- Finalmente, para garantizar la validez de la investigación procedimos a triangular o combinar metodologías que estudian un mismo fenómeno (Denzin, 1978). Triangular supone “*reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema*” (Vega Moreno, 1999: 272) y además es una forma de reducir el sesgo y realizar un análisis más profundo (Santos Guerra, 1988). En las tablas descritas en el apartado anterior, se recogen las combinaciones empleadas para contrastar datos procedentes de diversas personas (participantes, no participantes, padres de los participantes, educadores, técnicos y directivos), instrumentos (cuestionarios, entrevistas, grupo de discusión), momentos (enero y mayo de 2004), documentos o su combinación. Este tipo de triangulación, con las mismas herramientas y de informantes, también se ha utilizado en investigaciones españolas sobre programas extraescolares municipales, como la realizada en el País Vasco por Lukas, Santiago y Lizasoain (2005).

Por otra parte, la fiabilidad de un instrumento tiene que ver con la posibilidad de reproducir el resultado en mediciones sucesivas, o bien *“el grado en que un determinado procedimiento de traducción de un concepto en variable produce los mismos resultados en pruebas repetidas con el mismo instrumento de investigación (estabilidad) o bien con instrumentos equivalentes (equivalencia)”* (Corbetta, 2003: 106).

Para garantizar la fiabilidad de los instrumentos empleados recurrimos a varios procedimientos: por un lado, hemos tenido siempre presentes los objetivos formulados en la investigación para tratar de responder a ellos a través de los instrumentos de recogida de información; otra de las formas ha sido la realización de diversos estudios piloto, que han sido concretados anteriormente (los aplicados a participantes, no participantes y educadores de un colegio en donde se desarrolla un programa de actividades extraescolares). También hemos contado para la elaboración de todas las herramientas, con las aportaciones proporcionadas por diferentes especialistas y expertos que nos asesoraron y realizaron contribuciones diversas en cada uno de ellos.

Aunque lo que hemos explicado hasta el momento sobre la validez y fiabilidad está referido a las técnicas de investigación, también se puede valorar el grado en que una investigación, en general, ha medido aquello que se propone indagar (Campbell y Stanley, 1979). De modo que podemos hablar de otros tipos de análisis del rigor de una investigación, a través de los siguientes indicadores: validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad. Guba (1989) aplica al ámbito de la investigación cualitativa los criterios anteriores pero a través de términos equivalentes como son: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Caride y Meira (1996) plantean una serie de estrategias de control a la hora de asegurar la cientificidad desde el punto de vista de la investigación cualitativa que resumimos en la tabla nº 4.12.

Tabla nº 4. 12. Estrategias de control en investigación cualitativa

Dimensión controlada	Estrategia de control
Credibilidad (validez interna)	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo de campo prolongado - Inmersión en la realidad - Triangulación metodológica (empleo simultáneo de técnicas cualitativas y cuantitativas), de casos o fuentes de información y /o de investigadores - Saturación
Transferibilidad (validez externa)	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción minuciosa del escenario y del proceso de investigación - Muestreo teórico y significativo - Apoyo con muestreo estadístico
Dependencia (fiabilidad)	<ul style="list-style-type: none"> - Triangulación metodológica - Uso complementario de instrumentos cuantitativos y cualitativos
Confirmabilidad (objetividad)	<ul style="list-style-type: none"> - Triangulación: metodológica, de casos e investigadores - Definición del ámbito teórico-interpretativo y del objeto de estudio - Análisis externo

Fuente: Caride y Meira (1996: 161). Adaptación propia.

Dorio, Sabariego y Massot (2004) definen los conceptos abordados en la tabla nº 4.12. de la siguiente manera:

- La credibilidad (o validez interna) se refiere al hecho de que los resultados encontrados se ajusten a la realidad, esto es que existan relaciones causa-efecto entre las variables estudiadas.
- La transferibilidad (o validez externa) alude a la posibilidad de transferir la información obtenida a otros contextos cuyas características sean parecidas, esto es, que pueda ser de utilidad o se pueda aplicar como información de referencia en otros contextos.
- La dependencia (o fiabilidad) contempla el nivel de consistencia de los datos, que se ubica en la relación existente entre la descripción del contexto y el significado que se le otorga a un contexto concreto en un tiempo y lugar determinados.
- La confirmabilidad (u objetividad) se refiere al deseo de aportar una información lo más consensuada posible y por lo tanto orientada a la objetividad.

Para garantizar la credibilidad o validez interna de este estudio se ha realizado un amplio trabajo de campo, además de emplear la triangulación (entre métodos y fuentes de información). Para confirmar la transferibilidad o validez externa, se ha descrito todo el proceso, relatando el contexto en el que se ha realizado la investigación y se ha contado con un número importante de participantes. Para asegurar la dependencia o fiabilidad se han triangulado métodos (cuestionarios, entrevistas, grupo de discusión y observación de documentos). Finalmente, para el caso de la confirmabilidad u objetividad reiteramos la estrategia de triangulación, la realización de una reflexión epistemológica y la elaboración de un marco teórico-interpretativo en relación con el objeto de estudio.

Además lo anterior, Jornet, Suárez y Pérez Carbonell (2000: 347-348), plantean como facetas adaptativas de la validez en la evaluación de programas, los siguientes núcleos procesuales:

- *En relación con la representación del objeto*: se trata del modo en que se define todo el proceso evaluativo. Esto implica la definición del diseño, la selección de instrumentos, tipos de análisis de datos realizados, etc.
- *Adaptación al proceso evaluado*: que consiste en señalar aquellos elementos que contribuyen al alcance de la validez que pueden sintetizarse en el respeto a los procesos que se investigan, no

entorpeciendo los mismos. Comunicar expectativas, condicionantes, etc., pueden perjudicar el proceso.

- *Integración contextual*: un elemento importante es definir los elementos contextuales, puesto que esta perspectiva ayudará a la comprensión y explicación de los resultados.
- *Participación e implicación de audiencias*: De Miguel (1995), considera importante que para alcanzar los fines de la evaluación se atienda convenientemente a la participación de todos los participantes en el Programa. La validez, en este sentido, dependerá del nivel de participación de los mismos.
- *Compromiso con el cambio: credibilidad y utilidad*. Es una faceta concluyente en cuanto a las consecuencias de la evaluación, que se considera válida si a través de los resultados se pueden aportar las mejoras e innovaciones que motivaron el inicio de la misma.

Las facetas descritas se han contemplado en la evaluación del programa “*Deporte en el Centro*”, puesto que: se ha detallado en todos sus aspectos el proceso seguido, en la investigación se ha respetado en todo momento el ritmo natural del programa, se ha definido el contexto en el que se ha desarrollado el estudio y se ha dado voz a las audiencias implicadas en el mismo. Y, finalmente, no sólo existe un compromiso de cambio a través de los datos emanados del estudio, sino que se han dado pasos durante el proceso de investigación: antes del inicio del curso 2006-2007, el Ayuntamiento de A Coruña y la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, que solicitaron determinados datos para renovar y adaptar el programa “*Deporte en el Centro*”. De este modo se aportó la información necesaria en el momento en que se precisó y se participamos en unas mesas de trabajo en colaboración con las entidades anteriores y con los directores de los colegios implicados en el estudio, ayudando al proceso de toma de decisiones y la consecuente mejora del Programa.

4.8. Análisis e interpretación de los datos

El análisis de los datos sigue la estructura planteada en las tablas de análisis de contenido vistas en el apartado anterior, de tal forma que para cada objetivo planteado en el estudio se toman en consideración datos que provienen de distintos instrumentos de obtención de la información manejadas en la investigación.

En función de la información obtenida, se pueden diferenciar dos tipos de análisis: cuantitativo y cualitativo (Sabariego, 2004b). Ambos procedimientos se

han combinado en el análisis e interpretación de los datos presentados en este estudio.

Vamos a ir describiendo cómo ha sido el tratamiento de los datos según el instrumento empleado para recoger la información: cuestionarios, entrevistas, grupo de discusión y observación documental.

- a) Análisis de datos procedentes de los cuestionarios; para lo que, se emplearon métodos estadísticos, tanto descriptivos como inferenciales.

La estadística descriptiva es un paso inicial en el análisis cuantitativo, abarca la tabulación, la representación gráfica y la descripción de diversos datos (Sabariego, 2004b). En esta parte, inicialmente, se clasificaron y codificaron los cuestionarios en el programa estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciencies) versión 14.0 para Windows, con licencia facilitada por la Universidad de A Coruña. Los datos procedentes de los cuestionarios de participantes y no participantes de enero y mayo de 2004 se introdujeron en un archivo común, y los procedentes de los cuestionarios de padres de los participantes y de los educadores en archivos distintos cada uno. Se efectuó la distribución de frecuencias, se describieron diversos datos a través de las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y a través de medidas de dispersión o variabilidad (desviación típica), además de realizarse gráficos y tablas diversas.

A la estadística inferencial se recurre habitualmente para inferir propiedades de una población a partir de los datos obtenidos. Este análisis permite realizar contrastes entre los valores dados por una muestra o población, así como comparaciones entre grupos procedentes de una misma o distinta población, a través de pruebas paramétricas y no paramétricas (Sabariego, 2004a). En el análisis inferencial, los contrastes que empleamos fueron de carácter no paramétrico, al encontrarse la mayoría de los datos obtenidos en escala ordinal. En el análisis fijamos un nivel de confianza del 95 % ($p \leq 0,05$). A continuación se describen las principales pruebas no paramétricas empleadas:

- La prueba U de Mann-Whitney, que es un contraste no paramétrico para dos muestras independientes cuando, entre otros motivos, el nivel de medida de los datos es ordinal. En la investigación se ha empleado para comprobar la existencia de diferencias significativas en los siguientes casos: entre participantes y no participantes en el mes de enero de 2004 (momento de la aplicación inicial del cuestionario); entre participantes y no participantes en el mes de mayo de 2004 (momento de la aplicación final del cuestionario).

- La prueba de los signos se emplea para comparar dos muestras relacionadas, lo que habitualmente responde a dos mediciones realizadas en distintos momentos al mismo grupo. El único requisito de esta prueba es la necesidad de que la variable considerada sea continua (Siegel, 1991). En este estudio se ha empleado para comprobar la presencia o no de diferencias significativas dentro de cada grupo, en los distintos momentos de aplicación del cuestionario: comparación entre los meses de enero y mayo de 2004 en el colectivo de participantes y el mismo análisis para los no participantes.
- La prueba de Wilcoxon (rangos señalados y pares igualados): mientras que la prueba anterior (prueba de los signos) emplea simplemente información acerca de la orientación de las diferencias, ésta considera la magnitud relativa y la dirección de las diferencias. De esta forma, da mayor importancia al par que muestra una diferencia mayor entre las dos condiciones, que el par que muestra una diferencia pequeña (Siegel, 1991). Ésta es la prueba que hemos empleado para comprobar la existencia de diferencias significativas entre la importancia y cumplimiento que le otorgan los educadores en los cuestionarios.
- El análisis Chi-cuadrado (χ^2) es empleado frecuentemente al encontrarse ante dos variables dicotómicas; esto es, que sólo tienen dos posibles valores (verdadero-falso, si-no, varón-mujer, etc.). Cuando es así, el estadístico indicado para el análisis de la relación entre dos variables cualitativas es este estadístico, que posibilita averiguar si el porcentaje de casos de cada una de las categorías de cada variable se distribuye o no de igual forma, en las diferentes categorías de la otra variable. En los casos en que la comparación entre participantes y no participantes implicaba a otras variables de tipo nominal, se ha empleado Chi-cuadrado.

Sólo se ha empleado la prueba paramétrica “*T*” de Student para dos muestras independientes, para analizar las diferencias existentes en las muestras de participantes y no participantes en cuanto a la edad (variable de escala o intervalo).

Tabla nº 4. 13. Técnicas estadísticas aplicadas en el estudio

Nivel estadístico	Acción a realizar	Muestras	Tipo de escala	Estadístico
Descriptivo	Describir datos sobre diferentes agentes	Únicas	Ordinal	Distribución de frecuencias Mediana Media Desviación Típica
			Nominal	
			Intervalo o razón	
Inferencial	Comparación entre muestras (p.e.: participantes y no participantes)	2 independientes	Ordinal	U de Mann-Whitney
			Nominal	Chi-cuadrado
	Comparación en dos momentos (p.e.: participantes en enero y en mayo de 2004)	2 relacionadas	Ordinal (frecuencia)	Prueba de los signos
	Comparación de dos factores (p.e.: importancia y cumplimiento que dan los educadores a ...)	2 relacionadas	Ordinal (magnitud)	Prueba de los rangos de Wilcoxon

Elaboración propia

- b) El análisis de datos procedentes de las entrevistas, grupos de discusión y observación documental se ha hecho desde una perspectiva cualitativa.

Gil Flores (1994) y Ruiz Olabuenaga (1999) definen este tipo de análisis como un metodología que emplea diversos procedimientos realizados a la luz de los datos, con la intención de extraer significados destacados respecto al problema investigado.

El proceso a través del cuál se realiza el estudio de datos de carácter cualitativo, difiere en función de los autores que abordan la temática. El análisis que hemos efectuado consiste en un proceso en el que primero se organizaron los datos, para después interpretarlos o tratar de darles sentido en función del objetivo pretendido en cada parte del estudio (Cardona, 2002).

En este estudio, los datos de las entrevistas y grupos de discusión primero se grabaron, después se transcribieron literalmente y finalmente se seleccionaron los datos más relevantes en función del momento del análisis (que se ha seguido según la estructura de las tablas del análisis de contenido). La presentación de resultados se realiza desde una perspectiva narrativa, en el sentido en que se desarrolla a través de la “*descripción de casos, a menudo utilizando*

las mismas palabras de los entrevistados para no alterar el material recogido y transmitir al lector la inmediatez de las situaciones estudiadas” (Corbetta, 2003: 391).

En cuanto a la observación de los diversos documentos redactados en referencia al Programa y a su contextualización (tales como el convenio del curso 2003-2004, la programación oficial, la programación para los educadores, los datos estadísticos de la ciudad de A Coruña, etc.), se les ha dado una doble utilidad. Por un lado, el convenio y las programaciones ayudaron a la fundamentación teórica del apartado referido al deporte extraescolar como ámbito de estudio y práctica; por otro, han ampliado la información sobre aquellas temáticas destacadas en el análisis, de igual forma que en el caso de las entrevistas y grupos de discusión: extrayendo razonamientos y aportando citas literales de los documentos analizados.

4.9. Límites y dificultades de la investigación

En este apartado se sintetizan diversas situaciones que pueden considerarse como límites y dificultades del estudio, por otro lado bastante habituales en todo proceso de investigación social.

Las limitaciones más sobresalientes residen en la propia estructura del diseño de investigación, que en parte es de tipo cuasi-experimental (participantes y no participantes en “*Deporte en el Centro*”), lo que supone que:

- No es posible realizar un análisis basado en la atribución causal de los cambios al programa, ya que el propio funcionamiento del mismo no permite aplicar ciertas prácticas habituales en investigación, tales como el muestreo al azar. Una realidad que nos encontramos es que uno de los colectivos estudiados ya está inscrito en el Programa, aspecto frecuente en este tipo de estudios, como los de Mahoney, Schweder y Stattin (2002) y Little y Harris (2003), entre otros.
- A pesar de que se puedan detectar cambios en los comportamientos de los participantes tras la aplicación del programa y de que exista un grupo control, es difícil asignarle tales variaciones o permanencias únicamente al programa, dado el escaso tiempo que pasan en él (los participantes acuden entre 2 y 4 horas semanales); un aspecto que ha sido señalado para el contexto extraescolar por Pierce, Hamm y Vandell (1999), Mahoney, Schweder y Stattin (2002) y Peter (2002), quienes plantean la necesidad de realizar estudios de carácter longitudinal para valorar los efectos de los programas.

- Las posibilidades de transmitir los resultados obtenidos a otras realidades deben hacerse con precaución, dada la importancia que tiene el contexto en el que se desarrolla el programa. Esta es una limitación también apuntada por Miller, Snow y Lauer (2004), quienes señalan que las evaluaciones son útiles para el programa para el que se diseñan, pero no son transferibles a otros contextos y programas.

Estas limitaciones se han intentado compensar a través del empleo de diversos métodos para obtener información y de su triangulación, detectando a través de esta última, posibles contradicciones y fortalezas en los datos obtenidos. Como señala Santos Guerra (1995: 376) “*no se trata de eliminar las discrepancias cuanto de comprenderlas y explicarlas*”. La triangulación permite depurar los datos y dotarlos de mayor calidad, por lo que consideramos que, a pesar de las limitaciones encontradas, la investigación responde a los objetivos formulados y cumple una importante función de la investigación evaluativa: la mejora de la calidad del programa que se investiga (Santos Guerra, 1999; Santos Guerra y Moreno Olivos, 2004).

Por otra parte, merecen destacarse distintas dificultades que nos hemos encontrado a lo largo del estudio:

- Inicialmente, la presentación y solicitud a los colegios para la toma de datos del grupo control no equivalente de sujetos no participantes en el Programa, no fue acogida con la misma actitud en todos los centros educativos que participaron en el estudio. A pesar del apoyo institucional recibido a través de la carta de presentación del Ayuntamiento de A Coruña, la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña y la Universidad de A Coruña, algunos de los centros educativos mostraron reticencias a la hora de aplicar el cuestionario en los dos momentos solicitados en el curso 2003-2004. Es de justicia destacar que en otros centros la acogida fue excelente, así como la ayuda prestada, lo que facilitó en gran medida el trabajo realizado.
- Por otra parte, el hecho de ser una única investigadora para la toma de datos, ha resultado costoso puesto que el tiempo de realización del trabajo de campo se dilató por esta causa.
- La existencia de escasa bibliografía específica en el contexto español sobre estudios evaluativos de programas extraescolares, lo que nos obligó a recurrir a fuentes de contextos sensiblemente diferentes al ámbito en el que se desarrolla “*Deporte en el Centro*”.
- Con la intención de que la programación de “*Deporte en el Centro*” se desarrollase con normalidad y no alterar el funcionamiento del mismo,

hemos hecho el esfuerzo de adaptar la investigación al ritmo del programa y no a la inversa.

A pesar de las limitaciones y dificultades encontradas, nos gustaría resaltar la gran colaboración prestada por las entidades responsables del Programa (Ayuntamiento de A Coruña, Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, Universidad de A Coruña) y la buena disposición de la gran mayoría de personas que han participado en el estudio.

**CAPÍTULO 5. “DEPORTE EN EL CENTRO”:
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN EVALUATIVA
DE UN PROGRAMA MUNICIPAL**

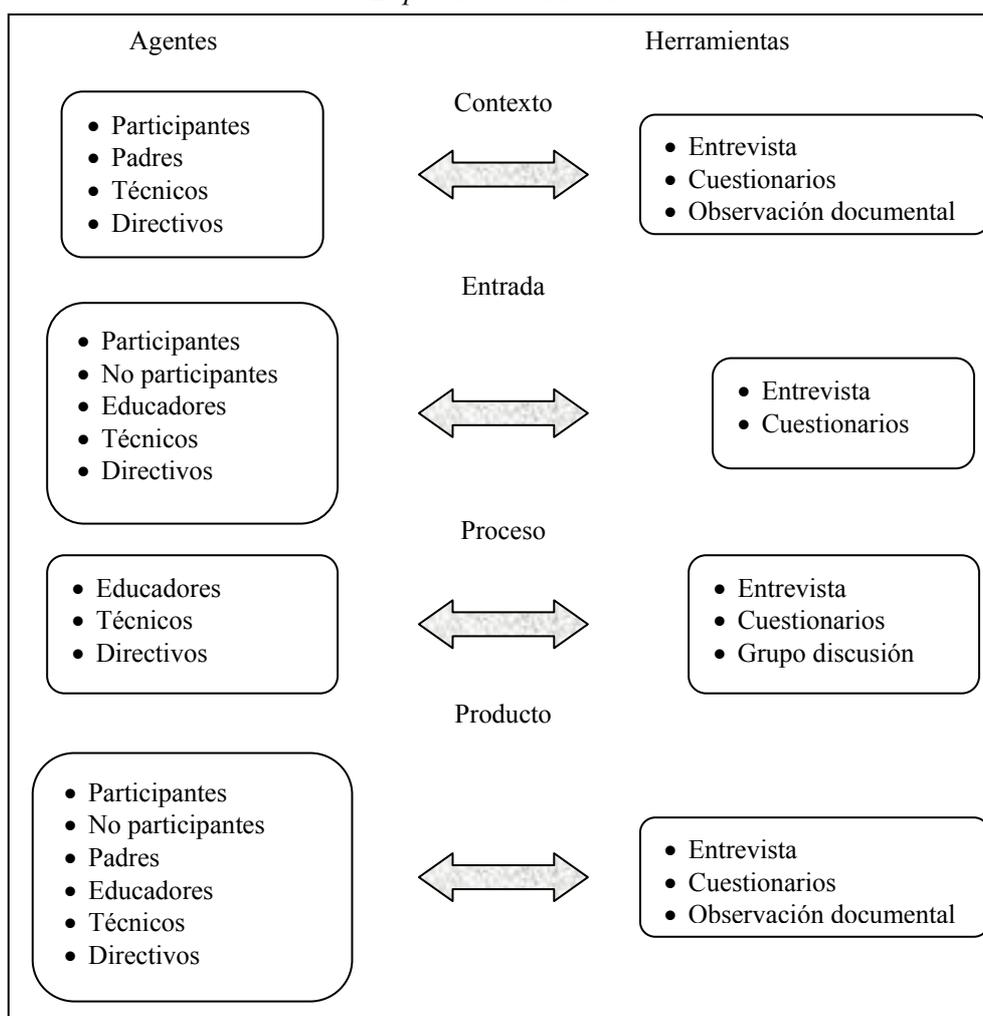
En este capítulo se realiza el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en el proceso evaluativo del programa de actividades extraescolares “*Deporte en el Centro*” (ver cuadro nº 5.1.). Con la intención de comprender la información aportada por los diferentes colectivos implicados en el estudio (participantes y no participantes en el programa, padres de los participantes, educadores, técnicos y directivos), así como por los diferentes instrumentos empleados (cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión y observación documental), se realizó un análisis organizado en torno al modelo evaluativo de Stufflebeam (1993), al que habitualmente identificamos como “*decisional*”, de “*toma de decisiones*”, o CIPP (context, input, process, product), aludiendo con ello a sus cuatro referentes principales en el análisis evaluativo: el contexto, la entrada, el proceso y el producto (Colás, 1993a; Tejada, 1999). La metodología se ha adaptado al modelo de evaluación seleccionado, para lo que las variables fueron agrupadas en torno a los contenidos y temas que mejor los reflejan en el programa “*Deporte en el Centro*”, indicando en cada caso el instrumento a través del cuál se obtuvieron los datos.

Optamos por esta forma de organizar la investigación, por considerarla más oportuna dentro de la estructura del estudio, tanto por la mayor facilidad del análisis como por la congruencia en el tratamiento de los datos. Entre otras razones, porque la opción de organizar la información en torno a los métodos de investigación, podría provocar la pérdida de la perspectiva global del estudio, supeditando sus contenidos a los aspectos más instrumentales o procedimentales.

Como ya se ha comentado a lo largo de nuestra disertación, la información aportada por la investigación evaluativa sobre el contexto extraescolar es escasa, en general y especialmente en nuestro país. Teniendo en cuenta esta circunstancia, se han empleado recursos de otros contextos, principalmente el norteamericano, para realizar el análisis desde la perspectiva (general) de la evaluación de programas extraescolares. En combinación con estas fuentes, hemos comparado aspectos concretos del programa “*Deporte en el Centro*” con

información de investigaciones realizadas en nuestro país, que ofrecen una perspectiva más cercana a nuestro marco de referencia. La desigual atención que desde la investigación se ha prestado a los aspectos evaluados en este trabajo, provoca que existan más recursos para ciertas temáticas, como la participación o la situación profesional de los trabajadores extraescolares, que en otros aspectos, con una documentación mucho más limitada, como es el caso de la programación en el ámbito extraescolar.

Cuadro nº 5. 1. El modelo evaluativo de toma de decisiones aplicado al programa "Deporte en el Centro"



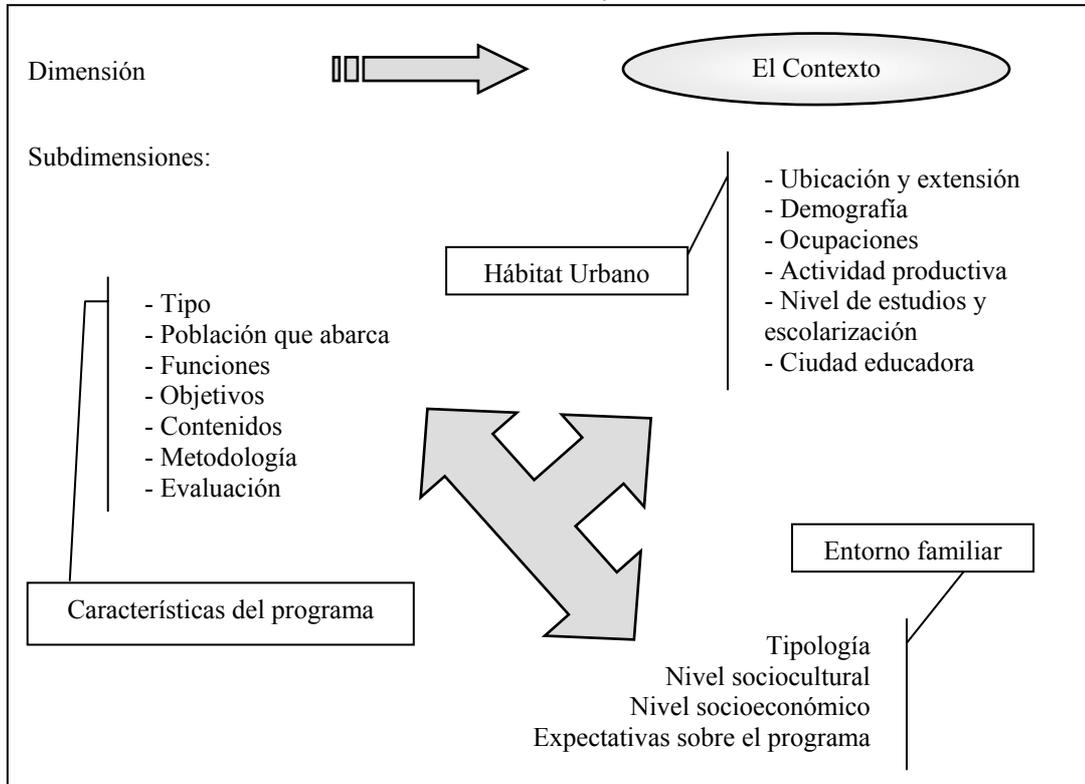
Fuente: Stufflebeam y Shinkfield (1993). Elaboración propia.

5.1. La dimensión contextual: el programa "Deporte en el Centro" en el marco urbano de A Coruña

El análisis del contexto "da luz sobre el entorno de una escuela, programa o clase" (Stufflebeam, 1996: 55). En este estudio evaluativo se describen y analizan en el contexto, la realidad urbana, social y educativa en la que está inmerso el programa "Deporte en el Centro", las características

fundamentales del mismo -funciones, objetivos, contenidos, etc.- y el entorno familiar de quienes participan en sus iniciativas.

Cuadro nº 5. 2. La dimensión “contexto” y las subdimensiones del mismo



Elaboración propia

La descripción del contexto facilita la comprensión de la lógica del programa, siendo una fuente importante de información para ubicar e interpretar otros datos del estudio.

Estudiar el contexto del programa “*Deporte en el Centro*”, permite observarlo desde una perspectiva global. Esto supone ubicarlo en un lugar concreto -ciudad de A Coruña-, describirlo como un programa con un perfil determinado -dentro del programa de ocio de la ciudad, destinado a los centros públicos- y orientado a una población con unas características sociales y culturales específicos -entorno familiar de los participantes-.

5.1.1. El Hábitat urbano del programa “*Deporte en el Centro*”: la ciudad de A Coruña

En este apartado, queremos establecer el perfil geográfico y demográfico de la ciudad en el que se realiza el programa “*Deporte en el Centro*”. Los datos utilizados pertenecen a las páginas web del Instituto Galego de Estatística (2005) y del Ayuntamiento de A Coruña (V.V.A.A., 2005b).

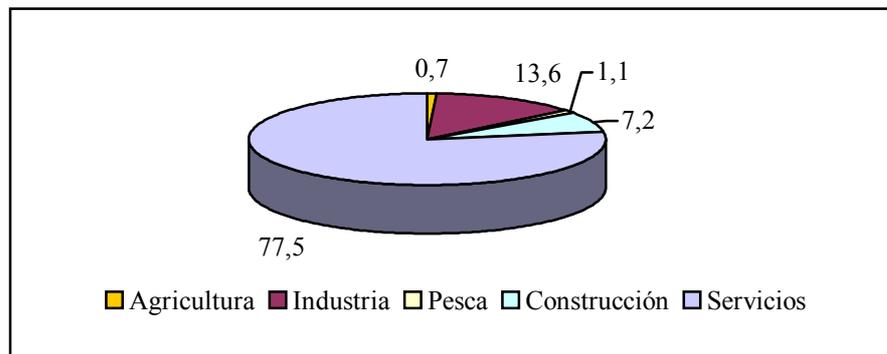
5.1.1.3. Ocupaciones de los ciudadanos

La ciudad de A Coruña se sostiene por el sector servicios, que ocupa al 77,5% de la población activa, siendo el que define ocupacionalmente al municipio, del que constituye su principal fuente de ingresos (ver gráfico nº 5.2.).

Un sector que realiza una aportación escasa a la ciudad es el de la agricultura (0,7%), ya que *“dada la escasez de suelo y la necesidad de lugares de esparcimiento urbano hace que éste sea más rentable como solar edificable, determinando que las superficies dedicadas a la actividad agrícola e industrial se trasladen actualmente a los municipios limítrofes de La Coruña”* (V.V.A.A., 2005b)

Parece extraño que siendo A Coruña un ayuntamiento costero, la pesca proporcione solamente un 1,1% de la ocupación laboral existente. Sin embargo, esta actividad tiene aquí gran importancia *“más que por sus puestos de trabajos directos, por los indirectos que esta actividad genera en otros sectores”* (V.V.A.A., 2005b).

Gráfico nº 5. 2. Tasas de ocupación laboral por sectores de los habitantes de A Coruña (2001)

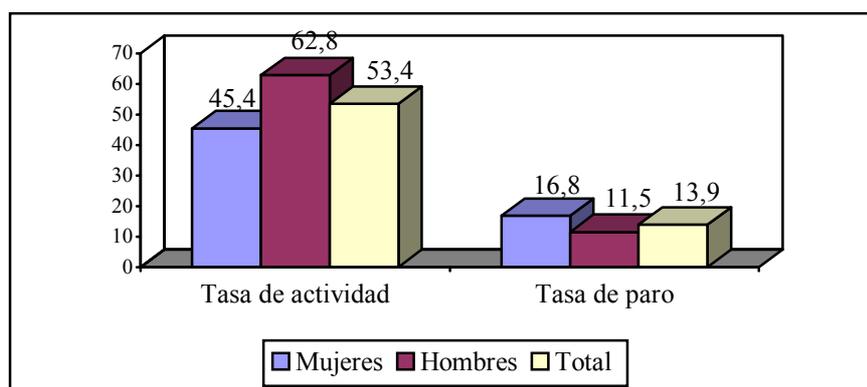


Fuente: Instituto Galego de Estadística (2005)

5.1.1.4. La actividad productiva de A Coruña

La tasa de actividad en la ciudad es semejante a la nacional (53,4%), mientras que la de paro es del 13,9% -tres puntos por encima de la tasa nacional 10,63%- (V.V.A.A., 2005a). En la distribución por género, la tasa de actividad es mayor en los hombres que en las mujeres, mientras que en el índice de paro ocurre a la inversa.

Gráfico nº 5. 3. Tasas de actividad y paro por género de los habitantes de A Coruña (2001)

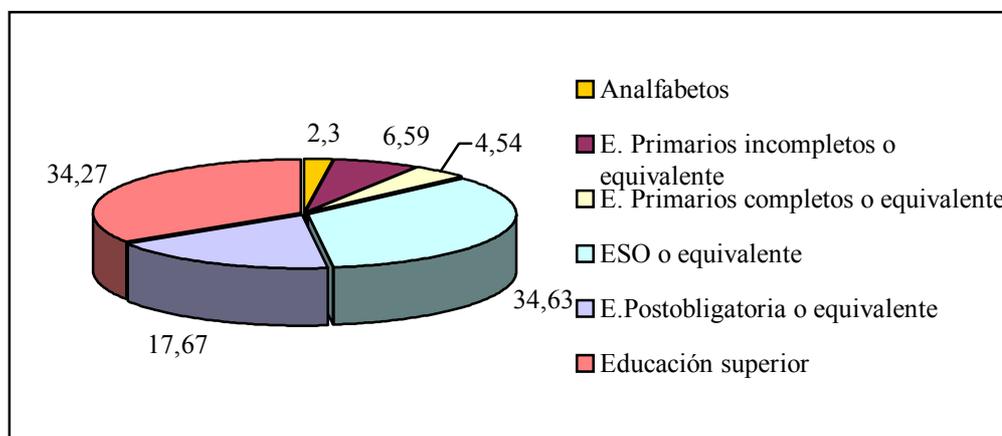


Fuente: V.V.A.A.(2005c)

5.1.1.5. Nivel de estudios y escolarización

La distribución de la población coruñesa según su nivel de estudios se recoge en el gráfico nº 5.4. Un 34,27% de sus habitantes son titulados superiores, un 17,67% tiene al menos el Bachiller y un 34,63% posee el equivalente a la actual Educación Secundaria Obligatoria.

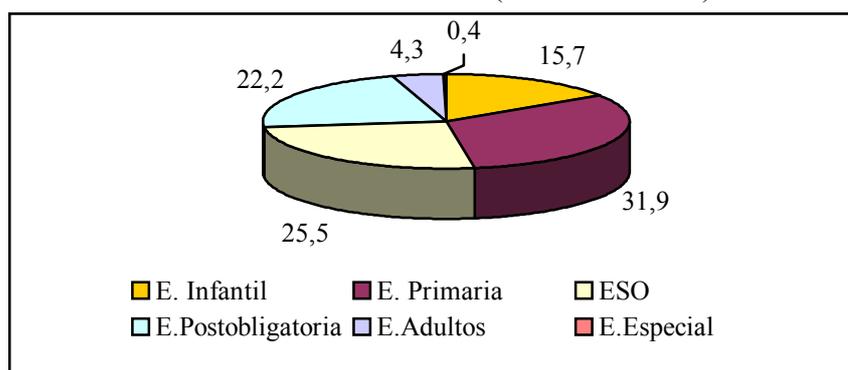
Gráfico nº 5. 4. Nivel de estudios de los coruñeses



Fuente: Instituto Galego de Estadística (2005)

Durante el curso 2003-2004 (año en que se realizó el trabajo de campo), había un total de 53.751 alumnos matriculados en colegios públicos (desde Educación Infantil hasta Educación de Adultos) en la ciudad (gráfico nº 5.5.). Teniendo en cuenta el censo del año 2004 (242.846 habitantes), el 22,1% de la población realiza estudios no universitarios. Los alumnos de Primaria, el nivel educativo en el que se realizó el estudio, son el mayor volumen de estudiantes en esta ciudad (31,9%), seguidos de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (25,5%).

Gráfico nº 5. 5. Distribución de estudiantes de A Coruña en los niveles educativos no universitarios (curso 2003-2004)



Fuente: Instituto Galego de Estadística (2005)

Del total de inscritos en los centros, un 62,4% asisten a escuelas de carácter público, mientras que un 37,6% a colegios privados (V.V.A.A., 2005c). Centrándonos la etapa de primaria, podemos comprobar que del total de matriculados en los colegios de Educación Primaria (17.130 alumnos) un 57% acuden a centros de titularidad pública, mientras que un 43% de los mismos a centros privados.

5.1.1.6. A Coruña: ciudad educadora

La ciudad ha sido, desde tiempos antiguos, “*el lugar supremo donde se daba la participación, la vida colectiva, la civilización y la cultura*” (Gómez y Vila, 2001: 13). El avance de los tiempos hace que se acuñen nuevos conceptos como el de Ciudad Educadora, surgido en el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras celebrado en Barcelona en 1990. Los representantes de los municipios recogieron en una declaración (Carta de las Ciudades Educadoras, cuya última revisión fue en Génova en 2004) una serie de premisas, partiendo del “*convencimiento de que el desarrollo de sus ciudades no puede dejarse al azar*” (Ayuntamiento de Murcia, 2005).

El concepto Ciudad Educadora “*es una propuesta integradora de la vida ciudadana que concierne a gobiernos locales, pero también a todo tipo de instituciones y asociaciones públicas y privadas. Su objetivo es trabajar conjuntamente con sentido educativo en el desarrollo de políticas y actuaciones que impulsen la calidad de vida de las personas, su compromiso con el espíritu de ciudadanía y los valores de una democracia participativa y solidaria*” (Ayuntamiento de Barcelona, 2005).

En este plano conceptual, la ciudad educadora se sitúa en la perspectiva más abierta e ilimitada de la educación y supone un compromiso por parte de los organismos involucrados en el gobierno de la ciudad. Tal y como señala Caballo (2001) la ciudad educadora supone para el municipio hacer un replanteamiento

general de sus estructuras y formas de funcionamiento. Se trata de desarrollar intervenciones que optimicen la dimensión educativa que de por sí posee la ciudad: armonizando las ofertas (formales, no formales e informales) existentes; incrementándolas cuantitativamente cuando sea necesario; mejorándolas cualitativamente casi siempre; creando otras que sean innovadoras, etc. (Trilla, 1993).

A Coruña como ciudad educadora participa de una visión de la urbe en la que la educación va más allá del ámbito escolar y de sus instituciones. Educar es un concepto global a desarrollar en todas las personas de la ciudad a través no sólo del sistema educativo formal, como se indica en la introducción y en el quinto principio de la Carta de Ciudades Educadoras: “*las municipalidades ejercerán con eficacia las competencias que les correspondan en materia de educación. Sea cual fuere el alcance de estas competencias, deberán plantear una política educativa amplia, de carácter transversal e innovador, incluyendo en ella todas las modalidades de educación formal, no formal e informal y las diversas manifestaciones culturales, fuentes de información y vías de descubrimiento de la realidad que se produzcan en la ciudad.*” (Ayuntamiento de Murcia, 2005).

Autores como Walker (1999: 150), destacan la importancia de las acciones a nivel local para conseguir que las estrategias educativas estatales, en este caso propuestas extraescolares para jóvenes, puedan tener éxito. No existe una única organización que pueda proporcionar todos los servicios educativos a los ciudadanos, de ahí la necesidad de realizar un trabajo conjunto y de desarrollar estructuras que faciliten la comunicación y colaboración interinstitucional. El ámbito extraescolar sufre un desequilibrio entre los recursos disponibles y las demandas que debe atender en el seno de las ciudades educadoras, de ahí que necesite integrarse en una estructura educativa coordinada y sinérgica. El compromiso de las ciudades educadoras obliga al municipio a ir más allá del apoyo a acciones educativas puntuales o al desarrollo de una oferta formativa propia. Lo que se requiere de él es que asuma el liderazgo de lo que Noam, Miller y Barry (2002:13) identifican como una nueva filosofía de colaboración a nivel local para el desarrollo de la oferta educativa (concretamente la extraescolar). Esto supone no sólo financiación, sino también comunicación interinstitucional, asesoramiento técnico, liderazgo en propuestas innovadoras, etc., y otras medidas que conduzcan a la creación de un sistema que realce la dimensión educativa de la ciudad a todos los niveles, aprovechando las sinergias y rentabilizando los recursos existentes.

La visión de A Coruña como Ciudad Educadora, queda reflejada, entre otras actuaciones, en la iniciativa denominada “*Aprender en Coruña*” que ofrece el Servicio Municipal de Educación; en la que se integran un conjunto de programas educativos municipales entre los cuales se encuentra “*Descubrir el Ocio*”, que a su vez está formado por varios programas, entre los que se encuentra “*Deporte en el Centro*”.

En la descripción realizada por el Ayuntamiento en “*Aprender en Coruña*” para la el programa “*Descubrir el Ocio*”, se plantea la necesidad de profesionalizar y garantizar la calidad del tiempo ocio de los escolares que acudan a los mismos. Los criterios mínimos que plantea el municipio coruñés para garantizar la educación del ocio son (Servicio Municipal de Educación de A Coruña, 2003):

- Que el programa sea accesible a todos los escolares, sin discriminación.
- La dimensión recreativa y lúdica, como premisa para las propuestas.
- La continuidad en los proyectos para crear hábitos y valores.
- La capacitación y profesionalización de los trabajadores del programa de ocio.

5.1.2. El perfil familiar de los agentes implicados en el desarrollo del programa “Deporte en el Centro”

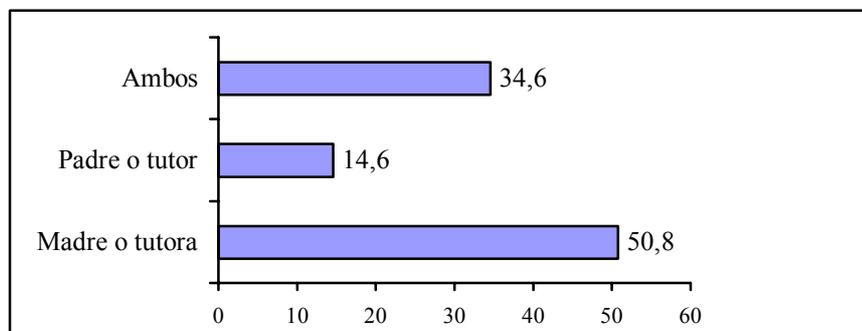
En este apartado se recogen datos genéricos a cerca de los participantes que acuden al programa “*Deporte en el Centro*”, de los padres y madres de los alumnos de este grupo y sobre el grupo denominado no participantes en el programa, pero que pertenecen a los mismos colegios. La intención es definir el perfil de las familias de los participantes, que deciden incorporar a sus hijos a un programa deportivo municipal dentro del colegio en el que realizan sus estudios. Para conseguirlo, lo estructuramos en diferentes apartados como la tipología familiar, en la que preguntamos sobre las edades de padres y madres, así como el número de hijos que hay en la unidad familiar. Otros apartados son: el de nivel de estudios, en el se indaga sobre la capacitación formativa de los padres de los participantes en el programa “*Deporte en el Centro*”, y las profesiones que éstos desempeñan. Por último, se analizan las expectativas que tienen los padres cuando apuntan a sus hijos al programa, así como con los pensamientos de los participantes sobre quién de su entorno está más interesado en que ellos acudan al programa de actividades extraescolares deportivas.

5.1.2.1. El patrón familiar del programa

Los cuestionarios destinados a los padres de los alumnos fueron entregados a los participantes del programa “*Deporte en el Centro*” en el mes de mayo de 2004, el mismo día en que ellos cumplimentaron el suyo en el colegio. Las encuestas fueron cubiertas por el padre o tutor, madre o tutora o ambos en sus hogares, y finalmente los niños las fueron entregando durante el citado mes al educador de la actividad. El número total de familias de alumnos que

respondieron el cuestionario fue de 185 (64,7%), de un total de 286. Del total de cuestionarios recogidos (n= 185), el 50,8% fueron respondidos por la madre o tutora, el 34,6 % los contestaron ambos (padre o tutor y madre o tutora), y el 14,6% los contestó el padre o tutor.

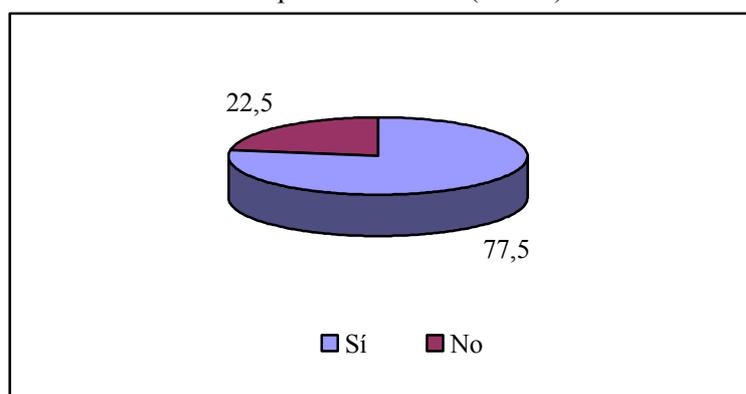
Gráfico nº 5. 6. Quién responde al cuestionario de padres (n=185)



La edad media del padre o tutor que responde el cuestionario (n=108) es de 42,66, años (dt = 5,18) y la de la madre o tutora (n= 157) es de 40,09, años (dt= 5,13).

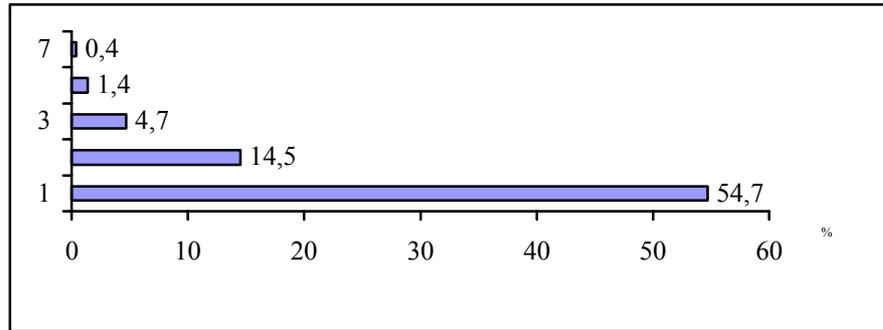
Un 77,5% de los participantes del programa “Deporte en el Centro” tiene hermanos, frente a un 22,5% de los mismos que afirma no tenerlos.

Gráfico nº 5. 7. ¿Tienes hermanos?
Participantes en enero (n=275)



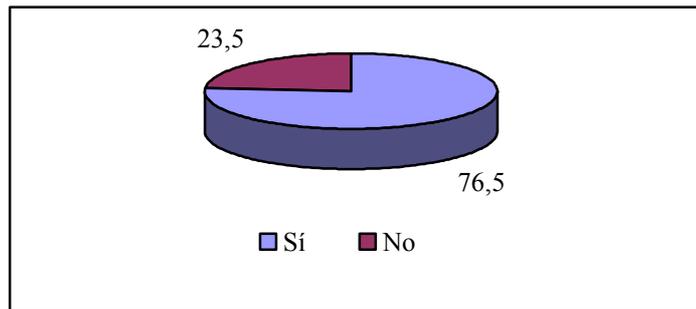
Del 75,5% de participantes que respondieron que tienen hermanos, el valor más repetido es el de 1 hermano, con un 54,7%, lo que pone de manifiesto una estructura familiar reducida, característico de los entornos urbanos de similar naturaleza al del municipio de A Coruña.

Gráfico nº 5. 8. Distribución del número de hermanos de los participantes de “Deporte en el Centro” (n=209)



Los no participantes poseen un perfil semejante a los que acuden a las actividades del Programa, puesto que el 76,5% de los no participantes de “Deporte en el Centro” tiene hermanos, frente a un 23,5% de los mismos que afirma no tenerlos.

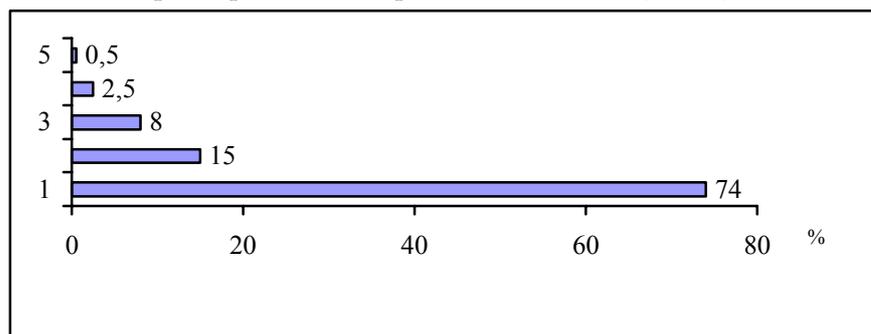
Gráfico nº 5. 9. ¿Tienes hermanos? No participantes en enero (n=268)



Del 76,5% de no participantes que respondieron que tienen hermanos, el valor más repetido es el de un hermano, con un 55,2%.

El valor más repetido en cuanto a número de hermanos es uno (55,2%), tal y como ocurría con los participantes, siendo “dos hermanos” la siguiente opción de respuesta (11,2%).

Gráfico nº 5. 10. Distribución del número de hermanos de los no participantes de “Deporte en el Centro” (n=200)

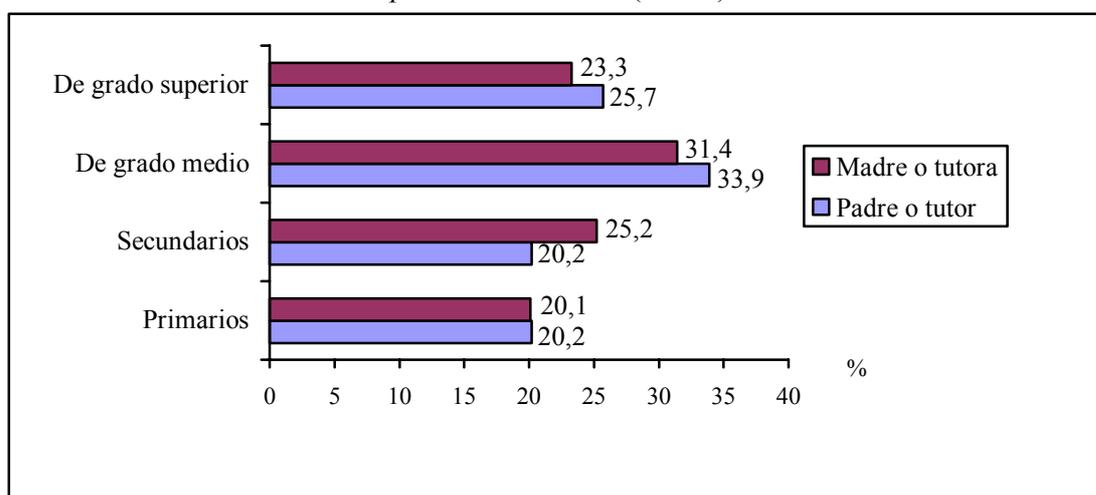


A continuación se analiza la existencia de diferencias entre los participantes y no participantes en el programa “Deporte en el Centro” en las variables “¿tienes hermanos?” y “¿cuántos hermanos tienes?”. Para ello se emplea la U de Mann-Whitney, prueba no paramétrica que permite comparar grupos independientes. Según los datos obtenidos tanto en la variable “¿tienes hermanos?” ($Z = -0,266$, $p > 0,05$), como en “¿cuántos hermanos tienes?” ($Z = -0,213$, $p > 0,05$), no existen diferencias significativas entre ambos grupos.

5.1.2.2. Nivel de estudios de las familias

En este apartado se preguntó tanto al padre o tutor como a la madre o tutora de los participantes en el programa “Deporte en el Centro” sobre el nivel de estudios que poseen (ver gráfico nº 5.11.). El número total de respuestas obtenidas en cuanto al nivel de estudios difiere en función del género. Han respondido un 58% de padres o tutores, por un 84,6% de madres o tutoras. Tanto los padres o tutores, como las madres o tutoras han obtenido valores más altos en los estudios de grado medio (33,9% y 31,4% respectivamente). En segundo lugar se encuentran los estudios de grado superior para los padres y los estudios secundarios para las madres o tutoras.

Gráfico nº 5. 11. Nivel de estudios de los padres de los participantes en el programa “Deporte en el Centro” (n=268)



Este factor parece estar relacionado con la participación en actividades extraescolares. Según informa el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004a: 1): “la participación en actividades extraescolares está asociada al nivel máximo de estudios de los padres; a mayor nivel de estudios, mayor es la proporción de alumnos que realizan más de una actividad extraescolar”. Una mayor concienciación sobre el valor educativo de las actividades extraescolares o un nivel de ingresos superior, son dos de los factores que podrían explicar la vinculación de los estudios de los padres con la participación en este tipo de programas, si bien se trata de una interacción multidimensional.

5.1.2.3. Situación laboral de las familias de los participantes

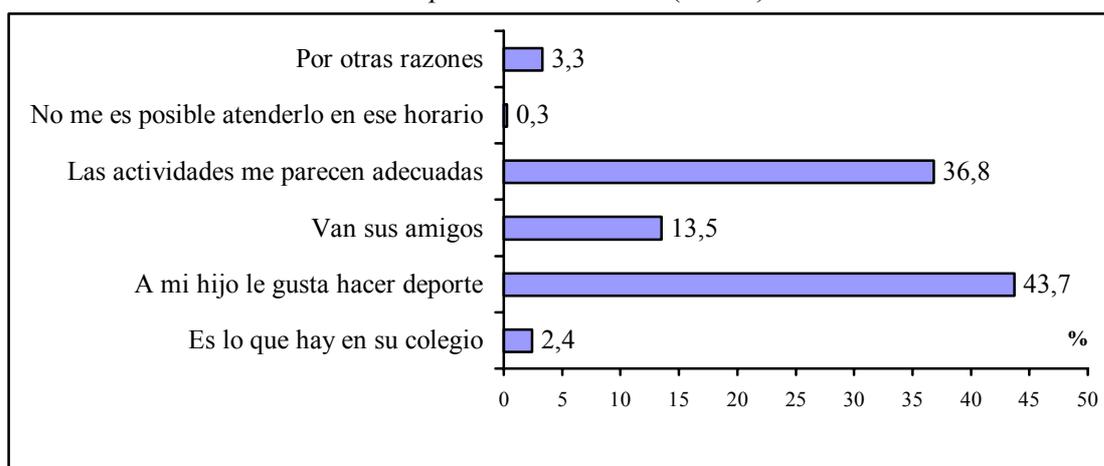
Se preguntó a los padres sobre su profesión a través de una pregunta abierta. Los datos obtenidos se organizaron en torno a un sistema de categorías, tomando como base las empleadas por Hernández Mendo (2000). Tanto en el caso de los padres como en el de las madres, la profesión que más se repite es la de obrero (34,9%) y obrera (30,8%). Los siguientes valores en el caso de los padres o tutores son los de profesiones liberales (22%) y funcionario (18,3%), mientras que en el caso de las madres o tutoras son el de ama de casa (21,4%) y funcionaria (17,6%).

Este aspecto incide en la participación de los alumnos en la oferta extraescolar de los centros. Los estudios indican que los niños con condición socioeconómica más acomodada asisten a más actividades extraescolares y lo hacen en mayor proporción fuera del centro (Fernández Enguita y otros, 2000: 86). Esta tendencia también se cumple para las actividades extraescolares específicamente deportivas (Wimer y otros, 2006: 9) y en otros grupos de edad, como la adolescencia (Bianchi y Brinnitzer, 2000: 7). Paradójicamente, son aquellos niños pertenecientes a familias con bajos ingresos los que experimentan mejoras más relevantes cuando acceden a los servicios extraescolares de los centros educativos (Vandell y Shumow, 1999: 76).

5.1.2.4. Expectativas sobre el programa “Deporte en el Centro”

En el cuestionario realizado a los padres se incluye un ítem, sobre las expectativas que tienen cuando deciden apuntar a sus hijos en el programa “Deporte en el Centro”. De las posibles respuestas, los encuestados podían seleccionar dos. Los padres de los participantes los inscriben en un 43,7% de los casos, porque a su hijo le gusta hacer deporte y en un 36,8%, porque las actividades les parecen adecuadas. Destaca el ítem “no me es posible atenderlo durante ese horario” marcado sólo en una ocasión (0,3%). Teniendo en cuenta los horarios de las actividades (de 16:00h a 18:00h), en los que los padres suelen estar trabajando, sería previsible un mayor porcentaje de respuestas en esta categoría. Hay que valorar positivamente el hecho de que los apunten mayoritariamente (80,5%), por las razones antes citadas (“a mi hijo le gusta hacer deporte” y “las actividades me parecen adecuadas”), aspecto que parece indicar que tanto sus hijos como ellos valoran de forma positiva las actividades en las que haya movimiento.

Gráfico nº 5. 12. Razones por las que los padres de los participantes deciden apuntarlos a “Deporte en el Centro” (n=334)



En la pregunta anterior, el ítem “*por otras razones*” (3,3%) es de tipo abierto. La respuesta más repetida, fue que apuntan a sus hijos al programa por que “*el deporte es bueno para su desarrollo integral*”, seguida de “*eligieron ellos/as apuntarse*”.

Tabla nº 5. 1. Respuestas del ítem “*Por otras razones*” de los padres de los participantes para apuntarlos a las actividades extraescolares de “*Deporte en el Centro*” (n=11)

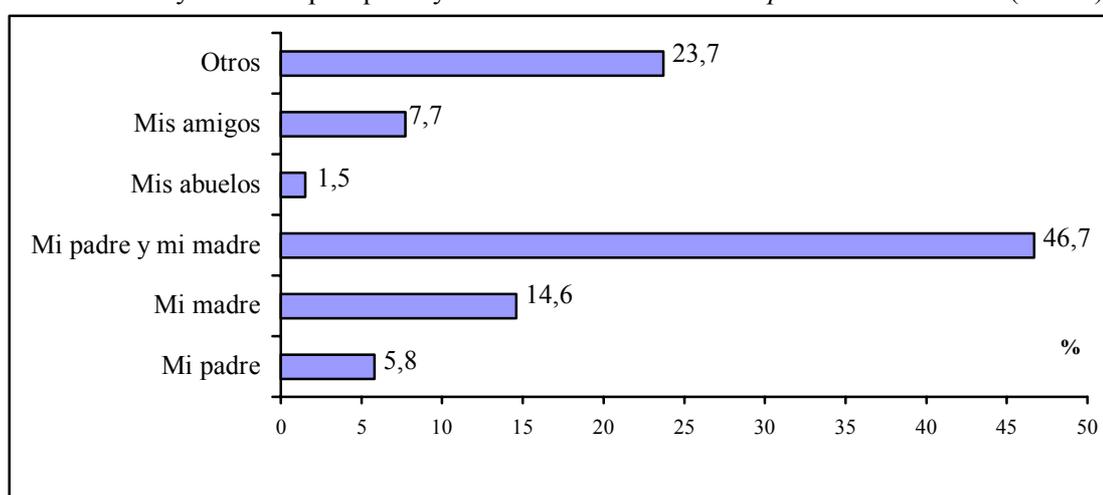
Ítem “ <i>Por otras razones</i> ”	N	%
El deporte es bueno para su desarrollo integral	4	36,4
Eligieron ellos/as apuntarse	3	27,3
No hay parques para jugar	2	18,2
Por que a mi hijo/a le gusta esa actividad en concreto	2	18,2
Total	11	100

Según estos datos, los motivos que mueven a los padres a apuntar a sus hijos al programa están relacionados con las preferencias de los propios niños y con aspectos vinculados con su desarrollo y educación. Estudios realizados en el contexto norteamericano advierten que: “*desafortunadamente, los padres no siempre pueden permitirse el lujo de elegir los cuidados extraescolares basándose solamente en la posibilidades de enriquecimiento que puede ofrecer el programa o en sus preferencias personales o las de sus hijos*” (Sarampote, Basset y Winsler, 2004: 340). En una investigación realizada por la Afterschool Alliance (2004a: 13), se les pidió a los padres de los participantes en programas extraescolares que indicaran las razones por las que apuntaban a sus hijos a dichos programas. Al igual que en este estudio, la primera razón era que a sus hijos les gustan sus actividades. Sin embargo, los siguientes motivos que más señalaron eran de corte utilitario: “*puedo asumir el coste*”, “*la localización es conveniente*”, etc.

Los factores económicos y utilitarios parecen tener poco peso en la decisión de las familias coruñesas de apuntar a sus hijos a “*Deporte en el Centro*”, mientras que en otros contextos en los que el desarrollo del sector extraescolar depende en gran medida de las aportaciones de los usuarios, las cuotas del programa, su ubicación geográfica y las facilidades de transporte para llegar a él, son elementos fundamentales a la hora de tomar esta decisión.

Durante el cuestionario inicial aplicado a los participantes del programa “*Deporte en el Centro*”, se les preguntó cuál era la persona que muestra mayor interés por que ellos acudan al programa. La respuesta “*mi padre y mi madre*” es la mayoritaria (46,7%).

Gráfico nº 5. 13. Personas del entorno de los participantes en “*Deporte en el Centro*” que muestran mayor interés por que vayan a las actividades de “*Deporte en el Centro*” (n=274)



Una de las posibles respuestas a la pregunta anterior es la opción “*otros*”, seleccionada por un 23,6% de los sujetos. Entre las respuestas aportadas, destacan las que afirman, en un 75% de los casos, que quien muestra mayor interés por ir a las actividades de “*Deporte en el Centro*” son ellos mismos.

Tabla nº 5. 2. Personas del entorno de los participantes que muestran más interés porque acudan al programa (n=11)

Ítem “ <i>Otros</i> ”	N	%
Yo	54	75
Mis familiares	8	11,1
Mi hermano / a	7	9,7
Mis tíos	2	2,8
Nadie	1	1,4
Total	72	100

Estos resultados coinciden con los encontrados por Gómez López, Ruiz Juan y García Montes (2004) en un grupo de alumnos de Enseñanza Secundaria Postobligatoria de la provincia de Almería. En él destacan la relación entre la actitud de los padres hacia la actividad físico-deportiva y el interés que tienen sus

hijos hacia dicha actividad. Informan de que más de un tercio del alumnado afirmaba que sus padres les habían incentivado en la práctica físico-deportiva, aunque este porcentaje había descendido respecto a los valores registrados tres años antes.

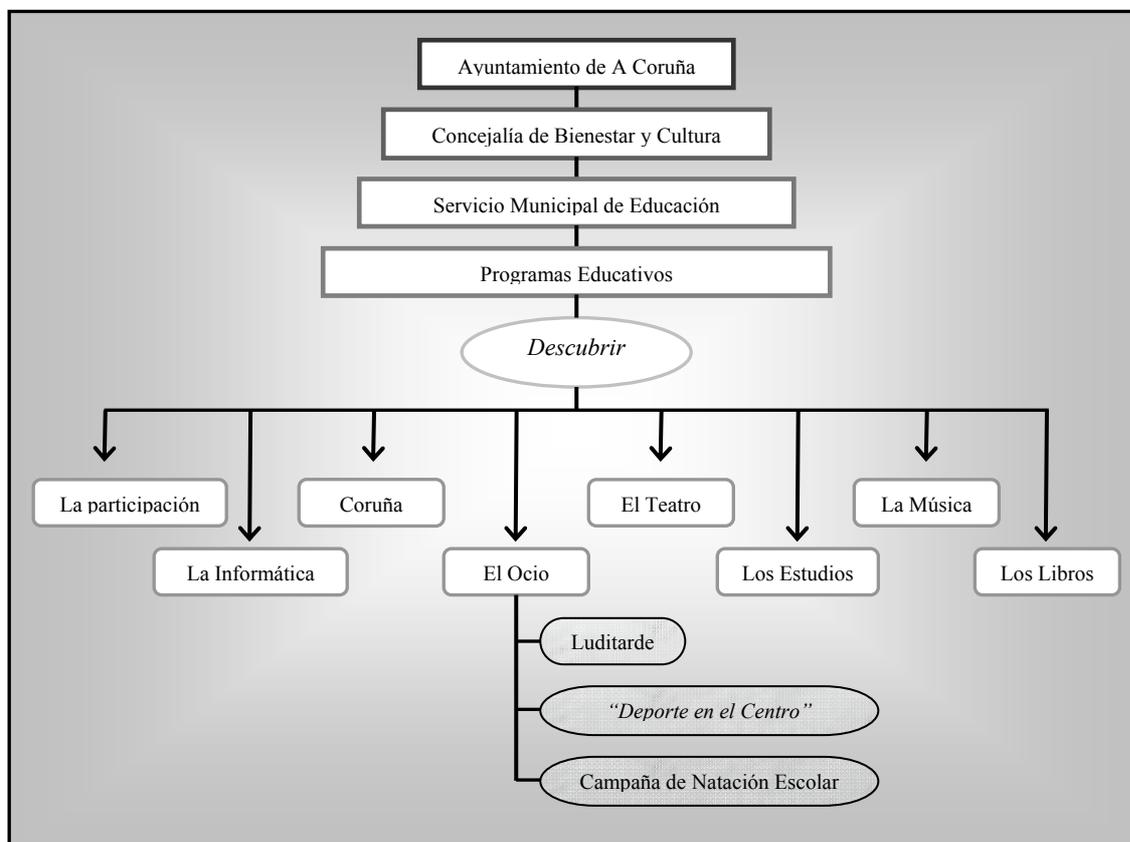
5.1.3. Características del programa

Proporcionar información sobre las características del programa “Deporte en el Centro” es fundamental para conocer el marco contextual del mismo. En este apartado se recoge información sobre el tipo de programa, la población que abarca, las funciones que cumple en la ciudad, sus objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

5.1.3.1. Tipología del programa “Deporte en el Centro”

Como ya hemos expuesto con cierta reiteración, el programa “Deporte en el Centro” es una oferta municipal de ocio para centros públicos de la ciudad de A Coruña en horario extraescolar, que pertenece a un conjunto de programas del bloque “Descubrir el Ocio”, dependientes todos ellos del Servicio Municipal de Educación del Ayuntamiento de A Coruña (cuadro nº 5.3.).

Cuadro nº 5. 3. Contextualización del programa “Deporte en el Centro” en el Ayuntamiento de A Coruña



Elaboración propia.

5.1.3.2. Población que abarca

Los participantes en “*Deporte en el Centro*”, son niños y jóvenes que cursan Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria (Obligatoria y Post-obligatoria), en los centros públicos del municipio de A Coruña.

En esta investigación se estudia el programa “*Deporte en el Centro*” aplicado a los colectivos “*de mayores*” lo que, dependiendo de cada centro educativo, puede involucrar a alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º curso de la Educación Primaria. El total de matriculados en estos cursos en los colegios en los que se oferta el programa es de 1.541 sujetos, de los que 276 participan en “*Deporte en el Centro*”. El análisis pormenorizado de la cobertura del programa se realiza en el apartado dedicado al estudio de los resultados del programa, cuando se abordan los aspectos vinculados con la participación.

5.1.3.3. Las funciones de “*Deporte en el Centro*”

Para conocer las funciones que cumple el programa “*Deporte en el Centro*” en la ciudad de A Coruña, analizamos distintos documentos de la programación municipal, así como varias cuestiones formuladas a los técnicos y directivos que trabajan en el mismo (a través de entrevista).

En la programación municipal se establece que son funciones del programa “*Deporte en el Centro*” las siguientes: “*el complemento de la formación educativa, la adquisición de hábitos saludables en el tiempo de ocio y de asentamiento de valores, por encima de la obtención de un rendimiento en la práctica*”. En relación con las funciones educativas del ocio, se prima la participación de todos los asistentes por encima de la competición, asumiendo por ello filosofía del “*Deporte para Todos*”.

Los técnicos del programa “*Deporte en el Centro*” coinciden en que sus funciones principales son:

- La relación entre diferentes organismos de la ciudad: “*favorecer la relación entre el organismo institucional, los centros educativos y el tejido asociativo de la ciudad*” (T2).
- La educación del ocio: “*dar una alternativa de ocio a los niños y jóvenes de la ciudad en horario no lectivo (creo que es la función principal) [...] con la finalidad de salud (entiendo la salud como lo mental, lo físico y lo social) [...] además de crear nuevos intereses*” (T1).
- La educación motriz: polivalente en los primeros ciclos e iniciación a

diferentes prácticas deportivas en edades más avanzadas, priorizando en las mismas la filosofía del “*Deporte para Todos*”.

La función de custodia (ofrecer entornos seguros para el cuidado de los niños en un tiempo en el que sus padres no pueden estar con ellos) ha sido señalada por numerosos investigadores como una de las funciones prioritarias que deben cumplir los programas extraescolares -Seppanen y otros (1993), Fashola (2001a), Mahoney, Eccles y Larson (2004), etc.-, a pesar de lo cual no aparece explicitada entre las funciones del programa “*Deporte en el Centro*”. En vista de estas diferencias, se preguntó a técnicos y directivos si la custodia es una función prioritaria en el programa.

Los técnicos afirmaron que no siendo prioritaria, es sin duda (debido a la demanda social), una de las funciones que cumple: “*no es prioritaria... pero es una función básica, ¡también la escuela tiene esa función!*” (T1). Este dato contrasta con las aportaciones de los padres, que solamente en un 0,3% de los casos apuntaron a sus hijos al programa porque “*no me es posible atenderlo en ese horario*”.

Los directivos del programa coinciden con los técnicos en que entre las funciones del programa destaca la educación del tiempo de ocio, señalando la educación en valores como directriz a seguir: “*ofrecer un programa [...] apoyado en temáticas de valores*” (D1).

En cuanto a la función de custodia, los directivos coinciden con los técnicos en que, si bien es un cometido del programa, no es el fundamental. Los directivos indican que la función de custodia tampoco se puede obviar, ya que en determinadas franjas horarias los padres no pueden atender a sus hijos, pero recalcan el contenido educativo del programa: “*hay profesionales encargados de los niños y es programa tiene un fuerte contenido educativo*” (D2).

5.1.3.4. *Los objetivos del programa*

La definición de los objetivos de un programa reviste especial importancia para su posterior diseño y desarrollo, a pesar de lo cual no suele dedicarse el tiempo y los recursos necesarios para completar este proceso de forma satisfactoria. Como indica Peter (2002: 4): “*es importante identificar los resultados prioritarios [esperados] antes de diseñar o implementar un programa extraescolar. Igualmente importante es tener razones convincentes para seleccionar esos resultados*”. La escasa cultura de programación existente en el sector extraescolar ha provocado una débil sistematización en la concreción de los objetivos, que se percibe en muchas ocasiones, como un requisito burocrático ligado a la programación y no como un elemento fundamental para el éxito del programa. Noam y Tillinger (2004) señalan otra dificultad al respecto: los programas extraescolares dependen del apoyo de diversas instituciones que

tienen una visión distinta acerca de lo que debería conseguir el programa. La incorporación de las pretensiones de todas ellas, en lugar de un trabajo coordinado para realizar una propuesta conjunta de los objetivos, suele derivar en una gama tan amplia y dispersa de intenciones que difícilmente sirven de orientación para el diseño y desarrollo del programa.

Para el análisis de los objetivos del programa estudiado, se han tenido en cuenta tanto los objetivos generales del programa *“Descubrir el Ocio”* de la ciudad de A Coruña, como las finalidades de la programación de *“Deporte en el Centro”* y las respuestas de los técnicos y directivos sobre los objetivos a cumplir por este último.

Los objetivos que plantea el municipio para el programa de ocio son comunes a las siguientes iniciativas: *“Deporte en el Centro”*, *“Luditarde”* y *“Natación escolar”*. El municipio pretende alcanzar con *“Descubrir el Ocio”* el siguiente objetivo: *“descubrir el ocio como un proceso en el que los niños y jóvenes sean capaces de desarrollarse en ambientes que faciliten instrumentos para expresarse libremente, que favorezcan vivencias artísticas, motrices, estéticas, lúdicas [...] que ayuden al enriquecimiento personal, que originen nuevos intereses y que estimulen una actividad creativa”* (Servicio Municipal de Educación de A Coruña, 2003: 25). Esto supone un avance en la concepción del programa deportivo extraescolar, tratando de desarrollar en los participantes tanto la dimensión lúdica, como la búsqueda de aficiones y la creatividad -frente al aprendizaje técnico- en las actividades deportivas.

Otro objetivo general de *“Descubrir el Ocio”* es el de *“promover condiciones para el desarrollo de un ocio humanista que se haga realidad gracias a una intervención educativa en el tiempo libre que convierta a los colegios e institutos por la tardes en centros educativos en los que se vivencian aprendizajes, se adquieren experiencias, se producen relaciones grupales que ayudan a una adecuada socialización y se promueve la autonomía”* (Servicio Municipal de Educación de A Coruña, 2003: 25). Esta visión contribuye a la creación de un nuevo espacio de ocio en horario de tarde (el propio centro), en el que se fomentan las relaciones sociales. Además, se plantea que la adquisición de conocimientos favorezca la autonomía de los participantes y así, cuando estén sin educadores, puedan disfrutar de su tiempo libre de forma autónoma.

La tercera finalidad declarada por el municipio está orientada a ofrecer a la sociedad, a través de las actividades extraescolares, una nueva cultura del ocio *“no ajeno al sistema educativo formal y que, como parte fundamental de la experiencia humana y de la calidad de vida, sea tratada con el respeto y la rigurosidad que merece”* (Servicio Municipal de Educación de A Coruña, 2003: 25).

En cuanto a la programación específica de *“Deporte en el Centro”*, se distinguen tres intenciones principales enfocadas a los ámbitos de la promoción

de la salud, la visión educativa del deporte y el desarrollo de habilidades deportivas.

En el primer ámbito destaca el objetivo siguiente: “*adquirir hábitos higiénicos y saludables directamente relacionados con la práctica de actividades motrices*” (Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, 2004: 4-5).

Con respecto a la orientación educativa del deporte, el programa se adscribe a la filosofía del “*Deporte para Todos*”, mostrando una especial preocupación por el respeto de las normas. En cada uno de los niveles educativos en los que se desarrolla el programa, se incluye el objetivo siguiente: “*participar con independencia del nivel de habilidad alcanzado, aceptando las normas y respetando las diferencias entre los participantes*” (Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, 2004: 4-5).

La tercera de las finalidades del programa de “*Deporte en el Centro*”, está centrada en la adquisición de habilidades deportivas, el desarrollo de la creatividad y la mejora de la competencia percibida. Los objetivos para cada uno de los ciclos de Educación Primaria en los que se ha desarrollado la investigación (2º y 3º ciclo) son los siguientes: para el segundo ciclo se pretende el desarrollo genérico de las habilidades motrices básicas vinculadas al deporte practicado, la resolución de problemas a través de la selección y dominio de habilidades, así como el desarrollo genérico de las capacidades motrices, incidiendo especialmente en las perceptivas y las socio-motrices. Para el tercer ciclo de Educación Primaria se persiguen los mismos objetivos pero con una orientación utilitaria, de cara a que los participantes consigan adquirir unos conocimientos para realizar la práctica deportiva de forma autónoma (Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, 2004: 4-5).

Existe disparidad en las respuestas de los técnicos, ante los objetivos principales que cumple el programa de “*Deporte en el Centro*”. A pesar de los contrastes, se aprecia una línea coherente entre las funciones perseguidas por el programa y los objetivos del mismo en cuanto a educación del ocio - “*ofrecer la visión del centro educativo como un lugar de ocio*” - (T2) y la educación motriz - “*dotar a los participantes de competencia motriz y en etapas finales de mayor especialización*” - (T2).

Destaca en los comentarios de los técnicos, la insistencia sobre el perfil de educación en valores que posee el programa, por encima de los demás objetivos: “*se trata de formar personas y educar en valores a través del juego*” (T3).

Tampoco existe uniformidad por parte de los directivos en el planteamiento de objetivos para el programa “*Deporte en el Centro*”: “*reconocer sus gustos deportivos*” (D1) y “*dar respuestas a las necesidades*

sociales de las familias” (D2). Sin embargo, destaca una línea orientada hacia la educación del ocio: “dotar al tiempo libre de los escolares de calidad, contenido educativo y socializador” (D2).

5.1.3.5. Contenidos que configuran el programa

Otra de las cuestiones que afectan a la puesta en marcha del programa atiende a aquellos conceptos, procedimientos o actitudes que deben enseñarse o ser aprendidos por los participantes. Los contenidos que ofrece el municipio se organizan en torno a la propuesta reflejada en la tabla nº 5.3., aunque existe la posibilidad de ampliarlos en función de los intereses y posibilidades materiales de cada centro.

Tabla nº 5. 3. Contenidos del programa “*Deporte en el Centro*” por ciclos:
programación municipal

“ <i>Deporte en el Centro</i> ”	E. Infantil	1º ciclo E.Primaria	2º ciclo E.Primaria	3º ciclo E.Primaria	ESO	E. Postobligatoria
Aeróbic		Ritmo	Iniciación Aeróbic I	Iniciación Aeróbic II	Aeróbic I	Aeróbic II
Ajedrez		Pre-ajedrez	Iniciación Ajedrez I	Iniciación Ajedrez II	Ajedrez I	Ajedrez II
Baloncesto			Iniciación al Baloncesto I	Iniciación al Baloncesto II	Baloncesto I	Baloncesto II
Balonmano			Iniciación al Balonmano I	Iniciación al Balonmano II	Balonmano I	Balonmano II
Fútbol Sala			Iniciación al Fútbol Sala I	Iniciación al Fútbol Sala II	Fútbol Sala I	Fútbol Sala II
Juegos	Juegos					
Patinaje	Pre-patinaje I	Pre-patinaje II	Iniciación al Patinaje I	Iniciación al Patinaje II	Patinaje I	Patinaje II
Predeportes		Predeportes	Multideportes			
Voleibol			Iniciación al Voleibol I	Iniciación al Voleibol II	Voleibol I	Voleibol II

Fuente: Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña (2004)

Existe uniformidad en cuanto a la descripción de los contenidos (realizada por los técnicos) que se emplean en el programa “*Deporte en el Centro*” para alcanzar los objetivos. Los técnicos coinciden en que existen unas líneas directrices generales a seguir, a partir de las cuáles los educadores ponen en marcha el programa. Estas pautas indicativas están resumidas en la tabla nº 5.4.

Tabla nº 5. 4. Contenidos del programa “Deporte en el Centro” por ciclos: técnicos

Contenidos actitudinales	Contenidos procedimentales	Argumentos de los técnicos	Ciclo
Trabajo sobre las filosofía del Deporte para Todos: “participación de todos y participación por encima de la competición” T3	Habilidades Motrices Básicas	“Se trata de adquirir a través del juego, una capacitación o instrumentalización de las habilidades motrices básicas, conocer su cuerpo, a los demás y al entorno” (T2).	Educación Infantil 1º ciclo de Educación Primaria
	Predeporte	“Son juegos predeportivos con contenido genérico para iniciar a los niños en diferentes modalidades deportivas a las que puede haber transferencia” (T2).	2º ciclo de Educación Primaria
	Iniciación a los deportes	“Son actividades de iniciación al deporte específico de prácticas deportivas clásicas como minibasket, fútbol – sala, movimiento musical (le llamamos aeróbic para que se identifique mejor), etc.” (T2).	3º ciclo de Educación Primaria

Elaboración propia.

Uno de los directivos del programa confiesa desconocer los contenidos del mismo, algo que no ocurre con su filosofía, con la que está muy familiarizado. Mientras que el otro directivo reitera la organización expuesta por los técnicos a este respecto, señalando como eje que unifica el programa la filosofía del “Deporte para Todos”: “que jueguen todos, que participen todos y que todos son iguales [...] es la base del programa «Deporte en el Centro»: el ideario del Deporte para Todos, pues la base de una buena educación es que todos somos iguales y todos tenemos las mismas posibilidades” (D2).

5.1.3.6. La metodología del programa

La metodología es un término polisémico, especialmente cuando hablamos de investigación educativa. En este estudio se analiza el programa municipal “Deporte en el Centro” preguntando a los técnicos sobre la metodología, refiriéndonos a ésta como el modo personal de cada docente para desarrollar sus sesiones con el grupo de alumnos.

La propuesta que formula el municipio está claramente decantada hacia metodologías basadas en la ciudad como referencia transversal, la experiencia directa por parte de los discentes y “la utilización de métodos creativos [...] el aprendizaje por descubrimiento, los proyectos, la indagación y la solución del problema” (Servicio Municipal de Educación de A Coruña, 2003: 26). También se alude de forma expresa a la utilización del juego y la actividad física, como métodos que guíen el día a día del programa.

Los técnicos manifiestan coincidencias, al afirmar que el método empleado en las sesiones del programa *“Deporte en el Centro”* es el mando directo, lo cual no se corresponde con los planteamientos teóricos del programa en cuanto a metodología.

No obstante se realizan algunas apreciaciones, en función del técnico, en cuanto a que la forma de trabajo de los educadores es *“a través del juego”* (T3) y de que éstos en su quehacer parten de premisas metodológicas genéricas como que *“vayan de lo global a lo específico en materia de deporte, trabajo grupal por encima del individual y trabajo por nivel de destreza en actividades como patín”* (T2).

5.1.3.7. La evaluación de *“Deporte en el Centro”*

La evaluación es otro de los temas sobre los que opinaron técnicos y directivos del programa. En concreto, solicitamos información a los agentes citados, para saber si se ha realizado algún tipo de evaluación global del programa, con la intención de detectar fortalezas y debilidades del mismo e ir mejorándolo anualmente.

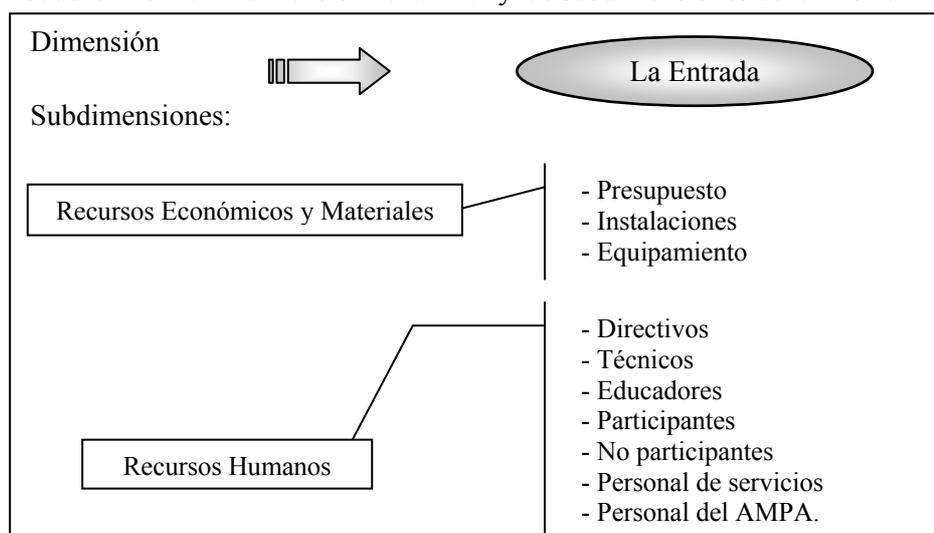
Los técnicos tienen opiniones divergentes sobre las cuestiones referidas a la evaluación: mientras dos de ellos informan que no se realiza ningún tipo de evaluación *“porque al no interesar al municipio la promoción de este programa, no se realiza, algo que considero que es fundamental para mejorar”* (T3), otro técnico indica que *“no se realiza una evaluación sistemática, pero sí se recogen datos para tomar decisiones puntuales”* (T2). Este mismo técnico observa que los criterios recogidos para tomar decisiones son *“los participantes y escuelas que hay cada curso, el nivel de asistencia del educador a su puesto laboral, su vestuario, el comportamiento de relación social y su integración en la vida del centro, información proporcionada por la APA, además el técnico de la Federación de APAs realiza tomas de contacto esporádicas con las APAs de los colegios y con los educadores en donde recoge información”* (T2). El técnico indica además, que la información que se recoge sobre la evaluación del programa es a través de la observación directa de las AMPAs y el técnico de la Federación Provincial de APAs.

Los directivos, por su parte, explican que sí se realiza una evaluación del programa, los criterios que tienen en cuenta son: *“si se mantienen las cuotas de participación, los informes de los técnicos responsables del programa que nos hablan sobre la satisfacción de los usuarios, de los padres y educadores en general”* (D1). El modo de recoger la información es a través de *“un informe que envían los responsables directos del programa, es una valoración de tipo cuantitativa”* (D1).

5.2. La dimensión “entrada” o los recursos disponibles en “Deporte en el Centro”

La dimensión entrada o input ha de recoger información evaluativa sobre “planes, recursos, personal y programas” (Stufflebeam, 1996: 56). En este apartado se incluye información sobre los recursos del programa (presupuestos, instalaciones y equipamiento), y del personal implicado en la evaluación (directivos, técnicos, educadores, participantes, no participantes, personal de servicios y personal del AMPA) En el cuadro nº 5.4. se resumen los aspectos que configuran la entrada.

Cuadro nº 5. 4. La dimensión “entrada” y las subdimensiones de la misma



Elaboración propia.

Describir y analizar los componentes de la dimensión entrada nos permite conocer cuáles son los medios materiales y económicos que delimitan el programa “Deporte en el Centro”, así como los posibles agentes personales implicados en el desarrollo de la investigación.

5.2.1. Recursos económicos y materiales del programa “Deporte en el Centro”

En este apartado se analizan datos sobre las instalaciones y recursos existentes en el programa “Deporte en el Centro”. Inicialmente se aborda su perfil presupuestario a través de cuestiones referidas a técnicos y directivos del programa. A continuación, se pregunta a los educadores del programa sobre aspectos referidos a cantidad de instalaciones, adecuación de las mismas para el desarrollo del programa, nivel de aprovechamiento y de conservación. El número de instalaciones y nivel de aprovechamiento de las mismas, son cuestiones sobre las que también hemos preguntado a los técnicos y directivos del programa “Deporte en el Centro”. Para concluir, los educadores valoran aspectos referidos al equipamiento: disponibilidad de material, adecuación, nivel de aprovechamiento y estado de conservación del mismo.

5.2.1.1. Los presupuestos del programa

La cuestión de la financiación ha sido señalada como una de las principales dificultades para implementar los programas extraescolares y desarrollar sus potencialidades educativas (Zigler, Finn-Stevenson y Marsland, 1995). La disponibilidad presupuestaria influye en aspectos fundamentales para la calidad del programa, como las instalaciones, el material, la situación laboral de los educadores, etc.

Se preguntó a técnicos y directivos por el presupuesto disponible en “*Deporte en el Centro*” y si éste les parecía ajustado a las necesidades del mismo. Los tres técnicos responden en una misma dirección, afirmando que “*el programa de ocio responde a un único convenio con una cantidad conjunta para los programas de «Deporte en el Centro» y «Luditarde»*” (T2). El convenio como fórmula de gestionar los programas extraescolares ha ido ganando enteros en los últimos tiempos (Larrarte, 1998), sobre todo para organizar las interacciones entre los ayuntamientos y otras entidades implicadas en el desarrollo de estas iniciativas, como los colegios, las asociaciones de padres o el sector empresarial. A pesar de ello, se considera un aspecto negativo el que el programa no cuente con una asignación propia, sino que comparta el presupuesto con otras iniciativas.

Dos de los técnicos informan que “*la cuota de participantes más la aportación municipal gira en torno a los 80 millones [480809,68 euros] para ambos programas*” (T1), mientras que el tercero, aunque desconoce exactamente la cantidad económica, explica que “*de toda la partida presupuestaria un 30% es el que se destina al programa «Deporte en el Centro»*” (T3). Por lo tanto, la dotación presupuestaria de las distintas iniciativas de “*Descubrir el Ocio*” es muy desigual, destinándose la mayor parte al programa “*Luditarde*” y una cantidad ostensiblemente menor a “*Deporte en el Centro*”.

Sobre si la cantidad es suficiente para satisfacer las necesidades del programa, los técnicos discrepan de nuevo. Mientras dos de ellos afirman que la cantidad es suficiente, informando de que “*si no hubo más dotación presupuestaria, es porque la demanda que había no aumentó. Se mantuvo el mismo presupuesto en los últimos seis años, porque los propios centros no originaron más demanda. Por lo tanto es suficiente.*” (T1), el tercero admite que el programa no avanza por falta de presupuesto: “*no se están haciendo actividades a mayores [...] por falta de presupuesto, que lleva sin subir por lo menos 3 años. Además el incremento de escuelas deportivas en «Deporte en el Centro» ha sido notable en los últimos años, esto hace que aumente el coste del programa*” (T3).

Los directivos afirman no acordarse del dato de la partida presupuestaria. Cuando hablan sobre si la cantidad se adecua a las necesidades del programa, se produce una negativa unánime porque “*cada vez la demanda es mayor, los*

precios suben y la aportación municipal no ha subido en los últimos 2-3 años, ni siquiera el IPC en el último año” (D1).

Según los datos del convenio de colaboración entre el Ayuntamiento de A Coruña y la Federación Provincial de APAs de centros públicos de A Coruña (Ayuntamiento de A Coruña, 2003), el coste total del programa “*Descubrir el Ocio*” es de 579.889,23€, de los que el Ayuntamiento asume aproximadamente el 77%, corriendo a cargo de la Federación Provincial de APAs y de las cuotas de los participantes el resto de la financiación. Estos resultados contrastan con los obtenidos en investigaciones realizadas en EEUU, donde el 83% de la financiación depende de las cuotas de las familias y la aportación de las distintas administraciones es escasa (Seppanen y otros, 1993: 6), lo que hace que el coste de las actividades extraescolares por familia sea elevado (National Institute on Out-of-School Time, 2006: 5), lo que perjudica la participación de los niños procedentes de familias con bajos ingresos (Committee on Community-Level Programs for Youth, 2000: 32). Como ya se ha dicho, este no es el caso de los programas extraescolares de la ciudad de A Coruña, en los que la aportación de las familias es muy reducida respecto al coste total de las actividades e incluso están previstas exenciones de pagos para las familias que acrediten bajos niveles de ingresos.

5.2.1.2. Instalaciones y equipamiento disponible en “Deporte en el Centro”

Sobre las instalaciones se preguntó a los educadores, técnicos y directivos. Ya se ha comentado que a los educadores se les solicitó que valoraran la importancia y el cumplimiento de distintos factores del programa. La existencia de concordancia entre importancia y cumplimiento, es valorada como un indicador positivo para la calidad del mismo. Significa que existe una proporción entre la importancia que tiene el ítem para la calidad del programa y su cumplimiento real.

Los resultados de la prueba de los rangos de Wilcoxon (no paramétrica, para dos muestras relacionadas) se resumen en la tabla nº 5.5. Como puede apreciarse, los educadores valoran negativamente la cantidad, adecuación y estado de conservación de las instalaciones, ya que consideran que el nivel de cumplimiento de estos factores está por debajo de su importancia para la calidad del programa. Sólo en el caso del empleo-aprovechamiento de las instalaciones se detecta concordancia entre la importancia y el cumplimiento. Este dato parece una consecuencia de las carencias anteriores: si no hay suficientes instalaciones es de esperar que las disponibles se rentabilicen al máximo.

Tabla nº 5. 5. Valoración de las instalaciones (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa

Variables	N	Importancia vs Cumplimiento Media (Desviación Típica)	Z
“Cantidad de instalaciones disponibles”	18	3,67 (0,485) vs 2,44 (1,042)	-2,980 **
“Adecuación de las instalaciones”	18	3,83 (0,383) vs 2,28 (0,958)	-3,464 ***
“Nivel de empleo-aprovechamiento de las instalaciones”	18	3,56 (0,511) vs 3,06 (1,110)	-1,328
“Estado de conservación de las instalaciones”	17	3,59 (0,618) vs 2,89 (1,023)	-2,179 *

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Los técnicos se muestran satisfechos con la proporción de instalaciones que hay y las actividades deportivas que se realizan en el programa, aunque uno de ellos señala que *“lo que faltan son las instalaciones cubiertas”* (T3). Difieren, sin embargo, en sus opiniones sobre su nivel de aprovechamiento. Uno de los técnicos está satisfecho con el mismo: *“hay instalaciones que cede el Ayuntamiento a los colegios y esto facilita el sacar adelante un importante número de escuelas deportivas”* (T3). Otro de los técnicos explica que *“no están bien aprovechadas, ¡no hay mala dotación!, pero es un problema de organización”* (T1). El tercero informa que *“cerca del 25% de los centros de «Deporte en el Centro» están saturados en cuanto a instalaciones, pero el 75% restante se puede decir que están poco aprovechadas”* (T2).

Los directivos del programa coinciden en afirmar que *“el número de instalaciones es deficiente”* (T2). Sin embargo tienen opiniones distintas sobre su nivel de aprovechamiento: uno de ellos dice que no están suficientemente aprovechadas mientras que el otro afirma que *“están sobrecargadas en los horarios de los programas, si hay mal tiempo hay problemas de espacios”* (T1).

Las instalaciones empleadas en *“Deporte en el Centro”* son las de los colegios de Educación Primaria lo que, según Mayall y Hood (2001: 74-75) aumenta la dificultad de que los niños las perciban como un espacio propio, pero implica numerosas ventajas, como la rentabilización de los recursos, las facilidades de acceso y las posibilidades de trabajo colaborativo entre profesores del centro y educadores extraescolares.

Además de la existencia o no de instalaciones y su adecuación, tradicionalmente se han detectado dificultades en el acceso a las infraestructuras escolares provocadas por las directivas de los colegios. En un estudio del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001), se pone de manifiesto que los directivos de los colegios públicos de enseñanza primaria afirman que las instalaciones de sus centros están disponibles para la realización de actividades sociales o culturales organizadas por instituciones del entorno, en un 67% de los casos. Sin embargo, este porcentaje descendía hasta un 48% cuando opinaban los profesores, un 35% cuando lo hacían los padres y un 29% si los que opinaban

eran los inspectores educativos. Los datos recogidos en este estudio no permiten constatar esta tendencia, puesto que los colegios que desarrollan “*Deporte en el Centro*” están obligados a ceder y asignar tantos espacios e instalaciones como sea necesario para conseguir los objetivos del mismo (Servicio Municipal de Educación de A Coruña, 2003).

Respecto al material disponible en “*Deporte en el Centro*”, los resultados indican que los educadores realizan una valoración positiva de la adecuación, el nivel de empleo-aprovechamiento y el estado de conservación del material, al no encontrarse diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento de estos tres factores (tabla nº 5.6.). Sin embargo, se informa de que la cantidad de material disponible es relevante para la calidad del programa, pero que no se responde a esta necesidad satisfactoriamente.

Tabla nº 5. 6. Valoración del material (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa

Variables	N	Importancia vs Cumplimiento Media (Desviación Típica)	Z
“ <i>Cantidad de material disponible</i> ”	18	3,56 (0,511) vs 3,06 (0,802)	-2,138 *
“ <i>Adecuación del material</i> ”	18	3,44 (0,511) vs 3,28 (0,575)	-1,000
“ <i>Nivel de empleo-aprovechamiento del material</i> ”	17	3,47 (0,624) vs 3,28 (0,895)	-0,905
“ <i>Estado de conservación del material</i> ”	17	3,59 (0,507) vs 3,12 (0,928)	-1,867

*p<0,05

En líneas generales, los educadores valoran mejor el material que las instalaciones y existe coincidencia entre educadores, técnicos y directivos en que serían necesarias más instalaciones, pero no en su nivel de aprovechamiento. Mientras los educadores consideran que están bien aprovechadas, no existe unanimidad en los colectivos de técnicos y directivos al respecto.

5.2.2. Recursos Humanos evaluados en “*Deporte en el Centro*”

La subdimensión “*personal*” implica aquellos recursos humanos relacionados con el programa que aportan datos referentes a la entrada: los directivos y técnicos del programa (del Ayuntamiento y la Federación Provincial de APAs), los educadores que se encargan de desarrollarlo, los participantes o receptores del programa, el grupo de no participantes, el personal de servicios y el AMPA (sobre los que tenemos información indirecta, a través de preguntas realizadas a los agentes anteriores).

5.2.2.1. Los directivos del programa

Los directivos que están a cargo de “*Deporte en el Centro*” son dos mujeres, con una media de edad de 46 años. Su nivel formativo es de diplomado universitario, en ambos casos en materia educativa (Educación Primaria y Educación Infantil). Una de ellas además posee la Licenciatura en Pedagogía.

Dos cuestiones son las que responden al perfil del trabajo de los directivos de “*Deporte en el Centro*”. Por un lado, se toma en consideración la denominación del cargo que ocupan, en un caso es Jefa de Unidad de Programas Educativos, mientras que en el otro es Presidenta de la Federación Provincial de APAs de centros públicos de A Coruña. Son cargos, que representan a las directivas de las entidades (Ayuntamiento y AMPAs) que firman el convenio, y que amparan al programa “*Deporte en el Centro*”. Las funciones que desempeñan en sus cargos quedan reflejadas en la tabla nº 5.7.

Tabla nº 5. 7. Funciones que realizan los directivos de “*Deporte en el Centro*”

Cargo	Funciones
Jefa de Unidad de Programas Educativos	<i>“Llevo la gestión administrativa del convenio (firma, abonos, supervisión de cuentas). Soy miembro en la comisión de seguimiento y llevo la coordinación del programa junto con la Federación de APAs y sus técnicos”.</i>
Presidenta de la Federación Provincial de APAs de centros públicos de A Coruña	<i>“Participo en el cierre del convenio, soy miembro de la comisión de seguimiento, coordino el programa junto con los coordinadores específicos y conozco día a día todo lo que se lleva a cabo en el programa”.</i>

5.2.2.2. Los técnicos del programa

Los técnicos de “*Deporte en el Centro*” son dos varones y una mujer, cuya media de edad es de 38,6 años (30, 32 y 54 años respectivamente). Dos de los tres técnicos son Licenciados en Educación Física, uno de éstos también es Maestro Especialista en Educación Física. El tercer técnico es Maestro de Educación Primaria.

Al preguntarles a los técnicos sobre el cargo que ocupan, estos responden: Coordinador de programas de ocio del Ayuntamiento de A Coruña, perteneciente al Servicio Municipal de Educación, Asesor municipal del programa de ocio y Técnico de programas de la Federación Provincial de APAs de centros públicos de la ciudad de A Coruña. Las funciones a desempeñar por cada uno de los técnicos se resumen en la tabla nº 5.8.

Tabla nº 5. 8. Funciones que realizan los técnicos de “Deporte en el Centro”

Cargo	Funciones
<p>Coordinador de programas de ocio del Ayuntamiento de A Coruña</p>	<p><i>“Promover la actividad motriz en general (física y deportiva) en los centros escolares desde una perspectiva pedagógica, fijando para cada edad los contenidos... hacerlo dentro de la línea del deporte para todos... Realizar encuentros deportivos con los niños sin rígidas clasificaciones. Promover en todos los centros educativos de la ciudad agrupaciones deportivas,... la Coordinación - supervisión administrativa y económica de los convenios entre Ayuntamiento y Federación de APAs. Dotar de equipamiento y mantenimiento en los centros. Desarrollar estudios sobre el nivel de equipamiento de los centros para el desarrollo del programa. Promocionar actividades cívicas en los centros para el desarrollo de los programas. Formación de los directivos de las entidades y de los educadores que imparten los programas.</i></p>
<p>Asesor municipal del programa de ocio</p>	<p><i>“Asesorar durante el diseño, programación y ejecución del programa”</i></p>
<p>Técnico de programas de la Federación Provincial de APAs de centros públicos de la ciudad de A Coruña</p>	<p><i>“Mis funciones son las siguientes: Selección de personal. Realización de horarios de los educadores. Distribución de los educadores por centros. Organización de salidas o actividades. Realizo visitas puntuales a los colegios en el horario del programa. Soy la persona de contacto con los educadores. También es mi labor el diseñar las directrices generales del programa “Deporte en el Centro”, así como la supervisión general del programa”.</i></p>

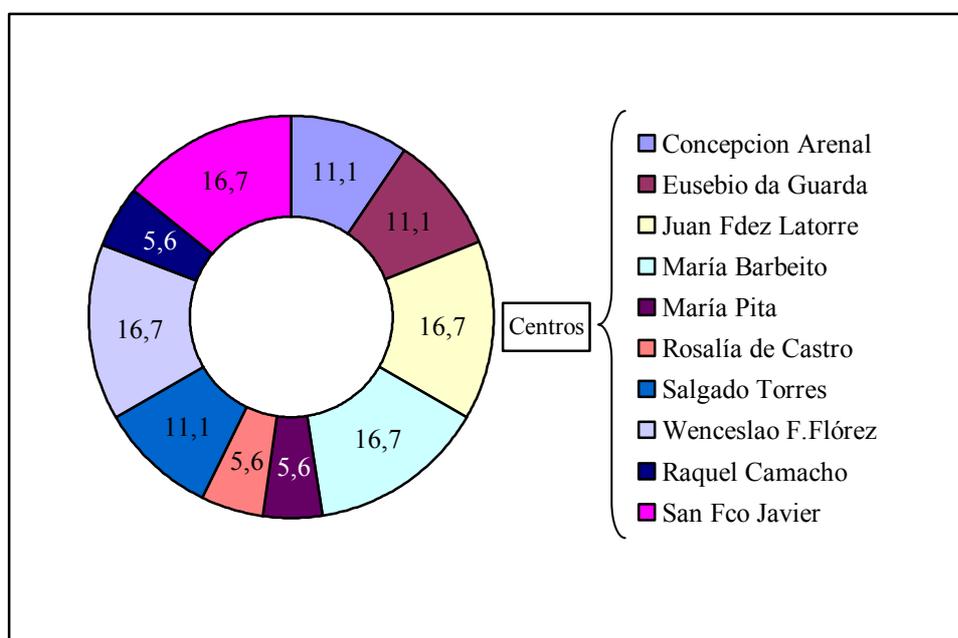
5.2.2.3. Los educadores de “Deporte en el Centro”

Los educadores del programa “Deporte en el Centro” (n= 18) tienen una media de edad de 28,29 años (dt= 4,29). Su distribución por género es equilibrado, ya que el número de mujeres y hombres es el mismo (50%). Estos datos coinciden con el perfil descrito por Parada (2004) para los trabajadores de la rama de cultura, ocio y tiempo libre (incluido dentro del sector de Servicios Socioculturales): intervalo de edad de entre 25 y 34 años y tendencia a la equiparación en la distribución de los sexos.

Sin embargo, existen diferencias relevantes respecto a la distribución descrita por Seppanen y otros (1993) en el contexto estadounidense, donde el 90% del personal que trabaja en las actividades extraescolares son mujeres.

Los docentes se distribuyen por centros educativos como se muestra en el gráfico nº 5.14.

Gráfico nº 5. 14. Distribución por colegios de los educadores de "Deporte en el Centro" (n=18)



Se preguntó a los educadores qué actividad deportiva del programa "Deporte en el Centro" imparten, pudiendo darse el caso de alguno que participen en varias actividades. Los valores más repetidos corresponden a aquellos educadores que imparten la actividad de iniciación al fútbol sala II (26,3%), así como los que se ocupan de la iniciación al patinaje II. El porcentaje más reducido pertenece a los responsables de gimnasia rítmica II. Véase la tabla nº 5.9.

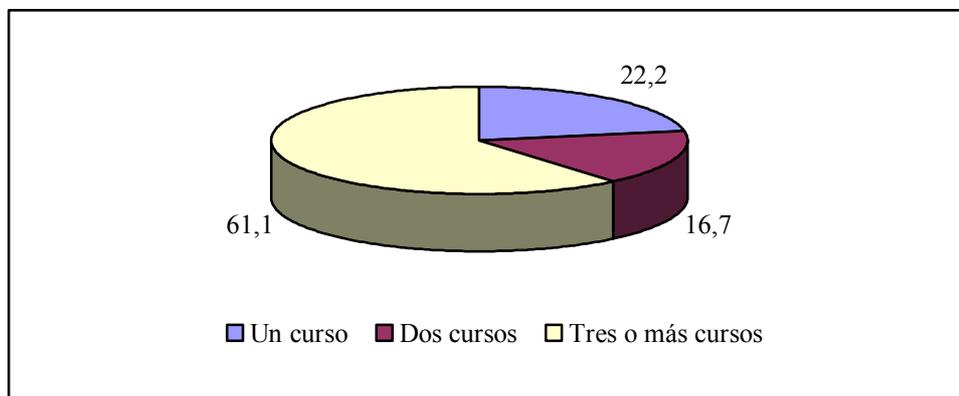
Tabla nº 5. 9. Distribución de los educadores de "Deporte en el Centro" por actividad deportiva impartida (n=19)

Actividad deportiva impartida	N	%
Iniciación al Fútbol Sala II	5	26,3
Iniciación al Patinaje II	5	26,3
Iniciación al Baloncesto II	4	21,1
Iniciación al Aeróbic II	2	10,5
Iniciación al Voleibol II	2	10,5
Gimnasia Rítmica II	1	5,3
Total	19	100

Para conocer la experiencia que tienen los educadores en "Deporte en el Centro", se les preguntó cuántos cursos llevan trabajando en él. La media es de 2,39 cursos (dt= 0,85), siendo el valor más repetido el de 3 cursos de experiencia. Estos datos coinciden con los encontrados por Nuviala Nuviala, García Montes y

Ruiz Juan (2004) en técnicos deportivos que trabajan con población escolar en el Servicio Comarcal de Deportes “*Corredor del Ebro*” y en el municipio de Fuentes del Ebro (experiencia entre 2 y 5 años).

Gráfico nº 5. 15. Experiencia de los educadores en “*Deporte en el Centro*” (n=18)



Los educadores del programa “*Deporte en el Centro*” accedieron principalmente a su puesto de trabajo a través de dos vías: contratación tras haber acreditado experiencia fuera del programa (38,9%) y selección de personal (33,3%).

Tabla nº 5. 10. Acceso al puesto de trabajo de los educadores de “*Deporte en el Centro*” (n=18)

Vía de acceso al puesto laboral	N	%
Contrato tras experiencia fuera del programa	7	38,9
Selección de personal	6	33,3
El Ayuntamiento y la Federación de APAs requirieron sus servicios	3	16,7
Otros	2	11,1
Total	18	100

La totalidad de los educadores (100%) del programa poseen un contrato laboral de tipo temporal. La duración contractual anual es de ocho meses repartidos en dos contratos: uno de octubre a diciembre (tres meses) y otro de enero a mayo (cinco meses).

Este colectivo trabaja por horas, dedicando una media de 5,56 a la semana (dt= 2,52). Esto supone cerca de tres actividades deportivas semanales al tener, cada una de ellas, una duración de dos horas distribuidas de lunes a viernes. Los datos restantes, relativos a las horas trabajadas por cada educador, se muestran en la tabla nº 5.11. Seppanen y otros (1993) encontraron que en EEUU el personal de las actividades extraescolares trabajaban una media de 20-26 horas a la semana y que más del 30% tenían un segundo trabajo. Teniendo esto en cuenta, la situación de los educadores de “*Deporte en el Centro*”, con muchas menos horas semanales, eleva los índices de movilidad (inestabilidad) laboral y hace

que éste se considere como una transición o un complemento a otros trabajos con mejores condiciones (que serían los principales).

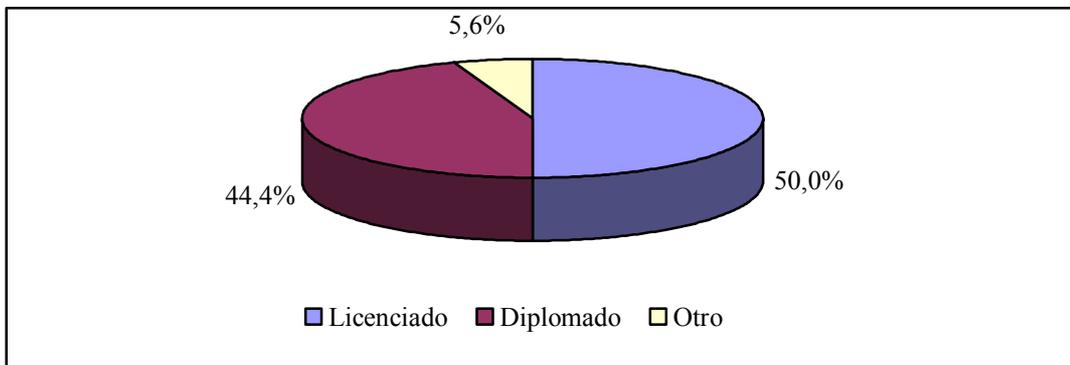
Tabla nº 5. 11. Horas de trabajo de los educadores de “*Deporte en el Centro*” (n=18)

Número de horas de trabajo semanal	N	%
6 horas	5	27,8
4 horas	5	27,8
2 horas	3	16,7
8 horas	3	16,7
10 horas	2	11,1
Total	18	100

Un importante número de educadores no realizan ninguna función a mayores de la de educador dentro del programa (83,7%), el resto de ellos (16,7%) sí que las realizan (los tres son educadores de comedor y uno de ellos es, además, educador de desayunos).

De los dieciocho educadores que imparten docencia en “*Deporte el Centro*” nueve son Licenciados. Un 77,77% de los mismos lo son en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, un 11,11% en Filología Inglesa y otro 11,11%, en Derecho.

Gráfico nº 5. 16. Formación inicial de los educadores en “*Deporte en el Centro*” (n=18)



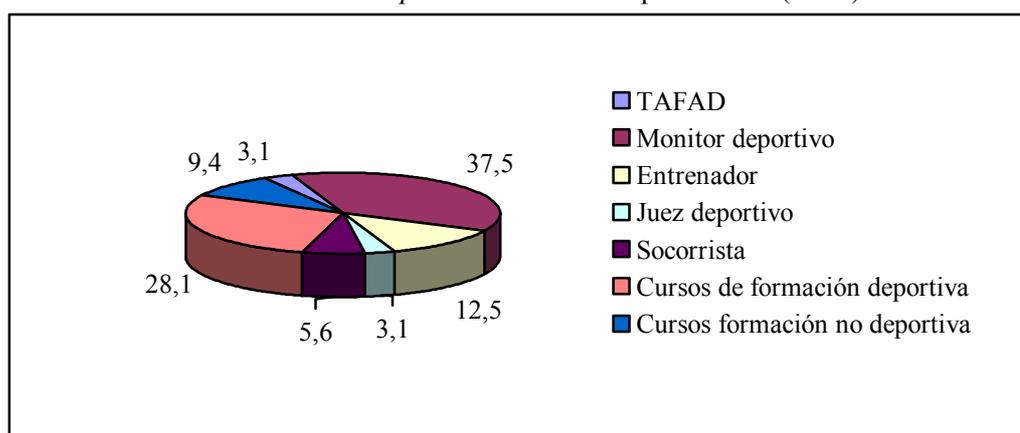
De los 8 educadores que son Diplomados, un 75% son Maestros Especialistas en Educación Física, siendo el resto de casos Maestro especialista en Educación Primaria (12,5%) y Diplomado en Relaciones Laborales (12,5%). La categoría “*otros*” se corresponde con un estudiante de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

El perfil formativo de los educadores de “*Deporte en el Centro*” no se corresponde con las características tradicionalmente asociadas al ámbito extraescolar, como la escasa formación pedagógica (Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes, 2003), la diversidad formativa derivada de la inexistencia de

una formación específica en el sector extraescolar (Dennehy, Gannet y Robbins, 2006) o, en general, una menor cualificación que los profesionales que trabajan en otros servicios destinados a la infancia (Werthein, 2004). El alto índice de Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Maestros Especialistas en Educación Física que integran la plantilla docente de “Deporte en el Centro” responde a los requerimientos señalados por Calzada (2004) para conseguir los objetivos propuestos por el ámbito educativo del deporte.

Se les preguntó, a través de una pregunta abierta, si habían complementado su formación inicial con otras titulaciones, cursos, etc. Un 37,5% de las respuestas analizadas indican que han realizado cursos de monitor deportivo, un 28,1% señala que han realizado cursos de formación deportiva y un 12,5% se corresponden con cursos de entrenador deportivo. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de los educadores de completar su formación inicial con cursos relacionados con los deportes en los que imparten clase.

Gráfico nº 5. 17. Distribución de la formación complementaria de los educadores de “Deporte en el Centro” por centros (n=18)



Otra de las cuestiones relativas a la formación de los educadores, está enfocada a si han realizado alguna actividad formativa relacionada con su labor en “Deporte en el Centro” en el último año. Un 38,9% respondieron afirmativamente, de los cuales el 71,4% eran cursos de formación deportiva y un 28,6% de otra temática.

En el caso de haber hecho cursos formativos en el último año, se preguntó a este colectivo si la formación había sido realizada por su cuenta o sufragada por la entidad responsable del programa. En el 85,7% de los casos, la actividad formativa había sido realizada por su cuenta.

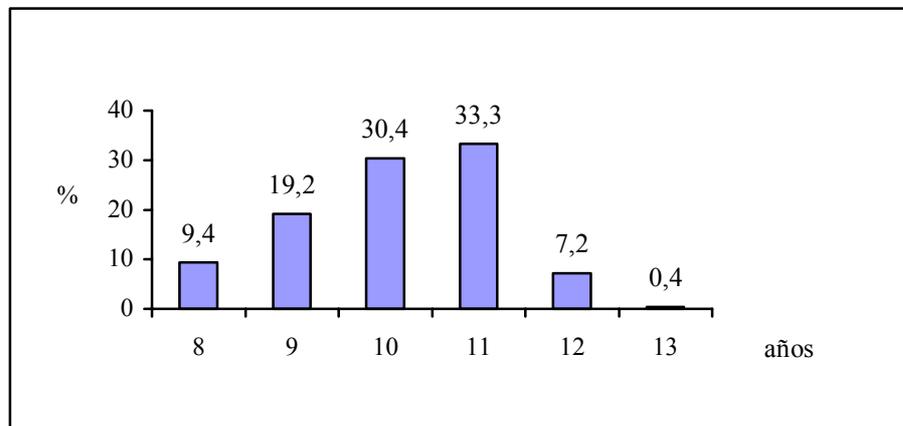
Tras haber aplicado la prueba de rangos de Wilcoxon al factor “adecuación entre la formación y las funciones del educador”, se comprobó que no existen diferencias significativas entre la importancia de este factor y su grado

de cumplimiento ($Z = -0,250$, $p > 0,05$). Los educadores dan mucha importancia a este factor (media = 3,67, $dt = 0,594$) y consideran que, efectivamente, su formación se adecua mucho a las funciones que cumplen como educadores (media = 3,65, $dt = 0,606$).

5.2.2.4. Los participantes en el programa

Se les preguntó a los participantes del programa “*Deporte en el Centro*” sobre su edad, género y el curso en el que están. La media de la edad de los participantes es 10,11 años ($DT = 1,103$), tal y como puede constatarse en el gráfico n° 5.18.

Gráfico n° 5. 18. Distribución por edades de los participantes de “*Deporte en el Centro*” (n=276)



En cuanto al género de los participantes del programa, se comprobó su paridad, puesto que un 50,7% de ellos son de género femenino y un 49,3% del masculino.

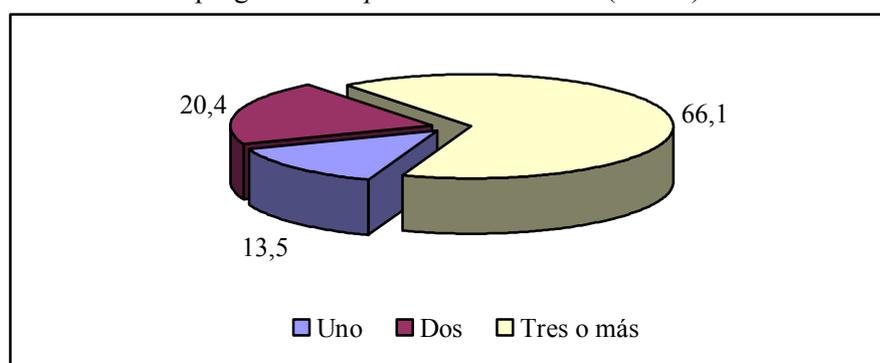
Los participantes de “*Deporte en el Centro*” están cursando principalmente tercer ciclo de Educación Primaria (66,3%), con un 32,6% en quinto curso y un 33,7% en sexto (tabla n° 5.12.).

Tabla n° 5. 12. Distribución de los participantes de “*Deporte en el Centro*” por curso (n=276)

Curso en el que están	N	%
6° curso de Educación Primaria	93	33,7
5° curso de Educación Primaria	90	32,6
4° curso de Educación Primaria	56	20,3
3° curso de Educación Primaria	37	13,4
Total	276	100

También se preguntó a este colectivo por los cursos que llevaban asistiendo al programa, destacando (gráfico nº 5.19.) que un 66,1% lleva tres o más años acudiendo al mismo.

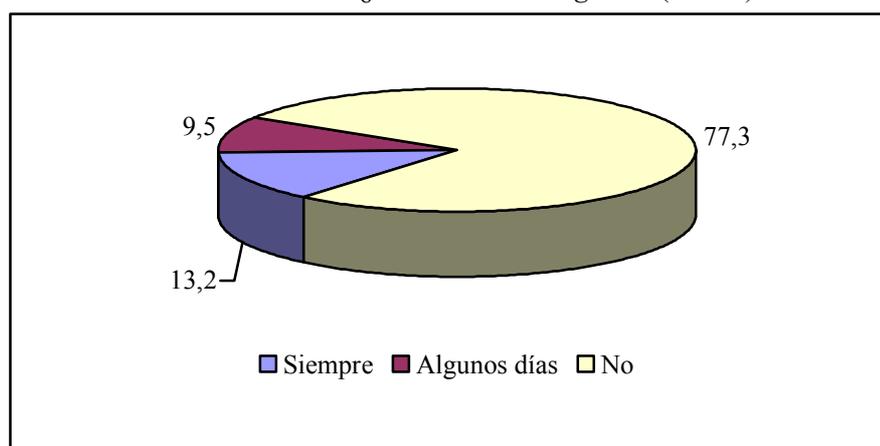
Gráfico nº 5. 19. Experiencia de los participantes en el programa “Deporte en el Centro” (n=274)



Para conocer algunos de los hábitos diarios relacionados con el programa, se preguntó a los participantes si se quedan a comer en el colegio, con quién vienen y se van del programa deportivo y si realizan otras actividades deportivas y no deportivas en su horario extraescolar.

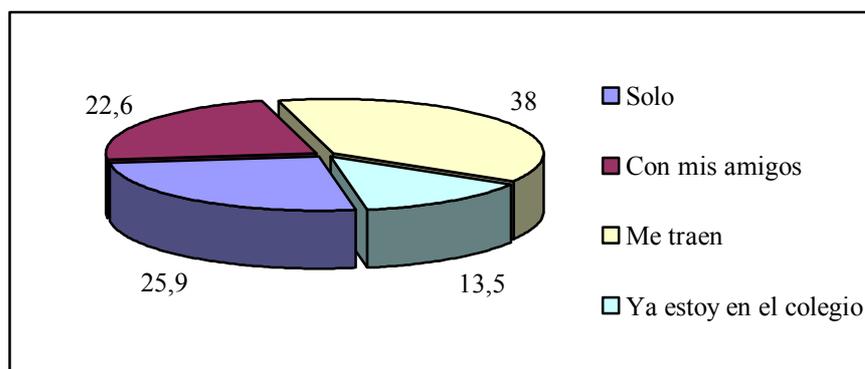
El 77,3% de los participantes del programa “Deporte en el Centro” responde negativamente a la pregunta “¿Comes en el colegio?”, lo que significa que se desplazan antes y después de comer para acudir al programa (véase gráfico nº 5.20.).

Gráfico nº 5. 20. “¿Comes en el colegio?” (n=273)



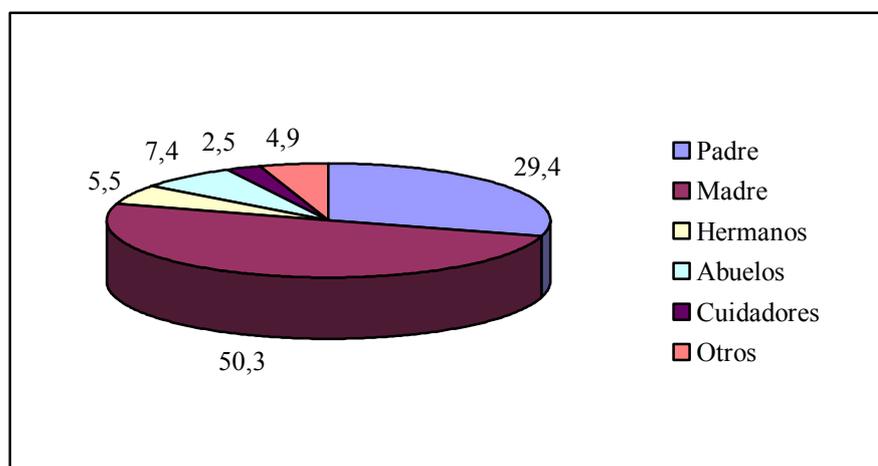
En cuanto a la forma de acudir a “Deporte en el Centro” (gráfico nº 5.21.), un 60,6% vienen acompañados, un 25,9% lo hacen solos y un 13,5% ya están en el colegio cuando empiezan las actividades (vienen del comedor).

Gráfico n° 5. 21. Con quién acuden los participantes al programa “*Deporte en el Centro*” (n=274)



Aquellos participantes que vienen acompañados, especificaron qué persona les trae (gráfico n° 5.22.). En un 79,7% de los casos son los padres (bien el padre, bien la madre), quien los acerca al colegio para realizar las actividades deportivas extraescolares.

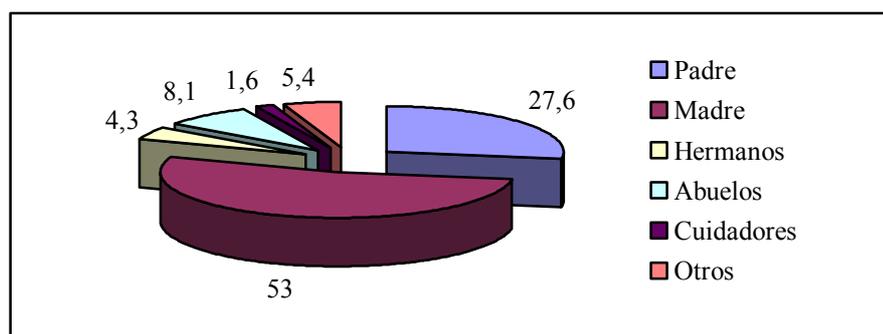
Gráfico n° 5. 22. Quién trae a los participantes al programa “*Deporte en el Centro*” (n=163)



Los participantes en el programa “*Deporte en el Centro*”, en un 75,6% de los casos responden que se marchan acompañados, bien sea con sus amigos (24,7%), bien por otras personas (50,9%). En un 24,4% de los casos se marchan solos a casa.

Aquellos participantes que se van acompañados del programa, especificaron la persona que los viene a recoger (gráfico n° 5.23.). En un 80,6% de los casos son los padres (bien el padre, bien la madre), quien viene a buscarlos al colegio tras haber asistido a las actividades.

Gráfico nº 5. 23. Quién recoge a los participantes al programa “Deporte en el Centro” (n=185)



El 62% de los participantes afirman que no participan en otras actividades de tarde no deportivas, frente a un 38% de los mismos que sí va. De estos últimos, un 60,6% indica que acude al colegio a realizar esas actividades, frente a un 30,8% que informa que se desplaza fuera del colegio.

Un 30% de los participantes responde afirmativamente a la pregunta “¿realizas deporte de forma organizada?” (en un club, equipo, asociación,...), por un 70% que responde de forma negativa (n=273). Los participantes que respondieron afirmativamente a la pregunta anterior, concretaron los deportes que realizan, destacando sobre los demás la práctica del fútbol y la natación (tabla nº 5.13.).

Tabla nº 5. 13. Distribución de los deportes que practican de forma organizada los participantes de “Deporte en el Centro” (n=99)

Deporte que practican de forma organizada	N	%
Fútbol	38	38,4
Natación	15	15,2
Judo	8	8,1
Baloncesto	6	6,1
Voleibol	6	6,1
Atletismo	5	5,1
Patinaje	4	4
Tenis	3	3
Balonmano	2	2
Gimnasia rítmica	2	2
Otros	6	6,1
NS/NC	4	4
Total	99	100

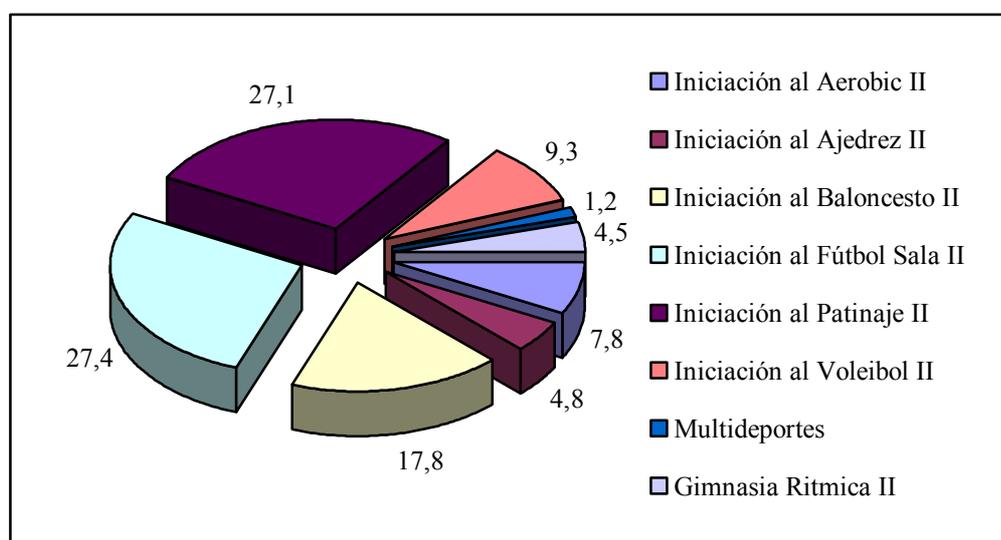
Los datos sobre la participación en actividades deportivas organizadas de los inscritos en “Deporte en el Centro”, coinciden con investigaciones realizadas por Tercedor Sánchez y Delgado Fernández (2000), Puig Roig (2001) Velázquez

Buendía y otros (2001c) y Nuviala y Nuviala (2003b) con grupos de niños de los último ciclos de Educación Primaria y de ESO. También con los resultados obtenidos por Cabrera Suárez, Ruiz Llamas y Sánchez Aguiar (2003), con profesores de Educación Física de Enseñanza Primaria y Secundaria, sobre las actividades que practican sus alumnos, y los de Sanz y Ponce de León (2005) en colectivos de estudiantes universitarios. En todos ellos, el fútbol es la actividad deportiva organizada más practicada, con bastante diferencia sobre la segunda opción, que suele ser el baloncesto y, en menor medida, la natación. El estudio realizado por García Ferrando (2001) sobre las prácticas y comportamientos de los españoles respecto al deporte en población adulta (15 a 65 o más años) recoge como deporte más practicado a la natación (39%) y sitúa al fútbol en segundo lugar (36%).

Los participantes valoraron la duración de las actividades a las que acuden (2 horas a la semana por actividad). El 60,4% de los casos consideran que dicha duración “*está bien*”, un 36,7% que “*es poco tiempo*” y un 2,9% que “*es demasiado tiempo*”.

La distribución de inscritos en las actividades de “*Deporte en el Centro*” se refleja en el gráfico nº 5.24., destacando la Iniciación al Fútbol sala II (27,4% de las respuestas) y la Iniciación al Patinaje II (27,1%).

Gráfico nº 5. 24. Distribución de los participantes en las escuelas deportivas (n= 332 respuestas)



El total de respuestas analizadas en la pregunta anterior (332), indica que hay participantes que van a más de una actividad, aspecto también detectado por Pérez Zorrilla (2005) en alumnos de sexto curso de Educación Primaria: un 48% de la muestra acude a dos o más actividades extraescolares, frente a un 40% que se inscriben en una sola actividad.

A los alumnos de “*Deporte en el Centro*” que participan en más de una propuesta, se les preguntó cual de ellas preferían. Como se aprecia en la tabla nº 5.14., los encuestados expresan mayor afinidad por el fútbol, el baloncesto, el patinaje y el voleibol.

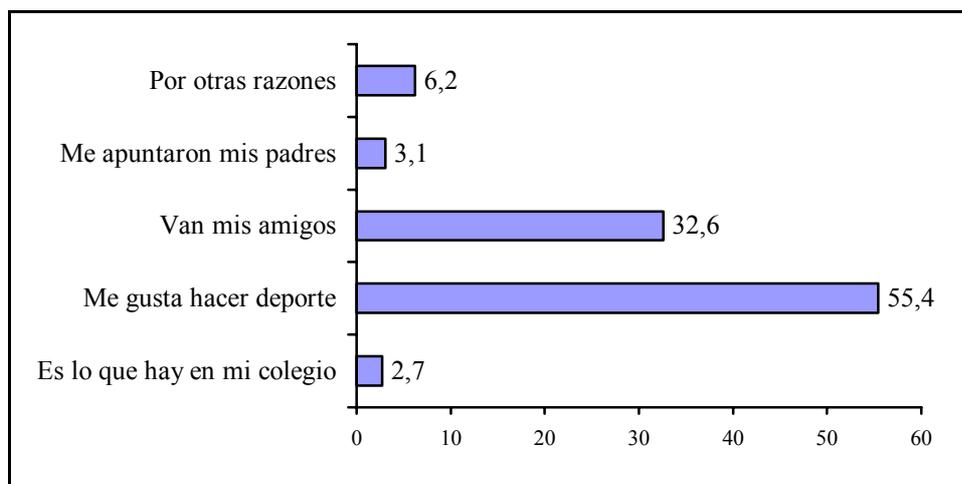
Tabla nº 5. 14. Preferencia por una escuela deportiva de los participantes de “*Deporte en el Centro*” que van a más de una actividad (n=67)

Escuela deportiva que prefieren	N	%
Fútbol	17	25,4
Baloncesto	13	19,4
Patinaje	10	14,9
Voleibol	8	11,9
Aeróbic	7	10,4
Gimnasia Rítmica	4	6
Multideportes	1	1,5
Ajedrez	1	1,5
Las 2 me gustan	3	4,5
NS / NC	3	4,5
Total	67	100

Se les preguntó a los participantes cuáles eran las razones más importantes para que les gustara más esa actividad que otra. Las respuestas fueron muy diversas, por lo que se destacan las relacionadas con los deportes que hemos citado en la pregunta anterior. En el caso de Iniciación al Fútbol Sala II, los motivos más destacados fueron: “*por que es divertida*”, “*aprenden*” y “*es su deporte favorito*” (16,7% en los tres casos). Los participantes que prefirieron el baloncesto sobre otra/s escuela/s, afirmaron hacerlo principalmente por que es una actividad divertida (42,9%). Los que seleccionaron Iniciación al Patín II, lo hicieron principalmente por que es una actividad divertida y aprenden (18,2% en ambos casos). De aquellos participantes que se decidieron por Iniciación al Voleibol II sobre las demás actividades, un 45,5% de los casos argumentan que era porque hacen deporte, frente a un 27,3% que exponen que es divertida.

Se realizó una cuestión sobre las razones de los participantes para acudir al programa. Se empleó una pregunta semiabierta de respuesta múltiple, de la que podían seleccionar dos opciones. Del total de respuestas analizadas (451), destacaron dos: “*me gusta hacer deporte*” (55,4%) y “*van mis amigos*” (32,6%) como se refleja en el gráfico nº 5.25.

Gráfico nº 5. 25. Motivos de los participantes para apuntarse al programa “Deporte en el Centro” (n=451)



En la respuesta “*por otras razones*” (6,2%) los participantes expusieron entre otros motivos, porque les gusta esa actividad (escuela deportiva) en concreto (34,8%). Ver tabla nº 5.15.

Tabla nº 5. 15. Motivo “*Por otras razones*” para apuntarse a las actividades de “*Deporte en el Centro*” (n=23)

	Frecuencia	Porcentaje
Me gusta la actividad	8	34,8
Me divierto	5	21,7
Van mi/s hermano/s	3	13
Me gusta el deporte	2	8,7
Varios	5	21,7
Total	23	100

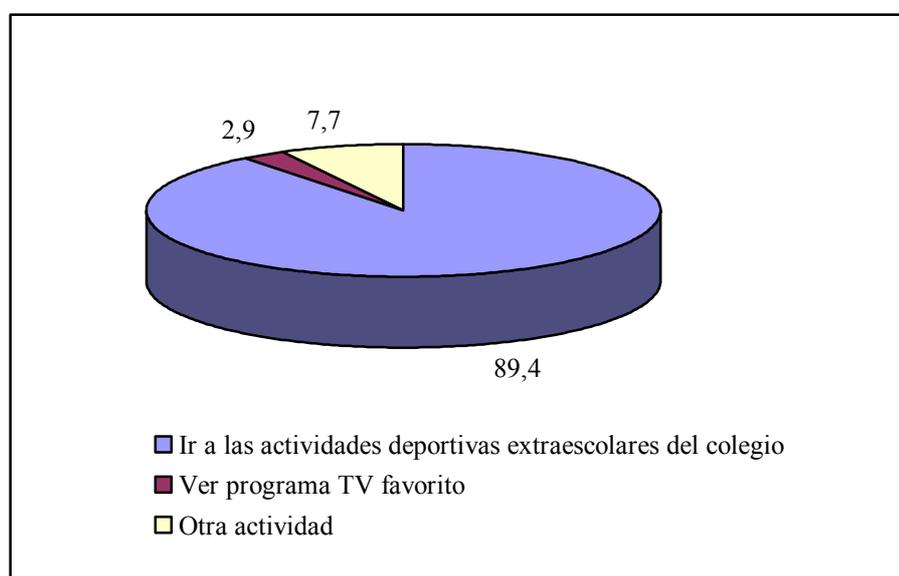
Ante la falta de estudios sobre motivos de participación en actividades deportivas extraescolares como “*Deporte en el Centro*”, se ha recurrido a las investigaciones sobre los motivos que subyacen a la práctica deportiva en general que, aunque no son directamente equiparables, permiten contrastar las respuestas de los participantes en el programa con las motivaciones hacia el deporte de otros colectivos.

Los principales argumentos para apuntarse a “*Deporte en el Centro*” (gusto por el deporte y estar con los amigos), no ocupan los dos primeros lugares en investigaciones con adultos, tanto en el caso de universitarios (Castillo Viera y Sáenz-López Buñuel, 2004), como de población general -García Ferrando (2001), Arribas Galárraga y Arruza Gabilondo (2004), etc.-. En estos casos, la mejora de la salud, la realización de ejercicio físico o la diversión aparecen como los argumentos prioritarios para practicar deporte. Sin embargo, a medida que los

estudios se realizan en edades más tempranas (poblaciones de Educación Primaria y Secundaria), el gusto por la práctica deportiva y las relaciones con los amigos, aparecen entre los primeros lugares, sin bien el interés por la diversión y por tener una buena forma física siguen estando muy presentes -(Casimiro, 2002: 95; Ruiz Juan, García Montes y Gavala González, 2005: 582; Torres Guerrero, 2005a: 122, etc.).-

En la siguiente cuestión, se sugirió a los participantes de “Deporte en el Centro” la posibilidad de elegir entre las tres propuestas que se ven en el gráfico nº 5.26. El 89,4% de los participantes en el programa afirmaron que si ellos pudiesen elegir irían a las mismas actividades deportivas a las que están apuntados.

Gráfico nº 5. 26. Actividad que prefieren si pudiesen elegir (n=274)



De los participantes que preferirían ir a otras actividades (n=37), un 75,7% indican que su preferencia es realizar actividades deportivas (entre las que destacan el fútbol), mientras que un 24,3% se decantan por actividades no deportivas (jugar con sus amigos, jugar a la consola, leer, etc.).

Otra de las cuestiones planteadas a los participantes fue “¿Qué son para ti las actividades deportivas extraescolares?”, con una gran número y diversidad de respuestas (n=400) entre las que destacaron “divertirme” (38,5%), “hacer deporte” (16,8%) y “aprender” (9,8%). Véase tabla nº 5.16.

Tabla nº 5. 16. “¿Qué son para ti las actividades deportivas extraescolares?” (n=400)

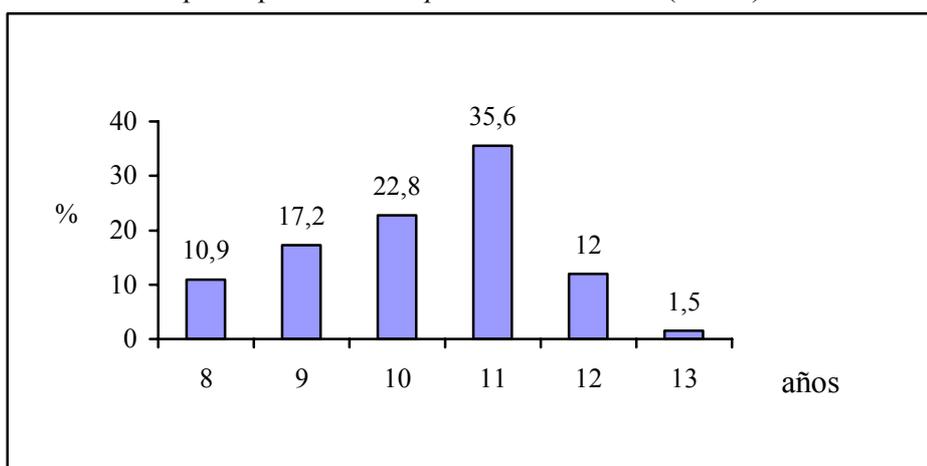
Concepción del programa “Deporte en el Centro”	N	%
Divertirme	154	38,5
Hacer deporte	67	16,8
Aprender	39	9,8
Jugar	32	8
Entretenerse	23	5,8
Estar con mis amigos	16	4
Pasar el tiempo	16	4
Otros	11	2,8
Hacer ejercicio	8	2
Actividades de tarde	4	1
Entrenamientos	4	1
Algo importante	4	1
Una actividad en concreto	3	0,8
Hacer amigos	3	0,8
Una obligación	3	0,8
Nulas	7	1,8
NS/NC	6	1,5
Total	400	100

Se solicitó a los participantes que valorasen su rendimiento académico, expresando su grado de acuerdo (nada, poco, bastante y total) con diversas expresiones. En las variables “soy un buen estudiante”, “apruebo todas las asignaturas” y “saco buenas notas” la mediana es 4, que se corresponde con el valor más alto de la escala (“totalmente de acuerdo”), mientras que en “dedico tiempo suficiente a estudiar” y “estoy entre los mejores de mi clase” el valor de la mediana es 3 o “bastante de acuerdo”. En general los participantes del programa “Deporte en el Centro” tienen una buena percepción sobre su rendimiento académico.

5.2.2.5. Los no participantes en el programa

Se les preguntó a los niños y niñas no participantes en el programa “Deporte en el Centro” datos sobre su edad, género y el curso en donde están. La media de la edad de los participantes es 10,25 años (dt= 1,241). Ver gráfico nº 5.27.

Gráfico nº 5. 27. Distribución por edades de los no participantes de “Deporte en el Centro” (n=267)



Se trata de un grupo bastante equilibrado en cuanto al género (49,2% de niñas por un 50,8% de niños). Como se aprecia en la tabla nº 5.17., los no participantes de “Deporte en el Centro” estaban cursando principalmente tercer ciclo de Educación Primaria (68,9%), encontrándose en quinto un 27% y en sexto curso un 41,9%.

Tabla nº 5. 17. Distribución de los no participantes de “Deporte en el Centro” por curso (n=267)

Curso en el que están	N	%
6º curso de Educación Primaria	112	41,9
5º curso de Educación Primaria	72	27
4º curso de Educación Primaria	52	19,5
3º curso de Educación Primaria	31	11,6
Total	267	100

A la pregunta de si participaron en las actividades deportivas extraescolares en alguna ocasión, respondieron negativamente en un 39,3% y positivamente en un 60,4% de los casos. A estos últimos se les preguntó sobre la duración de esa experiencia (tabla nº 5.18.). Destaca que un 35,8% había acudido a las actividades durante un curso, seguido del 27,2% que había participado durante dos cursos.

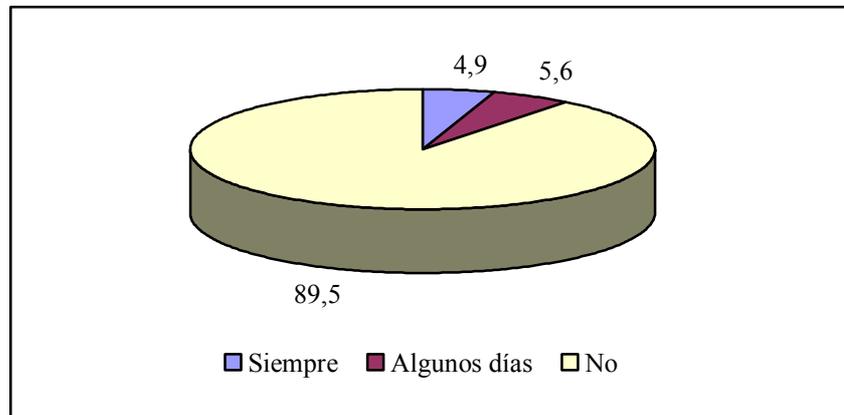
Tabla nº 5. 18. Cursos en los que los no participantes han asistido a “*Deporte en el Centro*” (n=162)

Duración participación	N	%
Menos de 1 curso	2	1,2
Durante 1 curso	58	35,8
Durante 2 cursos	44	27,2
Durante 3 cursos	29	17,9
Durante 4 cursos	10	6,2
Durante 5 cursos	10	6,2
Durante 6 cursos	6	3,7
Ns/nc	3	1,9
Total	162	100

Se formularon cuestiones destinadas a conocer algunos hábitos de los niños que no acuden al programa tales como: si era o no el colegio su lugar habitual para comer, si realizaban otras actividades deportivas de tarde y no deportivas en su horario extraescolar, así como las razones por las que acudían a estas actividades.

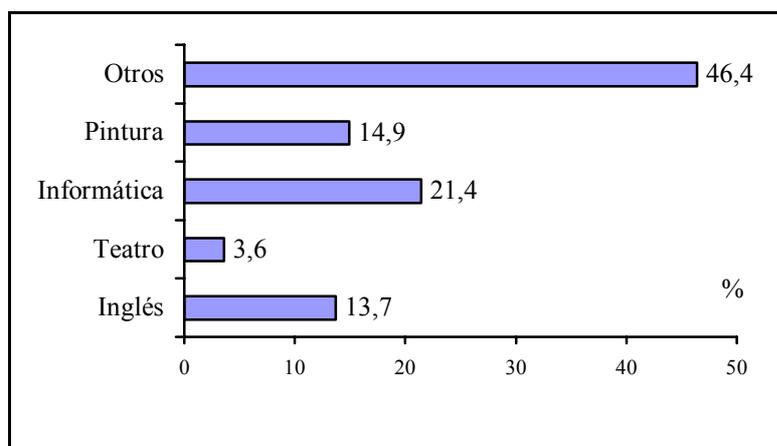
El 89,5% de los no asistentes a “*Deporte en el Centro*” (gráfico nº 5.28.) respondieron “no” a la pregunta “¿comes en el colegio?”.

Gráfico nº 5. 28. “¿Comes en el colegio?” (n=267)



El 48,1% participan en actividades extraescolares de tarde, mientras que un porcentaje similar (51,9%) declaran no hacerlo. Un 21,4% de los que respondieron afirmativamente, acuden a la actividad de “*Informática*” (gráfico nº 5.29.).

Gráfico nº 5. 29. Actividades extraescolares a las que van los no participantes de “Deporte en el Centro”(n=168)



La categoría “*otros*” (46,4%), registró una gran variedad de respuestas, entre las que destaca la realización de actividades relacionadas con la danza (34,1%). Ver tabla nº 5.19.

Tabla nº 5. 19. Actividades extraescolares a las que van los no participantes de “Deporte en el Centro” (n=44)

Actividades extraescolares	N	%
Actividades de danza	15	34,1
Actividades de música	7	15,9
Natación	6	13,6
Artes Marciales	6	13,6
Manualidades	5	11,4
Ajedrez	4	9,1
Atletismo	1	2,3
Total	44	100

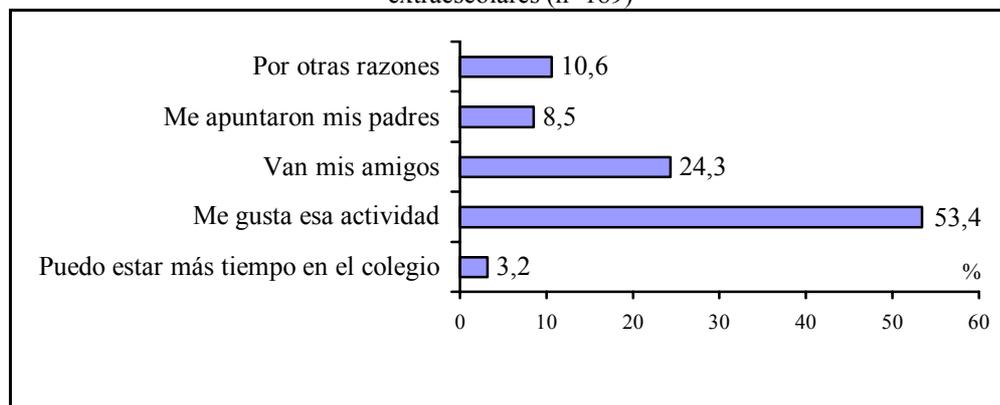
Se preguntó a aquellos no participantes que iban a actividades de tarde no deportivas, cuál era el lugar en el que se impartían (tabla nº 5.20.), destacando un 53,2% de los casos que acudía a las mismas fuera del colegio.

Tabla nº 5. 20. Lugar al que van los no participantes de “Deporte en el Centro” a las actividades extraescolares no deportivas (n=126)

Lugar en el que se imparten las actividades	N	%
Fuera del colegio	67	53,2
En el colegio	39	31
Algunas en el colegio y otras fuera	20	15,9
Total	126	100

Se les solicitó información sobre las razones por las que decidieron acudir a otras actividades extraescolares. Destaca la categoría “*me gusta esa actividad*” (53,4%), así como “*van mis amigos*” (24,3%). En el ítem “*por otras razones*”, destacan respuestas como “*quiero aprender*”, “*me interesa mejorar*” y “*quiero divertirme*” entre otras.

Gráfico nº 5. 30. Razones de los no participantes para acudir a otras actividades extraescolares (n=189)



Ante la pregunta “*¿realizas deporte de forma organizada?*” (en un club, equipo, asociación,...), el 55,8% de los no participantes respondieron negativamente, frente al 44,2% que participaba en actividades deportivas de forma organizada (n=267).

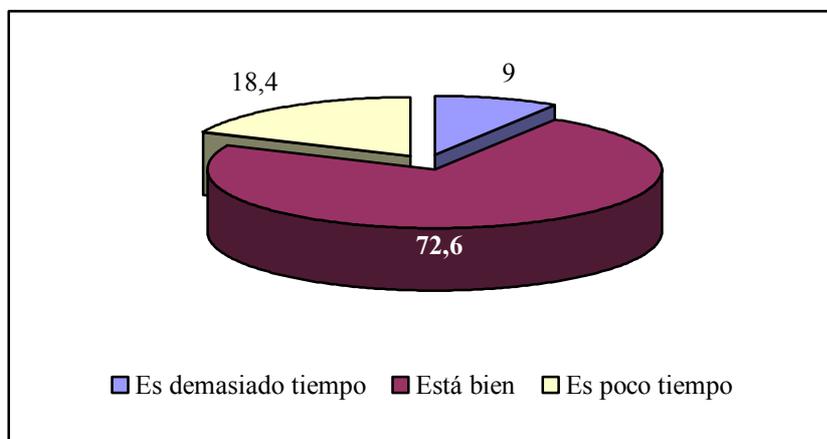
Los participantes que respondieron afirmativamente a la pregunta anterior, explicaron (a través de un ítem con posibilidad de respuesta múltiple), cuáles eran los deportes que realizaban. Destacan sobre los demás (al igual que en la pregunta planteada a los participantes) la práctica del fútbol (34,2%) y la natación (19%). Véase tabla nº 5. 21.

Tabla nº 5. 21. Distribución de los deportes que practican de forma organizada los participantes de “*Deporte en el Centro*” (n=79)

Deporte que practican de forma organizada	N	%
Fútbol	27	34,2
Natación	15	19
Judo	8	10,1
Voleibol	6	7,6
Baloncesto	5	6,3
Patinaje	4	5,1
Atletismo	4	5,1
Tenis	3	3,8
Balonmano	2	2,5
Gimnasia rítmica	2	2,5
Otros	3	3,8
Total	79	100

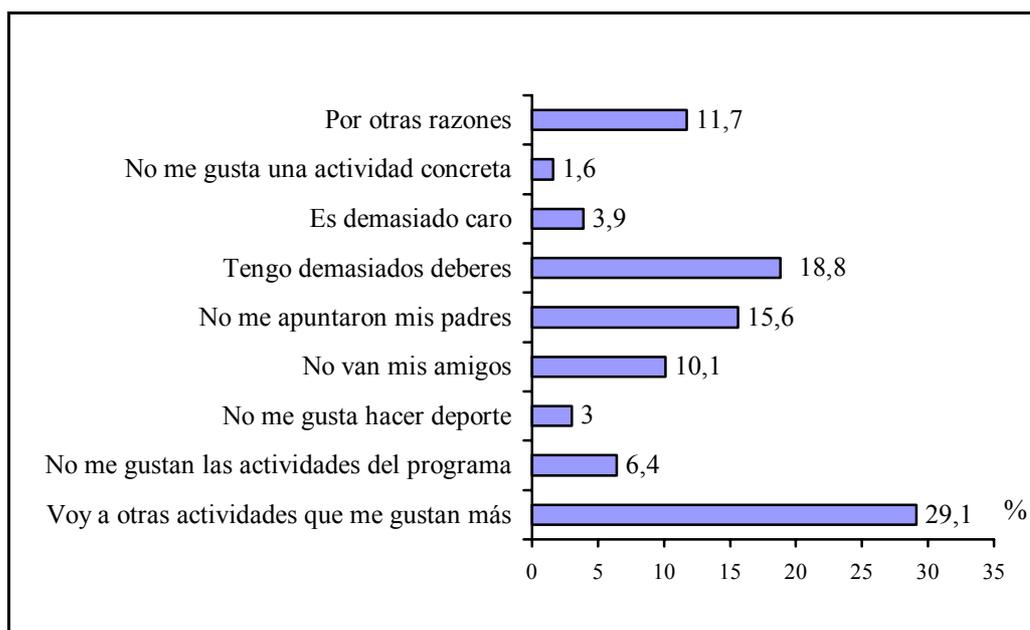
El 72,6% de los no participantes en "Deporte en el Centro", opinan que la duración de las actividades que se imparten en el programa (dos horas a la semana por actividad) "está bien". Véase gráfico nº 5.31.

Gráfico nº 5. 31. Opinión de los participantes sobre la duración de las actividades (n=266)



En la siguiente cuestión, se abordan los motivos que llevaron a los no participantes a no apuntarse a las actividades deportivas extraescolares del programa "Deporte en el Centro" de su colegio (gráfico nº 5.32.). Los sujetos podían señalar dos opciones de un listado de nueve, entre las que se encontraban dos de carácter abierto. La respuesta más destacada fue "voy a otras actividades que me gustan más", con el 29,1% de las respuestas.

Gráfico nº 5. 32. Razones de los no participantes para no acudir a las actividades extraescolares de "Deporte en el Centro" (n=437)



En el ítem “*no me gusta una actividad concreta*”, podían especificar cuál era la actividad que no les gustaba. Esta opción fue señalada en siete ocasiones, tres de las cuales (42,9%) indicaron que es el baloncesto la actividad que no les gustaba, dos (28,6%) señalaron que era el patinaje y un caso para cada actividad señalaron al aeróbic y al fútbol (14,3%).

Con el ítem “*por otras razones*” ocurre lo mismo que en el anterior. En 57 ocasiones se señaló esta categoría, destacando la categoría “*otros*” (21,1%) en donde se dieron múltiples y diversas respuestas (“*iba a demasiadas cosas, me gusta jugar a la consola, voy a academia de canto, soy muy malo haciendo deporte, si voy no puedo estar con mi familia, estoy lesionado, voy al conservatorio, etc.*”). También argumentaron que: “*estoy en un club*” (19,3%) y “*no tengo tiempo*” (15,8%). Véase tabla nº 5.22

Las razones señaladas por los no participantes en “*Deporte en el Centro*” para no apuntarse al programa, muestran diferencias respecto a estudios realizados en la población en general, como los de García Ferrando (2001) y Arribas Galárraga y Arruza Gabilondo (2004). En estas investigaciones, los principales motivos para no practicar deporte son la falta de tiempo y de gusto o afición al mismo. Sin embargo, sólo un 6,4% de los no participantes en “*Deporte en el Centro*” señala que no les gustan las actividades del programa (básicamente deportivas), sino que van a otras que les gustan más (29,1%). Por lo tanto, el problema no reside en que las propuestas sean deportivas, sino en las disciplinas que se abordan o en el enfoque con que se desarrollan.

Tabla nº 5. 22. Respuestas del ítem “*Por otras razones*” de los no participantes para no acudir a “*Deporte en el Centro*” (n=57)

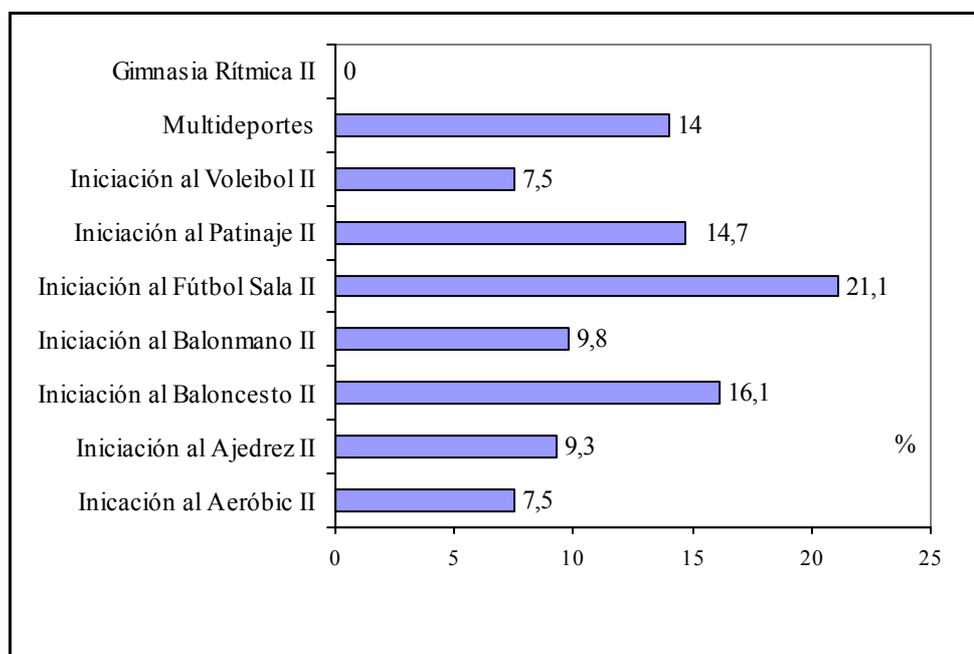
Ítem “ <i>Por otras razones</i> ”	N	%
Otros	12	21,1
Estoy en un club	11	19,3
No tengo tiempo	9	15,8
No me pueden traer porque vivo lejos	8	14
Voy a pasantía	8	14
Voy a otras actividades	3	5,3
Me cae mal el profesor	2	3,5
No aprendía	2	3,5
No quiero ir	2	3,5
Total	57	100

La falta de tiempo señalada por los adultos para practicar deporte tiene su traducción al mundo infantil en un exceso de deberes como limitante para participar en el programa. A pesar de que muchos padres y profesores piensan que la actividad física fuera del programa escolar resta horas de estudio a los

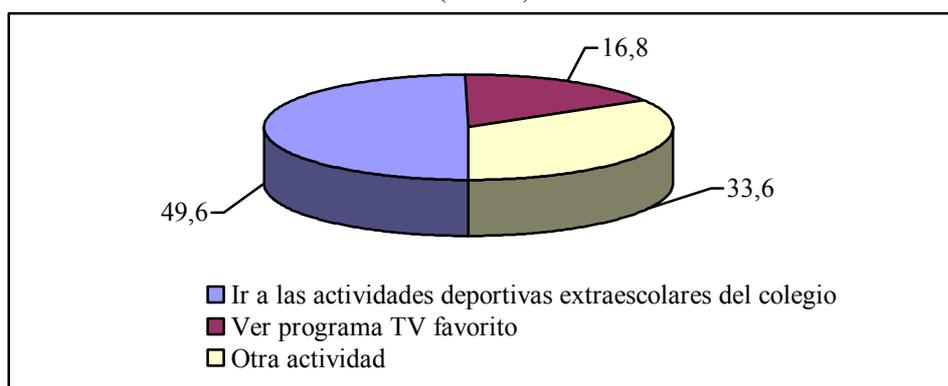
niños (Chang, 1998), las investigaciones sobre tiempo dedicado por los alumnos en la realización de sus tareas escolares en España, indican que el 74% de los niños emplean de 0 a 2 horas (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2004d), lo que sería compatible con la participación en propuestas educativas extraescolares como “Deporte en el Centro”.

A través de una pregunta cerrada con posibilidad de respuesta múltiple, se solicitó a los no participantes del programa que expusieran a qué actividades de “Deporte en el Centro” les gustaría ir. Las repuestas obtenidas indicaron una gran variedad de posibilidades (gráfico nº 5.33.). Destaca la ausencia de casos en la actividad Gimnasia Rítmica II (0 respuestas) y la mayor concentración de valores en torno a la actividad extraescolar “Iniciación al Fútbol Sala II” (21,1%).

Gráfico nº 5. 33. Actividades a las que se apuntarían los no participantes de “Deporte en el Centro” (n=559)



En la siguiente cuestión, se planteó a los no participantes la posibilidad de elegir entre las tres propuestas recogidas en el gráfico nº 5.34. Como puede apreciarse, la mayoría afirmaron que si ellos pudiesen elegir, “irían a las actividades deportivas extraescolares de su colegio”.

Gráfico n° 5. 34. Actividad que prefieren si pudiesen elegir
(n=268)

Un 33,6% prefirieron hacer otra actividad. Del total de respuestas obtenidas (n=123), un 77,2% de las mismas señalaron preferencia por realizar actividades deportivas (entre las que destacan el fútbol, la natación y el juego libre con sus amigos), mientras que un 22,8% se refieren a otras actividades no deportivas (como salir con sus amigos, leer o jugar a la consola).

Otra pregunta realizada a los no participantes del programa fue “¿qué son para ti las actividades deportivas extraescolares?”, con un gran número y diversidad de respuestas (n=388), entre las que destacaron: “*actividades divertidas*” (28,6%) y “*actividades para hacer deporte*” (10,8%).

Tabla n° 5. 23. “¿Qué son para ti las actividades deportivas extraescolares?”
(n=388)

Concepción del programa “Deporte en el Centro”	N	%
Actividades divertidas	111	30,2
Actividades para hacer deporte	42	11,4
Actividades muy buenas	30	8,2
Programa / actividad / lugar para aprender	29	7,9
Actividades para jugar	22	6,0
Un pasatiempos	20	5,4
Un entretenimiento	18	4,9
Un aburrimiento	14	3,8
Actividades de tarde en el colegio	13	3,5
Actividades para hacer ejercicio	11	3,0
Actividades para estar con los amigos	10	2,7
Son actividades normales	9	2,5
Actividades muy importantes	5	1,4
Actividades para hacer amigos	5	1,4
Actividades para perder el tiempo	5	1,4
Un lugar para quedarse si tus padres trabajan	5	1,4
Actividades que no me gustan	4	1,1
Otras	14	3,8
Total	367	100

La cuestión analizada a continuación, aborda las circunstancias que se tendrían que dar para que los no participantes se apuntaran a las actividades ofertadas en el programa. Entre las respuestas (n= 323), sobresale el ítem “*otros*” (16,7%) y “*que me apuntaran mis padres*” (14,2%). Dentro de la categoría “*otros*”, destacan las respuestas “*que mis padres pudieran traerme*”, “*que no fuera a pasantía*”, “*acordarme de apuntarme*” y “*tendría que ir*”.

Los no participantes de “*Deporte en el Centro*”, sobre las percepciones de su rendimiento académico se mostraron bastante de acuerdo (mediana= 3), con las variables “*soy buen estudiante*”, “*apruebo todas las asignaturas*”, “*dedico tiempo suficiente a estudiar*”, “*estoy entre los mejores de mi clase*”, mientras que con la afirmación “*saco buenas notas*”, se manifestaron totalmente de acuerdo (mediana= 4). En general se puede afirmar que los no participantes dieron valoraciones positivas en cuanto a su rendimiento académico percibido.

5.2.2.6. Comparación de los participantes – no participantes en el programa “*Deporte en el Centro*”

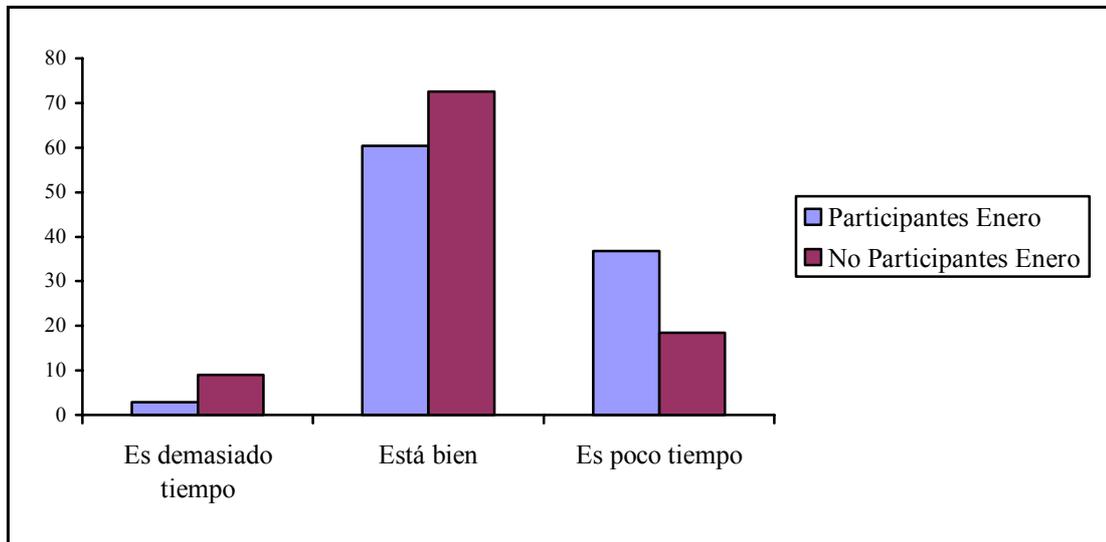
Después de analizar ambos colectivos por separado, se los contrasta en este apartado para determinar si coinciden en sus características básicas (edad, género y curso académico), requisito necesario para realizar comparaciones sobre aspectos específicos del programa: “*participantes y no participantes deben ser tan similares como sea posible en cada aspecto, excepto en la exposición al programa*” (Reisner, 2004: 7). También se pretende identificar la existencia de diferencias sobre aspectos generales de “*Deporte en el Centro*” y en los hábitos de vida de cada colectivo.

Se aplicó la prueba “*T*” de Student para comparar la edad de ambos grupos. Los resultados indican que no existen diferencias significativas en la edad que tienen los participantes y no participantes en “*Deporte en el Centro*” en el mes de Enero ($t = -1,373$, $p > 0,05$). Para comprobar si existen diferencias en cuanto al género y al curso académico, se aplicó la prueba Chi-cuadrado. Esta prueba nos indica que las proporciones de niños y niñas eran iguales en ambos grupos ($\chi^2_{(1, 542)} = 0,118$, $p > 0,05$), también satisface esta condición la distribución de los alumnos en los diferentes cursos ($\chi^2_{(3, 543)} = 4,291$, $p > 0,05$). Según estos datos, ambos colectivos poseen características generales similares, lo que unido a su pertenencia a los mismos colegios, los hace adecuados para realizar comparaciones y determinar los posibles efectos del programa sobre el colectivo de participantes.

Respecto al segundo aspecto recogido en este punto (existencia de diferencias entre participantes y no participantes en valoraciones generales sobre el programa y hábitos de vida), a través del estadístico chi-cuadrado se comprobó que existe una alta asociación ($\chi^2_{(2, 541)} = 27,915$, $p < 0,001$) entre la

variable “*participación en el programa*” (participantes y no participantes) y las valoraciones sobre la duración del programa.

Gráfico nº 5. 35. Comparación de valores de los participantes y no participantes en “Deporte en el Centro” en la variable “*opinión sobre la duración de las actividades deportivas extraescolares*”

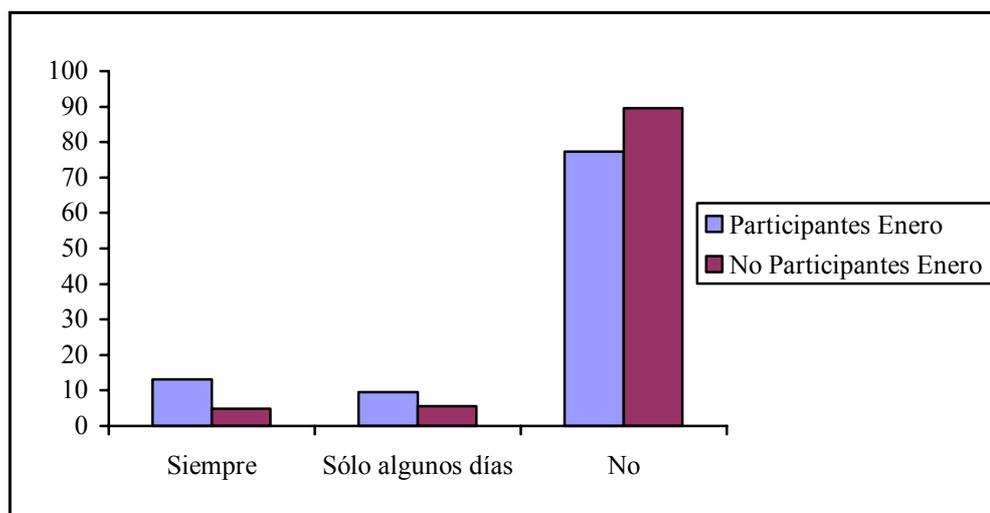


En el gráfico nº 5.35., se observa que existe mayor probabilidad de que los participantes de “*Deporte en el Centro*” opinen que la duración de las actividades (dos horas) es poca, así como también existen más probabilidades de encontrar que el horario “*está bien*” en aquellos que no acuden al programa.

A través de la prueba chi-cuadrado, se comprobó la asociación entre la variable “*participación en el programa*” (participantes y no participantes) y las rutinas de vida (si comen en el colegio, si participan en otras actividades de tarde, donde las realizan, por qué acuden a las mismas).

En la variable “*¿comes en el colegio?*”, se comprobó la existencia de un alto nivel de asociación con la variable “*participación en el programa*” ($\chi^2_{(2, 540)}=15,425, p<0,001$). En el gráfico nº 5.36., se aprecia que la probabilidad de comer en el centro es mayor en aquellos niños que acuden al programa y viceversa.

Gráfico nº 5. 36. Comparación de valores de los participantes y no participantes en “Deporte en el Centro” en la variable “¿Comes en el colegio?”



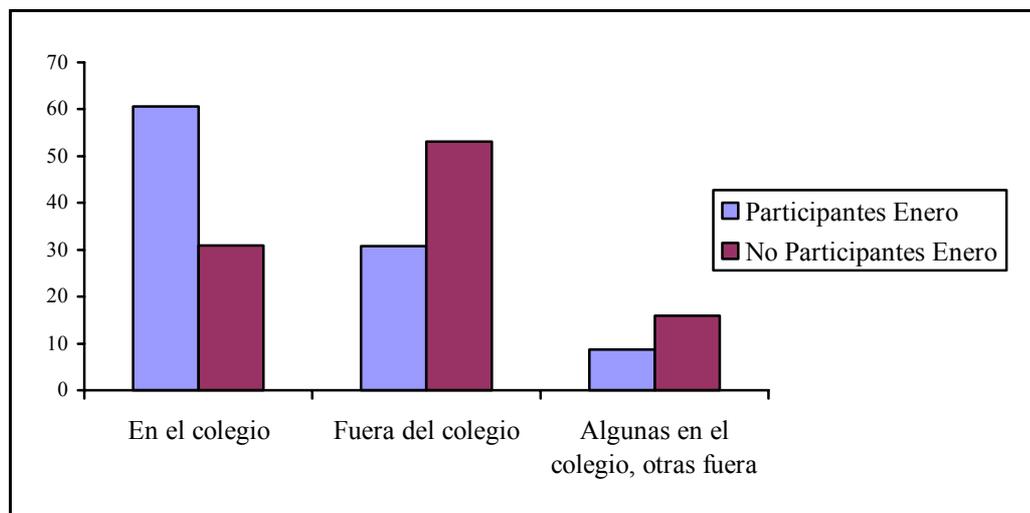
El estadístico chi-cuadrado ($\chi^2_{(1, 542)}=5,727, p<0,05$) nos advierte de la existencia de asociación entre las variables “participación en el programa”/ “participación en otras actividades extraescolares de tarde”. Existe una mayor probabilidad de participar en otras actividades extraescolares en el grupo de sujetos que no acude al programa “Deporte en el Centro” (tabla nº 5.24.).

Tabla nº 5. 24. Comparación del nivel de asistencia a otras actividades extraescolares de tarde en participantes y no participantes en “Deporte en el Centro” (n=542)

	Participantes Enero		No Participantes Enero	
	Nº participantes	Porcentaje	Nº participantes	Porcentaje
No	170	62,04%	139	51,87%
Si	104	37,96%	129	48,13%

A los participantes y no participantes que acuden a otras actividades extraescolares de tarde, se les preguntó dónde realizaban las actividades. También se comprueba si existe asociación entre el tipo de participación y el lugar en el que se realizan las actividades extraescolares de tarde distintas de “Deporte en el Centro”. Chi-cuadrado informa de un alto nivel de asociación entre ambas ($\chi^2_{(2, 230)}=20,274, p<0,001$). Existe una mayor probabilidad de que los participantes de “Deporte en el Centro” se queden en el colegio para participar en otras actividades extraescolares de tarde, y viceversa.

Gráfico n° 5. 37. Comparativa del lugar al que van los participantes y no participantes de “*Deporte en el Centro*” a realizar otras actividades extraescolares de tarde



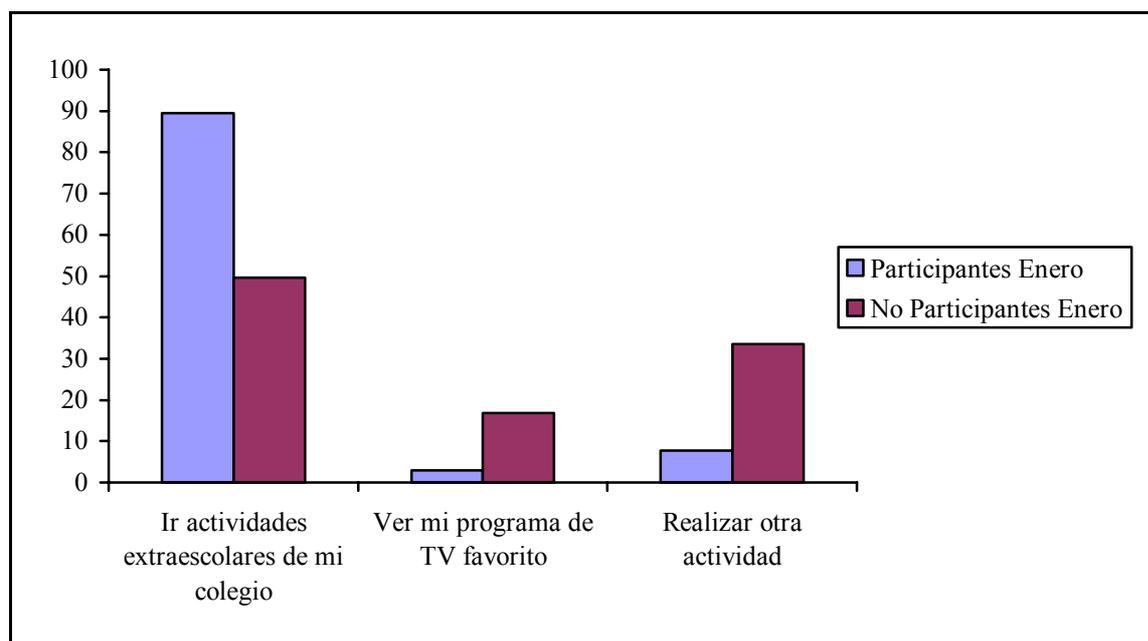
Sin embargo, no se encontró asociación entre el tipo de participación y los motivos para acudir a actividades extraescolares de tarde (tabla n° 5.25.). Las motivaciones que mueven a los sujetos a acudir a “*Deporte en el Centro*” o a otras actividades deportivas de tarde son muy similares en los grupos de participantes y no participantes.

Tabla n° 5. 25. Asociación entre el tipo de participación y las razones por las que participantes y no participantes de “*Deporte en el Centro*” van a actividades extraescolares (prueba: chi-cuadrado)

Razones relativas a la participación	N	gl	χ^2 p>0,05
Así puedo estar más tiempo en el colegio	228	1	0,377
Me gusta esa actividad	228	1	1,077
Van mis amigos	228	1	1,733
Me apuntaron mis padres	228	1	0,098
Por otras razones	228	1	1,484

Se encontró una fuerte asociación la variable “*si pudieras elegir cualquiera de las siguientes actividades, ¿cuál preferirías?*”, con la participación en el programa ($\chi^2_{(2, 542)}=101,853$, $p<0,001$). Existe una mayor probabilidad de que los participantes de “*Deporte en el Centro*” prefieran realizar las actividades de su colegio, así como de que los no participantes prefieran realizar otras actividades o ver su programa de televisión favorito.

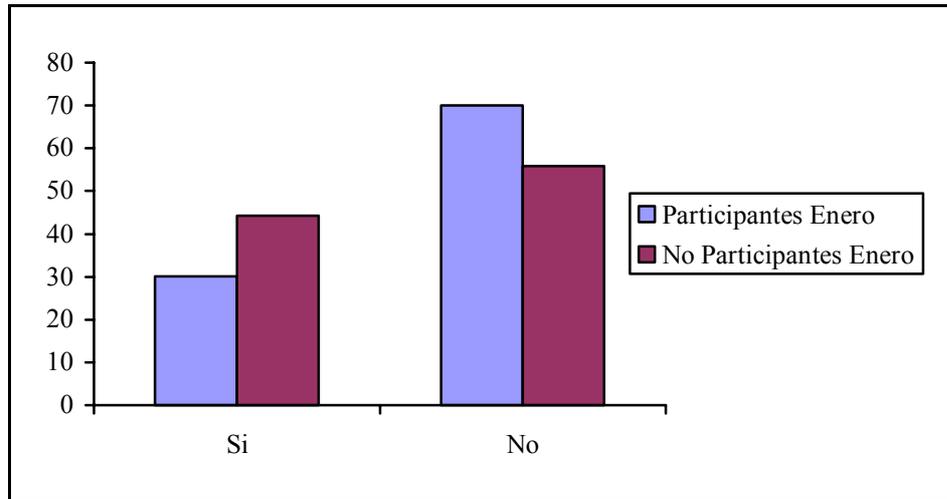
Gráfico nº 5. 38. Comparativa de preferencias de los participantes y no participantes de “Deporte en el Centro”



Destaca el dato de que el 49,6% de los alumnos que no acuden al programa, indiquen que “*si pudieran elegir*” su primera opción sería participar en estas actividades. En la misma línea, un estudio de la Afterschool Alliance (2004a) sobre actividades extraescolares en Norteamérica, encontró que el 30% de los padres que no enviaban a sus hijos a programas extraescolares de tarde, afirmaban que si en su entorno dispusieran de programas con condiciones más favorables para dejar a sus hijos, sí los apuntarían. Según estos datos, la opinión de los niños no sería prioritaria a la hora de seleccionar las actividades que realizan durante su tiempo libre y sí otros factores, vinculados a las necesidades y preferencias de los padres.

También se encontró asociación entre la participación en el programa y la realización de deporte de forma organizada ($\chi^2_{(1, 540)}=11,603, p\leq 0,001$). Existen mayores posibilidades de que los no participantes en el programa realicen deporte de forma organizada fuera del colegio (en un club, equipo, asociación), que los participantes. Esto podría indicar que un alto número de participantes de “*Deporte en el Centro*”, ven satisfechas sus necesidades deportivas con la asistencia al programa.

Gráfico n° 5. 39. Comparación entre los participantes y no participantes de “Deporte en el Centro” sobre si realizan deporte de forma organizada



Se empleó el análisis de Mann-Whitney (véase tabla n° 5.26.), para comprobar si existen diferencias significativas en cuanto al rendimiento académico percibido por los participantes en el programa y los no participantes.

Tabla n° 5. 26. Rendimiento académico percibido (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes

VARIABLES	N	Rango promedio Participantes vs No participantes	Z
“Soy un buen estudiante”	512	270,97 vs 241,57	-2,461**
“Apruebo todas las asignaturas”	513	274,30 vs 230,92	-4,438***
“Saco buenas notas”	511	282,38 vs 236,90	-3,197***
“Dedico el tiempo suficiente a estudiar”	506	282,38 vs 236,90	-3,197**
“Estoy entre los mejores de mi clase”	513	261,36 vs 252,48	-0,732

p<0,01 * p<0,001

Se detectan diferencias altamente significativas respecto a la superación de las asignaturas y a la obtención de buenas notas, y muy significativas en la autovaloración como buen estudiante y en el tiempo dedicado a estudiar. En estos cuatro ítems, los participantes en el programa “Deporte en el Centro” dan valores más altos que los no participantes en el programa.

Hemos realizado un análisis más detallado del rendimiento académico percibido de los participantes en el programa, con el objetivo de conocer si una mayor permanencia en el programa está relacionada con un incremento de sus percepciones sobre los estudios (tabla n° 5.27.).

Tabla nº 5. 27. Efecto del programa sobre el rendimiento académico percibido (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes que llevan de 1 ó 2 años en el programa con los que llevan 3 o más.

Variables	N	Rango promedio	Z
“Soy un buen estudiante”	215	84,55 vs 120,05	-4,419***
“Apruebo todas las asignaturas”	215	89,85 vs 117,33	-3,739***
“Saco buenas notas”	216	93,52 vs 116,31	-2,939**
“Dedico el tiempo suficiente a estudiar”	212	89,44 vs 115,46	-3,116**
“Estoy entre los mejores de mi clase”	216	94,74 vs 115,67	-2,536**

p<0,01 * p<0,001

Rango promedio= participantes 1 ó 2 años vs participantes 3 o más años

Como se aprecia en la tabla nº 5,27., aquellos sujetos que llevan más tiempo acudiendo al programa, tienen un mayor autoconcepto académico que los que llevan menos años vinculados a “Deporte en el Centro”.

Para eliminar la posible distorsión ocasionada porque algunos participantes y no participantes en el programa acuden a actividades deportivas distintas a “Deporte en el Centro”, se compararon las percepciones sobre el rendimiento académico de los participantes que acuden exclusivamente al programa y de los no participantes que tampoco están involucrados en otras actividades deportivas organizadas. En la tabla nº 5.28. se comprueba si el autoconcepto académico de los participantes en “Deporte en el Centro” se mantiene por encima de los que no acuden al programa, aún en estas circunstancias.

Tabla nº 5. 28. Rendimiento académico percibido (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes que sólo acuden a “Deporte en el Centro” y no participantes que no acuden a ninguna actividad deportiva organizada.

Variables	N	Rango promedio	Z
“Soy un buen estudiante”	318	170,08 vs 145,70	-2,550**
“Apruebo todas las asignaturas”	319	174,75 vs 140,90	-3,686***
“Saco buenas notas”	317	170,19 vs 144,29	-2,788**
“Dedico el tiempo suficiente a estudiar”	315	167,71 vs 145,39	-2,259*
“Estoy entre los mejores de mi clase”	318	189,84 vs 159,05	-0,081

* p<0,05 **p<0,01 *** p<0,001

Rango promedio= participantes sólo “Deporte en el Centro” vs no participantes ninguna actividad deportiva organizada

Como puede apreciarse, se mantiene la tendencia anteriormente comentada: existe una relación entre acudir al programa y el tener percepciones más altas en cuanto a los estudios. En general, los participantes en el programa

tienen puntuaciones más altas en su autoconcepto académico que los compañeros de colegio que no participan en el mismo.

La relación entre participación en actividades extraescolares y el aumento del rendimiento académico es una cuestión controvertida, que no ha sido suficientemente aclarada por la investigación. El que los participantes en un determinado programa extraescolar tengan mejores resultados académicos que sus compañeros que no acuden al mismo, no es argumento suficiente para vincular dichas diferencias al programa. Una primera cuestión relevante es la existencia en la programación de objetivos orientados a la mejora del rendimiento académico. Tanto en Estados Unidos como en Reino Unido, es habitual que las propuestas extraescolares dediquen una parte de su tiempo a ayudar a los escolares con sus deberes y, en general, a desarrollar habilidades que aumenten su éxito académico -Hebbeler (2001), Fordham (2004), etc.-, si bien desde estos países también han surgido voces advirtiendo del peligro del enfoque academicista de las propuestas extraescolares y abogando porque éstas supongan una rotura de la rutina escolar para los participantes y no una continuación de la misma (Duffet y Johnson, 2004).

En aquellos países en los que la mejora del éxito académico es un elemento importante de las actividades extraescolares, la investigación de los programas otorga atención prioritaria a este aspecto: *“los indicadores del éxito académico han recibido más atención que los indicadores de desarrollo social, moral y físico”* (Simpkins, 2003: 3). Esta tendencia ha sido criticada por autores como Kane (2004a; 2004b) que, en su revisión de cuatro importantes evaluaciones de programas extraescolares desarrollados a escala nacional en Estados Unidos, concluye que aunque estos programas puedan tener efectos sobre aspectos escolares, con tan pocas horas semanales de aplicación, es poco realista esperar grandes cambios en este sentido. Kane aclara que a pesar de que estas iniciativas no mejoren los resultados escolares, pueden tener efectos de gran interés para el desarrollo de la infancia en otras áreas de su comportamiento y que deberían de tenerse en cuenta en las evaluaciones que se realicen.

Sin embargo, siguen planteándose investigaciones que intentan demostrar la relación entre la participación en propuestas extraescolares y la mejora del rendimiento académico. A través de un mayor rigor metodológico, intentan controlar aquellas variables que influyen en esta relación, como las habilidades académicas iniciales de los sujetos estudiados: *“no parece que la asociación positiva entre las actividades extracurriculares y el rendimiento académico sea simplemente producto de las diferencias preexistentes entre los niños, porque las asociaciones significativas continúan siendo evidentes cuando las habilidades académicas previas de los niños fueron controladas”* (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2004: 293). En el contexto español, Zulaika e Idarreta (2005), realizan un análisis de los beneficios que tiene la práctica deportiva para la mejora del rendimiento académico, lo que los sitúa entre los que opinan que las prácticas extraescolares

tienen capacidad para incidir en las habilidades escolares.

A pesar de lo interesante de esta cuestión, “*Deporte en el Centro*” no tiene entre sus objetivos la mejora del rendimiento académico de sus participantes, por lo que no se analizaron sus resultados escolares y sí sus percepciones (“*rendimiento académico percibido*”), como parte de su autoconcepto. Como ya se comentó anteriormente, la participación en el programa, tanto a corto plazo (5 meses), como a largo plazo (varios años), se relaciona con una mayor percepción de competencia académica. Estos resultados concuerdan con los encontrados por Gilman (2001) en un colectivo de adolescentes norteamericanos y por Romero Granados (2005a) en los padres de los participantes en el deporte escolar en la ciudad de Sevilla. Según este último, el 55,7% de los progenitores opinaron que el deporte ayudará mucho a sus hijos en los estudios.

5.2.2.7. Sobre el personal de servicios

Se solicitó a los educadores que valorasen al personal de servicios de su colegio. Los resultados indican que los educadores valoran positivamente tanto el número, como la eficacia del personal de servicios del colegio en el que trabajan, ya que no existen diferencias significativas entre la importancia y cumplimiento de ambos factores (tabla nº 5.29.).

Tabla nº 5. 29. Valoración del personal de servicios del centro (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa

Variables	N	Importancia-Cumplimiento Media (Desviación Típica)	Z (p>0,05)
“Número de personas del equipo de servicios”	18	3,00 (0,594) vs 3,22 (0,732)	-0,884
“Eficacia del personal de servicios”	18	3,00 (0,594) vs 3,33 (0,686)	-1,500

5.2.2.8. Sobre las personas de las AMPAs

La prueba de Wilcoxon (ver tabla nº 5.30.) indica que los educadores opinan que el número y la eficacia de las personas que forman el AMPA de sus colegios son adecuadas para conseguir un servicio de calidad en “*Deporte en el Centro*”. Consideran ambos factores como bastante importantes para la calidad del programa y que el grado de cumplimiento responde a esta relevancia.

Tabla nº 5. 30. Valoración del personal del AMPA del colegio (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa

Variables	N	Importancia-Cumplimiento Media (Desviación Típica)	Z (p>0,05)
“Número de personas del AMPA”	18	3,11 (0,832) vs 3,11 (0,963)	0,000
“Eficacia de las personas del AMPA”	18	3,44 (0,616) vs 3,06 (0,998)	-1,604

Los educadores de “*Deporte en el Centro*” realizan una valoración positiva de las AMPAs de sus colegios, lo que contribuye a reforzar las aportaciones que destacan la importancia de estas asociaciones en la organización de las actividades extraescolares. Díaz Ordóñez (2005) encontró en el contexto asturiano, que el 50% de las actividades deportivas extraescolares de los centros públicos estaban organizadas por las AMPAs. Hay que tener en cuenta que estas entidades están presentes en la mayoría de los colegios e implican a un porcentaje relevante de los padres de los alumnos: “*el 85% de los alumnos de educación primaria estudian en centros donde existen asociaciones de padres y madres. En estos centros, forman parte de las mismas los padres del 67% de los alumnos, y dentro de este grupo, el 21% tiene padres que participan activamente*” (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2004b: 1).

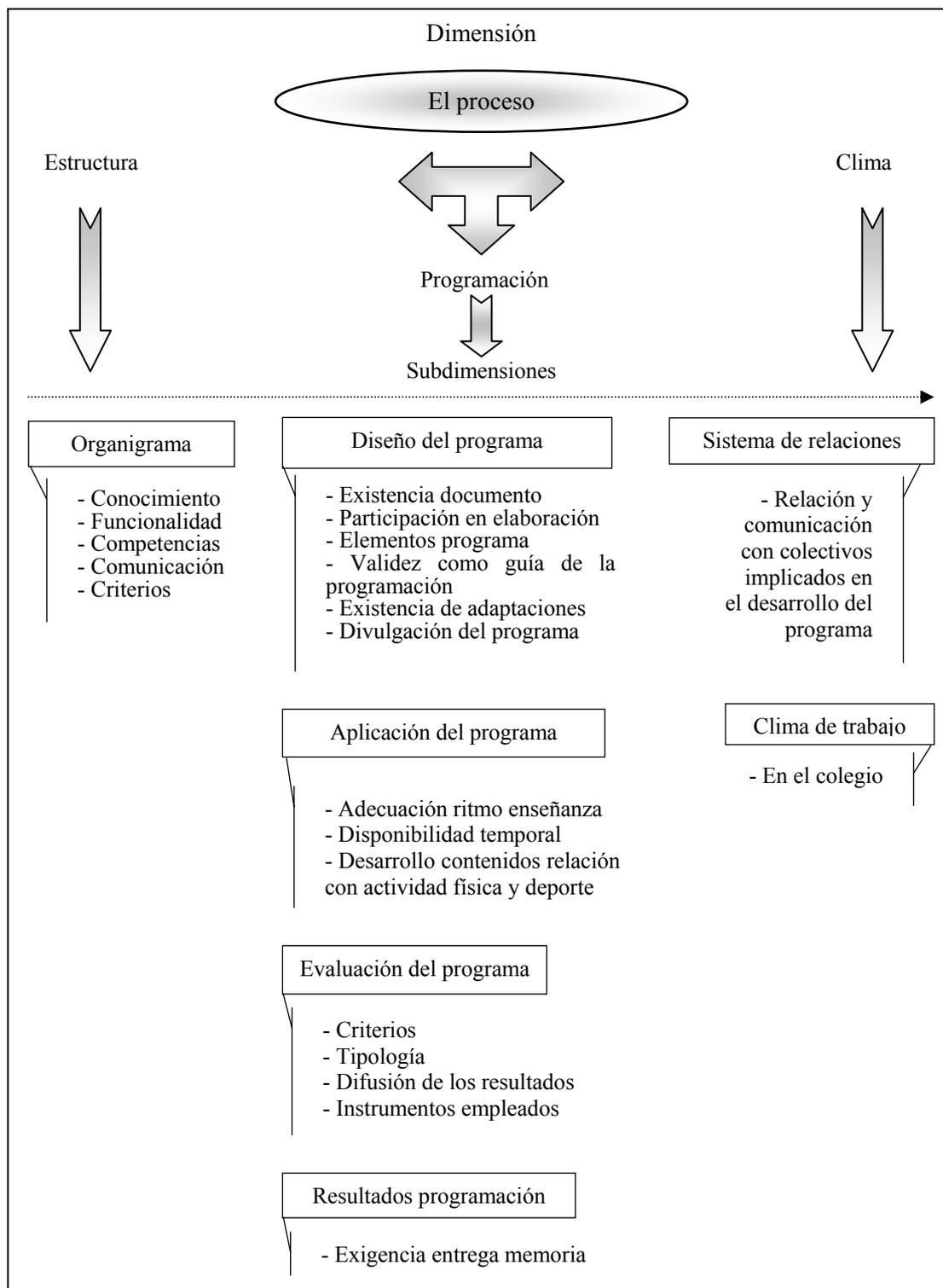
5.3. La dimensión “proceso”: aspectos relacionados con la estructura, programación y clima de “*Deporte en el Centro*”

En este apartado, vamos a abordar los siguientes elementos implicados en el proceso o puesta en marcha del programa: la estructura organizativa que existe en el mismo y su nivel de funcionalidad, aquellos aspectos relacionados con la programación didáctica de “*Deporte en el Centro*”, así como el clima existente (ver cuadro nº 5.5.).

En un primer bloque vamos a comentar variables referentes a la estructura. A través de las respuestas aportadas por los educadores en los cuestionarios conoceremos datos relativos al organigrama de “*Deporte en el Centro*” (conocimiento de la estructura orgánica del programa, la funcionalidad, competencias, comunicación y criterios de selección de los educadores).

En un segundo apartado veremos datos referentes a la programación, que abarca variables relativas al diseño del programa, su puesta en marcha, la evaluación y los resultados o productos de la programación.

Cuadro nº 5. 5. La dimensión “proceso” y las subdimensiones del mismo



Elaboración propia.

En tercer lugar, se analizan las variables referidas al clima, que comprenden el sistema de relaciones existentes entre los diferentes colectivos implicados en el programa, así como el clima de trabajo que poseen los educadores en los centros.

5.3.1. Estructura existente en el programa: el organigrama

La opinión de los educadores sobre el organigrama del programa se resume en la tabla nº 5.31. La prueba de Wilcoxon indica que los educadores valoran negativamente su conocimiento del organigrama, la funcionalidad del mismo y la definición de las competencias de sus distintos niveles. Según estos datos, los educadores consideran que el cumplimiento de estos tres aspectos en “*Deporte en el Centro*” no está a la altura de su importancia en la calidad del programa.

Tabla nº 5. 31. Valoración del organigrama (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa

Variables	N	Importancia-Cumplimiento Media (Desviación Típica)	Z
“ <i>Conocimiento del organigrama por parte de los educadores</i> ”	18	3,06 (0,802) vs 2,56 (0,984)	-2,310 *
“ <i>Funcionalidad del organigrama</i> ”	18	3,17 (0,383) vs 2,67 (0,907)	-2,070 *
“ <i>Competencias claramente definidas</i> ”	17	3,35 (0,493) vs 2,71 (0,985)	-2,209 *
“ <i>Las competencias se respetan</i> ”	18	3,28 (0,461) vs 2,94 (0,873)	-1,730
“ <i>Fluidez en comunicación con el resto del organigrama</i> ”	18	3,33 (0,594) vs 3,06 (0,416)	-1,318

* $p < 0,05$

Sin embargo, este colectivo hace una valoración positiva del respeto de las competencias y de la fluidez en la comunicación entre los distintos niveles del organigrama. En este caso, se detecta concordancia entre la importancia de estos factores y su nivel de cumplimiento en el programa.

En cuanto a los técnicos del programa “*Deporte en el Centro*”, indican que la estructura u organigrama de dicho programa no funciona, pero que es suficiente para el desarrollo e implementación del mismo: “*se invierten más recursos en el otro programa de ocio [...], por lo tanto, el organigrama tiene que ser así aunque sea más lento y menos funcional*” (T2). Uno de los técnicos informa de que la solución para hacer funcionar al conjunto de personas que forman parte de la organización del programa, es “*contratar a una persona para ese programa y diseñar una estructura para “Deporte en el Centro”*” (T3), señalando que no se hace porque el municipio no desea potenciar e invertir en este programa.

No hay uniformidad en la opinión de los técnicos cuando les preguntamos sobre si las competencias están claramente definidas. Uno de ellos dice que no lo están, los otros dos informan que sí están definidas y que además “*está por escrito*” (T1). Cuando abordamos el tema de si se respetan dichas competencias, los técnicos no coinciden totalmente, pues mientras uno de ellos dice que “*sí, porque cada nivel es independiente*” (T3), los otros dos reconocen que en

ocasiones “*se pueden producir interferencias por motivos de desconocimiento de las competencias de cada nivel del organigrama*” (T2).

Los directivos expresan una opinión distinta respecto a la funcionalidad del organigrama de “*Deporte en el Centro*”. Mientras uno de ellos explica que sí es funcional “*porque el político ha puesto la filosofía y los conocimientos pedagógicos en los programas, los técnicos han seguido el trabajo de diseño del programa, después interviene la Federación de APAs, directores de centros, educadores... y así es necesario*” (D2), el otro habla de que no lo es, por que de partida “*hay falta de comunicación entre el área municipal de Deportes y la de Educación*” (D1).

Ambos directivos concuerdan en la claridad de la definición de las competencias del organigrama. Uno de ellos explica además que “*no sólo se respetan, sino que también se ayudan*” (D2), mientras que el otro admite desconocer si se respetan o no las competencias porque “*no llevo el día a día*” (D1).

A través de la prueba de Wilcoxon se estudió la valoración de los educadores de los criterios empleados para seleccionarlos y asignarles los distintos colegios (ver tabla nº 5.32.). Tanto en lo referente al conocimiento como a la adecuación de dichos criterios, existen diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento. Los educadores consideran que es bastante importante conocerlos y que sean adecuados, pero que esto no se está cumpliendo suficientemente en la realidad.

Tabla nº 5. 32. Valoración de los criterios de selección (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa

Variables	N	Importancia-Cumplimiento Media (Desviación Típica)	Z
“ <i>Conocimiento criterios de selección de los educadores</i> ”	18	3,11 (0,758) vs 2,06 (0,938)	-2,980 **
“ <i>Conocimiento criterios de distribución educadores-centros</i> ”	18	3,11 (0,758) vs 2,44 (1,097)	-2,326 *
“ <i>Adecuación criterios de selección de los educadores</i> ”	18	3,56 (0,511) vs 3,06 (0,998)	-1,983 *
“ <i>Adecuación criterios de distribución educadores-centros</i> ”	18	3,39 (0,502) vs 2,83 (1,043)	-2,060 *

*p<0,05 **p<0,01

Destaca especialmente la variable “*conocimiento de los criterios de selección de los educadores*” en la que las diferencias son muy significativas. La transparencia en los criterios de selección del personal docente es percibida como un factor negativo que debería ser mejorado en el futuro por los promotores del programa.

5.3.2. La programación de “Deporte en el Centro”: diseño, aplicación, evaluación y resultados

En este punto se analizan las variables que configuran la programación de “Deporte en el Centro”, agrupadas bajo los epígrafes “diseño”, “aplicación”, “evaluación” y “resultados de la programación”.

5.3.2.1. Diseño del programa

La prueba de los rangos de Wilcoxon informa de que existen diferencias altamente significativas ($Z = -3,140$, $p < 0,01$) entre la importancia y el cumplimiento del factor “la programación de «Deporte en el Centro» se recoge por escrito (existe un documento)”. Los educadores consideran que es un factor bastante importante para la calidad del programa ($\bar{x} = 3,28$, $dt = 0,669$), pero que su nivel de cumplimiento es poco ($\bar{x} = 2,28$, $dt = 0,826$).

Sin embargo, los tres técnicos del programa informan sobre la existencia de dicha programación, aunque reiteran que es una guía básica y general que debe ser desarrollada por los educadores: “*si yo tengo esta programación básica y soy un profesional de la actividad física, y sé que los niños de tal a tal edad tienen que desarrollar una serie de contenidos [...] yo tengo que, a partir de las premisas dadas en el programa, realizar mi programación, adaptarla al centro y al grupo*” (T1).

La diferencia de pareceres entre educadores y técnicos puede deberse a la concepción que cada colectivo tiene del término “programación”. En efecto, existe un documento denominado “Programación de Deporte en el Centro” correspondiente al curso 2003-2004, si bien su estructura no incluye todos los elementos que tradicionalmente conforman las programaciones educativas. Contiene un listado de objetivos y actividades para cada uno de los siguientes ciclos: Educación Infantil, Educación Primaria (1º, 2º y 3º ciclo por separado), Educación Secundaria Obligatoria y Educación Secundaria Postobligatoria. En el caso de la Educación Primaria, la extensión dedicada a cada ciclo es muy limitada (aproximadamente medio folio) y no aparecen explicitados apartados como los contenidos, la metodología o la evaluación.

Respecto a los responsables del diseño de la programación, y como indican Noam y Tillinger (2004), las actividades extraescolares son un espacio educativo “intermediario”, por lo que es imprescindible que en este proceso estén involucrados todos los agentes de la comunidad educativa. Para detectar en qué medida el colectivo de educadores se siente partícipe del diseño del programa, se les solicitó que valorasen el indicador “participación de todos los educadores en la elaboración de la programación de «Deporte en el Centro»”. La prueba de Wilcoxon informa de la existencia de diferencias altamente

significativas ($Z = -2,980$, $p < 0,001$) entre la importancia y el cumplimiento del mismo. Este colectivo no se siente partícipe de la programación que debe desarrollar ($\bar{x} = 2,00$, $dt = 0,840$) y considera que sus aportaciones serían importantes para mejorar la calidad del programa ($\bar{x} = 3,06$, $dt = 0,539$).

Para contrastar estos datos, se incluyó una cuestión relacionada con el factor anterior (“*participación de todos los educadores en la elaboración de la programación de «Deporte en el Centro»*”) en el grupo de discusión de los educadores. Se les solicitó que propusieran una estructura adecuada para elaborar la programación. Las respuestas de los 7 educadores reunidos siguen dos posibles direcciones: o bien “*unificar los objetivos a conseguir, contenidos a tratar, medios a utilizar...*” (E2), a través de una reunión inicial en la que la organización del programa presenten a los educadores la programación anual y una final en la que se valore lo conseguido con una memoria; o bien, realizar “*reuniones entre educadores de un mismo deporte*” (E6), para las que plantean que “*debería haber cierto empuje desde el técnico del programa*” (E5), a través de las que se planifique por especialidad deportiva entre los docentes que la imparten.

Refiriéndonos a este mismo ítem, los técnicos de “*Deporte en el Centro*” explican que la programación base inicial, a partir de la cual surgió el programa, la elaboró uno de los técnicos a través “*de beber en fuentes... que en su momento eran las más vigentes*” (T1).

La programación del curso 2003-2004 fue elaborada por los coordinadores del programa, esto es, el técnico municipal, el asesor del programa y el técnico de la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña. También informan de que “*se ha ofrecido la posibilidad de concretar más la programación entre educadores de igual o similar actividad, pero han fracasado por falta de interés por parte de los educadores, a pesar de estar remunerada cuando se llevó a cabo*” (T2).

Cuando les solicitamos a los técnicos que valoren el dato de que un 66,7% de los educadores opinan que participan poco o nada en la elaboración de la programación, se dio una respuesta general de sorpresa. Uno de ellos explica “*me quedo boquiabierto [...] porque hay unos objetivos generales que marcamos nosotros, que son inamovibles [...] porque es hacia donde vamos, a partir de ahí se establecen bloques, desde ese momento aparecen ellos para el desarrollo de los contenidos*” (T1). Según estos datos, los técnicos optan por un modelo de programación abierta, basada en unas directrices generales que abarcan la filosofía del programa. Por otro lado, los educadores desearían participar en el diseño de la programación al principio del curso, o bien en reuniones de programación por áreas de contenido. La solución pasaría por articular las dos fórmulas, que no son incompatibles.

Se analizaron las opiniones de los educadores de los diferentes elementos

que forman parte de la programación de “*Deporte en el Centro*” (ver tabla nº 5.33.). Como puede observarse, este colectivo realiza una valoración negativa al respecto. Exceptuando el reconocimiento de que la programación tiene contenidos y actividades a un nivel adecuado, para todos los demás ítems se detecta un nivel de cumplimiento significativamente por debajo de la importancia que tienen esos factores para la calidad del programa. Ni los objetivos, ni la metodología, ni los criterios de evaluación se encuentran recogidos en la programación a un nivel adecuado y, siempre bajo el criterio de los educadores, la coherencia entre sus elementos no es la deseable.

Tabla nº 5. 33. Elementos de la programación y adecuación a los participantes (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa

VARIABLES	N	Importancia-Cumplimiento Media (Desviación Típica)	Z
“La programación tiene objetivos”	18	3,50 (0,857) vs 2,94 (1,056)	-1,983 *
“La programación tiene contenidos”	18	3,22 (0,943) vs 2,83 (1,043)	-1,294
“La programación tiene metodología ”	18	3,61 (0,778) vs 2,94 (1,162)	-2,251 *
“La programación tiene actividades ”	18	3,44 (0,784) vs 3,06 (1,110)	1,406
“La programación tiene criterios de evaluación ”	18	3,22 (0,878) vs 2,50 (1,043)	-2,588 **
“Coherencia entre los elementos de la programación”	18	3,61 (0,608) vs 2,94 (1,056)	-2,486 *
“Adecuación programación-necesidades participantes”	18	3,67 (0,594) vs 2,83 (0,985)	-3,066 **
“Existen adaptaciones para los alumnos con NEE”	18	3,56 (0,784) vs 2,24 (1,251)	-2,750 **

*p<0,05 **p<0,01

No mejora esta valoración al abordar la adecuación de la programación a las necesidades de los participantes en general o a los alumnos con necesidades educativas especiales, que también arrojan niveles de cumplimiento muy por debajo de la importancia que se les atribuye para la calidad del programa. Estos dos últimos aspectos son especialmente relevantes para el éxito del programa, ya que inciden directamente en la capacidad de convocatoria del mismo. Lauver y Little (2005) indican que diseñar las actividades extraescolares teniendo en cuenta las necesidades de los participantes, es una de las estrategias más efectivas para mejorar la asistencia de los jóvenes. En la misma línea, Mayall y Hood (2001: 80) reclaman un mayor conocimiento de las preferencias de los niños para realizar una oferta que se ajuste a sus intereses: “*necesitamos más propuestas para comprender lo que los niños quieren hacer en sus horas extraescolares, como componente esencial de la planificación para responder tan bien como sea posible a los diversos intereses de los grupos*”. La falta de ajuste de la programación de “*Deporte en el Centro*” a las necesidades de los participantes, constituye un factor limitante para su capacidad de convocatoria entre los niños.

También existen diferencias muy significativas ($Z = -3,094$, $p < 0,01$) para el factor “*la programación de «Deporte en el Centro» sirve de orientación para*

mi programación”. Los educadores creen que sería bastante importante que este factor se cumpliera ($\bar{x}= 3,22$, $dt= 0,808$), pero valoran que el documento que se les facilita al principio de curso sirve de poco a la hora de orientar los programas de sus actividades ($\bar{x}= 2,17$, $dt= 0,857$).

Al abordar este mismo tema en el grupo de discusión, los educadores que llevan menos tiempo en el programa, desconocen la existencia de una programación general propiamente dicha, pero identifican las pautas básicas que les dan al iniciar el curso, que consideran insuficientes para guiar sus programas. Todos los educadores apoyan la necesidad de que exista “*la programación... o por lo menos unas pautas generales que cada uno tenga para adaptarlas a su centro, a su medio*” (E2). Reflexionan en torno a esta idea, planteando la posibilidad de realizar reuniones en las que se marquen, desde la organización, patrones generales o programaciones sencillas para evitar diferencias en la orientación de los programas en función del educador (por ejemplo orientarlo al juego, a las exhibiciones, etc.).

Esta cuestión se trasladó a los técnicos de “*Deporte en el Centro*”, solicitándoles que valorasen el hecho de que un 55,6% de los educadores afirmen estar poco o nada de acuerdo con el ítem “*la programación general sirve para guiar mi programación*”. Interpretan el dato desde diversos puntos de vista, pero en todos los casos confirman lo expuesto por los docentes: “*los educadores elaboran el 100% de [su] programación y por lo tanto no les sirve de guía*” (T3). Argumentan la necesidad de una persona dedicada a estas funciones “*si existiese un técnico encargado exclusivamente de este programa, cambiaría mucho la situación en cuanto al diseño del programa*” (T3).

Alguno de los técnicos, a pesar de reconocer la existencia de dejadez en este apartado del programa por parte del municipio en los últimos años, afirma que los educadores, dada su formación, deberían ser capaces de llevar a cabo su programación con la simple guía de los principios iniciales que se les aporta. Otro de los técnicos considera que las personas que llevan más tiempo en el programa tienen claros los principios que se presentan cada año al iniciar el curso; pero no así los recién llegados, para los que la información es insuficiente.

En cuanto al análisis de las opiniones de los educadores sobre la divulgación del programa, la prueba de Wilcoxon (tabla nº 5.34.) informa de diferencias muy significativas entre la importancia y el cumplimiento de la información del programa a los educadores, y altamente significativas respecto a la información que se le da al resto de la comunidad educativa. Este colectivo considera que es bastante importante para la calidad del programa que se tenga puntualmente informados a los docentes y al resto de la comunidad educativa, pero que ambos elementos están desatendidos en “*Deporte en el Centro*”. Esta tendencia ha sido detectada por Romero Granados (2005a) respecto a padres de alumnos participantes en programas de deporte escolar en la ciudad de Sevilla. Aunque el autor destaca la relevancia de informar a los padres de la importancia

que tiene la práctica deportiva en la formación de sus hijos y de las características que tienen las propuestas en las que participan, sólo el 32,8% de los centros públicos realizaban campañas de información a este colectivo.

Tabla nº 5. 34. Información sobre la programación (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa

VARIABLES	N	Importancia-Cumplimiento Media (Desviación Típica)	Z
“Información de la programación a los educadores”	18	3,28 (0,575) vs 2,50 (0,786)	-3,071 **
“Información al resto de la comunidad educativa”	18	3,11 (0,832) vs 1,94 (0,725)	-3,250 ***

p<0,01 *p<0,001

El apartado de diseño del programa se encuentra marcado, en líneas generales, por las valoraciones negativas del colectivo de educadores, matizadas en ciertos aspectos, pero refrendadas en otros, por los técnicos y los directivos del programa.

5.3.2.2. Aplicación del programa

Este apartado se organiza en dos bloques. El primero de ellos hace referencia a los aspectos generales de la aplicación de la programación y el segundo al tratamiento de los aspectos específicamente vinculados con la actividad física y el deporte.

Comenzamos con el bloque general. A través de la prueba de Wilcoxon, hemos comprobado que los educadores de “*Deporte en el Centro*” manifiestan concordancia entre la importancia y el cumplimiento del factor “*adecuación del ritmo de enseñanza al nivel de habilidad de los alumnos*” ($Z = -0,816$, $p > 0,05$). Hay que recordar que, a diferencia de la mayoría de los ítems referentes al diseño del programa, este aspecto depende directamente de ellos, de cómo imparten las sesiones.

En la valoración de los educadores de la disponibilidad de tiempo para alcanzar diferentes elementos de la programación, se han detectado diferencias significativas (tabla nº 5.35.) en todas las variables excepto en dos. Los educadores consideran que tienen tiempo suficiente para aplicar la metodología y realizar las actividades correspondientes a cada bloque de contenidos. Sin embargo, en las cuatro variables restantes se detecta un desajuste entre la importancia y el cumplimiento, lo que significa que este colectivo considera relevante que se disponga de tiempo suficiente para alcanzar los objetivos, desarrollar los contenidos, realizar la evaluación y adaptarse a las necesidades de los participantes, pero que, en la práctica, el tiempo disponible no alcanza para atender adecuadamente a estos cuatro factores.

Tabla nº 5. 35. Tiempo disponible para el desarrollo de la programación (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa

Variables	N	Importancia-Cumplimiento Media (Desviación Típica)	Z
“Tiempo suficiente para alcanzar los objetivos”	18	3,33 (0,594) vs 2,72 (0,826)	-2,414 *
“Tiempo suficiente para desarrollar los contenidos”	18	3,28 (0,461) vs 2,94 (0,539)	-2,121 *
“Tiempo suficiente para aplicar la metodología”	17	3,35 (0,493) vs 3,06 (0,827)	-1,098
“Tiempo suficiente para realizar las actividades del bloque”	18	3,11 (0,471) vs 2,72 (0,752)	-1,823
“Tiempo suficiente para evaluar cada uno de los bloques”	18	3,22 (0,647) vs 2,72 (0,826)	-2,251 *
“Tiempo de escuelas deportivas adecuado a las necesidades de los participantes”	18	3,44 (0,616) vs 2,72 (0,895)	-2,365 *

*p<0,05

Para profundizar en estos datos, durante el grupo de discusión se pidió a los educadores, que valorasen su descontento respecto al tiempo disponible para adecuarse a las necesidades de los participantes y que propusiesen ideas que permitieran rentabilizarlo o aumentarlo. Tan sólo uno de ellos se mostró a favor de aumentar las horas semanales de actividad: “*dos horas a la semana a mí me parece muy poco, yo pondría, por lo menos, una horita más y los chavales me dicen siempre lo mismo [...] ¡queremos otro día!*” (E4). El resto de educadores consideran que el horario es suficiente tal y como está, puesto que “*luego en el programa es posible llevar a cabo una tercera hora de competición el fin de semana*” (E2), aunque hablan de esta tercera hora como algo muy difícil de poner en práctica (por la escasa remuneración y por la dificultad de llevarlo a la práctica).

Los datos sugieren que los educadores valoran como adecuado el tiempo empleado en cada escuela deportiva durante la semana, pero proponen para mejorar la calidad del programa y adaptarse al tiempo que tienen, que los objetivos y evaluación de los bloques de contenidos estén dotados de mayor concreción. Las mejoras que proponen van más en la línea de reducir los aspectos a tratar en el tiempo disponible, que a aumentar la duración semanal de las actividades.

El desarrollo, evaluación y obtención de mejoras en aspectos relacionados con la actividad física y el deporte ocupan un lugar importante en el desarrollo de este estudio. Como ya se comentó en el capítulo segundo del referencial teórico de este documento, dichos aspectos son considerados por docentes e investigadores como especialmente relevantes para desarrollar en el ámbito de la educación física y deportiva. En la parte específica (actividad física y deportiva) de este apartado, por estar centrado en la aplicación del programa, nos ocupamos únicamente de si los educadores abordan en sus sesiones estos contenidos, para volver más adelante sobre ellos y conocer si se evalúan y, finalmente, si se detectan mejoras en los participantes en el programa respecto a ellos.

En la tabla n° 5.36., se resume la comparación entre la importancia y el cumplimiento que otorgan los educadores al trabajo de contenidos específicos de actividad física y deporte. Como puede observarse, realizan una valoración muy positiva, ya que consideran que trabajar dichos contenidos es importante y que realmente se están desarrollando en el programa. Destaca la relevancia que le otorgan a los factores “*participación por encima del resultado*” y “*gusto por la práctica de actividad física frente al sedentarismo*”, todos ellos con medias por encima del 3,80 y, por lo tanto, cercanos a la categoría más alta de acuerdo (“*totalmente de acuerdo*”). Estas dos variables, junto con “*valoración de las prioridades de la práctica deportiva*”, son también las que tienen índices más altos de cumplimiento, superando la media de 3,60 los tres casos. Estos datos indican un trabajo especialmente dirigido al fomento de la participación físico-deportiva para crear hábitos de vida activos y en el que el resultado o la orientación al triunfo ocupan un lugar secundario. El ítem con medias más bajas, tanto en importancia, como en cumplimiento es “*aumentar el nivel de competencia percibida*”. Aunque ambos datos se aproximan a 3 (bastante importancia/cumplimiento), dan idea de que el desarrollo de habilidades deportivas, aún siendo un objetivo explícito de “*Deporte en el Centro*” está supeditado al trabajo de otros aspectos, que se consideran prioritarios.

Según lo expresado por los educadores, el enfoque de las actividades físico-deportivas en el programa “*Deporte en el Centro*” se muestra acorde con las recomendaciones de expertos e investigación sobre el tipo de trabajo adecuado para estas edades respecto a la actividad físico-deportiva en contextos educativos.

Tabla n° 5. 36. Desarrollo de contenidos de actividad física y deporte (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa

VARIABLES	N	Importancia-Cumplimiento Media (Desviación Típica)	Z
“ <i>Utilidad de las actividades físico-deportivas</i> ”	18	3,50 (0,514) vs 3,28 (0,752)	-1,000
“ <i>Aumentar el nivel de competencia percibida</i> ”	18	3,11 (0,676) vs 3,00 (0,970)	-0,816
“ <i>Valoración de las prioridades de la práctica deportiva</i> ”	18	3,61 (0,608) vs 3,61 (0,502)	-0,000
“ <i>Competición</i> ”:			
“ <i>Actitud</i> ”	17	3,61 (0,502) vs 3,35 (0,862)	-1,265
“ <i>Relación con compañeros y adversarios</i> ”	18	3,72 (0,461) vs 3,44 (0,784)	-1,155
“ <i>Respeto por normas, árbitros, público</i> ”	18	3,72 (0,461) vs 3,44 (0,616)	-1,508
“ <i>Tratamiento de las trampas</i> ”	18	3,61 (0,502) vs 3,28 (0,895)	-1,508
“ <i>Participación por encima del resultado</i> ”	18	3,89 (0,323) vs 3,78 (0,732)	-0,378
“ <i>Gusto por la práctica de actividad física frente al sedentarismo</i> ”	18	3,83 (0,383) vs 3,61 (0,608)	-1,633

Además de los contenidos trabajados, se pregunta a este colectivo por un aspecto organizativo relacionado con la actividad físico-deportiva: si el número de competiciones deportivas realizadas durante el año es suficiente. Los

resultados de la prueba de Wilcoxon indican que no existen diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento de este factor ($Z = -0,714$, $p > 0,05$). Los educadores consideran que este aspecto es bastante importante ($\bar{x} = 3,39$, $dt = 0,698$) y que se cumple en bastante medida en el programa ($\bar{x} = 3,11$, $dt = 1,079$).

Esta opinión contrasta con la de los participantes en “*Deporte en el Centro*”, que opinaron sobre si las competiciones/exhibiciones (en las actividades en las que no hay competición, como patinaje) son necesarias en el programa. Al 90,9% que respondió afirmativamente ($n = 255$), se le preguntó por el número de competiciones/ exhibiciones realizadas a lo largo del curso. El 61,2% respondieron que son pocas y que les gustaría que hubiera más, el 36,1% que el número está bien y el 2,7% que son muchas. Como puede apreciarse, existe una divergencia considerable entre las respuestas de los educadores, que valoran positivamente el número de competiciones realizadas durante el curso y las de los participantes, que creen que son pocas y que debería haber más.

5.3.2.3. Evaluación del programa

Al igual que en el apartado anterior, éste se divide en dos partes, la primera de ellas general, y la segunda específicamente centrada en el ámbito físico-deportivo.

Aplicando la prueba de Wilcoxon (tabla nº 5.37.) hemos encontrado diferencias muy significativas entre la importancia y el cumplimiento que los educadores otorgan al conocimiento y la aplicación de los criterios de evaluación. En ambos casos, la importancia puntúa ostensiblemente más alto que el cumplimiento. Este colectivo no conoce y, por lo tanto, no aplica los criterios de evaluación de “*Deporte en el Centro*”.

Tabla nº 5. 37. Sobre los criterios de evaluación (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa

VARIABLES	N	Importancia-Cumplimiento Media (Desviación Típica)	Z
“ <i>Conocimiento de los criterios de evaluación por parte de los educadores</i> ”	18	3,33 (0,594) vs 2,50 (0,924)	-2,656 **
“ <i>Aplicación de los criterios de evaluación por parte de los educadores</i> ”	18	3,22 (0,647) vs 2,44 (0,856)	-2,724 **

** $p < 0,01$

Estos resultados son coherentes con lo ya expresado por los docentes en el apartado de diseño del programa (la programación no tiene criterios de evaluación) y en el de aplicación del programa (no tienen tiempo suficiente para evaluar cada bloque de contenidos). A pesar de que autores como Aparicio

(2000) reclaman la necesidad de dedicar tiempo y recursos a realizar evaluaciones, tanto internas como externas, de los programas extraescolares de los centros docentes, la evaluación interna de “*Deporte en el Centro*” no es un aspecto prioritario del programa.

Siguiendo con los aspectos generales de la evaluación, se analizan los tipos de evaluación empleados por los educadores con sus grupos. Como puede apreciarse en la tabla nº 5.38., no existen diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento de las evaluaciones inicial y continuada, pero sí en el caso de la evaluación final. Este colectivo considera bastante importante para la calidad del programa el que se realice una evaluación final (media= 3,39, dt= 0,608), pero las puntuaciones correspondientes al cumplimiento están bastante por debajo (media= 2,94, dt= 0,873).

Tabla nº 5. 38. Evaluación de contenidos de actividad física y deporte (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa

Variables	N	Importancia-Cumplimiento Media (Desviación Típica)	Z
“Realización de una evaluación inicial”	18	3,72 (0,461) vs 3,44 (0,705)	-1,667
“Realización de una evaluación continuada”	17	3,61 (0,502) vs 3,29 (0,772)	-1,890
“Realización de una evaluación final”	18	3,39 (0,608) vs 2,94 (0,873)	-1,994 *

*p<0,05

En cuanto a la “*difusión de los resultados de la evaluación*”, hemos encontrado diferencias muy significativas ($Z = -2,754$, $p < 0,01$). Aunque los educadores no dan una excesiva importancia a este factor ($\bar{x} = 2,76$, dt= 0,562), su grado de cumplimiento es poco ($\bar{x} = 2,00$, dt= 0,791). A pesar del aparente desinterés de los educadores porque trasciendan los resultados de la evaluación del programa, este tipo de conocimiento ayuda a legitimar las acciones educativas desarrolladas y a mejorar la calidad de las mismas. Tal y como indica Reisner (2004), es necesario aportar feedbacks de las evaluaciones realizadas a los agentes implicados en el programa (comunidad educativa) y hacerlo cuando éstos tienen necesidad de ella, contribuyendo a los procesos de toma de decisiones.

El último aspecto general analizado respecto a la evaluación, es el empleo de instrumentos de evaluación. La tabla nº 5.39. muestra los resultados de la prueba de Wilcoxon. La observación es el único de los instrumentos de evaluación aplicado por los educadores, en consonancia con el nivel de importancia que ellos mismos le asignan. Los valores de la utilización de cuestionarios, entrevistas u otros instrumentos de evaluación están por debajo de las puntuaciones correspondientes a la importancia. Hay que destacar que la observación es el instrumento de evaluación que recibe valoraciones más altas, si bien los propios educadores reconocen que se trata de una observación

asistemática y no emplean planillas, ni cuentan con criterios explícitos para analizar lo observado.

Tabla nº 5. 39. Empleo de instrumentos de evaluación (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa

Variables	N	Importancia-Cumplimiento Media (Desviación Típica)	Z
“Empleo de observación para evaluar”	17	3,82 (0,383) vs 3,83 (0,514)	0,000
“Empleo de cuestionarios para evaluar”	17	2,59 (0,795) vs 1,67 (0,767)	-3,066**
“Empleo de entrevistas para evaluar”	17	2,82 (0,951) vs 2,06 (0,873)	-2,585**
“Empleo de otros instrumentos para evaluar”	15	2,73 (0,884) vs 2,13 (1,125)	-2,714**

**p<0,01

El tratamiento de los aspectos generales de la evaluación recibe una valoración bastante negativa por parte de los educadores, al detectarse numerosas discrepancias entre la importancia de los factores analizados y su cumplimiento en el programa.

Sin embargo, cuando se aborda el análisis de los aspectos relacionados con la actividad física y el deporte, la orientación de la respuesta cambia en gran medida, ya que los educadores afirman que casi todos los contenidos específicos (actividad física y deportiva) son evaluados. Los resultados de la prueba de Wilcoxon (véase tabla nº 5.40.) informa de que sólo una de las nueve variables presenta diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento, a favor de la primera. Aunque el nivel de cumplimiento del factor “*evaluación del gusto por la práctica de actividad física frente al sedentarismo*” es elevado ($\bar{x}= 3,56$, $dt= 0,616$), los educadores consideran que su importancia en la calidad del programa está por encima del tratamiento que actualmente recibe ($\bar{x}= 3,88$, $dt= 0,332$). Para todas las demás variables, existe concordancia entre importancia y cumplimiento, lo que se valora como un factor positivo para el programa. Al igual que ocurría en el apartado de “*aplicación del programa*”, respecto a si se trabajaba el nivel de competencia percibida, en este apartado de la evaluación, el ítem con medias más bajas se refiere a la evaluación del nivel de competencia, por lo que se mantiene la tendencia a darle una menor importancia al desarrollo de habilidades deportivas como elemento central de la actividad docente.

Tabla nº 5. 40. Evaluación de contenidos específicos de actividad física y deporte (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa

Variables	N	Importancia-Cumplimiento Media (Desviación Típica)	Z
“¿Se evalúa la utilidad de las actividades físico-deportivas?”	18	3,50 (0,514) vs 3,33 (0,686)	-1,000
“¿Se evalúa el aumento del nivel de competencia percibida?”	18	2,89 (0,900) vs 2,72 (0,895)	-1,732
“¿Se evalúan las prioridades de los alumnos en su práctica deportiva?”	18	3,67 (0,485) vs 3,44 (0,784)	-1,134
“¿Se evalúa la competición?”:			
“Actitud”	17	3,59 (0,618) vs 3,39 (0,850)	-1,000
“Relación con compañeros y adversarios”	17	3,76 (0,437) vs 3,56 (0,784)	-1,134
“Respeto por normas, árbitros, público”	17	3,76 (0,437) vs 3,50 (0,786)	-1,414
“Tratamiento de las trampas”	17	3,47 (0,800) vs 3,22 (0,808)	-1,265
“Participación por encima del resultado”	17	3,82 (0,393) vs 3,67 (0,767)	-1,134
“Evaluación del gusto por la práctica de actividad física frente al sedentarismo”	17	3,88 (0,332) vs 3,56 (0,616)	-2,121 *

*p<0,05

Estos resultados contrastan con lo expresado por los docentes en el apartado de diseño del programa (la programación no tiene criterios de evaluación) y en el de aplicación del programa (no tienen tiempo suficiente para evaluar cada bloque de contenidos). A pesar de estas limitaciones, este colectivo afirma evaluar numerosos y complejos aspectos relacionados con la actividad físico-deportiva.

5.3.2.4. Productos de la programación

La prueba de Wilcoxon indica que existen diferencias muy significativas ($Z = -2,952$, $p < 0,01$) entre la importancia y el cumplimiento del factor “obligación de entregar una memoria de las actividades realizadas al final del programa «Deporte en el Centro»”. Aunque los educadores no otorgan demasiada importancia a la entrega de una memoria final para mejorar la calidad del programa ($\bar{x} = 2,56$, $dt = 0,784$), el grado de cumplimiento está muy por debajo de estos valores ($\bar{x} = 1,78$, $dt = 0,732$).

Los técnicos respondieron al respecto que, si bien a ellos se les exige que entreguen un informe al finalizar el convenio (diciembre y mayo) sobre datos técnicos y económicos, esto no ocurre con los educadores del programa, que no tienen obligación de entregar documentación alguna al finalizar el curso. El motivo por el cual no se solicita la memoria es, principalmente, su escasa

credibilidad, puesto que “*se exigieron en años previos existiendo, por un lado, memorias muy bien elaboradas pero, por otro, varios plagios de publicaciones conocidas [...] con lo que al final se decidió no exigir este tipo de informes*” (T2).

Los técnicos concuerdan, expresándolo rotundamente, que la entrega de memorias no influye en la calidad del programa porque “*el educador que te quiere mentir lo hará tanto en la memoria como en el día a día; creo que en las memorias no se refleja ni todo lo que se hace, ni todo lo que se debe hacer*” (T3).

5.3.3. Sistema de relaciones y clima de trabajo de “*Deporte en el Centro*”

Dedicamos este subapartado al análisis de aquellos aspectos que definen el clima del programa. Tanto educadores, como técnicos y directivos expresan sus opiniones sobre el sistema de relaciones existente en “*Deporte en el Centro*” y el clima de trabajo que se da en los colegios.

5.3.3.1. Sistema de relaciones

Hemos querido conocer la correspondencia existente entre la importancia y el cumplimiento de factores relativos a las relaciones que se dan entre los educadores y diversos colectivos vinculados con el programa (tabla nº 5.41.). En líneas generales, los educadores se muestran bastante satisfechos con los demás colectivos vinculados con “*Deporte en el Centro*”, salvo con dos de ellos: el resto de los educadores del programa que trabajan en el mismo colegio y con el equipo docente del centro educativo. En ambos casos, los educadores consideran bastante importante tener una buena relación para conseguir una adecuada calidad en el programa, pero los valores atribuidos al cumplimiento son claramente inferiores a los de dicha importancia.

No se detecta en este estudio la existencia de conflictos con la AMPA, descrita con frecuencia en estudios ubicados en el ámbito extraescolar: “*al ser las APAs-APAS las que habitualmente se encargan de la labor de seleccionar y programar las actividades, el grado de vinculación y de coordinación con el equipo docente y con el proyecto de centro es a todas luces insuficiente*” (Díaz Suárez, 2005: 117).

Tabla nº 5. 41. Relación de los educadores con otros colectivos del programa (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa

VARIABLES	N	Importancia-Cumplimiento Media (Desviación Típica)	Z
“Relación satisfactoria con los técnicos”	17	3,47 (0,624) vs 3,24 (0,752)	-0,954
“Relación satisfactoria con el personal de la Federación de APAs”	18	3,44 (0,616) vs 3,50 (0,514)	-0,378
“Relación satisfactoria con el resto de educadores del centro”	18	3,44 (0,616) vs 2,89 (1,023)	-2,057*
“Relación satisfactoria con los profesores del centro”	18	3,11 (0,676) vs 2,50 (1,098)	-2,299*
“Relación satisfactoria con los miembros del APA del centro”	16	3,50 (0,632) vs 3,28 (0,826)	-0,649
“Relación satisfactoria con el personal de servicios del centro”	18	3,00 (0,767) vs 3,28 (0,895)	-1,291
“Relación satisfactoria con los familiares de los participantes”	18	2,94 (0,873) vs 3,17 (0,707)	-1,027

*p<0,05

Según los datos del cuestionario, los educadores de “*Deporte en el Centro*” tienen relaciones satisfactorias con los responsables de la organización administrativa del programa y con los familiares de los participantes -lo que es habitual en el contexto extraescolar (Weiss y Brigham, 2003)-, pero no con el resto de docentes que, tanto en horario lectivo como extraescolar, están en contacto directo con los alumnos. Que las relaciones sean poco satisfactorias repercuten negativamente en la calidad del programa, limitando la conexión de la educación escolar con la extraescolar y las posibilidades de realizar un trabajo integrado y convenientemente coordinado entre las distintas acciones educativas organizadas para los alumnos en los centros. La falta de comunicación escolar-extraescolar es un aspecto recurrente en la investigación educativa: “*para el sesenta y tres por ciento de los técnicos deportivos, no existe relación entre las escuelas deportivas y los centros educativos*” (Nuviala, 2005: 4). Un estudio del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001), sobre las relaciones de los directivos con el resto de la comunidad educativa, informó que sólo el 41% de los directivos afirmaban que existía una buena relación entre los diferentes sectores de la comunidad educativa y los porcentajes cayeron por debajo del 30% cuando opinaban los profesores del centro, las familias y los inspectores educativos. No se puede afirmar que el clima predominante en los colegios sea el más propicio para el intercambio de información y el aprovechamiento de sinergias, a pesar de que los principales favorecidos serían los alumnos.

Al respecto, Noam (2003) propone cinco tipos de relación entre los programas extraescolares y los colegios: 1) independencia; 2) asociación; 3) coordinación; 4) integración; y 5) unión. La vinculación entre “*Deporte en el Centro*” y los colegios en los que se desarrolla, se ubicaría en uno de los dos

primeros tipos: o bien son independientes y la colaboración es pequeña o nula, o bien están “*asociados*”, existiendo un espacio y un tiempo para la comunicación y colaboración entre ambos, pero sin un compromiso fuerte.

Para profundizar en las dificultades de comunicación entre los propios educadores de “*Deporte en el Centro*”, formulamos una cuestión relativa a la comunicación en los grupos de discusión: “*en el bloque de estructura y clima institucional, destacan los problemas de comunicación entre los propios educadores y con los coordinadores. ¿Qué creéis al respecto? (¿es un problema?, ¿cómo solucionarlo?)*”. Los educadores admiten que la comunicación con otros colectivos implicados en el programa se limita a la reunión inicial con un técnico y un directivo del programa, además de las comunicaciones puntuales que cada educador pueda establecer a lo largo del curso con el personal administrativo del programa (para hablar de nóminas, horarios, etc.): “*comunicar, comunicar, nos comunicamos con los administrativos y conocemos a principio de curso al técnico y a la presidenta de la Federación de APAs. [...] Esa es toda la comunicación que tenemos*” (E3).

En la comunicación con el resto de educadores, destaca el comentario de un educador, ratificada por varios de ellos, que expresó literalmente: “*yo sacando a E5 y a E2 y a vosotros, al resto los estoy conociendo hoy. Y me ha pasado en dos centros este año que, a final de curso, el APA organizó una cena y los monitores sacando a lo mejor uno que coincidía en mi horario [...] a los demás, los conocí en la cena de final de curso y me parece una tristeza no conocer a tus compañeros de trabajo. Porque a lo mejor, se pueden organizar cosas dentro del centro si hay un poco más de comunicación. Si no coincidimos en el mismo día, pues no nos conocemos*” (E3). Otro de los participantes expone que conoce a los educadores de su centro, porque es el que organiza encuentros, a los que también acuden los educadores de las actividades extraescolares. Es ahí donde los conoce.

Al plantear soluciones para resolver la falta de comunicación, varios educadores proponen retomar la figura del coordinador como asesor para las asociaciones de padres, como punto de contacto entre los organizadores del programa y los educadores y como referencia para ajustar el trabajo docente a lo que se pretende en el programa. Otra de las soluciones que proponen es que se definan bien las funciones de cada persona implicada en el programa, con la intención de saber a quién dirigirse ante cualquier circunstancia durante el curso: “*creo que necesitan definir bien las funciones de cada uno. A veces no sabes a quién dirigirte [...] creo que no sabemos muy bien cómo está estructurado a ese nivel*” (E3).

Finalmente plantean la posibilidad de retomar la idea de que los educadores que imparten una misma actividad diseñen programas conjuntos aunque señalan que “*si quieren profesionalizar esto tienen que pagar a mayores, muchas más horas a mayores, [...] Si quieren que se dedique más tiempo, tiene que profesionalizarlo un poco más*” (E2). Exponen claramente que si se exigen

medidas para conseguir aumentar la calidad, hay que acompañarlas de otras que compensen o retribuyan a los que participen en ellas.

En la entrevista a los técnicos también se abordó la cuestión de la fluidez en la comunicación entre los diferentes niveles del organigrama. Los tres informan de la existencia de buenas relaciones, aunque los argumentos son contradictorios: *“el organigrama es muy sencillo y la comunicación poca”* (T3), esto significa que no existe mucha comunicación, aunque la que hay es satisfactoria. Uno de ellos explica que *“quizás existan problemas de comunicación entre los educadores porque la única vía que tienen todos ellos para comunicarse es el técnico de la Federación de APAs, sin niveles intermedios. Sin embargo, el organigrama es funcional para el desarrollo del programa”* (T2).

Los directivos del programa, sin embargo, tienen una opinión más optimista de esta cuestión, ya que consideran que existe una comunicación fluida entre los diferentes niveles del organigrama, y plantean algún ejemplo: *“los educadores informan a las APAs sobre lo que se va a hacer, las APAs a las familias, etc.”* (D2).

5.3.3.2. Clima de trabajo

Los resultados de la prueba de Wilcoxon indican que no existen diferencias significativas ($Z = -0,333$, $p > 0,05$) entre la importancia y el cumplimiento del factor *“satisfacción con el clima de trabajo de mi colegio”*. Los educadores consideran que es un elemento bastante importante para la calidad del programa ($\bar{x} = 3,61$, $dt = 0,502$) y muestran elevados niveles de satisfacción al respecto ($\bar{x} = 3,56$, $dt = 0,616$). Este aspecto (existencia de un clima positivo de trabajo) ha sido destacado como un elemento característico de los programas extraescolares de calidad (Intercultural Center for Research in Education (INCRE) y National Institute on Out-of-School Time (NIOST), 2005).

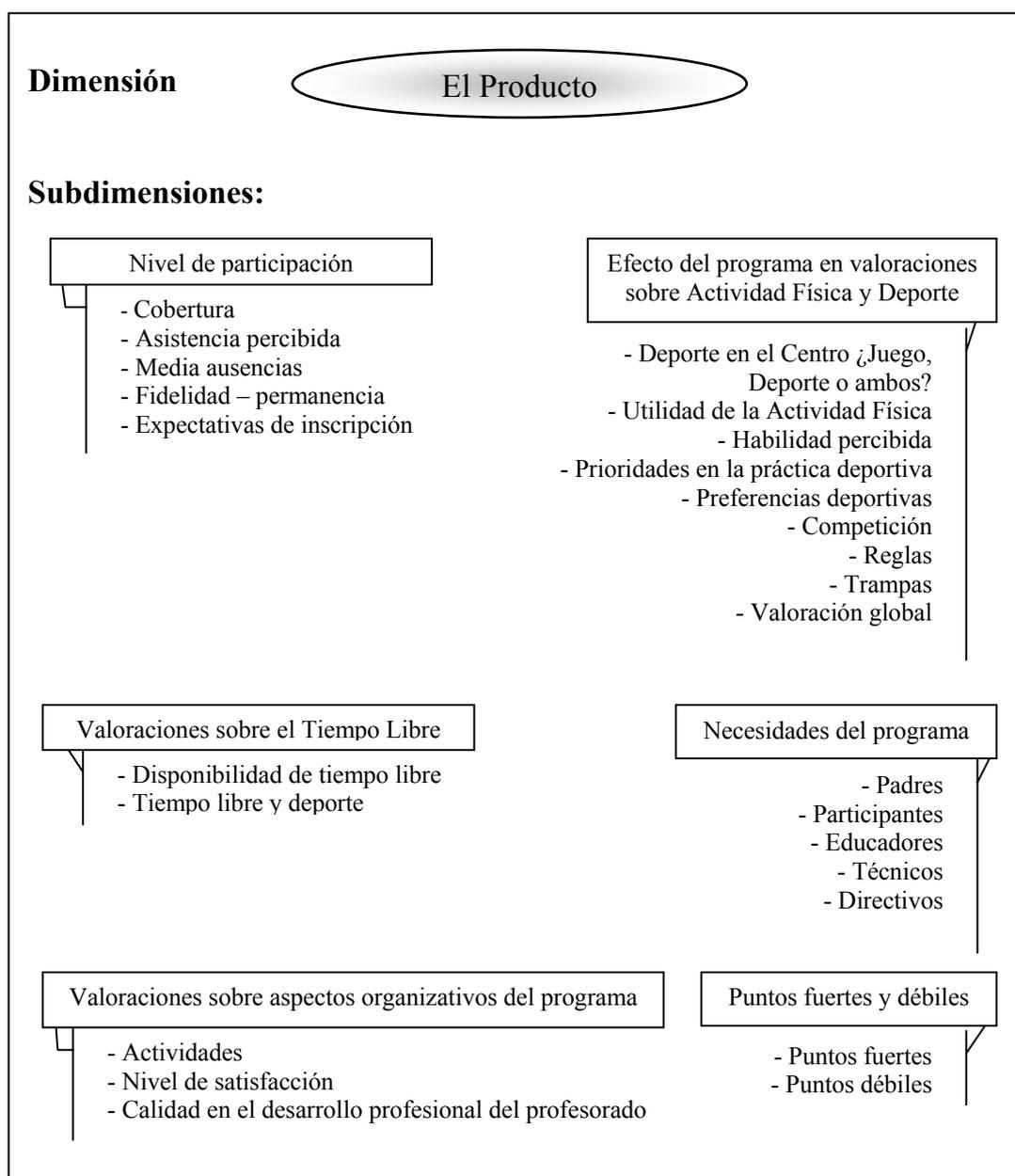
A pesar de que su relación con sus compañeros de trabajo y los profesores de su colegio no es todo lo satisfactoria que desean, los educadores de *“Deporte en el Centro”* sí se encuentran satisfechos con el clima de trabajo de su colegio, lo que hace suponer que otros factores (como las relaciones con las AMPAs, las familias, los propios participantes, etc.) compensan a los anteriores, contribuyendo a crear un buen ambiente en los colegios.

5.4. La dimensión *“producto”*: el desarrollo y las realizaciones del Programa

En lo que sigue nos detendremos en el análisis de diferentes elementos implicados en el producto o desarrollo del programa, articulando todas las variables en torno al eje definido por la dimensión *“producto”*.

Las subdimensiones que vamos a estudiar en este apartado son (ver cuadro nº 5.6.):

- El nivel de participación: en donde consideraremos la cobertura del programa, estudiando cómo perciben la asistencia los diferentes agentes implicados en “*Deporte en el Centro*” (participantes, no participantes, educadores, directivos y técnicos), además de conocer la percepción de los educadores sobre la permanencia de los matriculados en el programa y las expectativas de inscripción de los alumnos.
- Las valoraciones sobre el tiempo libre: que incluye el análisis de las percepciones de los participantes y no participantes en el programa sobre su disponibilidad de tiempo libre y las relaciones entre el tiempo libre y el deporte.
- La valoración sobre aspectos organizativos del programa: es un bloque en el que se analiza la opinión que tienen distintos agentes implicados en el desarrollo del programa sobre las actividades, el nivel de satisfacción sobre elementos relevantes de la organización de “*Deporte en el Centro*” y sobre las condiciones laborales del colectivo de educadores. Este análisis se vincula con el primer objetivo específico de la investigación: “*conocer las valoraciones de los diferentes agentes implicados en el programa sobre los diversos aspectos organizativos del mismo*”.
- El efecto del programa en las valoraciones sobre la actividad física: este apartado responde al objetivo específico número dos de este estudio: “*determinar el efecto del programa sobre las valoraciones de los usuarios con respecto a la actividad física y el deporte*”. A través de indicadores sobre aspectos relativos a la práctica deportiva realizada en las actividades extraescolares (por ejemplo “*habilidad percibida*” o “*utilidad de la actividad física*”), se trata de identificar los cambios detectados en los participantes vinculados con su implicación en el programa (tanto a corto como a largo plazo), compararlos con los resultados de los no participantes y conocer la valoración de directivos y técnicos sobre este proceso.
- Las necesidades del programa: se analizan determinadas carencias que identifican en el programa los padres, los participantes (tanto en enero como en mayo de 2004), los educadores, técnicos y directivos con el ánimo de que sirvan para la reflexión y mejora del mismo. Este apartado responde al objetivo específico número tres del estudio: “*detectar necesidades en el programa que sirvan para tomar necesidades sobre él*”.

Cuadro nº 5. 6. La dimensión “*producto*” con sus respectivas subdimensiones

Elaboración propia.

- Los puntos fuertes y débiles del programa: en este apartado del cuestionario (para participantes y educadores) y de la entrevista (para técnicos y directivos), se trata de profundizar en las fortalezas y debilidades que tiene “*Deporte en el Centro*” según cada colectivo, con el objeto de que este análisis aporte información valiosa en los procesos de toma de decisiones sobre el programa: “*conocer los puntos fuertes y débiles del programa «Deporte en el Centro»*” (objetivo específico número cuatro).

A continuación se aborda el análisis y discusión de los datos referentes a la dimensión producto, indicando en cada apartado el tipo de análisis y pruebas estadísticas realizadas.

5.4.1. El nivel de participación

El estudio de la participación es un aspecto al que ha prestado especial atención la evaluación de programas, ya que se considera como un indicador de calidad y éxito de cualquier tipo de iniciativa programada, y en particular de las propuestas educativas extraescolares. Fiester, Simpkins y Bouffard (2005), indican que existen múltiples motivos para evaluar este aspecto de los programas extraescolares: conocer la demanda de los servicios, facilitar la gestión de los mismos, orientar la reflexión y la formación del personal, tomar decisiones sobre la financiación o la aplicación de estrategias específicas, valorar los resultados obtenidos por los participantes, etc. Sin embargo, para que estas funciones se cumplan es necesario realizar un estudio multidimensional y profundo de la participación, lo que no es habitual en el contexto extraescolar: *“cuando los programas recogen datos, es más probable que se trate de información sobre el número de participantes o de actividades escogidas, antes que información sobre resultados de los jóvenes asociados a su participación”* (Committee on Community-Level Programs for Youth, 2000: 29).

Esta situación, bastante generalizada en el contexto español, está relacionada con la tradición evaluativa del sector extraescolar, que asocia directamente un alto índice de participación con la calidad de los programas o la obtención de resultados positivos por parte de los participantes, sin que existan indicadores que permitan constatar dicha asociación.

Por esta razón, en los últimos tiempos se ha reclamado una mayor profundidad en el análisis de la participación. Simpkins (2003; 2004) afirma que no es suficiente conocer si los sujetos están inscritos o no en los programas, sino que hay que considerar la intensidad (cantidad de tiempo que el sujeto pasa en el programa -a la semana, al mes, etc.-), la duración (años que el niño lleva participando) y la variedad (si la implicación se limita a una actividad o comprende varias) de la participación. Es necesario constatar científicamente que una asistencia regular y continuada a un determinado programa produce más beneficios a los participantes que hacerlo esporádicamente. Para ello, los resultados de los programas deben analizarse bajo las distintas dimensiones de la participación (Reisner, 2004; Vandell y otros, 2006; etc.).

Para responder a estas necesidades, en este punto se estudian cuatro indicadores vinculados con la participación en el programa “*Deporte en el Centro*”: la cobertura del programa, la asistencia percibida por los agentes implicados en el mismo, la media de ausencias, la fidelidad o permanencia de los participantes durante todo el curso y las expectativas de inscripción de los

alumnos.

Para relacionar los distintos aspectos que configuran la participación con los resultados del programa, en el apartado destinado al análisis de los efectos del programa en las valoraciones realizadas sobre la actividad física y el deporte por parte de los participantes, se estudian los cambios producidos a corto plazo (5 meses) y a largo plazo (varios años), así como la comparativa entre los que acuden únicamente a “*Deporte en el Centro*” y los que están inscritos en otras actividades extraescolares de tarde.

5.4.1.1. Cobertura

La cobertura del programa se refiere al porcentaje de alumnos matriculados en el colegio que están inscritos en “*Deporte en el Centro*”. La cobertura general es del 17,9%. El colegio con mejor porcentaje es el Salgado Torres (30,9%), seguido del Juan Fernández Latorre (30,1%), como puede constatarse en la tabla nº 5.42.

Tabla nº 5. 42. Cobertura del programa “*Deporte en el Centro*”

Centro Educativo	Nº matriculados E. Primaria (1)	Nº de matriculados “ <i>Deporte en el Centro</i> ”	Cobertura
Wenceslao Fernández Flórez	168	42	25%
Salgado Torres	84	26	30,9%
Juan Fernández Latorre	146	44	30,1%
Eusebio Da Guarda	150	19	12,7%
Concepción Arenal	125	21	16,8%
María Barbeito	266	37	13,9%
Raquel Camacho	121	10	8,3%
María Pita	200	17	8,5%
San Francisco Javier	236	47	19,9%
Rosalía De Castro	45	13	28,9%
Total	1541	276	17,9%

(1) Número de matriculados en primaria: matrícula de los colegios en los que se oferta “*Deporte en el Centro*”, en los cursos en los que se realiza el estudio.

Solicitamos a directivos y técnicos del programa, que valorasen la adecuación del nivel de participación de los asistentes al mismo. Ambos directivos muestran su descontento con el nivel de participación, en uno de los casos asociando la insatisfacción al nivel educativo de la ESO, mientras que en el otro caso indica que “*anda sobre el 30-40% [...], el índice de participación no es el deseable*” (D2).

En cuanto a los técnicos, existen diferencias de opinión. Mientras uno de ellos se muestra muy satisfecho con la participación: “*sí, hay un buen nivel de participación en el programa “Deporte en el Centro” [...], aproximadamente el 40-50% del total de los escolares de cada centro acude al programa*” (T3), los dos restantes disienten rotundamente de la opinión del primero, manifestando que “*mi consideración sobre el nivel de participación es muy deficiente*” (T2), y que “*si digo el 20% máximo no sé si estaré exagerando... y las evaluaciones están diciendo que es maravilloso, ... ¿maravilloso para quién?*” (T1). En este último caso, el técnico comentaba la existencia de una experiencia previa en un programa de actividad extraescolar aplicado en un colegio, en el que la participación en las actividades extraescolares rozaba el 95%, por lo que valora muy negativamente la participación en este programa.

Sin embargo, aunque técnicos y directivos no están satisfechos con el nivel de participación existente en “*Deporte en el Centro*”, su percepción es superior a la cobertura real del programa. Si tenemos en cuenta los escolares que no van al programa en los niveles educativos estudiados, el dato real es que acuden al mismo un 17,9% de niños, lo que está por debajo de las peores percepciones de los técnicos y directivos.

Los datos referidos a la cobertura del programa son coherentes con la tendencia señalada por la investigación evaluativa en el contexto extraescolar: “*uno de los descubrimientos más importantes en recientes evaluaciones de programas, es la baja asistencia de los jóvenes a los programas extraescolares*” (Lauver, Little y Weiss, 2004: 2). Autores como Larner, Zippiroli y Behrman (1999), Dryfoos (1999), Olsen (2000) han realizado aportaciones en esta línea, afirmando que los programas extraescolares disponibles están funcionando con un número de participantes sensiblemente inferior a su capacidad.

En nuestro país, el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004a), informa de que sólo un 6% de los alumnos de Educación Primaria no realizan ninguna actividad extraescolar. Este dato no contradice lo que hemos comentado sobre la cobertura de los programas: es posible que casi todos los estudiantes de un colegio estén inscritos en alguna de las múltiples actividades que conforman la oferta extraescolar de su entorno y que los programas existentes estén infrautilizados.

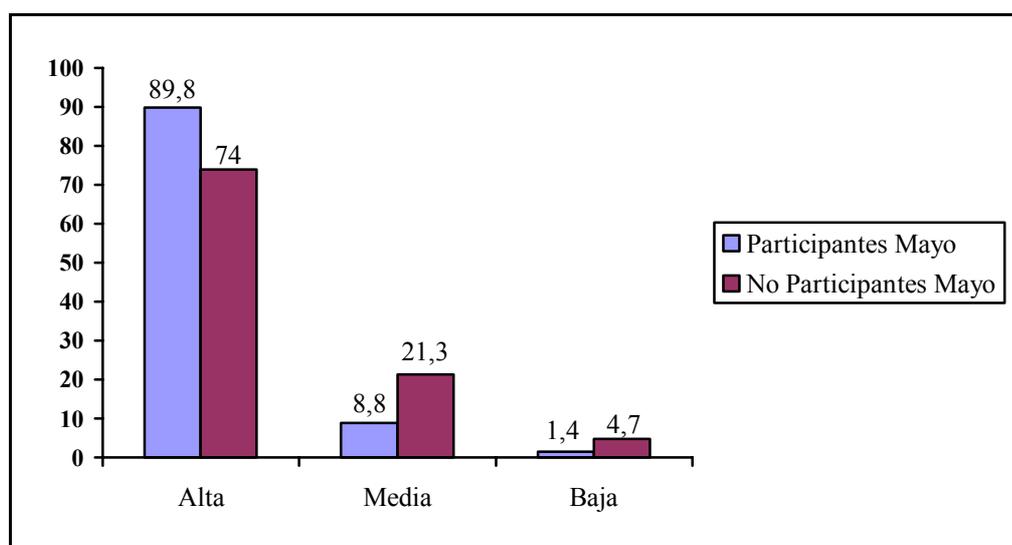
5.4.1.2. Asistencia percibida

El segundo aspecto relacionado con el nivel de participación es la asistencia percibida. Para conocer si existen diferencias entre participantes y no participantes, tratamos de averiguar si las percepciones de los niños sobre su asistencia a las actividades extraescolares (dentro o fuera del colegio), están relacionadas con su participación o no en “*Deporte en el Centro*”. Tanto participantes como no participantes respondieron en mayo a la cuestión: “*¿cuál*

fue tu nivel de asistencia a las actividades deportivas extraescolares a las que estás apuntado?”, indicando si ésta fue alta (asistencia durante casi todos los días), media (al menos acuden una vez por semana al programa) o baja (asistencia ocasional). En el caso de que participen en el programa, les preguntamos sobre su asistencia al mismo; para los no participantes, la pregunta se dirige a su nivel de asistencia a otras actividades deportivas extraescolares fuera del colegio.

La prueba Chi-cuadrado informa que ambas variables (participación en el programa y nivel de asistencia) están fuertemente asociadas ($\chi^2_{(2, 452)}=19,727$, $p<0,001$). Así pues, la probabilidad de que los asistentes a “Deporte en el Centro” valoren que su asistencia al programa durante el curso es alta, es mayor de lo que cabría esperar si ambas variables fueran independientes. Como se aprecia en el gráfico nº 5.40., los participantes en “Deporte en el Centro” superan en “alta participación” (89,8%) a los no participantes (74%), si bien puede afirmarse que en ambos grupos existe un nivel alto de asistencia percibida. Los participantes dan valores inferiores en los niveles medio y bajo de asistencia.

Gráfico nº 5. 40. Comparación de los participantes y no participantes en “Deporte en el Centro” en la variable “asistencia a las actividades deportivas extraescolares”



En cuanto a la asistencia percibida por parte de los educadores, la prueba de los rangos de Wilcoxon, informa de que no existen diferencias significativas ($Z= 0,000$, $p>0,05$) para el factor “asistencia de los inscritos durante el curso”. Los educadores perciben que este factor es bastante importante para la calidad del programa ($\bar{x}= 3,33$, $dt= 0,594$) y que su grado de cumplimiento está acorde con su relevancia ($\bar{x}= 3,33$, $dt= 0,686$).

Existe coincidencia entre los educadores y los participantes en “Deporte en el Centro” en que el nivel de asistencia de los segundos es alto.

5.4.1.3. *Media de ausencias*

Otro de los aspectos que hemos querido conocer es la media de ausencias que han tenido los participantes durante los meses comprendidos entre enero y mayo de 2004. Para estudiar este aspecto solicitamos a los educadores que nos facilitaran los listados de asistencia que, según las funciones del educador de los programas de ocio (Servicio Municipal de Educación de A Coruña, 2003), están obligados a registrar diariamente con todos sus grupos. Esta información permitiría contrastar la asistencia percibida por los alumnos con la real, además de realizar comparaciones con revisiones como las de Kane (2004a), que encontró en varias evaluaciones realizadas en el contexto norteamericano que la asistencia a los programas extraescolares suele ser esporádica (uno o dos días por semana).

Sólo se consiguieron listados (incompletos) de 3 de los 19 grupos de participantes estudiados, por lo que se desestimó la posibilidad de analizar estos datos. Este hecho nos hace sospechar que existe un escaso control de la asistencia de los participantes por parte de los educadores o, al menos, reticencia por parte de este colectivo a divulgar dicha información (en el caso de que efectivamente la recojan).

5.4.1.4. *Fidelidad o permanencia de los inscritos*

También hemos solicitado a los educadores que valorasen el ítem “*permanencia de los inscritos (pocas bajas)*”. La prueba de Wilcoxon indica que no existen diferencias significativas ($Z= 0,000$, $p>0,05$) entre la importancia y el cumplimiento de este factor en el programa. El dato es valorado como positivo para el programa, puesto los educadores otorgan valores muy altos tanto a la importancia ($\bar{x}= 3,59$, $dt= 0,507$) como al cumplimiento ($\bar{x}= 3,59$, $dt= 0,618$) de este factor, lo que mejoraría la calidad del programa.

Según los educadores, las bajas que se producen a lo largo del curso con respecto a las inscripciones iniciales son escasas.

5.4.1.5. *Expectativas de inscripción*

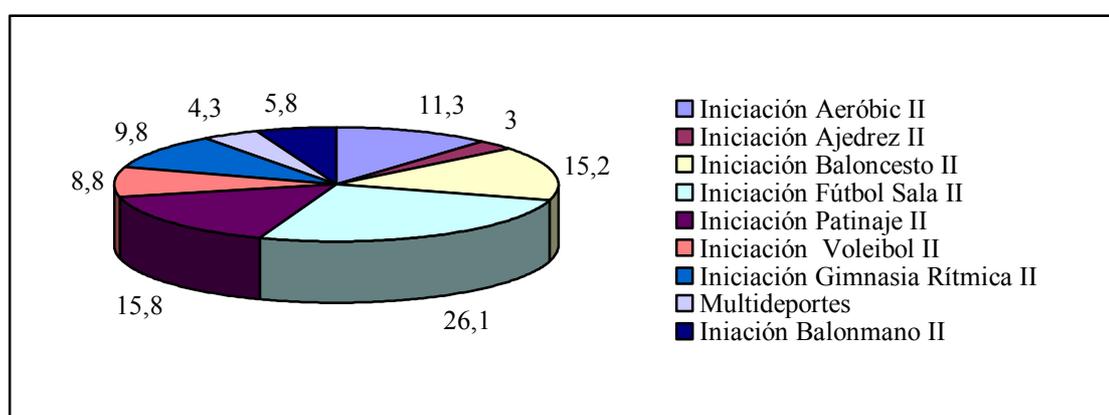
La pregunta “*¿qué cree que hará con respecto a las actividades deportivas extraescolares del colegio en el próximo curso?*”, pretende identificar las intenciones de inscripción de los padres de cara al curso siguiente. El 87,6% de los padres afirman que lo volverán a hacer, un 0,5% de los mismos afirma que no lo saben todavía y un 11,7%, no los volverán a apuntar.

De estos últimos, los principales argumentos para explicar la no inscripción de sus hijos son: que los apuntarán a otras actividades (9,1%), siendo

la natación la alternativa más destacada; mientras que un 90,9%, indican que tienen “*otras razones*”, de entre las que “*ir al instituto*” se corresponde con la mayoría de las respuestas (90%).

En el mes de mayo de 2004, solicitamos a los participantes de “*Deporte en el Centro*” información sobre las actividades a las que pensaban inscribirse en el próximo curso, pudiendo seleccionar dos respuestas entre las actividades ofertadas en el programa (véase gráfico nº 5.41.). El 26,1% de las respuestas se corresponde con la opción “*Iniciación al Fútbol Sala II*”, seguido de un 15,8%, vinculadas a la actividad “*Iniciación al Patinaje II*”.

Gráfico nº 5. 41. Actividades en las que piensan inscribirse el próximo curso los participantes en “*Deporte en el Centro*” (n=468 respuestas)

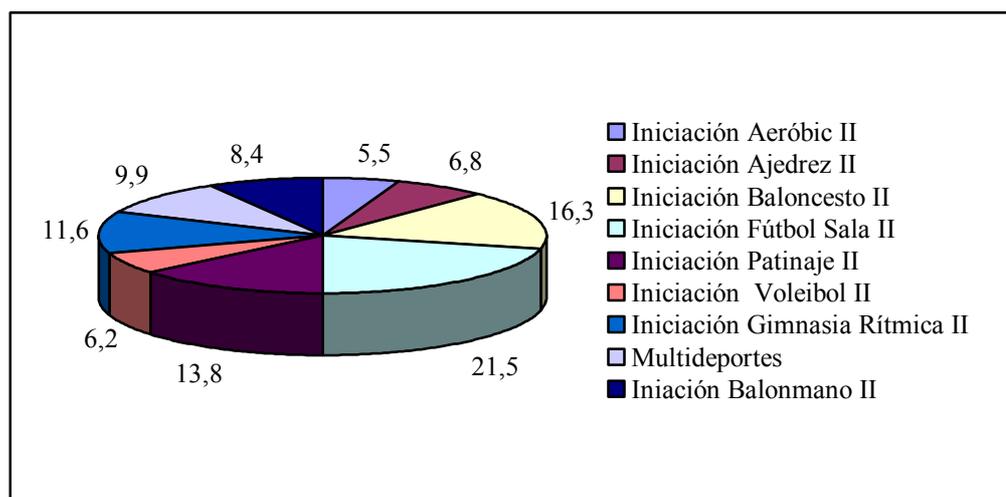


Un 87,3% de los participantes afirma que el próximo curso va a apuntarse a las mismas actividades, frente a un 12,7% que no lo hará. Los participantes que no piensan apuntarse a las actividades durante el próximo curso (n=37), destacan las siguientes razones:

- el 29,7% se apuntará a otras actividades (deportivas 80,8% y no deportivas 19,2%);
- un 18,9% afirma que no le han gustado las actividades;
- el 51,4% restante indica otros argumentos (n=19): “*iré al instituto*” (50%), “*no tendré tiempo*” (10%) y los restantes argumentan razones diversas (“*me voy a un club*”, “*no aprendo lo suficiente*”, etc.).

Preguntamos a los no participantes en el mes de mayo de 2004 sobre sus expectativas de inscripción para el curso siguiente, dándoles la posibilidad de seleccionar dos respuestas. Los resultados se recogen en el gráfico nº 5.42. Como puede apreciarse, al igual que ocurría con los participantes, la actividad preferida es “*Iniciación al Fútbol Sala II*”, con 21,5% de las respuestas. En este caso, la segunda opción de los no inscritos de cara al curso que viene es la “*Iniciación al Baloncesto II*”, que congrega el 16,3% de las respuestas.

Gráfico nº 5. 42. Actividades en las que piensan inscribirse el próximo curso los no participantes en “Deporte en el Centro” (n=455 respuestas)



Se ha detectado poca coherencia entre los datos anteriores y las respuestas a la siguiente cuestión: “¿qué piensas hacer el curso que viene con las actividades deportivas extraescolares?”. Sólo un 39% de los no participantes prevé apuntarse a “Deporte en el Centro” el curso siguiente y, sin embargo, todos ellos seleccionaron alguna actividad del listado analizado anteriormente. Posiblemente los no participantes señalan las disciplinas deportivas del listado sin tener en cuenta si pertenecen o no a “Deporte en el Centro”. Por ejemplo, un niño que acude a una actividad de fútbol sala organizada por un club, probablemente responderá que el próximo año se apuntará a “Iniciación al fútbol sala II”, por que interpretará que es lo que está haciendo, pero sin ser consciente de que esa opción solo debería señalarla si piensa matricularse en el programa “Deporte en el Centro” el próximo curso.

Los motivos que dan los no participantes para no apuntarse son (n= 158):

- un 35,4% irán a otras actividades que les gustan más: deportivas en un 70,4% y no deportivas en un 29,6% de los casos;
- un 18,4% y el 17,7% dicen que sus padres no los apuntarán o que no le gustan las actividades, respectivamente;
- el 28,5% restante, tiene “otras razones” (n= 69). El motivo más destacado en esta categoría, con un 24,6% de respuestas es “iré al instituto”. En este sentido, tanto los participantes como los no participantes que están en último curso de educación primaria, asocian el paso al instituto como una razón relevante para dejar de acudir a las actividades deportivas extraescolares, aunque en estos centros existan ofertas similares.

Respecto a las expectativas de inscripción, analizamos la asociación existente entre esta variable y la participación en el programa, que a tenor de los

datos ($\chi^2_{(1, 537)} = 136,279$, $p < 0,001$) revelan que el grado de probabilidad de que los participantes en "*Deporte en el Centro*" se vuelvan a apuntar en el próximo curso es mucho mayor de lo que podríamos esperar si ambas variables fueran independientes.

En el caso de los que no desean apuntarse para el próximo curso, hemos encontrado alto grado de asociación entre los binomios "*participación en el programa*"-"*no me apuntarán mis padres*" ($\chi^2_{(1, 194)} = 7,769$, $p < 0,01$) y "*participación en el programa*"-"*no me apuntaré por otras razones*" ($\chi^2_{(1, 194)} = 7,830$, $p < 0,01$). En el primer caso, la probabilidad de que los no participantes se decanten por la opción "*no me apuntarán mis padres*", es mayor de lo que cabría esperar si las variables fueran independientes. Según este dato, los padres parecen ser un elemento decisivo para que este colectivo no participe en el programa. En el segundo par, la probabilidad de que los participantes se decanten hacia "*otras razones*", es mayor de lo que se podría esperar si ambas variables fueran independientes. Entre las "*otras razones*" destaca especialmente la respuesta "*porque me voy al instituto*" con un porcentaje del 50%.

No se ha detectado asociación entre el resto de variables ("*no me han gustado las actividades*" e "*iré a otras actividades que me interesan más*") y la variable "*participación en el programa*".

Para analizar la concordancia entre la opinión de los padres y la de sus hijos en las expectativas de inscripción de cara al próximo curso, se empleó la prueba de Chi-cuadrado. Los resultados revelan que no existe asociación entre la variable "*qué piensas hacer el curso que viene con «Deporte en el Centro»*" y la variable "*participante o padre*" ($\chi^2_{(1,474)} = 0,071$, $p > 0,05$). Las expectativas de inscripción son similares en ambos colectivos: los padres y sus hijos tienen una opinión similar sobre lo que pasará el año próximo con su inscripción en el programa "*Deporte en el Centro*".

También se realizó la prueba Chi-cuadrado para comprobar la existencia de asociación entre la participación en el programa y el ítem "*¿a qué actividades deportivas extraescolares te gustaría apuntarte el curso que viene?*".

En los casos de "*Iniciación al Aeróbic II*" ($\chi^2_{(1, 545)} = 8,943$, $p < 0,01$) e "*Iniciación al Ajedrez II*" ($\chi^2_{(1, 545)} = 8,822$, $p < 0,01$) la asociación entre las variables participación en el programa y expectativas de inscripción a la escuela deportiva es alta. La probabilidad de que se apunten a "*Iniciación al Aeróbic II*" es mayor para los participantes en "*Deporte en el Centro*", mientras que los no participantes se decantan en mayor medida por la escuela de "*Iniciación al Ajedrez II*".

El grado de asociación entre estas variables para el caso de la escuela deportiva "*Multideportes*" es muy alto ($\chi^2_{(1, 545)} = 13,706$, $p < 0,001$). La

probabilidad de apuntarse a “*Multideportes*”, es mayor para los no participantes de lo que se podría esperar si ambas variables fuesen independientes.

No se detecta asociación entre las variables comentadas, para los casos de las escuelas deportivas restantes (“*Iniciación al Baloncesto II*”, “*Iniciación al Balonmano II*”, “*Iniciación al Fútbol Sala II*”, “*Iniciación al Patinaje II*”, “*Iniciación al Voleibol II*” y “*Gimnasia Rítmica II*”). Tanto participantes como no participantes muestran una preferencia similar por estas disciplinas deportivas.

5.4.2. Efecto del programa en las valoraciones el tiempo libre

En este apartado tratamos de conocer las percepciones de los participantes y no participantes sobre su tiempo libre, así como determinadas apreciaciones sobre su ocupación en actividades relacionadas con el deporte.

5.4.2.1. Disponibilidad de tiempo libre

En el mes de mayo de 2004 se solicitó a los participantes que mostraran su grado de acuerdo con el ítem “*las actividades extraescolares forman parte de mi tiempo libre*”. Un 85,4% muestran su grado de acuerdo con esta frase, frente a 14,5% que opinan lo contrario. Es positivo que la mayor parte de los niños consideren que acudir al programa es parte de su tiempo libre, al ser un indicativo de que acuden libremente al mismo y de que las actividades son percibidas como voluntarias por ellos.

También se solicitó a participantes y no participantes que valorasen el tiempo libre del que disponen, tanto de lunes a viernes, como durante los fines de semana. La prueba de Mann-Whitney (tabla nº 5.43.) informa de diferencias entre grupos en la segunda afirmación: los participantes en “*Deporte en el Centro*” perciben que tienen suficiente tiempo libre los fines de semana, en mayor medida que los que no acuden al programa.

Tabla nº 5. 43. Disponibilidad de tiempo libre (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (mayo de 2004)

Variables	N	Rango Promedio Partic. vs No partic.	Z
“ <i>Tengo suficiente tiempo libre de lunes a viernes</i> ”	542	282,98 vs 258,96	-1,847
“ <i>Tengo suficiente tiempo libre los fines de semana</i> ”	539	282,42 vs 256,27	-2,178*

*p<0,05

Tanto participantes (45,9%) como no participantes (54,1%), coinciden al expresar que tienen poco o nada de acuerdo con que tienen suficiente tiempo libre de lunes a viernes.

5.4.2.2. Tiempo libre y deporte

Se compararon las valoraciones realizadas por los participantes y por los que no lo hacen respecto a la ocupación de su tiempo libre con actividades relacionadas con el deporte, tanto en el mes de enero como en el de mayo de 2004.

Se detectan diferencias muy significativas en el mes de enero (tabla nº 5.44.), en lo que atañe al seguimiento del deporte por televisión. Los participantes en el programa declaran mayor afinidad por seguir su deporte favorito por televisión, que aquellos que no están inscritos en el programa. En las demás variables englobadas bajo el epígrafe “*tiempo libre y deporte*”, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

Tabla nº 5. 44. Valoraciones sobre tiempo libre y deporte (prueba de Mann-Whitney).
Comparativa entre participantes y no participantes (enero de 2004)

VARIABLES	N	Rango Promedio Partic. vs No partic.	Z
“Durante mi tiempo libre, me gusta...”			
“... practicar mi deporte favorito”	542	276,93 vs 265,90	-1,061
“... ver mi deporte favorito por televisión”	540	288,30 vs 252,30	-2,780**
“... ir a ver mi deporte favorito al campo de juego”	535	279,34 vs 256,45	-1,785
“... jugar a la consola a un juego de mi deporte favorito”	535	278,62 vs 257,10	-1,737
“... hacer actividades en las que haya movimiento ”	537	268,11 vs 269,91	-0,158

**p<0,01

La prueba de Mann-Whitney (ver tabla nº 5.45.) informa de que en el mes de mayo de 2004 existen diferencias altamente significativas entre participantes y no participantes referidas a su gusto por la práctica deportiva durante su tiempo libre. Los participantes en “*Deporte en el Centro*” muestran una mayor preferencia por ocupar su tiempo libre practicando el deporte que más les gusta, que sus compañeros no inscritos en el programa. Este aspecto es considerado positivo para el programa, ya que refuerza la proyección del mismo en la vida de los participantes y, por lo tanto, el posible asentamiento de hábitos de vida saludables entre ellos. Estos datos confirman los que ya se habían revelado en otros estudios, como los de Nuviala y Nuviala (2003b) en el contexto español y el del Harvard Family Research Project (2004) en el norteamericano, sobre una mayor afinidad por la práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre por parte de quienes participan en programas extraescolares.

En las demás cuestiones, relativas a la ocupación del tiempo libre en prácticas vinculadas al deporte, no se detectaron diferencias significativas. Ambos grupos se muestran de acuerdo (medianas = 3 y 4; “*bastante y totalmente de acuerdo*”) con las expresiones que se les presentan. En esta línea, Vandell y otros (2005) encontraron que los participantes en programas extraescolares ocupaban su tiempo libre de forma muy similar a sus compañeros que no estaban inscritos en ningún programa. Según estos autores, cuando los participantes están en el programa realizan actividades estructuradas y regladas, practican deporte, mejoran habilidades y, en general, se encuentran en un entorno estimulante y seguro; fuera del programa, ocupan su tiempo de la misma forma que el resto de jóvenes de sus edades (ven la televisión, están en la calle o en casa, etc.).

Tabla nº 5. 45. Valoraciones sobre tiempo libre y deporte (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (mayo 2004)

Variables	N	Rango Promedio Partic. vs No partic.	Z
“Durante mi tiempo libre, me gusta...”			
“... practicar mi deporte favorito”	545	289,54 vs 254,88	-3,320***
“... ver mi deporte favorito por televisión”	541	275,88 vs 265,64	-0,789
“... ir a ver mi deporte favorito al campo de juego”	540	279,97 vs 260,15	-1,596
“... jugar a la consola a un juego de mi deporte favorito”	539	267,41 vs 272,87	-0,421
“... hacer actividades en las que haya movimiento ”	545	274,42 vs 271,45	-0,270

***p<0,001

Para comprobar la existencia de diferencias significativas, de enero a mayo de 2004, en los ítems anteriores se aplicó la prueba de los signos para el grupo de participantes en el programa y también para los que no participaron.

En el caso de los participantes, existen diferencias altamente significativas entre enero y mayo respecto a las variables “*durante mi tiempo libre me gusta ir a ver mi deporte favorito al campo de juego*” y “*durante mi tiempo libre me gusta jugar a la consola a un juego de mi deporte favorito*” (ver tabla nº 5.46.). En la primera variable, las diferencias son a favor del mes de mayo, puesto que 89 niños dan valores más altos en este mes que en el de enero, por tan sólo 36 casos en los que sucede lo contrario. Con respecto a la segunda variable, los participantes muestran una clara preferencia por la ocupación de su tiempo libre con “*la consola*” durante el mes de enero de 2004. Estos resultados pueden asociarse a factores estacionales más que a la influencia del programa “*Deporte en el Centro*”. Teniendo en cuenta la climatología gallega, es bastante probable que la preferencia por jugar a “*la consola*” (actividad realizada en casa) en enero de 2004 y el aumento del interés por acudir a ver deporte al campo de juego en mayo de 2004 (actividad que supone salir de casa y, en algunos deportes, estar al aire libre) responda más a los hábitos de vida de las familias y al acceso que tienen los niños a una u otra actividad, que a una modificación sustancial de la afinidad de los participantes por estas ocupaciones.

Tabla nº 5. 46. Valoraciones sobre tiempo libre y deporte (prueba de los signos). Comparativa entre participantes de enero a mayo

VARIABLES	N	Frecuencias	Z
"Durante mi tiempo libre, me gusta..."			
"... practicar mi deporte favorito"	229	26 vs 38	-1,375
"... ver mi deporte favorito por televisión"	225	64 vs 56	-0,639
"... ir a ver mi deporte favorito al campo de juego"	221	36 vs 89	-4,651***
"... jugar a la consola a un juego de mi deporte favorito"	225	112 vs 32	-6,583***
"... hacer actividades en las que haya movimiento "	226	41 vs 51	-0,938

***p<0,001

Frecuencias= Valores más altos en enero que en mayo vs Valores más altos en mayo que en enero de 2004

Aplicando la misma prueba para los no participantes (tabla nº 5.47.), comprobamos que, como era de esperar, se detectan diferencias altamente significativas en las mismas variables que en el caso anterior. También los no participantes prefieren ocupar su tiempo libre con la consola en enero y acudir a ver su deporte favorito al campo de juego en mayo. Al tratarse de factores estacionales, asociados a la climatología, y no depender de la asistencia o no al programa, es previsible se produzcan cambios similares en los colectivos de participantes y no participantes.

Tabla nº 5. 47. Valoraciones sobre tiempo libre y deporte (prueba de los signos). Comparativa entre no participantes de enero a mayo de 2004

VARIABLES	N	Frecuencias	Z
"Durante mi tiempo libre, me gusta..."			
"... practicar mi deporte favorito"	258	49 vs 33	-1,656
"... ver mi deporte favorito por televisión"	256	59 vs 82	-1,853
"... ir a ver mi deporte favorito al campo de juego"	255	36 vs 116	-6,408***
"... jugar a la consola a un juego de mi deporte favorito"	252	110 vs 50	-4,664***
"... hacer actividades en las que haya movimiento "	257	46 vs 58	-1,079

***p<0,001

Frecuencias= Valores más altos en enero que en mayo vs Valores más altos en mayo que en enero de 2004

Con la intención de conocer la valoración de los educadores la existencia de mejoras relacionadas con el tiempo libre y el deporte, les pedimos que valorasen la siguiente afirmación: "*gusto por la práctica de actividades físicas frente al sedentarismo*". La prueba de Wilcoxon indica que no existen diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento que otorgan a este factor ($Z = -0,816$, $p > 0,05$). Los educadores consideran bastante importante que haya mejoras en el gusto por la práctica de actividad física entre los participantes ($\bar{x} = 3,67$, $dt = 0,485$) y valoran que este aspecto se cumple de forma importante en el programa "*Deporte en el Centro*" ($\bar{x} = 3,56$, $dt = 0,616$).

En este caso sí existe coincidencia entre las percepciones de los educadores y las valoraciones de los participantes. Los primeros afirman que se producen mejoras en el gusto por las actividades físicas frente al sedentarismo; y efectivamente se detectan diferencias significativas en el gusto por la práctica

deportiva de tiempo libre a favor de los participantes, frente a los que no lo hacen. A pesar de ello, los cambios producidos de enero a mayo de 2004 en los participantes, no alcanzan a ser significativos en lo referente al gusto por la práctica deportiva en el tiempo libre.

5.4.3. Valoraciones sobre aspectos organizativos del programa

Bajo este epígrafe se analizan las valoraciones de distintos colectivos del programa sobre determinados aspectos del programa, como son: actividades, satisfacción con el programa y calidad del desarrollo profesional del profesorado. Estos elementos forman parte de la estructura programática de la iniciativa, por lo que su funcionamiento afecta al conjunto de los colegios en los que se desarrolla “*Deporte en el Centro*”.

5.4.3.1. Actividades

En este bloque se analizan una serie de cuestiones incluidas en el cuestionario aplicado en mayo de 2004 sobre las actividades realizadas en “*Deporte en el Centro*”. Los ítems se agrupan en los siguientes apartados: “*preferencia*”, “*prioridades del profesor*”, “*valoración de aprendizajes*” y “*dificultad*”.

Respecto a sus preferencias, se planteó a participantes y no participantes en el mes de mayo de 2004 la pregunta “*si pudieras elegir cualquiera de las siguientes actividades ¿cuál preferirías?*”, pudiendo seleccionar una de las siguientes opciones: “*ir a las mismas actividades deportivas a las que estoy apuntado/a*”, “*ver mi programa de televisión favorito*” o “*realizar otra actividad, ¿Cuál o cuáles?*”.

Se utilizó la prueba Chi-cuadrado para comprobar si la participación en el programa está asociada con el ítem anterior. Se detectó un alto nivel de asociación entre ambas variables ($\chi^2_{(2, 544)} = 62,798, p < 0,001$). La probabilidad de que los asistentes al programa muestren mayor preferencia por la opción “*ir a las mismas actividades deportivas a las que estoy apuntado/a*”, es mayor de lo que cabría esperar si ambas variables fueran independientes.

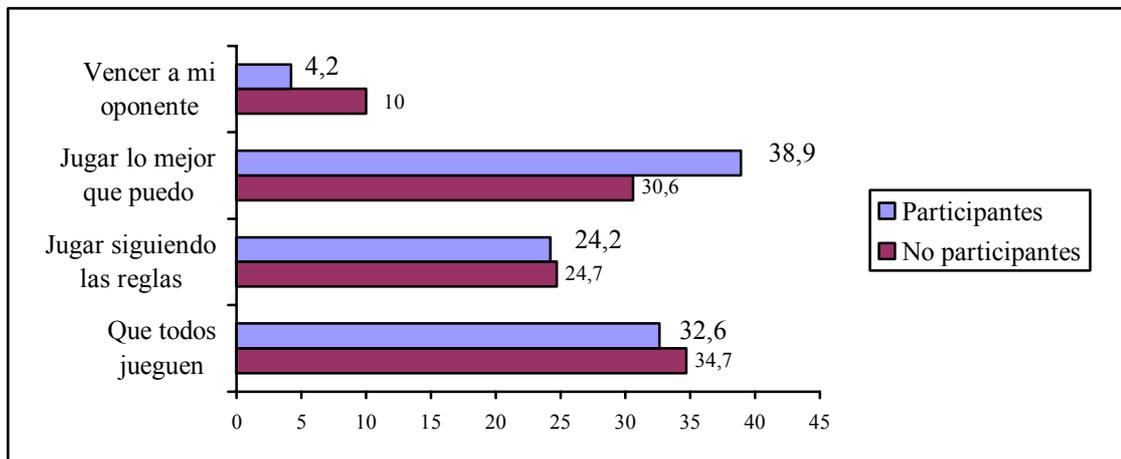
Otro aspecto vinculado con la valoración de las actividades, es la importancia que otorgan los niños a aquellos aspectos de la práctica priorizados por sus educadores; toda vez que “*en el campo de la psicología deportiva, varios estudios han apuntado la importancia de los entrenadores [y de los profesores]*”

como fuente de apoyo social a la participación de los jóvenes” (Mahoney, Eccles y Larson, 2004: 125).

Para estudiar este aspecto, los alumnos expresaron sus percepciones sobre las “prioridades de sus docentes respecto a las actividades físico-deportivas”. Se les preguntó: “¿qué es lo que más valora tu profesor/a cuando estás practicando deporte?”, ofreciendo cuatro posibles respuestas: “que ganemos a los contrarios”, “que juguemos bien”, “que cumplamos las reglas” y “que todos los del equipo juguemos”. El grado de asociación entre la asistencia o no al programa y la percepción de los niños sobre las prioridades docentes respecto al deporte, aporta información sobre si los educadores de “Deporte en el Centro” dan a sus propuestas un enfoque distinto al de otras actividades deportivas extraescolares.

Del análisis se excluyeron los no participantes que afirman no practicar actividad deportiva de forma organizada. Chi-cuadrado informa de la existencia de asociación entre la participación en el programa y la percepción de los alumnos sobre las prioridades de sus docentes ($\chi^2_{(3, 379)} = 8,774, p < 0,05$). De esta manera, la probabilidad de que los no participantes muestren preferencia por la opción “que ganemos a los contrarios”, es mayor de lo que cabría esperar si ambas variables fueran independientes. De igual modo es más probable que los participantes se decanten por la opción “que juguemos bien”. Según la opinión de los niños, el enfoque de “Deporte en el Centro”, prioriza el buen juego (habilidad) y las actividades deportivas a las que van los no participantes en el programa, se centran más en la victoria/resultado. En las restantes respuestas analizadas (“que cumplamos las reglas” y “que todos los del equipo juguemos”), no se encuentran diferencias relevantes en función del tipo de participación (véase gráfico n° 5.43.).

Gráfico n° 5. 43. Comparación entre participantes y no participantes respecto a las percepciones sobre las prioridades de sus docentes respecto a las actividades físico-deportivas



Los asistentes a “*Deporte en el Centro*” también opinaron sobre los aprendizajes vinculados a las actividades, mostrando su grado de acuerdo con las siguientes frases: “*lo que he aprendido en las actividades deportivas extraescolares en este curso: 1) ha sido divertido; 2) ha sido interesante; 3) es lo que quería aprender; 4) me será de utilidad para ocupar mi tiempo libre*”. En la tabla nº 5.48. se reflejan los porcentajes de participantes que se muestran (bastante o totalmente) de acuerdo con estos ítems. Como puede observarse, el nivel de acuerdo encontrado es muy alto.

Tabla nº 5. 48. Valoración aprendizajes en “*Deporte en el Centro*” de participantes en mayo (n=284). Porcentajes de respuestas correspondientes a las categorías “*bastante*” y “*totalmente de acuerdo*”

Variables	Participantes que están de acuerdo
“ <i>Lo que he aprendido en las actividades físicas extraescolares en este curso ha sido...</i> ”	
“ <i>Divertido</i> ”	95,1%
“ <i>Interesante</i> ”	94,7%
“ <i>Es lo que quería aprender</i> ”	91,1%
“ <i>Me será de utilidad para ocupar mi tiempo libre</i> ”	88,4%

Para conocer la opinión de los participantes sobre la dificultad de las actividades del programa “*Deporte en el Centro*”, se solicitó que respondiesen a la cuestión “*las actividades extraescolares que has realizado han sido...*”, marcando una de las siguientes opciones: “*a) demasiado difíciles para mí; b) adecuadas a mi nivel y c) demasiado sencillas para mí*”. Un 79,6% de los participantes valoran las actividades como adecuadas a su nivel, lo que se vincula con una buena adaptación de las actividades al grupo, según la opinión de los participantes. El siguiente valor, con un 17%, se corresponde con la respuesta “*son demasiado sencillas para mí*”.

Este dato contrasta con la opinión de los educadores que, como ya se comentó en el análisis del proceso, valoraban la importancia del factor “*adecuación de la programación a las necesidades de los participantes*” por encima de su cumplimiento en el programa, con una diferencia muy significativa entre ambas ($Z = -3,066$, $p < 0,01$). Por lo tanto, mientras los participantes consideran que las actividades del programa están adecuadas a su nivel, los educadores opinan que la programación no se ajusta a las necesidades de los alumnos.

La adecuación a las características de los grupos de edad a los que van destinadas las actividades, ha sido señalado como un rasgo de los programas extraescolares de calidad (Intercultural Center for Research in Education (INCRE) y National Institute on Out-of-School Time (NIOST), 2005: 7). Por este motivo, en futuros estudios será necesario profundizar sobre este aspecto para

determinar el nivel de adecuación del programa a las características de los distintos grupos de participantes.

5.4.3.2. Nivel de satisfacción

Respecto al nivel de satisfacción con distintos aspectos del programa, los padres de los participantes, están satisfechos con la duración de las actividades, puesto que un 75,4% de los mismos opina que la duración *“está bien”* y sólo un 24,6% que *“es poco tiempo”*, mientras que ninguno selecciona la opción *“es demasiado tiempo”*.

Para conocer el grado de satisfacción de los padres con el programa, se les pidió que expresaran su grado de acuerdo (*“nada”*, *“poco”*, *“bastante”* y *“totalmente de acuerdo”*) con diversos elementos del mismo (educadores, AMPAs, aprendizajes adquiridos por sus hijos, horarios, programa en general).

Los resultados de este análisis se recogen en la tabla nº 5.49. Los padres se muestran satisfechos con los distintos elementos estudiados y también con el programa en general, lo que es un indicativo altamente favorable ya que, como se ha comentado en el referencial teórico de este informe, este colectivo es decisivo en la selección de las actividades extraescolares a las que acudirán sus hijos.

La satisfacción de los padres con las actividades en las que participan sus hijos es un dato bastante habitual en la evaluación de programas extraescolares; de la que son un exponente los trabajos de Schwendiman y Fager (1999), Friedman y Bleiberg (2002) y la Afterschool Alliance (2004a), entre otros.

Tabla nº 5. 49. Satisfacción de los padres con distintos elementos del programa (n=185)

Variables	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<i>“Estoy satisfecho con ...”</i>		
<i>“... los educadores del programa”</i>	45,4%	52,4%
<i>“... el personal del APA”</i>	55,5%	36,3%
<i>“... los aprendizajes de mi/s hijo/s en el programa”</i>	58,1%	37,4%
<i>“... el cumplimiento de los horarios”</i>	44,9%	49,2%
<i>“... el programa «Deporte en el Centro» en general”</i>	59,7%	31,5%

Solicitamos a participantes y no participantes en mayo de 2004, que valorasen la duración de las actividades deportivas extraescolares (cada actividad 2 horas a la semana). Chi-cuadrado informa de un alto grado de asociación ($\chi^2_{(2, 544)}=11,634$, $p<0,01$) entre ambas variables (participación en el programa y percepción de la duración de las actividades). Así pues, la probabilidad de que los asistentes a *“Deporte en el Centro”* valoren que las actividades deportivas extraescolares duran poco tiempo, es mayor de lo que cabría esperar si ambas

variables fueran independientes. Un tercio de los participantes en el programa (30,5%) afirman que las actividades duran poco tiempo y que les gustaría que se les dedicaran más horas.

Aplicamos la misma prueba en el mes de mayo de 2004 para analizar la existencia de relación entre el ítem: “¿consideras necesario que existan competiciones/exhibiciones a lo largo del curso?” y la participación en el programa. Chi-cuadrado informa de que ambas variables están muy asociadas ($\chi^2_{(1, 542)} = 7,686$, $p < 0,01$). La probabilidad de que los asistentes a “Deporte en el Centro” consideren necesarias las competiciones/exhibiciones, es mayor de lo que cabría esperar si ambas variables fueran independientes.

Profundizamos en la pregunta anterior con aquellos que respondieron que las competiciones/exhibiciones son necesarias ($n = 255$), para saber si consideran suficiente el número de las realizadas durante el curso. Un 61,2% de ellos valora este número como escaso (“son pocas, me gustaría que hubiera más”), un 36,1% opina que “está bien” y para un 2,7% “son muchas, me gustaría que hubiera menos”. Por lo tanto, los participantes en el programa demandan un aumento del número de competiciones o de encuentros-exhibiciones (en las actividades de corte no competitivo) dentro de la programación de “Deporte en el Centro”.

Para conocer el nivel de satisfacción de los participantes con diferentes aspectos del programa (instalaciones, material, relaciones con los compañeros, profesor, personas de la AMPA y programa en general), se solicitó que expresaran su grado de acuerdo (“nada”, “poco”, “bastante” y “totalmente”) con cada uno de ellos.

La mediana de todos los ítems (material, relaciones con los compañeros, profesor, personas de la AMPA y programa en general) es 4 (“totalmente de acuerdo”), a excepción de las instalaciones cuya mediana es 3 (“bastante de acuerdo”). Podemos afirmar que los participantes, en general, valoran de forma altamente satisfactoria los diferentes elementos del programa. A continuación (tabla nº 5.50.) se destacan los porcentajes más relevantes.

Tabla nº 5. 50. Satisfacción de los participantes con distintos elementos del programa ($n = 286$)

VARIABLES	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
“Estoy satisfecho con ...”		
“... las instalaciones”	33,1%	47,3%
“... el material”	25,2%	59,2%
“... mis relaciones con los compañeros”	24,7%	65,7%
“... el profesor de la actividad”	19,9%	73,0%
“... las personas del APA”	24,4%	62,9%
“... el programa «Deporte en el Centro» en general”	17,0%	72,1%

En cuanto al cumplimiento de las expectativas iniciales sobre el programa, un 58% de los asistentes afirman que *“fue mejor de lo que esperaba”*, un 35% *“fue como me lo esperaba”* y tan solo un 7,1% afirma que *“fue peor de lo que esperaba”*.

El análisis de la satisfacción con los distintos elementos del programa y del cumplimiento de las expectativas del mismo, arroja una valoración muy positiva por parte de los participantes. Este dato es de gran importancia para el programa, ya que los niños son los principales destinatarios de los esfuerzos realizados por los agentes que organizan el programa. Desde esta perspectiva, el alto grado de satisfacción expresado por los alumnos para con sus educadores, es un dato especialmente favorable para la calidad de *“Deporte en el Centro”*. Los expertos otorgan una gran importancia a la relación entre los educadores y los participantes, al considerar que el clima favorable que se genera ayuda a que los niños obtengan más beneficios de su participación en los programas (Little, 2004; Weiss y otros, 2005).

Aunque tanto padres como participantes se muestran satisfechos con distintos elementos del programa, quisimos analizar si existen diferencias en las valoraciones de ambos grupos al respecto. En la tabla n° 5.51. se presenta la prueba de Mann-Whitney, que informa de diferencias altamente significativas entre ambos grupos.

Tabla n° 5. 51. Satisfacción con distintos elementos del programa (prueba de Mann-Whitney)
Comparativa entre participantes en mayo (2004) y padres.

Variables	N	Rango Promedio Partic. vs Padres	Z
<i>“Estoy satisfecho con ...”</i>			
<i>“... el profesor de la actividad”</i>	465	249,18 vs 208,07	-3,854***
<i>“... las personas del APA”</i>	465	252,61 vs 202,50	-4,371***
<i>“... el programa «Deporte en el Centro» en general”</i>	464	264,31 vs 182,77	-7,217***

***p<0,001

En los tres casos analizados, la satisfacción expresada por el colectivo de participantes es ostensiblemente superior a la correspondiente a los padres. El contacto directo con los distintos agentes del programa y con las actividades del mismo, puede ser uno de los factores que explique las diferencias entre participantes y padres.

5.4.3.3. Calidad en el desarrollo profesional del profesorado

Este apartado se centra en el conocimiento de las condiciones laborales de los educadores. Para ello, se solicitó información a los educadores, técnicos y directivos del programa sobre diversas cuestiones vinculadas a este tema.

En la tabla nº 5.52. se muestran los resultados de la prueba de Wilcoxon para analizar la opinión de los educadores sobre sus condiciones laborales. Como puede apreciarse, existen diferencias significativas en todas las cuestiones estudiadas, encontrándose la importancia por encima del cumplimiento en cada una de ellas.

La precaria situación profesional de los educadores extraescolares ha sido descrita tanto a nivel nacional (Parada, 2004) como internacional (Seppanen y otros, 1993; Vandell y Shumow, 1999, etc.), con una clara tendencia hacia la ocasionalidad y al trabajo a tiempo parcial, con salarios bajos, que obligan a los trabajadores del sector a compatibilizar su labor con segundos empleos.

Los aspectos vinculados con la formación son los peor valorados por los educadores, ya que las diferencias son altamente significativas y las medias de la importancia y el cumplimiento se encuentran muy alejadas. Este colectivo considera muy importante para la calidad del programa que los educadores asistan a cursos de formación específicos, que los promotores del programa organicen cursos de este tipo y que se les den facilidades para acudir a los mismos; sin embargo, el grado de cumplimiento de estos aspectos en “Deporte en el Centro” es, en su opinión, bajo. A pesar de que la formación de los educadores ha sido destacada como un elemento de gran importancia para la calidad de los programas extraescolares (Committee on Community-Level Programs for Youth, 2000), la investigación desvela la falta de formación específica en el sector y las dificultades de acceso a una formación continuada (Little, 2005; Dennehy, Gannet y Robbins, 2006).

Los educadores también valoran negativamente sus posibilidades de desarrollo profesional (diferencias muy significativas), la satisfacción con su situación profesional, la proporción entre la remuneración que reciben por su trabajo y las funciones que deben asumir y la preocupación por su continuidad en un mismo centro educativo (diferencias significativas).

Tabla nº 5. 52. Valoración de las condiciones laborales de los educadores (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa

Variables	N	Importancia-Cumplimiento Media (Desviación Típica)	Z
“Satisfacción con su situación profesional”	18	3,67 (0,485) vs 3,11 (0,832)	-2.233*
“Proporción remuneración-funciones educador”	18	3,50 (0,514) vs 3,06 (0,639)	-2.309*
“Continuidad del educador en el mismo centro”	18	3,67 (0,485) vs 3,11 (1,183)	-2.157*
“Asistencia a formación continuada relacionada”	18	3,50 (0,618) vs 2,00 (1,085)	-3.228***
“Organización cursos formación por promotores”	18	3,44 (0,616) vs 1,33 (0,767)	-3.700***
“Facilidad asistencia a los cursos de formación”	18	3,67 (0,594) vs 2,00 (1,085)	-3.236***
“Posibilidades de desarrollo profesional”	18	3,72 (0,461) vs 2,39 (1,195)	-3.011**

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

La situación laboral de los educadores se perfila como una de las debilidades del programa “*Deporte en el Centro*”, según las valoraciones de los propios docentes, ya que la consideran un factor determinante para su calidad, que no está siendo atendido por los promotores del mismo.

Para contrastar los datos anteriores, solicitamos a técnicos y directivos que realizaran un análisis de la situación profesional de los educadores en cuanto a remuneración, estabilidad, carga horaria y posibilidades de promoción.

Ambos colectivos coinciden en sus opiniones, al señalar que los docentes tienen poca carga horaria ya que *“el propio trabajo dentro del programa no permite aumentar más el horario, puesto que los programas se hacen de 4 a 6 h [...] las otras horas deben completarlas ellos en función de sus necesidades [...]”* (T1). También concuerdan en que la remuneración es buena si se tiene en cuenta la tasa por hora de trabajo. Uno de los técnicos afirma: *“para mí la remuneración fue una de las grandes preocupaciones desde siempre, creo que se dieron pasos hacia delante, todos los profesionales del programa están con un contrato laboral con un convenio colectivo, es una buena referencia, podrían ganar más pero están fijados en un convenio colectivo, ganarían más si se les reconociera parte de las clases específicas, las horas complementarias necesarias para la preparación de sus actividades”* (T1); mientras uno de los directivos refuerza lo anterior indicando *“¡Ojala! nos pudiéramos estirar un poco más”* (D1).

Técnicos y directivos afirman que el trabajo como educador en “*Deporte en el Centro*” inestable, reconociendo que *“hay cierta estabilidad para los que cumplen con sus obligaciones, se les intenta compensar con actividades específicas como campamentos de verano u otras alternativas, pero nosotros tampoco pensamos que el programa de ocio pueda ser el programa de toda la vida”* (T1). Además, uno de los directivos indica que *“no es posible la estabilidad ni si quiera para el personal administrativo, puesto que existe dependencia de un convenio municipal entre el Ayuntamiento y la Federación de APAs. Este hecho hace que el Convenio se renueve cada año, lo que supone que en cualquier momento puede cambiar la situación y no firmarse. Dependemos de las subvenciones y de las cuotas de los socios, no hay un capital privado o social como en una empresa en donde puedas decir: tengo garantizada la situación económica y social de los trabajadores”* (D2).

Finalmente, en cuanto a las posibilidades de promoción, mientras uno de los técnicos afirma que ésta no es posible, los otros dos indican por un lado *“si trabajan de forma adecuada esto supone la posibilidad de trabajar en otros programas”* (T2) y por otro *“que el propio paso por el programa es una*

experiencia que puede permitir, en función de cada profesional, servir como aval de promoción y adquirir las primeras experiencias como docente en el mundo laboral (con contrato laboral)” (T1); aspecto que también es señalado por los directivos.

Solicitamos a los técnicos y directivos que valorasen el hecho de que los educadores señalen como primer factor para aumentar la calidad del programa, la mejora de su situación profesional. Al respecto, existe unanimidad en las respuestas de ambos al apoyar la mejora profesional como un factor relevante para aumentar la calidad del programa. Uno de los técnicos informa que *“he comprobado que ha mejorado la situación profesional en los programas de la gente que se ha metido en harina, con respecto a los inicios del programa, aunque sería bueno que su mejora profesional pueda realizarse en cuanto a número de horas reconocidas” (T1)*. Si bien, uno de los directivos explica que *“la situación profesional influye en la calidad pero no es lo primero. El aumento de la calidad del programa es un conjunto de cosas: la situación laboral, la formación, la estimulación desde la coordinación, el dinero ¡por supuesto!, las instalaciones,...” (D1)*.

También se solicitó a técnicos y directivos, que valorasen la falta de cursos de formación específicos expresada por los educadores en el cuestionario. En este sentido, dos de los técnicos explican que no se realiza esta formación, puesto que desde el municipio no interesa potenciar el programa *“Deporte en el Centro”* y sí otros más novedosos. El tercero de ellos explica que los cursos se ofertaron en numerosas ocasiones y los educadores no respondieron: *“se les ha dado formación específica, no específica... «yo no puedo los martes de 6 a 8, yo el viernes no puedo de...», ¡pues los sábados!, «yo los sábados no puedo por las mañanas, yo por las tardes...» entonces cambiamos de método y a comienzo de curso en septiembre que no tienen escuelas deportivas, «yo hasta que empiecen las clases no puedo venir... yo...». [...] Se les dio formación, con tantos problemas, además homologada por la Consellería de Educación. Se ofertó la posibilidad de realizar seminarios para educadores, como había problemas con los horarios pues os juntáis 4 ó 5, hacéis un seminario, se os da una cantidad, se os da formación... formación a la carta... y nada” (T1)*.

Sin embargo, los directivos señalan que van a tomar nota de la demanda que hacen los educadores respecto a los cursos de formación, y ver las posibilidades que hay para realizarlos en los próximos años.

La última pregunta realizada al cuerpo técnico y directivo sobre las condiciones laborales de los educadores, se formuló en los siguientes términos: *“¿considera que los educadores deben tener continuidad a lo largo de los cursos*

o renovarse cada cierto tiempo? En el segundo caso ¿cuánto tiempo cree que debería permanecer un educador en su cargo?”.

Existe unanimidad al indicar que los educadores deben renovarse periódicamente. Con respecto al tiempo que deberían permanecer en su puesto, las respuestas son variadas: establecen ciclos de entre 4 y 10 años, dependiendo de la edad en la que empiezan el trabajo y el nivel de estudios (menos tiempo un técnico que un Licenciado). Uno de los técnicos realiza señala que: *“si fuéramos capaces a nivel municipal de dar un paso y que esa gente con 30-35 años pudiera incorporarse a los programas de ocio de los centros cívicos, estaríamos haciendo una cantera de trabajo con maestros especialistas, licenciados en educación física, educadores sociales. Es una visión de futuro, ahí es donde está el futuro de la ciudad”* (T1).

5.4.4. Efecto del programa en las valoraciones sobre actividad física y deporte

Bajo este epígrafe se analizan las variables vinculadas con el segundo objetivo específico de este estudio: *“determinar el efecto del programa sobre las valoraciones de los usuarios con respecto a la actividad física y el deporte”*. Para una mejor ordenación de los datos, hemos agrupado las preguntas en las siguientes categorías:

- *“Deporte en el Centro”*: ¿juego, deporte o ambos?
- Utilidad de la actividad física.
- Habilidad percibida.
- Prioridades en la práctica deportiva.
- Preferencias deportivas.
- Competición.
- Reglas.
- Trampas.
- Valoración global.

En relación a ellos, cabe recordar como el área físico-deportiva viene despertando un especial interés en la investigación evaluativa del ámbito extraescolar, debido a la confluencia de múltiples factores:

- a) son las actividades preferidas por los participantes en los programas extraescolares, tanto a nivel nacional (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2004a) como internacional (Simpkins y otros, 2005);

- b) la presencia de propuestas físico-deportivas aumenta las probabilidades de que los niños se inscriban en los programas (Anderson-Butcher, Newsome y Ferrari, 2003); y
- c) suponen un recurso privilegiado para paliar problemas relacionados con el sedentarismo, ya que aumentan las oportunidades de los niños de realizar actividad física (Afterschool Alliance, 2004a) y reduce la ocupación del ocio con propuestas pasivo-receptivas (Mahoney, Lord y Carryl, 2005).

Teniendo en cuenta que el programa “*Deporte en el Centro*” está compuesto en su totalidad por propuestas físico-deportivas, en el proceso de evaluación de sus resultados existe un especial interés, tanto por parte de los promotores como de los propios investigadores, por comprobar si se producen cambios en las valoraciones de los participantes sobre la actividad física y el deporte, así como las percepciones que tienen sus educadores al respecto.

5.4.4.1. “*Deporte en el Centro*” ¿juego, deporte o ambos?

Se utilizó la prueba U de Mann-Whitney, para comprobar si existen diferencias significativas entre participantes y no participantes durante el mes de enero y el de mayo de 2004, en las variables “*lo que se hace principalmente en las actividades deportivas extraescolares es jugar*” y “*... hacer deporte*”.

Como se aprecia en la tabla nº 5.53, no existen diferencias significativas entre ambos grupos respecto al juego en el mes de enero de 2004, pero sí (altamente significativas) en lo referente al deporte. Los participantes en “*Deporte en el Centro*” consideran que la principal actividad del programa es la práctica deportiva, en mayor medida que los no inscritos en el mismo.

Tabla nº 5. 53. “*Deporte en el Centro*” ¿Juego o Deporte? (prueba de Mann-Whitney).
Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de enero de 2004

Variables	N	Rango Promedio Partic. vs No partic.	Z (p>0,05)
“ <i>Lo que se hace principalmente en las actividades deportivas extraescolares es jugar</i> ”	538	273,14 vs 265,84	-0,595
“ <i>Lo que se hace principalmente en las actividades deportivas extraescolares es hacer deporte</i> ”	539	296,92 vs 242,77	-5,193***

***p<0,001

Sin embargo, en el mismo análisis realizado en el mes de mayo de 2004 (véase tabla nº 5.54.), no se aprecian los mismos resultados. Mientras que la comparativa respecto al juego no ha cambiado, la diferencia detectada en enero

entre participantes y no participantes sobre el deporte en el programa, ya no existe en mayo. Esta situación se produce principalmente por un aumento en los valores de los no participantes, que en la segunda encuesta se muestran más de acuerdo con que la principal actividad del programa es el deporte.

Tabla n° 5. 54. "Deporte en el Centro" ¿Juego o Deporte? (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de mayo de 2004

VARIABLES	N	Rango Promedio Partic. vs No partic.	Z (p>0,05)
"Lo que se hace principalmente en las actividades deportivas extraescolares es jugar"	543	277,32 vs 266,16	-0,905
"Lo que se hace principalmente en las actividades deportivas extraescolares es hacer deporte"	540	276,70 vs 263,67	-1,335

Para comprobar si existen de diferencias significativas, de enero a mayo de 2004, en los ítems anteriores se aplicó la prueba de los signos para el grupo de participantes en el programa y también para los no participantes.

En el caso de los participantes, la prueba aplicada indica que no existen diferencias significativas de enero a mayo para ambas variables (ver tabla n° 5.55.). Por lo tanto, las valoraciones de los participantes después de casi cinco meses, no han variado de forma importante en lo referente a estos aspectos.

Tabla n° 5. 55. "Deporte en el Centro" ¿Juego o Deporte? (prueba de los signos). Comparativa entre participantes de enero a mayo de 2004

VARIABLES	N	Frecuencias	Z (p>0,05)
"Lo que se hace principalmente en las actividades deportivas extraescolares es jugar"	226	53 vs 57	-0,286
"Lo que se hace principalmente en las actividades deportivas extraescolares es hacer deporte"	226	29 vs 23	-0,693

Frecuencias= Valores más altos en enero que en mayo vs Valores más altos en mayo que en enero de 2004

Los no participantes, no han cambiado significativamente su opinión respecto al juego en "Deporte en el Centro" de enero a mayo de 2004, lo que sí ha ocurrido con el deporte. Se detectan diferencias altamente significativas en las valoraciones sobre el deporte en el programa, ya que 69 sujetos dan valores más altos de acuerdo con este ítem en mayo que en enero, por tan sólo 38 que se expresan en sentido contrario.

Tabla nº 5. 56. “Deporte en el Centro” ¿Juego o Deporte? (prueba de los signos). Comparativa entre no participantes de enero a mayo de 2004

Variables	N	Frecuencias	Z
“Lo que se hace principalmente en las actividades deportivas extraescolares es jugar”	258	67 vs 59	-0,624
“Lo que se hace principalmente en las actividades deportivas extraescolares es hacer deporte”	256	38 vs 69	-2,900**

**p<0,01

Frecuencias= Valores más altos en enero que en mayo vs Valores más altos en mayo que en enero de 2004

Los participantes en “Deporte en el Centro” consideran que las actividades que realizan en el programa son juego y deporte en la misma medida (mediana = 4, en el mes de mayo para ambas variables), sin que lleguen a establecer una distinción clara entre ellos, lo que concuerda con los resultados de otros estudios realizados con colectivos de estas edades: “*puede decirse, en términos generales, que para los niños, niñas y adolescentes [...] la idea de deporte es la una actividad de perfiles difusos en la que no cabe establecer rasgos concretos y distintivos que permitan determinar con claridad qué práctica es y qué práctica no es deporte*” (Velázquez Buendía y otros, 2001a: 550).

5.4.4.2. Utilidad de la actividad física

Para identificar diferencias significativas entre participantes y no participantes durante el mes de enero y el de mayo de 2004, en las variables que engloba el epígrafe “*utilidad de la actividad física*” se aplicó la prueba de Mann-Whitney.

Se detectaron diferencias altamente significativas en el mes de enero en la variable “*las actividades físico-deportivas extraescolares sirven para aprender un deporte*” a favor de los que acuden al programa. Para el resto de variables no se encontraron diferencias entre ambos grupos (ver tabla nº 5.57.). Tanto participantes como no participantes se muestran “*bastante de acuerdo*” (mediana=3) en que las actividades físico-deportivas del programa sirven para hacer amigos y estar más tiempo con ellos y “*totalmente de acuerdo*” (mediana=4) en que les permiten estar en forma y divertirse.

Tabla nº 5. 57. Utilidad de la actividad física (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de enero de 2004

Variables	N	Rango Promedio Partic. vs No partic.	Z
<i>"Las actividades físico-deportivas extraescolares sirven para..."</i>			
<i>"... hacer amigos"</i>	538	276,03 vs 262,82	-1,071
<i>"... estar más tiempo con mis amigos"</i>	537	277,80 vs 260,03	-1,426
<i>"... estar en forma"</i>	537	271,29 vs 266,65	-0,415
<i>"... aprender un deporte"</i>	536	284,03 vs 252,62	-3,176***
<i>"... divertirme"</i>	539	274,72 vs 265,23	-0,957

***p<0,001

La asociación positiva entre amistad y participación en actividades físicas de tiempo libre, ha sido puesta de manifiesto tanto para colectivos de Educación Primaria como de Educación Secundaria (Arruza, 2005; Ponseti y otros, 2005; Thompson, Rehman y Humbert, 2005; Hernández Álvarez y otros, 2006), si bien parece que la influencia de este factor disminuye con la edad. La vinculación entre práctica deportiva-forma física detectada en este estudio, ha sido también descrita en poblaciones de adolescentes (Ruiz Juan, García Montes y Gómez López, 2005).

No se encontraron diferencias significativas entre participantes y no participantes para todas las variables anteriores en el mes de mayo (ver tabla nº 5.58.). Como puede apreciarse, la gran diferencia de opinión sobre la utilidad del programa para el aprendizaje de un deporte existente en enero, se convierte en acuerdo entre participantes y no participantes en el mes de mayo de 2004.

Tabla nº 5. 58. Utilidad de la actividad física (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes mayo de 2004

Variables	N	Rango Promedio Partic. vs No partic.	Z (p>0,05)
<i>"Las actividades físico-deportivas extraescolares sirven para..."</i>			
<i>"... hacer amigos"</i>	543	280,40 vs 262,72	-1,435
<i>"... estar más tiempo con mis amigos"</i>	542	281,45 vs 260,55	-1,677
<i>"... estar en forma"</i>	540	279,72 vs 260,42	-1,689
<i>"... aprender un deporte"</i>	541	279,48 vs 261,70	-1,816
<i>"... divertirme"</i>	543	280,00 vs 263,16	-1,752

A través de la prueba de los signos, se comprueba que no existen diferencias significativas en las opiniones sobre la utilidad del programa desde el mes de enero al de mayo de 2004, tanto para los participantes, como para los no participantes. Por lo tanto, las valoraciones de ambos colectivos no se han modificado después de casi cinco meses.

Tabla nº 5. 59. Utilidad de la actividad física (prueba de los signos). Comparativa entre participantes de enero (E) a mayo (M) vs no participantes de enero (E) a mayo (M) de 2004

Variables	Participantes E-M		No Participantes E-M	
	N	Z (p>0,05)	N	Z (p>0,05)
“Las actividades físico-deportivas extraescolares sirven para...”				
“... hacer amigos”	226	-0,733	256	-1,107
“... estar más tiempo con mis amigos”	226	-0,781	256	-0,930
“... estar en forma”	224	-0,434	254	-0,874
“... aprender un deporte”	223	0,000	255	-1,231
“... divertirme”	225	-0,953	257	-0,340

Para contrastar los datos anteriores, solicitamos a los educadores que valoren si a lo largo del curso se producen mejoras en la utilidad de las actividades físico-deportivas entre los alumnos. La prueba de Wilcoxon indica que no existen diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento de este factor ($Z = -0,707$, $p > 0,05$). Los educadores consideran bastante importante que haya mejoras en la utilidad de las actividades físico-deportivas en los participantes ($\bar{x} = 3,61$, $dt = 0,502$) y valoran que este aspecto se cumple de forma importante en el programa “Deporte en el Centro” ($\bar{x} = 3,50$, $dt = 0,618$).

No existe, por lo tanto, concordancia entre la percepción de los educadores y los resultados obtenidos en el colectivo de participantes. Mientras los primeros consideran que existen mejoras en el grupo respecto a la utilidad de las actividades físico-deportivas, no se detecta cambio alguno entre los meses de enero y mayo de 2004 en las valoraciones de los participantes al respecto.

5.4.4.3. Habilidad percibida

En la tabla nº 5.60. se muestra que no existen diferencias significativas entre participantes y no participantes en el mes de enero para las siguientes variables: “soy bueno practicando esos deportes”, “estoy entre los mejores de mi grupo” y “dedicamos tiempo suficiente para aprender esos deportes”. Los sujetos informan de altos niveles de acuerdo (medianas = 3 y 4; “bastante o totalmente de acuerdo”) con todas ellas. Sin embargo existen diferencias altamente significativas en las expectativas de mejora en los próximos meses. Los participantes en el programa consideran que mejorarán en mayor medida que los no participantes, que no se muestran tan optimistas al respecto.

Tabla n° 5. 60. Habilidad percibida (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de enero de 2004

VARIABLES	N	Rango Promedio Partic. vs No partic.	Z
"Soy bueno practicando esos deportes"	534	270,71 vs 264,22	-0,523
"Estoy entre los mejores de mi grupo"	529	265,02 vs 264,98	-0,004
"Dedicamos tiempo suficiente para aprender esos deportes"	505	253,32 vs 252,66	-0,054
"Creo que mejoraré mucho en los próximos meses"	530	284,77 vs 245,64	-3,430***

***p<0,001

Este mismo análisis, realizado en el mes de mayo (véase tabla n° 5.61.), arroja resultados muy similares. Mientras que no se detectan diferencias significativas en las tres primeras variables, las expectativas enunciadas en enero por ambos grupos respecto a su mejora futura, parecen confirmarse en mayo. Los participantes afirman haber mejorado en los últimos meses en mayor medida que los no participantes, si bien en esta ocasión las diferencias no son tan amplias ($p < 0,05$).

Tabla n° 5. 61. Habilidad percibida (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes mayo de 2004

VARIABLES	N	Rango Promedio Partic. vs No partic.	Z
"Soy bueno practicando esos deportes"	542	277,17 vs 265,30	-0,955
"Estoy entre los mejores de mi grupo"	541	273,85 vs 267,90	-0,466
"El tiempo dedicado a practicar ha sido suficiente para aprender esos deportes"	537	278,03 vs 259,08	-1,548
"Creo que he mejorado mucho en los últimos meses"	537	281,06 vs 255,87	-2,181*

*p<0,05

Aplicamos la prueba de los signos para detectar variaciones en las opiniones de cada uno de los grupos de enero a mayo de 2004. En el colectivo de participantes (tabla n° 5.62.) no se han producido cambios después de casi cinco meses respecto a los ítems "soy bueno practicando esos deportes" y "creo que mejoraré / he mejorado mucho en los próximos/ en los últimos meses". Sin embargo, los resultados asociados a la competencia respecto al resto del grupo y a la dedicación temporal al aprendizaje deportivo, arrojan valores más altos en el mes de mayo que en el de enero.

Tabla nº 5. 62. Habilidad percibida (prueba de los signos). Comparativa entre participantes de enero a mayo de 2004

Variables	N	Frecuencias	Z
“Soy bueno practicando esos deportes”	224	46 vs 48	-0,103
“Estoy entre los mejores de mi grupo”	222	40 vs 63	-2,168*
“Dedicamos tiempo suficiente a aprender esos deportes”/ “El tiempo dedicado a practicar ha sido suficiente para aprender esos deportes”	209	43 vs 73	-2,693**
“Creo que mejoraré mucho en los próximos meses”/ “Creo que he mejorado mucho en los últimos meses”	222	49 vs 44	-0,415

*p<0,05 **p<0,01

Frecuencias= Valores más altos en enero que en mayo vs Valores más altos en mayo que en enero de 2004

En el caso de los no participantes en “Deporte en el Centro” (ver tabla nº 5.63.), sólo se detectan diferencias significativas entre enero y mayo respecto a la dedicación temporal al aprendizaje de los deportes. Este colectivo valora más positivamente este tiempo en mayo que en enero de 2004. Para el resto de variables agrupadas bajo el epígrafe “habilidad percibida”, no se encontraron diferencias significativas entre enero y mayo.

Tabla nº 5. 63. Habilidad percibida (prueba de los signos). Comparativa entre no participantes de enero a mayo de 2004

Variables	N	Frecuencias	Z
“Soy bueno practicando esos deportes”	254	63 vs 61	-0,090
“Estoy entre los mejores de mi grupo”	250	55 vs 66	-0,909
“Dedicamos tiempo suficiente a aprender esos deportes”/ “El tiempo dedicado a practicar ha sido suficiente para aprender esos deportes”	235	50 vs 74	-2,065*
“Creo que mejoraré mucho en los próximos meses”/ “Creo que he mejorado mucho en los últimos meses”	249	46 vs 58	-1,079

*p<0,05

Frecuencias= Valores más altos en enero que en mayo vs Valores más altos en mayo que en enero de 2004

Para confrontar los datos anteriores, se solicitó a los educadores que valorasen la importancia y el cumplimiento en el programa del siguiente factor: “a lo largo de un curso, se detectan mejoras en el aumento del nivel de competencia percibida en relación a las actividades físico-deportivas realizadas”. La prueba de los rangos de Wilcoxon informa de que no existen diferencias significativas ($Z = -1,265$, $p > 0,05$), es decir, que hay concordancia entre la importancia otorgada a este factor ($\bar{x} = 3,22$, $dt = 0,878$) y su cumplimiento ($\bar{x} = 3,00$, $dt = 0,767$).

En esta ocasión, se detecta una mayor coincidencia entre los educadores y las valoraciones de los participantes en “Deporte en el Centro”. Los primeros consideran que se producen mejoras en la competencia percibida en los alumnos

del programa y éstos aportan valores más altos en mayo que en enero (mejoría) en dos de las cuatro variables que informan este factor.

Estos datos concuerdan con la tendencia que establece la existencia de una relación positiva entre la práctica de actividad físico-deportiva y niveles más altos de autoconcepto, especialmente en lo referente a la habilidad percibida (una de las dimensiones del autoconcepto físico). Así, Gilson, Cooke y Mahoney (2005) detectaron en un colectivo de adolescentes que el autoconcepto se encuentra significativa y positivamente correlacionado con la realización de ejercicio o deporte. Pühse y Gerber (2004) también concluyen que los colectivos de adultos implicados en programas de actividad física, generalmente tienen un autoconcepto más alto que sus compañeros con menores niveles de práctica. Estos mismos resultados fueron descritos por la Afterschool Alliance (2002b) en colectivos de escolares de entre 9 y 10 años. En nuestro país, tanto Velázquez Buendía y otros (2001c) como Cecchini (2005), explican que los niños y los adolescentes que practican actividad físico-deportiva muestran niveles elevados de competencia percibida.

Aunque, como recuerdan Gómez de Ávila, Ruiz Pérez y Gómez García (2006: 7): “*el nivel de competencia motriz real de los sujetos no se corresponde, en general, con la opinión que ellos mismos tienen sobre su propia competencia física*”, el hecho de que la participación en “*Deporte en el Centro*” tenga repercusiones positivas sobre el autoconcepto físico de los niños debe ser valorado como un logro relevante. El papel del autoconcepto como mediador en los procesos de aprendizaje (Domínguez Escribano, González de Mesa y Villada Hurtado, 2003), lo convierte en una de las variables decisivas en el rendimiento de los sujetos y en su desarrollo personal y social.

5.4.4.4. Prioridades en la práctica deportiva

La prueba de Mann-Whitney (tabla nº 5.64.) informa de la presencia de diferencias significativas en enero de 2004 entre participantes y no participantes para la variable “*cuando practico un deporte lo más importante para mí, es vencer a mi oponente o al otro equipo*”. Aunque los valores más altos en este ítem corresponden al colectivo de no participantes (mediana=3; “*bastante de acuerdo*”), el dato se considera como positivo para el programa. Según estos resultados, los niños que participan en el mismo no están tan orientados al triunfo/resultado (mediana=2; “*poco de acuerdo*”) como los que no participan, lo que resulta coherente con el enfoque de “*Deporte en el Centro*” basado en la participación y encuadrado en la manifestación educativa del deporte. En el resto de variables referidas a las prioridades en la práctica deportiva, no se han encontrado diferencias significativas entre ambos grupos, que se muestran “*totalmente de acuerdo*” (mediana=4) con estas afirmaciones.

Tabla nº 5. 64. Prioridades en la práctica deportiva (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de enero de 2004

Variabes	N	Rango Promedio Partic. vs No partic.	Z
<i>"Cuando practico un deporte, lo más importante para mí es..."</i>			
<i>"... vencer a mi oponente o al otro equipo"</i>	538	253,73 vs 285,51	-2,457*
<i>"... jugar lo mejor que puedo"</i>	537	266,68 vs 271,35	-0,475
<i>"... jugar siempre siguiendo las reglas"</i>	536	265,29 vs 271,76	-0,670
<i>"... que todos los del equipo jueguen"</i>	539	273,00 vs 266,96	-0,615

*p<0,05

La aplicación del análisis anterior al mes de mayo (ver tabla nº 5.65.), permite constatar que no existen diferencias significativas entre participantes y no participantes en todas las variables referidas a las prioridades en la práctica deportiva. Esto supone que desaparece la diferencia existente en enero entre ambos grupos respecto a la prioridad que le dan al triunfo/resultado, por un aumento en la valoración de los participantes de este ítem en el mes de mayo y una ligera disminución de los no participantes al respecto.

Tabla nº 5. 65. Prioridades en la práctica deportiva (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes mayo de 2004

Variabes	N	Rango Promedio Partic. vs No partic.	Z (p>0,05)
<i>"Cuando practico un deporte, lo más importante para mí es..."</i>			
<i>"... vencer a mi oponente o al otro equipo"</i>	543	263,74 vs 281,06	-1,328
<i>"... jugar lo mejor que puedo"</i>	544	275,58 vs 269,13	-0,755
<i>"... jugar siempre siguiendo las reglas"</i>	541	270,53 vs 271,52	-0,104
<i>"... que todos los del equipo jueguen"</i>	542	273,55 vs 269,24	-0,427

Se aplica la prueba de los signos para analizar la existencia de diferencias en el grupo de participantes de enero a mayo de 2004 y en el de los no participantes en el mismo período. A través de esta prueba comprobamos que existen diferencias significativas en la variable *"cuando practico un deporte, lo más importante para mí es jugar lo mejor que puedo"*, en los valores de los participantes en *"Deporte en el Centro"* (tabla nº 5.66.). En este caso, 39 participantes se muestran más de acuerdo con esta afirmación en mayo que en enero de 2004, frente a tan solo 19 que realizan la valoración inversa. Para el resto de variables referidas a prioridades en la práctica deportiva no existen diferencias significativas. Cabe destacar los valores de la mediana (coincidentes para enero y mayo en todos los casos) en los ítems *"vencer a mi oponente o al otro equipo"* que es igual a 2 (poco de acuerdo), *"jugar siempre siguiendo las reglas"* y *"que todos los del equipo jueguen"* igual 4 (totalmente de acuerdo), como indicativos de las prioridades durante la práctica deportiva de los

participantes en el programa *"Deporte en el Centro"*. Según estos datos, los participantes en el programa están más preocupados por cumplir las reglas o que sus compañeros participen que en obtener la victoria.

Tabla nº 5. 66. Prioridades en la práctica deportiva (prueba de los signos). Comparativa entre participantes de enero a mayo de 2004

VARIABLES	N	Frecuencias	Z
<i>"Cuando practico un deporte, lo más importante para mí es..."</i>			
<i>"... vencer a mi oponente o al otro equipo"</i>	224	58 vs 60	-0,092
<i>"... jugar lo mejor que puedo"</i>	223	19 vs 39	-2,495*
<i>"... jugar siempre siguiendo las reglas"</i>	222	30 vs 36	-0,615
<i>"... que todos los del equipo jueguen"</i>	224	37 vs 31	-0,606

*p<0,05

Frecuencias= Valores más altos en enero que en mayo vs Valores más altos en mayo que en enero de 2004

En el grupo de no participantes, no se encuentran diferencias significativas entre el mes de enero y el de mayo de 2004 respecto a las prioridades en la práctica deportiva (ver tabla nº 5.67.). Cabe resaltar que en *"vencer a mi oponente o al otro equipo"* el valor de la mediana decrece de enero a mayo de 3 (bastante de acuerdo) a 2 (poco de acuerdo).

Tabla nº 5. 67. Prioridades en la práctica deportiva (prueba de los signos). Comparativa entre no participantes de enero a mayo de 2004

VARIABLES	N	Frecuencias	Z (p>0,05)
<i>"Cuando practico un deporte, lo más importante para mí es..."</i>			
<i>"... vencer a mi oponente o al otro equipo"</i>	258	73 vs 61	-0,950
<i>"... jugar lo mejor que puedo"</i>	258	24 vs 37	-1,536
<i>"... jugar siempre siguiendo las reglas"</i>	256	31 vs 37	-0,606
<i>"... que todos los del equipo jueguen"</i>	257	44 vs 41	-0,217

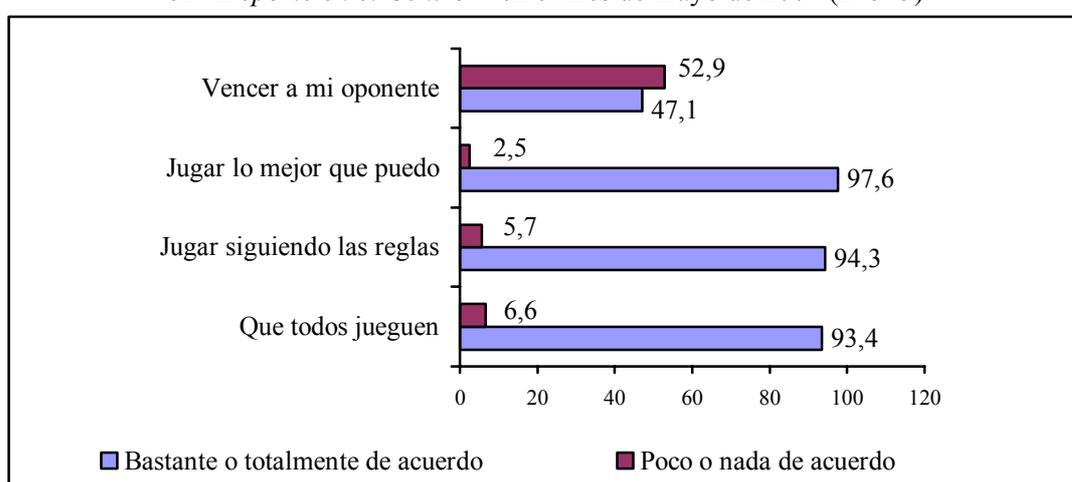
Frecuencias= Valores más altos en enero que en mayo vs Valores más altos en mayo que en enero de 2004

Para conocer la opinión de los educadores sobre la existencia de *"mejorías en la valoración de las prioridades de la práctica deportiva (triunfo, habilidad, juego limpio, participación de todos...)"*, se aplicó la prueba de Wilcoxon. Los resultados indican que no existen diferencias significativas ($Z = -1,633$, $p > 0,05$). Los educadores consideran que las mejoras en las prioridades de práctica deportiva son importantes para la calidad del programa ($\bar{x} = 3,67$, $dt = 0,485$) y que los niños experimentan dichas mejoras a lo largo del mismo ($\bar{x} = 3,39$, $dt = 0,778$).

Una vez más, se identifican divergencias entre la opinión de los educadores, al considerar que se producen mejoras en estos aspectos y las valoraciones de los participantes, que no varían de forma importante después de la aplicación del programa.

A pesar de que el programa no parece tener influencia sobre este aspecto, los datos recogidos concuerdan con los resultados de otras investigaciones sobre prioridades de práctica deportiva. Velázquez Buendía y otros (2001a) informan de que los niños, niñas y adolescentes se muestran partidarios del buen juego por encima del deseo de victoria. Cecchini (2005), en un estudio realizado a una población de entre 10 y 18 años, constató que los jóvenes priorizaban la adquisición de habilidades, la diversión y la amistad, la mejora de la condición física, la relajación y las actividades de equipo, siendo la victoria un factor motivacional poco importante para la práctica deportiva. Como puede apreciarse en el gráfico nº 5.44., la tendencia expresada por los alumnos estudiados (tanto participantes como no participantes en el programa) apunta en la misma dirección.

Gráfico nº 5. 44. Prioridades en la práctica deportiva de participantes y no participantes en "Deporte en el Centro" en el mes de mayo de 2004 (n=545)



Los sujetos estudiados otorgan una mayor importancia en sus prácticas físico-motrices a la habilidad, el respeto por las reglas y la participación de todos que a la victoria sobre el rival.

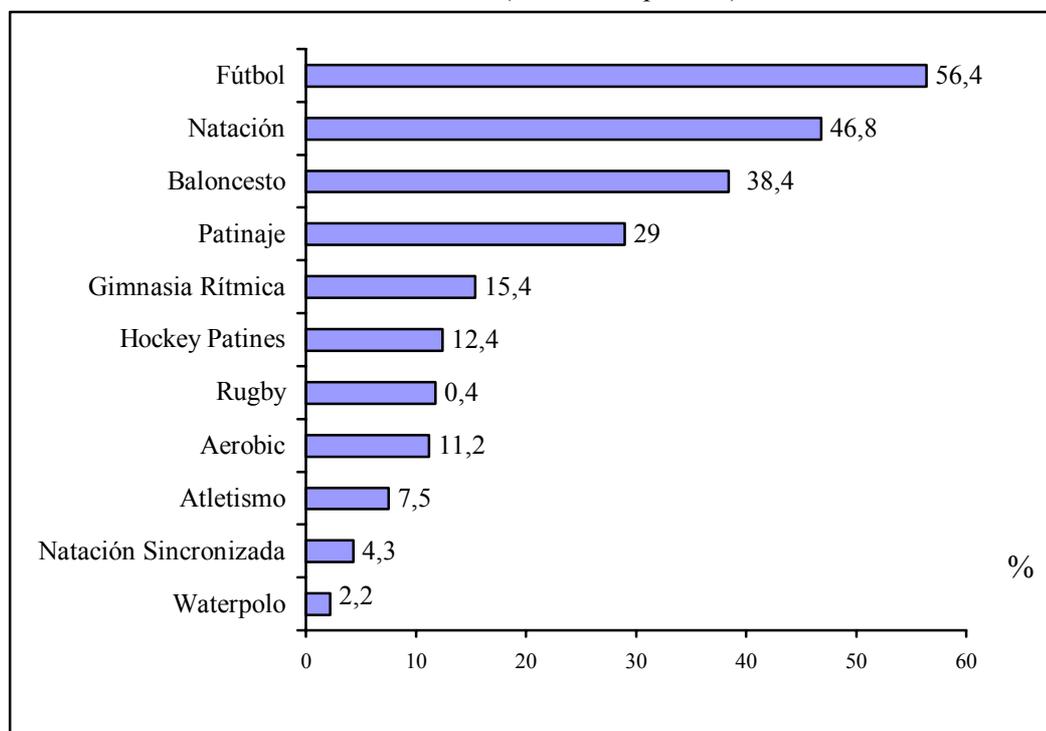
5.4.4.5. Preferencias deportivas

Con el propósito de conocer si existe relación entre las preferencias deportivas de los encuestados y su participación o no en "Deporte en el Centro", respondieron a la cuestión "¿cuáles de los siguientes deportes te gustan más?", indicando un máximo de 3 opciones entre las 14 disponibles.

Se ha comprobado, a través del estadístico Chi-cuadrado, que las preferencias en los siguientes deportes: fútbol, baloncesto, aeróbic, patinaje, atletismo, natación, natación sincronizada, waterpolo, gimnasia rítmica, rugby y hockey patines, no son un rasgo que diferencie a los participantes y no

participantes en "*Deporte en el Centro*" ($p > 0,05$). El análisis descriptivo de estas respuestas se recoge en el gráfico nº 5.45.

Gráfico nº 5. 45. Deportes preferidos por participantes y no participantes en "*Deporte en el Centro*" (n=1257 respuestas)



Sin embargo, Chi-cuadrado informa de la existencia de asociación entre la participación en el programa y las preferencias deportivas en el caso del voleibol ($\chi^2_{(1, 535)} = 8,086$, $p < 0,01$) y del balonmano ($\chi^2_{(1, 536)} = 3,832$, $p < 0,05$). De esta manera, la probabilidad de que los asistentes al programa muestren más interés que los no inscritos por el voleibol (16,4% participantes vs 8,3% no participantes) y menos por el balonmano (10,7% vs 16,5%), es mayor de lo que cabría esperar si ambas variables fueran independientes.

En general, podemos afirmar que el programa "*Deporte en el Centro*" tiene una escasa influencia en las preferencias deportivas de los sujetos.

5.4.4.6. Competición

A través de la prueba de Mann-Whitney, se compararon las valoraciones de participantes y no participantes respecto a la temática de la competición, tanto en el mes de enero como en el de mayo de 2004.

Se han detectado diferencias significativas en el mes de enero entre participantes y no participantes en la variable "*me gusta competir con niños de otros colegios*" (véase tabla nº 5.68.). Los participantes en "*Deporte en el Centro*", tienen mayor orientación hacia la competición con otros colegios

(mediana=4 o “totalmente de acuerdo”), que los que no participan (mediana=3 o “bastante de acuerdo”). Para el resto de variables englobadas bajo el epígrafe “competición”, no se encuentran diferencias significativas entre ambos colectivos en el mes de enero. En todos los ítems existe coincidencia en las medianas, que están entre bastante (3) y totalmente de acuerdo (4), exceptuando para la expresión “prefiero que arbitren lo propios jugadores” en que su valor es 1 (ambos grupos afirman estar “nada de acuerdo” con esta expresión).

Tabla nº 5. 68. Valoraciones sobre la competición (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes enero de 2004

Variables	N	Rango Promedio Partic. vs No partic.	Z
“Me gusta competir”	538	270,38 vs 268,61	-0,142
“Me gusta competir con mis compañeros de colegio”	536	267,33 vs 269,70	-0,188
“Me gusta competir con niños de otros colegios”	534	281,74 vs 253,15	-2,345*
“Prefiero que el árbitro sea un adulto”	527	259,24 vs 268,81	-0,826
“Prefiero que arbitren los propios jugadores”	531	272,53 vs 259,29	-1,216
“Cuando compito, el resultado es lo de menos”	503	261,34 vs 242,55	-1,518
“Prefiero que gane mi equipo aunque yo no juegue”	538	272,21 vs 266,75	-0,479

*p<0,05

Este mismo análisis realizado en el mes de mayo, informa de diferencias muy significativas en los ítems “me gusta competir” y “me gusta competir con niños de otros colegios”, en ambos casos a favor de los participantes en el programa. Después de casi cinco meses, se produce un aumento del interés de los participantes por la competición y un descenso de los no participantes por ella. En el resto de variables referidas a la competición, no se detectan diferencias significativas entre ambos grupos (ver tabla nº 5.69.).

Tabla nº 5. 69. Valoraciones sobre la competición (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes mayo de 2004

Variables	N	Rango Promedio Partic. vs No partic.	Z
“Me gusta competir”	544	289,24 vs 254,08	-2,926**
“Me gusta competir con mis compañeros de colegio”	544	270,87 vs 274,30	-0,273
“Me gusta competir con niños de otros colegios”	541	286,27 vs 254,00	-2,777**
“Prefiero que el árbitro sea un adulto”	534	273,03 vs 261,31	-1,051
“Prefiero que arbitren los propios jugadores”	531	258,00 vs 275,20	-1,573
“Cuando compito, el resultado es lo de menos”	538	271,73 vs 267,01	-0,367
“Prefiero que gane mi equipo aunque yo no juegue”	542	268,66 vs 274,64	-0,500

**p<0,01

Para conocer si existen variaciones en las opiniones de los participantes de enero a mayo o de los no participantes en el mismo período, aplicamos la prueba de los signos. Como puede observarse en la tabla nº 5.70., existen diferencias altamente significativas en el grupo de participantes para la variable “me gusta

competir”, muy significativas en el ítem *“me gusta competir con niños de otros colegios”* y significativas en *“prefiero que el árbitro sea un adulto”*. En todos estos casos, los valores obtenidos en el mes de mayo son más altos que los correspondientes a enero de 2004. El aumento del gusto por la competición de los inscritos en el programa destaca como un aspecto positivo del mismo, ya que supone que la forma de abordar las competiciones ha repercutido positivamente en la valoración de las mismas.

Existe una excepción a esta tendencia en una de las cuestiones: los participantes en el programa preferían que arbitraran los propios jugadores en mayor medida en el mes de enero que en el de mayo. A medida que avanza el programa, los participantes prefieren que las reglas las controle un adulto y pierden interés por ejercer ellos mismos la función de árbitros.

Para el resto de variables relacionadas con la competición, no se encontraron diferencias significativas. Las medianas de las tres variables indican que los participantes están bastante (en el caso de las dos primeras) y totalmente de acuerdo (en la última) con las afirmaciones tanto en enero como en mayo.

Tabla nº 5. 70. Valoraciones sobre la competición (prueba de los signos). Comparativa entre participantes de enero a mayo de 2004

VARIABLES	N	Frecuencias	Z
<i>“Me gusta competir”</i>	225	27 vs 73	-4,500***
<i>“Me gusta competir con mis compañeros de colegio”</i>	225	58 vs 54	-0,283
<i>“Me gusta competir con niños de otros colegios”</i>	223	38 vs 69	-2,900**
<i>“Prefiero que el árbitro sea un adulto”</i>	220	37 vs 58	-2,052*
<i>“Prefiero que arbitren los propios jugadores”</i>	222	58 vs 32	-2,635**
<i>“Cuando compito, el resultado es lo de menos”</i>	208	62 vs 50	-1,039
<i>“Prefiero que gane mi equipo aunque yo no juegue”</i>	225	53 vs 36	-1,696

* p<0,05 **p<0,01 *** p<0,001

Frecuencias= Valores más altos en enero que en mayo vs Valores más altos en mayo que en enero de 2004

Aplicando el mismo estadístico a los no participantes, comprobamos que no existe diferencia significativa alguna entre los valores de enero y mayo de 2004 (ver tabla nº 5.71.). No ha habido, por lo tanto, cambios respecto a los valores relacionados con la competición en el período estudiado. En todos los casos las medianas oscilan entre 3 y 4 (bastante y totalmente de acuerdo), con la excepción de la variables *“prefiero que arbitren los propios jugadores”* cuya mediana es igual a 1 (nada de acuerdo).

Tabla nº 5. 71. Valoraciones sobre la competición (prueba de los signos). Comparativa entre no participantes de enero a mayo de 2004

VARIABLES	N	Frecuencias	Z (p>0,05)
"Me gusta competir"	257	51 vs 69	-1,552
"Me gusta competir con mis compañeros de colegio"	255	57 vs 77	-1,641
"Me gusta competir con niños de otros colegios"	254	53 vs 71	-1,527
"Prefiero que el árbitro sea un adulto"	245	54 vs 65	-0,917
"Prefiero que arbitren los propios jugadores"	243	36 vs 52	-1,599
"Cuando compito, el resultado es lo de menos"	236	55 vs 62	-0,555
"Prefiero que gane mi equipo aunque yo no juegue"	255	57 vs 46	-0,985

Frecuencias= Valores más altos en enero que en mayo vs Valores más altos en mayo que en enero de 2004

Con la intención de contrastar los datos aportados por los participantes y no participantes tanto en enero como en mayo, solicitamos la opinión de los educadores del programa sobre determinadas cuestiones relacionadas con la competición. La prueba de Wilcoxon informa de que no existen diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento en los factores estudiados respecto a las mejoras en la competición deportiva. Como puede apreciarse en la tabla nº 5.72., los educadores consideran que se producen mejoras en la actitud, la relación con compañeros y adversarios y en la valoración de la competición por encima del resultado, considerando que dicha mejora es relevante para la calidad del programa.

Tabla nº 5. 72. Mejoras de participantes en aspectos vinculados con la competición -I- (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa

VARIABLES	N	Importancia-Cumplimiento Media (Desviación Típica)	Z (p>0,05)
"Mejoras en la competición":			
"Actitud"	18	3,67 (0,485) vs 3,44 (0,616)	-1,414
"Relación con compañeros y adversarios"	18	3,72 (0,461) vs 3,50 (0,618)	-1,265
"Participación por encima del resultado"	18	3,78 (0,428) vs 3,67 (0,594)	-0,632

No existe concordancia entre la opinión de los educadores y los valores aportados por los participantes en "Deporte en el Centro" respecto a la competición. Mientras los primeros informan de mejoras a nivel actitudinal, de relación con los demás y de valoración de la participación, los cambios detectados entre los alumnos, se refieren más al gusto por la competición y a quién prefieren que arbitre, y no a mejoras en la valoración de la participación por encima del resultado. Si tenemos en cuenta que el programa intenta educar la competición y priorizar los valores de participación sobre los de

rendimiento/resultado, su escasa influencia sobre la dimensión actitudinal de la competición debe interpretarse como una carencia en la consecución de este tipo de objetivos.

Destaca especialmente que los participantes en “*Deporte en el Centro*” se muestren “*totalmente de acuerdo*” (mediana = 4) tanto en enero como en mayo de 2004 con que su equipo gane, aunque ellos no jueguen. Estos datos contradicen lo expresado por este colectivo respecto a sus prioridades en la práctica deportiva, ya que otorgaban mayor importancia a que jueguen todos los miembros del equipo que a la victoria. También contrastan con la tendencia descrita por Velázquez Buendía y otros (2001b: 572) en colectivos de alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria: “*se puede afirmar que para una gran mayoría, tiene más valor la participación de todos los compañeros de equipo que el triunfo en el partido (86,1%)*”.

5.4.4.7. Reglas

Bajo este epígrafe se compararon las valoraciones de participantes y no participantes respecto a las reglas, tanto en el mes de enero como en el de mayo de 2004.

En el mes de enero se han encontrado diferencias altamente significativas en la variable “*prefiero que las reglas las marquemos los jugadores*”. En este caso, los no participantes están más de acuerdo que los participantes en que sean ellos los que marcan las reglas. Para el resto de comparaciones participantes-no participantes referidas a las reglas durante el mes de enero, no se encontraron diferencias significativas (véase tabla nº 5.73.).

Tabla nº 5. 73. Valoraciones sobre las reglas (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes enero de 2004

Variables	N	Rango Promedio Partic. vs No partic.	Z
“Las reglas sirven para que evitar que me piten faltas”	536	265,72 vs 271,34	-0,499
“Las reglas sirven para que todos tengamos las mismas oportunidades”	533	273,94 vs 259,88	-1,312
“Las reglas sirven para evitar peleas”	531	260,80 vs 271,34	-0,959
“Prefiero que las reglas las marque el profesor”	530	270,21 vs 260,72	-0,772
“Prefiero que las reglas las marquemos los jugadores”	524	243,89 vs 281,83	-3,226***
“Me da igual quien ponga las reglas”	529	259,79 vs 270,35	-0,874
“Prefiero que las reglas sean fijas -no se puedan cambiar-”	533	258,04 vs 276,27	-1,740

***p<0,001

En el mes de mayo de 2004 hallamos diferencias significativas en la variable "las reglas sirven para que no haya peleas" (tabla nº 5.74.). Los participantes en el programa están más de acuerdo en que las reglas sirven para evitar las peleas que los no participantes. Para las demás comparaciones, no se detectan diferencias entre ambos grupos, desapareciendo la existente en enero respecto a que los jugadores pongan sus propias reglas, ya que aumenta la valoración de los participantes y disminuye la de los no participantes respecto a este ítem.

Tabla nº 5. 74. Valoraciones sobre las reglas (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes mayo de 2004

VARIABLES	N	Rango Promedio Partic. vs No partic.	Z
"Las reglas sirven para que evitar que me piten faltas"	544	275,63 vs 269,05	-0,584
"Las reglas sirven para que todos tengamos las mismas oportunidades"	542	280,38 vs 261,65	-1,666
"Las reglas sirven para evitar peleas"	541	283,45 vs 257,45	-2,323*
"Prefiero que las reglas las marque el profesor"	535	259,66 vs 277,30	-1,435
"Prefiero que las reglas las marquemos los jugadores"	538	271,69 vs 267,08	-0,386
"Me da igual quien ponga las reglas"	539	269,39 vs 270,67	-0,106
"Prefiero que las reglas sean fijas -no se puedan cambiar-"	540	264,32 vs 277,25	-1,218

*p<0,05

Para detectar la presencia de variaciones en las opiniones de los participantes de enero a mayo de 2004 o de los no participantes en el mismo período, aplicamos la prueba de los signos. No se encuentran diferencias significativas respecto a las reglas en ninguno de los casos (tabla nº 5.75.). De enero a mayo, no se aprecian cambios relevantes tanto en el grupo de participantes, como en el de no participantes.

Tabla nº 5. 75. Valoraciones sobre las reglas (prueba de los signos). Comparativa entre participantes de enero (E) a mayo (M) vs no participantes de enero (E) a mayo (M) de 2004

VARIABLES	Participantes E-M		No Participantes E-M	
	N	Z (p>0,05)	N	Z (p>0,05)
"Las reglas sirven para que evitar que me piten faltas"	225	-1,418	255	-0,197
"Las reglas sirven para que todos tengamos las mismas oportunidades"	224	-0,115	253	-1,015
"Las reglas sirven para evitar peleas"	222	-0,675	252	-1,561
"Prefiero que las reglas las marque el profesor"	219	-0,516	248	-1,358
"Prefiero que las reglas las marquemos los jugadores"	219	-0,104	246	-1,764
"Me da igual quien ponga las reglas"	222	-1,068	249	-1,706
"Prefiero que las reglas sean fijas -no se puedan cambiar-"	223	-0,109	252	-0,316

Según estos datos, el programa no parece tener incidencia sobre las valoraciones de los participantes respecto a las reglas en el deporte.

Autores como Arruza (2005) han advertido que en los juegos controlados por los niños, el énfasis se coloca en el compromiso social, la acción y la equidad, lo que genera oportunidades para el desarrollo social. Navarro Adelantado y otros (2003), estudian el proceso de cambio de reglas en los juegos motores, describiendo distintas implicaciones socioculturales y en la formación de valores personales de los jugadores. En la misma línea, los programas de ocio de la ciudad de A Coruña (como “*Deporte en el Centro*”) abogan por metodologías que otorgan mucha iniciativa al alumno, como el aprendizaje por descubrimiento, los proyectos, la indagación y la solución de problemas (Servicio Municipal de Educación de A Coruña, 2003).

A pesar de ello, los participantes en “*Deporte en el Centro*” siguen optando mayoritariamente por una estructura tradicional, en la que el profesor pone las reglas y éstas no se pueden modificar (mediana = 4; “*totalmente de acuerdo*”). Se muestran en desacuerdo con opciones en las que son los propios jugadores los que delimiten las reglas o es indiferente la persona que las asigna (mediana = 1; “*nada de acuerdo*”).

Por otro lado, existe una tendencia general tanto en participantes como en no participantes en el programa a considerar que las reglas sirven para evitar que les señalen faltas, equiparar las oportunidades de los jugadores y evitar peleas (mediana = 4; “*totalmente de acuerdo*”).

5.4.4.8. *Trampas*

Aplicamos la prueba de Mann-Whitney para comparar las valoraciones de participantes y no participantes respecto a los temas relacionados con el epígrafe “*trampas*”, tanto en el mes de enero como en el de mayo de 2004.

En el mes de enero, no se encuentran diferencias significativas entre participantes y no participantes con respecto a las trampas (ver tabla nº 5.76.). La revisión de las medianas informa de cierta coherencia en el patrón de respuesta, ya que el valor asociado a “*no haría trampas*” es 4 (“*totalmente de acuerdo*”) y al resto de ítems le corresponde una mediana de 1 (“*nada de acuerdo*”). Por lo tanto, los encuestados no justifican las trampas bajo ninguno de los supuestos que podrían “*atenuar*” la culpa del infractor.

Tabla nº 5. 76. Valoraciones sobre las trampas (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes enero de 2004

Variables	N	Rango Promedio Partic. vs No partic.	Z (p>0,05)
“No haría trampas”	539	261,02 vs 279,21	-1,762
“Sólo haría trampas si las hace el rival”	532	258,51 vs 274,67	-1,325
“Sólo haría trampas si es la única forma de ganar”	533	263,37 vs 270,70	-0,699
“Haría trampas siempre que pudiera”	537	271,44 vs 266,51	-0,622

Sin embargo, el mismo análisis realizado en el mes de mayo (véase tabla nº 5.77.), no aporta los mismos resultados, ya que se encuentran diferencias significativas entre participantes y no participantes en el ítem “sólo haría trampas si las hace el rival”. Este cambio se debe, principalmente, a la mayor valoración de los no participantes de este ítem en el mes de mayo. A diferencia de lo que ocurría en el mes de enero, ahora los no participantes en “Deporte en el Centro” justifican en mayor medida la legitimidad de las trampas si el rival recurre a ellas. En el resto de variables vinculadas a las trampas, no hemos localizado diferencias significativas y los patrones de respuesta son similares a los encontrados en enero.

Tabla nº 5. 77. Valoraciones sobre las trampas (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes mayo de 2004

Variables	N	Rango Promedio Partic. vs No partic.	Z
“No haría trampas”	543	268,92 vs 275,38	-0,612
“Sólo haría trampas si las hace el rival”	542	260,07 vs 284,08	-1,949*
“Sólo haría trampas si es la única forma de ganar”	539	271,63 vs 268,23	-0,323
“Haría trampas siempre que pudiera”	541	272,61 vs 269,25	-0,414

*p<0,05

La prueba de los signos informa que no existen diferencias significativas para las variables que afectan a las trampas (tabla nº 5.78.): de enero a mayo de 2004 no se aprecian cambios relevantes tanto en el grupo de participantes, como en el de no participantes. A pesar de la preocupación del programa “Deporte en el Centro” por el desarrollo de valores prosociales entre sus participantes a través del deporte y de la relación existente entre el respeto de las normas y el pensamiento moral de los niños (Navarro Adelantado, 2002), el programa no parece tener efecto alguno sobre los participantes en cuanto a la valoración de las trampas en el deporte.

Tabla nº 5. 78. Valoraciones sobre las trampas (prueba de los signos). Comparativa entre participantes de enero (E) a mayo (M) vs no participantes de enero (E) a mayo (M) de 2004

Variables	Participantes E-M		No Participantes E-M	
	N	Z (p>0,05)	N	Z (p>0,05)
"No haría trampas"	226	-0,606	256	-1,155
"Sólo haría trampas si las hace el rival"	223	-0,700	252	-0,575
"Sólo haría trampas si es la única forma de ganar"	219	-0,116	254	-0,552
"Haría trampas siempre que pudiera"	222	-0,292	257	0,000

Para contrastar los datos anteriores con la opinión de los educadores, se pide que valoren los ítems "*mejoras en la competición en el respeto (reglas del juego, árbitro, público,...)*" y "*el tratamiento de las trampas en el deporte*". La prueba de Wilcoxon revela que no existen diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento en ninguno de los dos casos (ver tabla nº 5.79.).

Tabla nº 5. 79. Mejoras de participantes en aspectos vinculados con la competición -II- (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa

Variables	N	Importancia-Cumplimiento Media (Desviación Típica)	Z (p>0,05)
"Mejoras en la competición":			
" <i>Respeto por normas, árbitros, público</i> "	18	3,67 (0,485) vs 3,61 (0,608)	-0,378
" <i>Tratamiento de las trampas</i> "	18	3,33 (0,907) vs 3,11 (0,963)	-1,633

Una vez más, existen divergencias entre la opinión de los educadores y los resultados de los participantes. Mientras los docentes perciben mejoras al final del programa en el respeto por las normas y en el tratamiento por las trampas, no se detecta diferencia alguna al respecto en las valoraciones de los participantes entre los meses de enero y mayo de 2004.

Aunque el programa no parece tener efecto sobre las valoraciones de las trampas de los participantes, hay que aclarar que los niveles de partida de participantes y no participantes en este aspecto son muy positivos, lo que podría dificultar una mejora ostensible en las respuestas de los participantes después de haber vivido el programa. Esta tendencia favorable a la aceptación de las reglas y rechazo de las trampas ha sido señalada por Gutiérrez Sanmartín (1995) y Velázquez Buendía y otros (2001b) en grupos de niños y adolescentes, si bien es necesario profundizar en mayor medida en la relación entre los valores

expresados y el comportamiento en situaciones de práctica físico-deportiva, que en muchas ocasiones no guardan la coherencia esperada.

5.4.4.9. Valoración global

Tras comprobar que en los casi 5 meses transcurridos entre la aplicación de los dos cuestionarios no se produjeron cambios significativos en los participantes en las variables correspondientes al “*efecto del programa en las valoraciones sobre actividad física y deporte*”, queríamos conocer la opinión de los directivos y técnicos al respecto.

Los directivos responden inicialmente con sorpresa ante los datos, aunque uno de ellos matiza la pregunta indicando que “*creo que en 5 meses el dato va a depender de la actividad, de la habilidad, de la percepción personal, del nivel inicial, del avance de los otros, de la autoestima...*” (D1) y que por lo tanto es algo difícil de valorar.

Las respuestas de los técnicos son variadas. Uno de ellos explica que “*es lógico puesto que el impacto de 2 horas semanales puede ser escaso para producir cambios*” (T2); otro informa de que “*el dato puede ser positivo si tomamos como referencia el comienzo del programa en septiembre y afirmamos que las conductas ya están asentadas, pero negativo si es que los niños no cambian, significaría que el trabajo no se está haciendo bien*” (T3); un tercero comenta que “*las actitudes y valores son hábitos que no se cambian en tan solo 5 meses... el programa Deporte es un porcentaje más dentro de un horario en donde los niños no suben árboles, no andan por los caminos, no corren por piedras*” (T1).

Para comprobar si el escaso efecto del programa en las valoraciones de los participantes sobre actividad física y el deporte se debe a la perspectiva a corto plazo del análisis (menos de 5 meses), realizamos la comparación anterior ampliando el marco temporal del análisis (medio-largo plazo). A través de la prueba de Mann-Whitney, se contrastan los resultados de las variables referentes al “*efecto del programa en valoraciones sobre actividad física y deporte*” entre los participantes que llevan en el programa 1 ó 2 años y los que llevan 3 o más años. De este modo, se estudia si los cambios que no se detectaron en un período de 5 meses, aparecen en un análisis que considera los años de experiencia en el programa de los participantes. En la tabla nº 5.80. se muestran aquellas variables en las que se han encontrado diferencias significativas entre los dos grupos. Las comparativas no significativas se recogen en el anexo nº 4.

Tabla nº 5. 80. Efecto del programa en valoraciones sobre actividad física y deporte (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes que llevan de 1 ó 2 años en el programa y los que llevan 3 o más

VARIABLES	N	Rango Promedio	Z
“Las actividades deportivas extraescolares sirven para hacer amigos”	229	103,38 vs 120,88	-2,066*
“Prefiero que el árbitro sea un adulto”	228	101,46 vs 121,02	-2,606**
“No haría trampas”	228	103,44 vs 120,14	-2,354*

*p<0,05 **p<0,01

Rango promedio= participantes 1 ó 2 años vs participantes 3 o más años

Como puede apreciarse, apenas se producen cambios, puesto que de los 33 ítems estudiados en este apartado, ya que tan sólo se detectan variaciones significativas en uno de ellos y muy significativos en dos. Parece que a mayor participación en el programa tienen más claro que pueden formarse amistades en las actividades extraescolares, consideran más oportuno que en sus prácticas deportivas el árbitro sea un adulto y están más convencidos de no hacer trampas cuando juegan o hacen deporte. Estos cambios pueden valorarse como escasos, si se tiene en cuenta al marco temporal de varios años al que hace referencia este análisis.

Por lo tanto, en el estudio a largo plazo de las valoraciones de los participantes en “*Deporte en el Centro*” sobre actividad física y deporte, se confirma la tendencia indicada en el análisis a corto plazo (5 meses) de que el programa produce pocos efectos sobre dichas valoraciones. También se tiene en cuenta el hecho de que participantes y no participantes puedan estar acudiendo a otras actividades deportivas. Este elemento podría distorsionar los resultados del análisis de las variables analizadas. Para comprobar si esto es así, se realiza una comparativa de los participantes que acuden exclusivamente al programa “*Deporte en el Centro*” con los sujetos que no realizan ninguna actividad deportiva organizada durante su tiempo libre. Las diferencias significativas se recogen en la tabla nº 5.81. Las comparativas no significativas se encuentran en el anexo nº 4.

Tabla nº 5. 81. Efecto del programa en valoraciones sobre actividad física y deporte (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes que sólo acuden a “*Deporte en el Centro*” y no participantes que no acuden a ninguna actividad deportiva organizada

Variables	N	Rango Promedio Partic. vs No partic.	Z
“ <i>Lo que se hace en las actividades deportivas extraescolares es deporte</i> ”	303	159,94 vs 143,12	-2,200*
“ <i>Las actividades deportivas extraescolares sirven para estar más tiempo con mis amigos</i> ”	303	160,63 vs 142,22	-1,948*
“ <i>Las actividades deportivas extraescolares sirven para divertirme</i> ”	303	161,73 vs 140,96	-2,763**
“ <i>Soy bueno practicando esos deportes</i> ”	303	165,49 vs 136,70	-3,072**
“ <i>Estoy entre los mejores de mi grupo</i> ”	302	161,84 vs 139,85	-2,294*
“ <i>El tiempo dedicado ha sido suficiente para aprender</i> ”	299	158,70 vs 140,25	-1,990*
“ <i>Creo que he mejorado mucho en los últimos 4 meses</i> ”	300	161,02 vs 138,64	-2,524**
“ <i>Me gusta competir</i> ”	303	164,36 vs 137,99	-2,843**
“ <i>Me gusta competir con niños de otros colegios</i> ”	301	163,37 vs 136,78	-2,940**
“ <i>Las reglas sirven para evitar peleas</i> ”	300	160,61 vs 139,10	-2,527**

*p<0,05 **p<0,01

Rango promedio= participantes sólo “*Deporte en el Centro*” vs sujetos que no acuden a ninguna actividad deportiva organizada

En este caso, se detectan diferencias significativas entre ambos grupos en 10 de las 33 variables referentes a las valoraciones sobre la actividad física y el deporte. La tabla nº 5.81., indica cuestiones como las siguientes: que aquellos que acuden exclusivamente al programa “*Deporte en el Centro*” tienen más claro que los que no acuden a ninguna actividad deportiva organizada que lo que se hace en el programa es deporte; que el programa es una oportunidad para compartir más tiempo con sus amigos; que además lo que realizan les sirve para divertirse durante ese tiempo; que tienen una buena percepción sobre su habilidad en el deporte, al que acuden creyendo incluso que están entre los mejores del grupo; consideran que el tiempo (2 horas a cada deporte) es suficiente para el aprendizaje; que han mejorado mucho en los últimos meses (enero y mayo de 2004); que les gusta la competición por sí misma, además de la realizada a través de encuentros con niños de otros colegios; y valoran el hecho de que las reglas sirvan para que no se produzcan peleas.

Sin embargo, desde una perspectiva global, la participación en actividades deportivas organizadas distintas a “*Deporte en el Centro*” tampoco parece ser un elemento que condicione los datos de forma relevante. Los resultados obtenidos sin tener en cuenta este aspecto (5 diferencias significativas entre participantes y no participantes), no difieren de forma importante de este último análisis (10 diferencias significativas entre los que van exclusivamente al programa y los que no acuden a ninguna actividad deportiva organizada), si consideramos que se analizan un total de 33 variables.

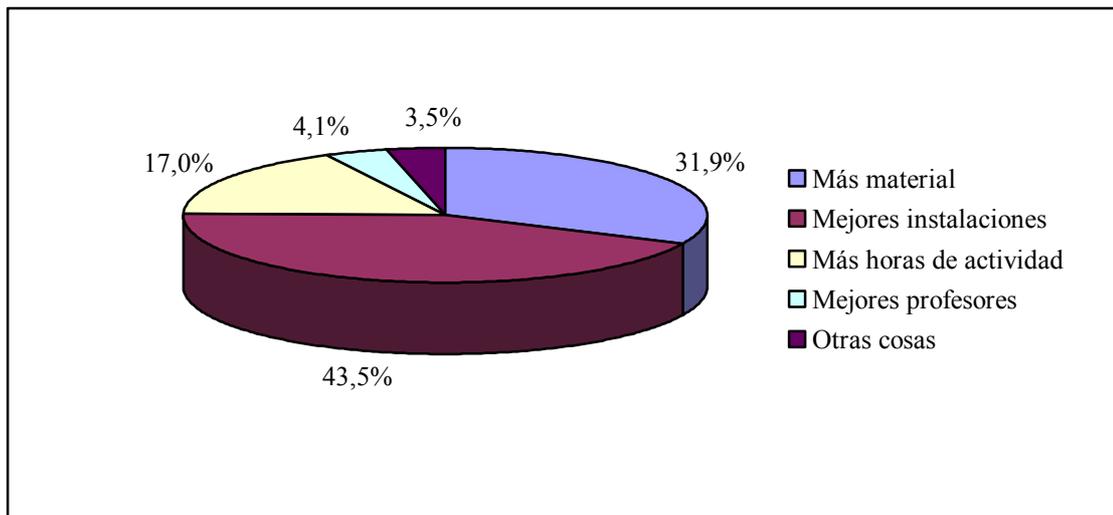
5.4.5. Análisis de necesidades del programa

En este apartado, se recogen las principales necesidades del programa “*Deporte en el Centro*” según los diferentes colectivos implicados en la planificación, desarrollo y valoración del mismo (padres, participantes, educadores, técnicos y directivos).

5.4.5.1. Según los padres

La cuestión que se les planteó a los padres para tratar de conocer las carencias o necesidades que detectan en el programa fue: “*de las siguientes opciones, señale las 2 que aumentarían la calidad de las actividades deportivas extraescolares*”. En el gráfico nº 5.46. se recogen las respuestas de este colectivo. De los factores cuya mejora contribuiría a aumentar la calidad del programa, los padres destacan las instalaciones y el material.

Gráfico nº 5. 46. Factores señalados por los padres para aumentar la calidad del programa (n=317 respuestas)



En un estudio realizado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001) sobre las relaciones de los directivos de los colegios con el resto de la comunidad educativa, un 67% de las directivos de centros públicos de Educación Primaria consideraban que las instalaciones de esos colegios estaban disponibles para la realización de actividades sociales o culturales. Esta opinión era compartida únicamente por un 35% de las familias de los alumnos. Los datos encontrados en este estudio confirman la preocupación de los padres porque sus hijos tengan acceso a las instalaciones disponibles y a que éstas se encuentren en

el mejor estado posible, como un argumento decisivo para mejorar la calidad de los programas extraescolares.

5.4.5.2. Según los participantes

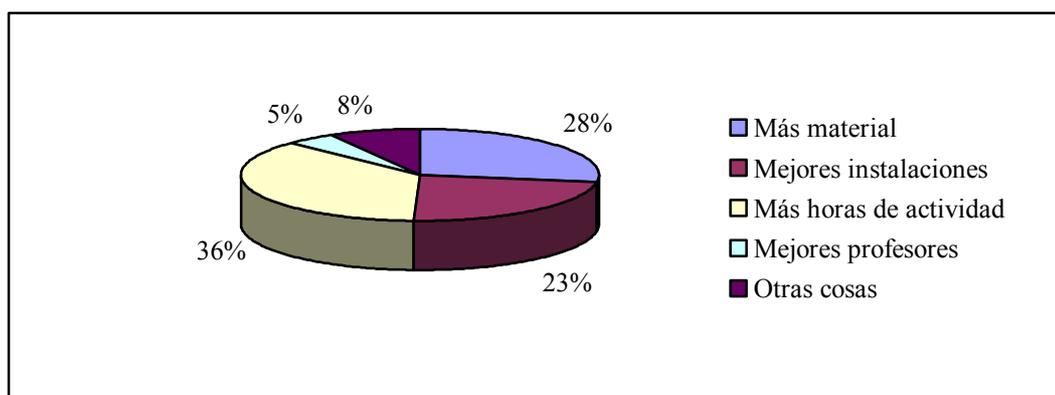
Las necesidades del programa “Deporte en el Centro” señaladas por los participantes en enero a través de una pregunta abierta, se recogen en la tabla nº 5.82. Un 52,5% de las respuestas informan de que en el programa “no falta nada”. La necesidad de incrementar el tiempo y el material disponible ocupan el segundo y el tercer lugar, en esta lista.

Tabla nº 5. 82. *¿Qué crees que falta en las actividades deportivas extraescolares?* Participantes en el programa en el mes de enero (n=284 respuestas)

Necesidades en el programa	n	%
Nada	149	52,5
Más tiempo	33	11,6
Más material	21	7,4
Algunos deportes	14	4,9
Mejores instalaciones	12	4,2
Más juego	9	3,2
Mis amigos	3	1,1
Juego libre	3	1,1
Otros	22	7,7
Nulas	6	2,1
Ns/Nc	12	4,2
Total	284	100

En el mes de mayo de 2004, se solicita a los participantes que respondieran a la siguiente cuestión: “de las siguientes opciones, señala las dos que harían que te gustaran más las actividades deportivas extraescolares a las que estás apuntado” (ver gráfico nº 5.47.). La respuesta “más horas de actividad” es la más seleccionada (36,5%), seguida del incremento del material (27,5%). Las instalaciones, también están entre las opciones más señaladas (23,1%).

Gráfico n° 5. 47. *¿Qué cosas harían que te gustaran más las actividades deportivas extraescolares a las que estás apuntado?* Participantes en el mes de mayo de 2004 (n=433 respuestas)



Este último aspecto se contrastó con la opinión de los padres, que respondieron a la misma cuestión en su cuestionario. La prueba Chi-cuadrado (tabla n° 5.83.), indica que existe asociación entre la variable “*participante o padre*” y los ítems “*más material*”, “*mejores instalaciones*” y “*más horas de actividad*”.

Tabla n° 5. 83. Factores para aumentar la calidad del programa (prueba Chi-cuadrado). Asociación entre la variable “*participante o padre*” y algunos factores para la mejora del programa

Variables	N	gl	χ^2
“ <i>Participante o padre</i> ” ...			
“ <i>Más material</i> ”	474	1	7,701**
“ <i>Mejores instalaciones</i> ”	474	1	71,423***
“ <i>Más horas de actividad</i> ”	474	1	31,053***
“ <i>Mejores profesores</i> ”	474	1	0,000

p<0,01 *p<0,001

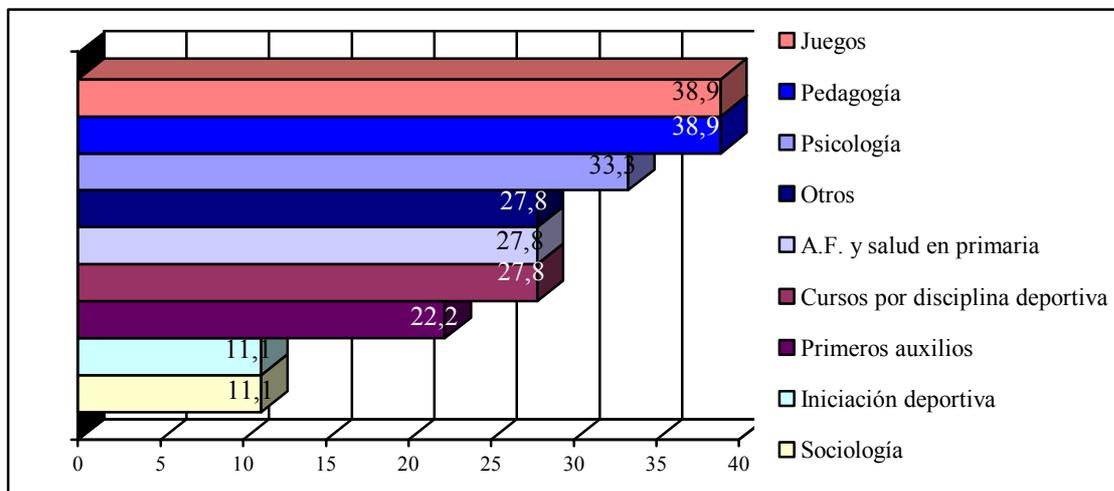
Los padres muestran mayor interés por el material y las instalaciones como factores de mejora del programa y los participantes se decantan en mayor medida por el aumento de las horas de actividad. Ambos colectivos expresan valoraciones coincidentes en el factor “*mejores profesores*”.

5.4.5.3. Según los educadores

Solicitamos a los educadores del programa que indicasen, a través de una pregunta abierta, las tres temáticas de mayor interés para realizar cursos de formación para ellos (véase gráfico n° 5.48.). Las opciones más repetidas fueron

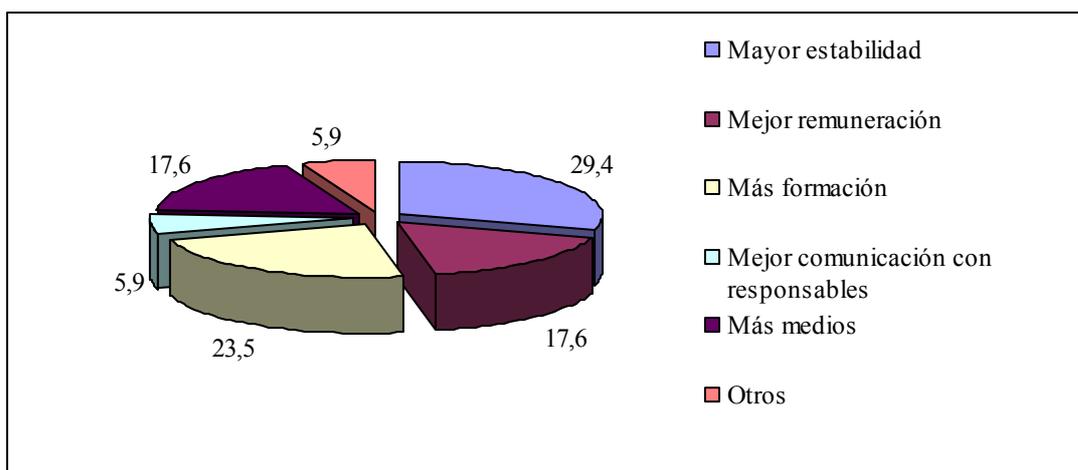
“pedagogía” y “juegos” con 38,9% de las respuestas en ambos casos y “psicología” (33,3%).

Gráfico nº 5. 48. Temáticas de mayor interés para los cursos de formación de los educadores (n= 43 respuestas)



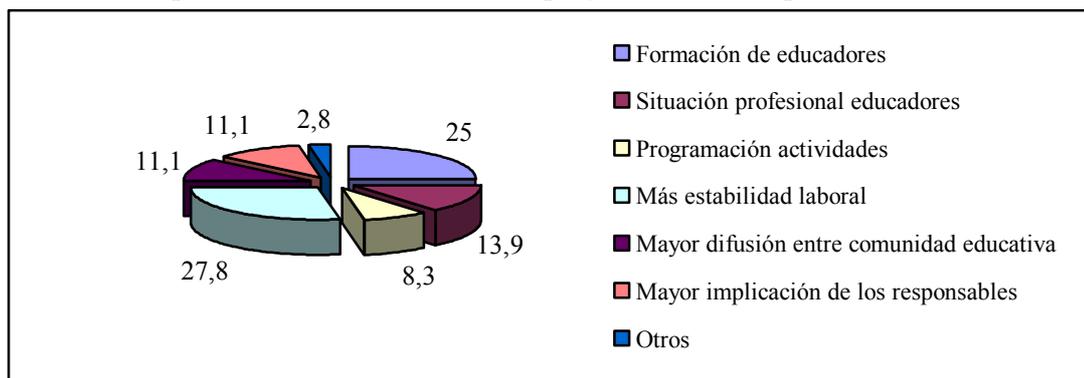
Respecto a su situación profesional, los educadores señalaron de entre ocho opciones las dos que consideraban más importantes para mejorar su satisfacción laboral. Este colectivo destacó los siguientes factores: “mayor estabilidad laboral” (29,4%) y “más formación continuada - complementaria” (23,5%).

Gráfico nº 5. 49. Mejoras que consideran más importantes los educadores para incrementar su satisfacción laboral (n=34 respuestas)



Los docentes de “Deporte en el Centro” consideran, que las dos razones más destacadas para mejorar la calidad del programa (gráfico nº 5.50.) son tener “más estabilidad laboral” (27,8%) y la “formación de los educadores” (25%).

Gráfico nº 5. 50. Mejoras que consideran más importantes los educadores para incrementar la calidad del programa (n=36 respuestas)



En una pregunta formulada para respuestas abiertas, pedimos a los educadores de “*Deporte en el Centro*” que realizasen las propuestas de mejora que consideran necesario aplicar al programa para incrementar la calidad del mismo. Sus respuestas se resumen en la tabla nº 5.84.:

Tabla nº 5. 84. Propuestas de mejora para la calidad del programa (educadores)

Categoría	Subapartado	Nº citas	Propuesta (número de citas)
Comunicación y relación	En general	2	Mayor promoción del programa en los centros y con los padres (2)
	Con directivos y técnicos	1	Mayor apoyo a educadores (1)
	Entre educadores	2	Mayor comunicación entre educadores misma actividad (2)
Formación	Posibilidades de formación	7	Mayor posibilidad de formación de los educadores (7)
Situación profesional	Estabilidad	2	Mayor estabilidad laboral (1) Mejor salario (1)
	Carga horaria	4	Aumentar horas semana (2) Mejorar horarios -permanecer en centros en el horario, respetarlos- (2)
	Promoción	1	Posibilidades de promoción profesional (1)
Adaptabilidad del programa	A los meses de verano	1	Intervención en los meses de verano (1)
Recursos	Económicos	1	Mayor presupuesto para actividades extraescolares (1)
	Materiales	5	Mas material (2) Aumentar uso instalaciones municipales para el programa (2) Mejores instalaciones (1)
	Humanos	2	Distribuir monitores por especialidades técnicas (1) Contratar técnicos según especialidades (1)
Programación	Falta programación	2	Realizar programación (2)
	Adecuación a ANEE	1	Mayor información sobre ANEE (1)
	Continuidad	1	Organizar continuidad del programa en ESO (1)
Otros	Pagos	1	Mejorar sistema de pagos (1)
	Nada	1	Ninguna mejora (1)

Como puede apreciarse, dentro de las propuestas de mejora sobresale el apartado de recursos (con 8 respuestas aportadas), en la que los educadores indican que un aumento de los recursos económicos y de la inversión en medios materiales (instalaciones y material fungible), así como de los recursos humanos, incrementaría la calidad del programa “*Deporte en el Centro*”.

Son relevantes las propuestas englobadas bajo los epígrafes “*formación*” y “*situación profesional*”, aspectos que ya han sido destacados cuando analizamos “*las condiciones laborales de los educadores*” y que se presentan como dos de los principales desafíos que tendrán que asumir los programas extraescolares para conseguir una estructura estable y funcional (Committee on Community-Level Programs for Youth, 2000; Ferrin y Amick, 2002). La cualificación y satisfacción de los educadores se incluye, casi sin excepción, en los listados de indicadores de calidad de los programas extraescolares (Friedman y Bleiberg, 2002; Intercultural Center for Research in Education (INCRE) y National Institute on Out-of-School Time (NIOST), 2005; National Institute on Out-of-School Time, 2006). El bloque de formación se refiere a la necesidad de recursos para incrementar sus conocimientos teóricos y prácticos percibida por los educadores para su desempeño profesional. En cuanto a la situación profesional, se refieren a falta de estabilidad en el puesto de trabajo, a su necesidad de prolongar y/o mejorar su horario laboral, así como a ampliar sus perspectivas profesionales a través de alguna posibilidad de promoción.

Cabe destacar la preocupación de los educadores, expresada repetidamente a lo largo del cuestionario y más explícitamente en este ítem de carácter abierto, por la mejora de sus posibilidades de formación, de sus horarios, de los recursos materiales que emplean y de los espacios en los que desarrollan sus sesiones.

La información de los cuestionarios relativa a las *necesidades del programa*, se ha contrastado con los datos resultantes del grupo de discusión llevado a cabo con siete educadores. Se les solicitó que valorasen el nivel de participación en “*Deporte en el Centro*” de los grupos de 3º ciclo de Educación Primaria, puesto que ésta es ostensiblemente inferior a la de ciclos anteriores (Servicio Municipal de Educación de A Coruña, 2006) y que propusieran soluciones a esta situación.

Más de la mitad de los educadores (4) informan que están contentos con el nivel de participación obtenida en grupos de 3º ciclo y comentan que quizás el descenso se produzca en los niveles de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Los que opinan que la participación desciende (3), afirman que puede deberse a la ausencia de competiciones organizadas en el programa con otros grupos, así como al mayor nivel de autonomía de estas edades respecto a etapas anteriores.

Tras detectar en el cuestionario que los educadores consideran mejorable su situación profesional, en el grupo de discusión se les preguntó por los cambios

que contribuirán a mejorar esa situación. Las propuestas recogidas se estructuran en torno a los siguientes enunciados:

- Mayor estabilidad en la contratación: los educadores consideran que la inestabilidad de su puesto de trabajo viene dada por la periodicidad de los contratos. Uno ellos es de octubre a diciembre. Si en este período se mantiene el grupo de alumnos, se suscribe el otro de enero a mayo: *“tienes el primer contrato hasta diciembre y después otro hasta mayo y si se te van los chavales pierdes la actividad”* (E1). De este modo, afirman no tener estabilidad ni en los 8 meses que dura la contratación.

- Ampliación del horario de trabajo: los educadores explican que tanto el aumento de horas semanales (hasta alcanzar las 10 horas), como la ampliación de su jornada laboral diaria (poder superar las 2 horas), supondría una mejora sustancial de su situación profesional. Aumentar de una u otra forma su horario laboral, supondría un incremento proporcional de su salario, con lo que su situación profesional sería doblemente mejorada: *“la hora líquida... sale bien, el problema es que no hay horas suficientes como para poder conseguir una carga horaria suficiente como para tener un trabajo que puedas permitirte vivir de él [...] Son las horas que hay ahora mismo [...] es un trabajo complementario a otro que tengas [...] bajo mi punto de vista, está bien pagada la hora, el problema está que haría falta -para la gente que quisiera vivir de esto- más horas. Diez horas a la semana por lo menos”* (E2).

- Mejoras en la remuneración: los docentes de *“Deporte en el Centro”* solicitan, no un aumento de la remuneración por hora, sino cierta compensación por el desempeño profesional que se les exige para realizar determinadas tareas como la programación, el montaje de exhibiciones, etc.: *“creo que no está bien pagado, porque no son las horas que tú estás en el colegio, son todas las horas que además dedicas para la preparación de clases, para pensar una serie de cosas, para programar [...] eso no me casa con lo que estamos cobrando. No me casa la cantidad de horas que empleo al año [...] somos profesionales, el problema es que yo creo que no tenemos asumido el lugar que ocupamos. O somos monitores y entonces, que contraten monitores, pero que no nos exijan nada más. Nosotros vamos allí, damos cuatro «clasecitas» y nos vamos a casa. O si quieres contratar profesionales en condiciones, págales como profesionales en condiciones. No hay más que ver lo que está cobrando un profesional de otra cosa”* (E5). Se sienten poco reconocidos a nivel profesional y explican que *“en las situaciones en las que un colegio no tiene el mínimo de niños para hacer un grupo municipal, los padres (a través del APA del colegio) contratan, a modo particular, a un monitor para que imparta dicha actividad. El monitor cobra mucho más que lo que*

paga el Ayuntamiento (más del doble)” (E2). Aunque reconocen que su situación es diferente porque “la única ventaja que tiene trabajar para la CONFAPA es que estamos asegurados, pero esto no justifica la diferencia de sueldo. No es real que estemos bien pagados. Estaríamos si sólo tuviéramos que impartir las clases, pero nuestro trabajo requiere muchas más horas de las que se nos reconoce en el contrato” (E5).

Uno de los educadores, resumiendo lo expuesto anteriormente comenta: *“muchas veces nos dicen que éste es un trabajo complementario (y así es, porque no podemos vivir de él), pero si en el Ayuntamiento y en la Federación de APAs, quieren un trabajo serio, bien hecho y profesional ¿cómo se consigue hacerlo a través de algo que tan sólo es complementario?” (E2).*

Para finalizar este bloque de cuestiones sobre la situación profesional, solicitamos a los docentes que comentasen la necesidad -que manifiestan en los cuestionarios-, de realizar cursos de formación elaborados por los organizadores de “Deporte en el Centro”.

Los educadores solicitan que la Federación Provincial de APAs y el Ayuntamiento de A Coruña organicen cursos de formación: *“proponer dos-tres cursos para hacer, ver cuanta gente se apunta a cada curso y si realmente hay una cantidad de personas interesante, pues organizar un curso, dos cursos, ... los que salgan” (E3).* Otra de las opciones que proponen es que los organizadores asuman un modelo similar al de la empresa y financien su formación específica, independientemente de quién organice las actividades a las que acuden: *“esto es una empresa, aunque esté subvencionada por el Ayuntamiento, entonces debería funcionar como tal e intentar que sus trabajadores estuviésemos contentos, lo más formados posible y tuviéramos una serie de prebendas y posibilidades tanto de promoción, como de formación, como de una serie de cosas. Tú rindes, mejoras, tú quieres seguir formándote, tienes estas posibilidades. Posibilidad de, subvencionado por tu empresa, irte a este, a este y a este curso, que se ofrece este año por la federación, por la universidad o por lo que sea” (E5).* De esta manera, se solventaría el problema de los horarios de los cursos e igualaría las oportunidades de cada educador (aunque el número de escuelas deportivas que cada educador tuviera no fuera grande).

5.4.5.4. Según los técnicos

Tal y como se hizo con los educadores, se solicitó a técnicos que señalaran las tres propuestas de mejora que contribuirían en mayor medida a mejorar la calidad de “Deporte en el Centro”. Sus respuestas, categorizadas de forma sintética, se reflejan en la tabla nº 5.85.

Destaca especialmente el apartado de recursos. Los técnicos creen que el programa puede mejorarse aumentando los materiales y optimizando o ampliando las instalaciones disponibles: *“como en los centros es bastante complicado hacer cosas, yo creo que el paso siguiente que habría que dar era... en centros educativos con ratios muy bajas de alumnos, podríamos reconvertir esos centros -que puede haber 3 ó 4 en la ciudad- que quedasen como propiedad municipal y ahí crear centros de ocio, gestionados, podía ser, por la Federación de APAs y donde hubiese un servicio de comedor, una actividad de ocio por la tarde, actividades de refuerzo educativo para niños que van mal... y centralizar eso en 3 ó 4 puntos de la ciudad... ese sería el paso que habría que dar... y así ... porque estoy convencido de que los centros escolares si pueden cerrar a las 2, marcharse para casa, echar a las APAs, a los niños... y así no tendríamos problemas de colocaciones de personal, ni con la de la limpieza, ni con el conserje... es desgraciadamente así”* (T1). También plantean que la modificación de ciertos aspectos relativos al personal, como puede ser el incremento de la plantilla de técnicos, la reducción del número de educadores o una mayor voluntad política para resolver los problemas del programa, puede favorecer la calidad de *“Deporte en el Centro”*.

Tabla nº 5. 85. Propuestas de mejora para la calidad del programa (técnicos)

Categoría	Subapartado	Nº citas	Propuesta (número de citas)
Comunicación y relación	Con los directivos y técnicos	2	Mayor comunicación de los educadores con los técnicos (1)
	Entre educadores		Mayor comunicación entre educadores del programa (1)
Formación de los educadores	Posibilidades de formación	1	Construir un centro para la formación de los educadores (1)
Flexibilidad del programa	Fomento de encuentros deportivos	2	Mayor número de competiciones y encuentros deportivos (2)
Recursos	Materiales y humanos	6	Más material (1) Mejores instalaciones (1) Tener centros cívicos propios para desarrollar el programa (1) Contratar un técnico con dedicación exclusiva al programa (1) Reducir número de educadores y concentrar la filosofía del programa (1) Políticos a favor de resolver la problemática del programa (1)

Al valorar las expectativas de futuro del programa, este colectivo realiza una prospección de necesidades. Los tres técnicos abogan por una remodelación del modelo que dicen *“ha sido ya superado [...], tendrá que modificarse para no extinguirse en su concepción, pero sí en su estructura”* (T2). Además, dos de

ellos plantean situar los programas por colegios próximos (por ejemplo, en un colegio “Deporte en el Centro” y en el más cercano, la otra propuesta perteneciente al Programa de Ocio: “Luditarde”), de tal manera que los niños de una misma zona puedan elegir la opción que más les atraiga aunque ésta no se localice específicamente en su colegio.

Otro técnico insiste en lo expresado anteriormente, presentándolo como una vía “ideal” sobre la que trabajar en el futuro, para la cuál se necesitaría de la voluntad política: “debería haber esos centros [específicamente dedicados al ocio] en donde llevar a los niños a comer y después seguir realizando las actividades... si, ¡hacer el Millenium es más vistoso!... pero eso no va a suponer el progreso” (T1). Esto supondría reunir por barrios a los niños en una gran instalación (que el técnico plantea que fuesen grandes edificios existentes en la ciudad que apenas se utilizan), a la que acudirían a realizar las actividades extraescolares.

5.4.5.5. Según los directivos

Los directivos, plantean como posibles mejoras una mayor comunicación y relación entre los responsables y otros colectivos del programa (profesores de los centros y AMPAs), y por otro lado, trabajar en aspectos relativos a la participación como puede ser reducir la ratio de alumnos en Primaria e incrementar los participantes en Secundaria (ver tabla nº 5.86.).

Tabla nº 5. 86. Propuestas de mejora para la calidad del programa (directivos)

Categoría	Subapartado	Nº citas	Propuesta (número de citas)
Comunicación y relación	Entre responsables del programa	2	Mayor comunicación entre las personas que están a cargo de la responsabilidad municipal del programa (1)
	Con otros colectivos		Mayor comunicación con los profesores del centro y con la AMPA (1)
Formación de los educadores	Posibilidades de formación	1	Mejorar la formación de los educadores (1)
Recursos	Económicos	1	Aumentar el presupuesto (1)
Otros	Participación	2	Aumentar la participación en ESO (1)
			Reducir la ratio (1)

En clave de futuro uno de los directivos se decanta por mantener el programa tal y como está en Primaria y “enganchar a los alumnos de la ESO con nuevos deportes, aunque para esto habría que crear nuevas instalaciones” (D1), mientras que el segundo apuesta por variar los contenidos en cada una de las edades para irse adaptando a los nuevos tiempos pero “continuando siempre con la misma filosofía del Deporte para Todos” (D2).

5.4.6. Análisis de puntos fuertes y débiles del programa

En este apartado se resumen los puntos fuertes y débiles del programa, expresados por los distintos agentes implicados en el mismo.

5.4.6.1. Análisis de los puntos fuertes

Para conocer la opinión de los participantes sobre este aspecto, se les preguntó: “¿qué es lo que más te gusta de las actividades deportivas extraescolares?”, a lo que respondieron libremente y de forma abierta (ver tabla nº 5.87.). Las respuestas más destacadas fueron: “divertirme” (24,4%) y “hacer deporte/ejercicio” (16%). En menor medida también indican “practicar una actividad extraescolar en concreto” entre las que encontramos mayoritariamente el fútbol y patinaje, así como el hecho de “aprender”.

Tabla nº 5. 87. Puntos fuertes del programa según los participantes (n=357 respuestas)

Lo que más me gusta es...	N	%
Divertirme	87	24,4
Hacer deporte/ejercicio	57	16
Practicar una actividad extraescolar (en concreto)	41	11,5
Aprender	40	11,2
Jugar	35	9,8
Estar con mis amigos	31	8,7
Todo	17	4,8
Competir	16	4,5
Otros	19	5,3
Nulas	5	1,4
NS/NC	9	2,5
Total	357	100

Para los docentes, las fortalezas de “Deporte en el Centro” se encuentran en los recursos y la filosofía del programa. En cuanto a los primeros, destacan la valoración de los medios materiales (sobre todo en cuanto a su cantidad) y humanos (en los que destacan la preparación docente del personal), sobre los económicos y los temporales. Respecto a la filosofía del programa, recalcan la transmisión de valores a los participantes (relativos a la práctica deportiva, al fomento de la actitud por encima de la competición y a la promoción de la recreación), y también exponen la ideología de los organizadores (en cuanto a intenciones de mejora, libertad para realizar su trabajo o las intenciones educativas perseguidas) como aspecto positivo del programa (tabla nº 5.88.).

Tabla nº 5. 88. Puntos fuertes del programa (educadores)

Categoría	Subapartado	Nº citas	Puntos fuertes (número de citas)
Filosofía del programa	General	6	Expansión/cobertura del programa (2) Intenciones de mejora de la organización (2) Libertad de acción (1) Intenciones educativas (1)
	Transmisión de valores	8	Fomento de la práctica deportiva (3) Fomento participación primando actitudes-valores sobre competición (2) Que los niños se diviertan (3)
Programación	Actividades	1	Oferta variada
Comunicación	Educadores	1	Comunicación entre educadores (1)
	Federación APAs - Coordinadores	6	Comunicación Federación APAs y coordinadores (6)
Situación profesional de los educadores	Estabilidad laboral	3	Estabilidad / continuidad (3)
	Carga horaria	1	Intento de aumentar carga horaria (1)
Recursos	Humanos	6	Preparación docentes (4) Entusiasmo educadores por niños y actividad a impartir (1) Motivación (1)
	Materiales	7	Cantidad de material (6) Instalaciones (1)
	Económicos	2	Salario (2)
	Temporales	1	Horarios flexibles (1)
Estructura organizativa	General	1	Trabajo de la organización (1)
Apoyos	APAs	2	Trabajo Federación APAs (2)
	General	2	Colaboración en encuentros de los colegios (2)
Otros	Otros	1	Seguridad (1)

Los directivos del programa valoran como puntos fuertes, su valor educativo, basada en la filosofía del “*Deporte para Todos*”. Comentan que “*no todo el mundo valora la filosofía del «Deporte para Todos», los padres da la impresión de que quieren que sus hijos sean Beckham o Gasol... cuando no todos podemos serlo, pero sí podemos jugar al fútbol o al baloncesto o cualquier otra cosa que nos divierta*” (D1). Que se ofrezca una visión diferente del ocio es otro de los aspectos valorados, así como la profesionalización de las actividades extraescolares: “*las actividades extraescolares llevaban siglos sin organizarse... el gran valor del programa de ocio es que se ha intentado organizar el mismo alrededor de unos profesionales con unos criterios pedagógicos, un presupuesto, una coordinación entre el Ayuntamiento, las APAs y el colegio... seguro que esto no se ha dado nunca antes*” (D1).

Dos de los técnicos destacan varios puntos fuertes del programa:

- la consistencia del modelo *“que ha perdurado en el tiempo: 21 años”* (T2);
- la libertad de iniciativa del participante, para escoger el deporte que más le interesa;
- el bajo coste del programa;
- la implicación de los educadores, así como de las APAs (que pueden tomar decisiones);
- la baja ratio (profesor-alumno) y;
- la adecuación del programa a los objetivos que demanda la sociedad (función asistencial pero con calidad en las propuestas).

Sin embargo, el otro técnico explica con respecto a los puntos fuertes: *“creo que en «Deporte en el Centro» no hay ni si quiera puntos [fuertes], que pueda funcionar en algún centro... puede ser, pero en general no funciona”* (T1), dejando claro que para él, el programa carece de tales puntos fuertes.

5.4.6.2. Análisis de puntos débiles

Para conocer los puntos débiles que los participantes ven en el programa, se les preguntó: *“¿qué crees que falta en las actividades deportivas extraescolares?”* (ver tabla nº 5.89.).

Destaca sobre las demás, la respuesta *“nada”*, correspondiente al 31,9% de los participantes que consideran que el programa está bien de esta manera y no hay ningún aspecto que les desagrade. El siguiente porcentaje se refiere a los *“aspectos de la práctica diaria”*, ya que un 23,9% de los asistentes valoraron, entre otros factores negativos, el hecho de realizar el calentamiento al iniciar las clases, cansarse durante las actividades, hacerse daño o no divertirse en algunas ocasiones.

Tabla nº 5. 89. Puntos débiles del programa según los participantes (n=285 respuestas)

Lo que más me gusta es...	N	%
Nada	91	31,9
Aspectos de la práctica diaria	68	23,9
Recursos del programa	43	15,1
Aspectos relativos al profesor	30	10,5
Otros	23	8,1
Nulas	16	5,6
NS/NC	14	4,9
Total	285	100

Los educadores destacan como puntos débiles de “Deporte en el Centro” aspectos referentes a los recursos (temporales, económicos, materiales y humanos), la programación y a su situación profesional (tabla nº 5.90.). En cuanto a los recursos, el principal punto débil señalado es el salario de los educadores. En el segundo caso, los docentes destacan la falta de una programación que les guíe su desempeño profesional y de un sistema de competición que se organice desde el programa. Finalmente, respecto a su situación profesional, se refuerza la percepción de inestabilidad laboral que tienen los educadores.

Tabla nº 5. 90. Puntos débiles del programa (educadores)

Categoría	Subapartado	Nº citas	Puntos débiles (número de citas)
Situación profesional	General	1	Falta de facilidades para formación continuada (1)
	Inestabilidad laboral	8	No permanencia educador en mismo centro (3) Falta continuidad en el programa (2) Inestabilidad laboral (1) Contratos parados (1) Falta posibilidades de promoción (1)
	Carga horaria	1	Horarios desequilibrados (1)
Comunicación	Entre Educadores	1	Diálogo entre educadores (1)
	Entre coordinadores-educadores	3	Falta coordinación / diálogo entre coordinadores-educadores (2) No se tienen en cuenta criterios del educador (1)
	Resto de Comunidad Educativa	1	Falta diálogo profesores de EF del centro (1)
Recursos	Temporales	2	Poco tiempo para conseguir objetivos (2)
	Económicos	4	Salario (4)
	Materiales	3	Instalaciones descubiertas (2) Falta material (1)
	Humanos	3	Falta experiencia /cualificación educadores (3)
Apoyos	Falta apoyo centros	2	Falta de implicación centros educativos (2)
Programación	Falta programación	4	Falta programación (3) Programación íntegra realizada por educadores y no remunerados por dicho trabajo (1)
	Continuidad del programa	1	Falta de continuidad del programa en ESO (1)
	No adecuada a necesidades	2	Falta información sobre ANEE (2)
	Falta organización competiciones	4	Falta organización competiciones

Para los técnicos del programa, los puntos débiles se estructuran en torno a los siguientes ejes:

- pertenencia de *“Deporte en el Centro”* al programa de ocio del Ayuntamiento, que impide que éste sea independiente (en cuanto a presupuestos, innovaciones, etc.);
- ausencia de un organigrama capaz de dar consistencia al programa, en el que existan figuras intermedias entre el educador y los técnicos que lo supervisen y lo hagan más eficiente;
- falta de organización de competiciones. Sobre este aspecto comentan que: *“antes se participaba en competiciones escolares, pero éstas no se correspondían con los objetivos pedagógicos pretendidos en el programa y se dejó de intervenir en esta línea”* (T2) y;
- escaso número de horas por cada actividad extraescolar (*“la lenta mejora que se puede producir en tan pocas horas de actividad”* (T2)).

Los directivos valoran como puntos débiles del programa *“Deporte en el Centro”*, los siguientes:

- falta de estabilidad profesional de los educadores en cuanto a carga horaria y salario, pero advierten que *“la situación de los profesionales de estos programas es mucho mejor que cualquier otra alrededor del tiempo libre que conocemos”* (D1);
- escasez presupuestaria que impide, entre otros: el lanzamiento de nuevas ofertas deportivas, la promoción publicitaria del programa en la ciudad o la posibilidad de formar grupos de menos de 15 participantes;
- absentismo que se produce en la Educación Secundaria Obligatoria respecto a la Educación Primaria, problema muy habitual en el ámbito extraescolar (Vandell y Shumow, 1999; Afterschool Alliance, 2004a; Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2004a, etc.) y;
- dificultades para transmitir y asentar la filosofía del *“Deporte para Todos”* entre los padres de los participantes. El excesivo énfasis competitivo de las actividades limita la participación en este tipo de programas (Barangué, 2004; Green, Smith y Roberts, 2005, etc.).

Como puede apreciarse, existen aspectos que preocupan a más de un colectivo, si bien la tónica general es que cada grupo se centra más en aquellos factores que son de su responsabilidad o afectan al desempeño de su labor cotidiana en el programa. Por lo demás, hemos de señalar que a lo largo de este análisis han ido surgiendo temáticas que constituyen una valiosa información para el conocimiento y posterior mejora del programa, pero que deben ser sintetizados y ordenados en torno a los objetivos del estudio, para dar respuesta a las cuestiones claves de la evaluación realizada y facilitar su comprensión.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Tras abordar el referencial teórico-conceptual, la descripción metodológica y el análisis de los resultados del estudio del programa “*Deporte en el Centro*”, en este apartado se exponen las conclusiones más relevantes derivadas de cada uno de los procesos descritos.

Para estructurar este apartado se han tomado como referencia tanto los objetivos generales del estudio como los componentes del modelo evaluativo empleado (modelo CIPP: contexto, entrada, proceso y producto), con la intención de que la presentación de las conclusiones se corresponda con la lógica empleada en los apartados anteriores.

Las ideas, reflexiones y datos que presentamos a continuación, pretenden contribuir al conocimiento del enfoque educativo del deporte en el contexto extraescolar, tanto en su dimensión teórica-conceptual, como en la práctica-aplicativa y, en concreto, de la situación del programa de actividades deportivas extraescolares “*Deporte el Centro*” impartido en A Coruña desde 1984 y perteneciente al programa municipal “*Descubrir el Ocio*”.

La estructura que articula estas conclusiones y, en función de ellas, las consideraciones y recomendaciones que deberán ser tenidas en cuenta con visión prospectiva, es la siguiente: inicialmente se exponen las conclusiones más significativas del marco teórico y conceptual, correspondiente al primer objetivo general del estudio, para continuar con los datos obtenidos del estudio evaluativo del programa “*Deporte en el Centro*”, que dan respuesta al segundo objetivo general del estudio y que están organizados entorno al modelo CIPP. Finalmente, se presentan diversas propuestas para la realización de futuras investigaciones que continúen y desarrollen el trabajo iniciado con nuestra investigación.

1. ACERCA DEL MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Partiendo del análisis realizado para alcanzar el primer objetivo general del estudio: “*explicar e interpretar el estado del enfoque educativo del deporte en el contexto extraescolar en sus dimensiones teórico-conceptual y práctica-aplicativa, de naturaleza socio-pedagógica*”, organizamos las principales conclusiones teniendo en cuenta los capítulos integrados en este referencial teórico: análisis del sector educativo extraescolar, el deporte extraescolar como ámbito de estudio y prácticas y la evaluación de programas educativos (los programas deportivos extraescolares).

a) Sobre el análisis del sector educativo extraescolar:

Las actividades extraescolares deben incluirse dentro de la Pedagogía del Ocio, entendida ésta como un espacio de carácter pedagógico que se da durante el tiempo libre y que persigue la educación integral a través de la construcción de nuevos aprendizajes en ambientes que propician la diversión, el desarrollo de la creatividad, de la personalidad y el fomento de la participación.

A nivel social y pedagógico se dan las circunstancias necesarias para que las actividades extraescolares tengan una presencia relevante en el panorama educativo español, pero a nivel administrativo y normativo todavía no se ha dado la cobertura necesaria al creciente desarrollo de este sector.

La legislación educativa en materia extraescolar ha regulado aspectos como: el concepto de actividad extraescolar, sus características y quiénes se encargan de organizarlas. Sin embargo, se detectan importantes vacíos normativos que dificultan su organización y estructuración como son: el hecho de que no se valore que el profesorado de los centros se involucre en su organización, la ausencia de unas competencias mínimas exigibles a los docentes y educadores que participan en estas iniciativas, la falta de exigencias en cuanto a contenidos básicos comunes, así como el espacio o instalación en donde se deben realizar.

El sector extraescolar asume funciones de sustitución de determinadas responsabilidades escolares o familiares y de complemento formativo en ámbitos seguros, con contenidos pedagógicos y posibilidades de socialización que ni la escuela ni la familia pueden proporcionar.

En este sentido, destacamos que en la literatura especializada sobre esta temática, sus autores asocian los siguientes beneficios a la participación del alumnado en las actividades extraescolares:

- *A nivel físico y fisiológico*: las actividades extraescolares que implican movimiento, ayudan a prevenir problemas derivados del sedentarismo,

producen mejoras en la salud y en el nivel de condición física de la infancia.

- *En el ámbito psicológico*, a nivel emocional, cognitivo y conductual. Que los niños puedan encontrar un lugar de expansión con sus amigos enriquece sus afectos e incluso su autoconcepto. Las actividades pueden estimular el desarrollo cognitivo con nuevos aprendizajes, que son de interés para ellos y con el desarrollo de otras habilidades y destrezas que favorecen su educación integral. También hay que resaltar las posibles repercusiones que tienen en la mejora de la conducta infantil y en la formación en valores.
- *A nivel social*: existen beneficios provocados por la mejora de la comunicación y las habilidades sociales, así como en la integración y participación en dinámicas grupales y colectivas.
- *A nivel global*: las ventajas descritas repercuten en la personalidad, en el desarrollo de la capacidad de expresión, de organización y en la autoafirmación del niño como un sujeto más competente, libre y autónomo.

Los principales puntos débiles, señalados como susceptibles de ser mejorados en el ámbito extraescolar, son:

- El bajo nivel de implicación de la Administración Pública en general y de los centros educativos en particular, en la organización de actividades extraescolares en los centros públicos.
- La inexistencia de proyectos sólidos a través de los que se creen redes institucionales abiertas a convenios de colaboración con asociaciones, clubes, federaciones u otras entidades.
- La escasa profesionalización del sector: la falta de una cualificación profesional más específica y de una regulación laboral garante de su desempeño, a lo que se añade la poca exigencia por parte de los organizadores en los procesos de selección del personal educativo, entre otros.
- La escasez de investigaciones, tanto a nivel local como de ámbito nacional, que aporten datos que favorezcan la implantación de programas extraescolares orientados a la consecución de fines concretos y comprobados. Esta situación provoca desconocimiento por parte de los diferentes sectores sociales de la problemática específica del sector extraescolar y dificulta la constatación de los beneficios de participar en este tipo de actividades.

Los retos que deben afrontarse a medio-largo plazo para mejorar las prestaciones del ámbito extraescolar y las posibilidades de estructurar su desarrollo en consonancia con las necesidades sociales, son:

- Realizar investigaciones que aumenten el conocimiento sobre las actividades extraescolares, para orientar a los responsables de los programas y al sector político, actualizar los fondos económicos destinados a estas acciones y diseñar nuevos programas que se ajusten a las necesidades existentes en cada territorio.
- Desarrollar e implementar nuevos modelos de financiación de programas extraescolares con cuotas asequibles para los padres, consiguiendo apoyos y aportaciones del sector privado, así como financiación por parte de las Administraciones Públicas (Estatal, Autonómicas y Locales).
- Analizar la situación profesional de los docentes y educadores que trabajan en el sector extraescolar e invertir esfuerzos para identificar las competencias requeridas para un adecuado desempeño laboral en este ámbito.
- Fomentar la colaboración entre instituciones públicas y privadas, que maximicen los beneficios derivados de los recursos e instalaciones disponibles y aprovechen las sinergias para aumentar la calidad de los programas extraescolares sin un incremento significativo del coste.
- Desarrollar modelos de evaluación de programas que identifiquen sus efectos y difundir los resultados para legitimar dichos programas ante los responsables políticos y la sociedad en general.
- Establecer sistemas de participación del centro escolar en el diseño, organización e implementación de los programas de actividades extraescolares e incluirlas en su planificación (PEC).

b) Sobre el deporte extraescolar como ámbito de estudio y prácticas:

Las actividades físico-deportivas extraescolares son propuestas de carácter voluntario para niños y jóvenes, ofertadas por la escuela en horario no lectivo y que persiguen la formación a través del empleo del movimiento.

“*Deporte en el centro*” es un programa de prácticas deportivas, dirigido a niños en edad escolar, realizadas en horario extraescolar, normalmente en el centro educativo y ocasionalmente en otras instalaciones, gestionado, programado y supervisado por la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña y el Ayuntamiento de A Coruña, e impartido por

profesionales cualificados (maestros especialistas en Educación Física y licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte), cuyas finalidades principales son educar y prevenir.

Las distintas manifestaciones del deporte pueden agruparse en torno a dos modelos: el deporte orientado a la competición y el deporte orientado a la participación. Las actividades físico-deportivas extraescolares del programa *“Deporte en el Centro”* se ajustan a las características del modelo deportivo orientado a la participación y se desarrollan a través de la manifestación del deporte educativo.

Las características de este tipo de deporte, aplicada a las actividades físicas extraescolares, son: la búsqueda de un desarrollo integral de la infancia, la realización de actividades a través de un enfoque lúdico, la integración y participación de todos los agentes involucrados en su funcionamiento evitando cualquier tipo de discriminación, la profesionalización de sus docentes, la flexibilidad para adaptar los contenidos a diversas necesidades, la actualización de los mismos y la gestión a través de instituciones educativas.

Las finalidades de la manifestación educativa del deporte aplicada a las actividades físicas extraescolares son educar y prevenir en los ámbitos de la salud, los valores, las habilidades motrices y del ocio.

Los motivos por los que los participantes realizan práctica deportiva, son más de tipo social que competitivos. De este modo las actividades dirigidas a la competición tienen un potencial limitado para promocionar la práctica; y por lo tanto, es necesario incidir sobre propuestas que promuevan el ejercicio físico como medio de disfrute personal y social, como actividad divertida y atractiva que, a su vez, posee otras funciones relacionadas con la educación, la mejora de la calidad de vida o la prevención de hábitos no saludables. Este tipo de trabajo podría contrarrestar algunos de los aspectos que favorecen el abandono deportivo.

Tras la reestructuración educativa propugnada por la LOGSE, se ha detectado un incremento de este tipo de “abandonos”, especialmente en el momento de transición entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.

Los principales motivos de abandono deportivo señalados por la investigación, podrían resumirse en: falta de tiempo por motivos de estudios o trabajo, escaso interés por el modelo competitivo y problemas de motivación causados por factores diversos (edad, competencia percibida, diferencia entre expectativas y resultados, etc.).

La visión educativa del deporte posee un gran potencial para influir en la disminución del abandono deportivo. Destacamos para este fin la orientación del modelo hacia la formación integral de la persona, con el deporte como medio

para conseguirlo: para que el individuo consolide hábitos de práctica saludables, aprenda y mejore sus habilidades, mejore su condición física, adquiera una cultura motriz y una disponibilidad motriz que le permita una práctica autónoma y polivalente, se forme en valores, se divierta, disfrute de un ocio activo y enriquecedor, se socialice y oriente su motivación a la tarea y no al triunfo. Todo ello a través de metodologías lúdicas, que den respuesta a la diversión demandada por los jóvenes.

El programa “*Deporte en el centro*” cumple las características de la manifestación educativa del deporte aplicada a las actividades físicas extraescolares, ya que:

- Una de sus funciones principales es la adquisición de hábitos saludables en el tiempo de ocio de los participantes.
- Se plantea la necesidad de generar en los participantes la búsqueda y asentamiento de valores positivos, además del fomento de actitudes de solidaridad y cooperación, por encima de la obtención de rendimiento.
- Pretende que cada participante adquiera una serie de habilidades y destrezas, desarrolle su creatividad y se sienta competente.
- Se hacen explícitas las intenciones de dotar de calidad al tiempo de ocio de los participantes mediante una adecuada educación del ocio.

En este sentido, el análisis de la documentación generada por el programa “*Deporte en el Centro*”, revela que su filosofía y actuaciones se ajustan a las características de la visión educativa del deporte. Es un programa que busca el desarrollo integral de la persona y la educación del ocio, empleando el juego, la actividad física y el deporte como medio para conseguirlo.

c) Sobre la evaluación de programas educativos y deportivos extraescolares

La evaluación de programas puede definirse como un proceso sistemático de investigación aplicada, cuya intención es identificar y aportar información significativa y conveniente para emitir juicios sobre el valor de los diferentes componentes de un programa, analizando hasta qué punto se han dado los logros para que sirva de guía para tomar decisiones racionales y solucionar problemas, conociendo y comprendiendo los factores que se atribuyen al éxito o fracaso de sus resultados.

El objetivo último de la evaluación de programas es su optimización a través de la toma de decisiones, la solución de problemas y la comprensión de los fenómenos implicados.

El nivel de desarrollo de la evaluación de programas en el ámbito extraescolar está todavía lejos de los logros alcanzados en otros ámbitos, revelando importantes carencias en la realización de estudios de corte cuantitativo y cualitativo (para demostrar la efectividad y la influencia de las actividades extraescolares), sobre la oferta y la demanda (que proporcionarían informaciones útiles a organizadores y participantes para adaptarlos a sus necesidades) y de análisis coste-beneficio (que informen sobre su rentabilidad económica y social).

En todo caso, en la literatura existente se pone énfasis en que las principales finalidades de la evaluación de programas extraescolares son:

- Conseguir la legitimación social de los programas a nivel político y económico.
- Demostrar relaciones causa-efecto entre participación y logro de beneficios deseados.
- Difundir los resultados de la evaluación a tiempo para que los organizadores puedan realizar las modificaciones oportunas en el momento adecuado.
- Aportar información que sirva no sólo para emitir juicios de valor, sino también para orientar la toma de decisiones de cara a la mejora del programa.

Por lo que se refiere a los retos existentes con el propósito de mejorar la evaluación de programas extraescolares, pueden destacarse:

- Conseguir recursos (económicos e humanos) para evaluar tales programas extraescolares, en toda su amplitud y diversidad.
- Reducir la mortalidad experimental, manteniendo la vinculación de los participantes con el programa el tiempo suficiente para realizar la evaluación.
- Trabajar a través de metodologías que permitan demostrar la existencia de relaciones causa-efecto entre la participación en los programas y la obtención de beneficios por los participantes.

Las dificultades existentes en la evaluación de programas extraescolares son diversas: la falta de tradición de investigaciones a nivel internacional y nacional, las reticencias de los responsables políticos para llevar a cabo programas evaluables, los recursos económicos necesarios para implantar un

sistema de evaluación y la necesidad de ajustarse a determinados requisitos metodológicos que puedan alterar el desarrollo habitual del programa.

En nuestro caso, hemos empleado el método CIPP (desarrollado por Stufflebeam en 1967) para la evaluación de “*Deporte en el Centro*” por dos motivos: es un modelo que aporta información para la toma de decisiones y mejora del programa; y es una estrategia evaluativa pertinente y fácil de adaptar, en cuanto a contenidos de evaluación y a la diversidad metodológica que puede contener para la toma de datos.

2. ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DEL PROGRAMA DE ACTIVIDADES DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES “*DEPORTE EN EL CENTRO*”

Para responder al segundo objetivo general de la investigación, que consiste en la evaluación del programa de actividades deportivas extraescolares “*Deporte el Centro*” perteneciente a la iniciativa municipal “*Descubrir el Ocio*”, organizamos las conclusiones según la estructura seguida en el análisis de datos (análisis del contexto, entrada, proceso y producto), derivada de los componentes del modelo CIPP de evaluación.

2.1. Análisis contextual

En este apartado se destacan las conclusiones referidas a determinados datos sobre las familias de los participantes y las características del programa en general.

a) Sobre el entorno familiar:

El perfil de los padres de los participantes en el programa es el siguiente: la edad media es de 42,66 años en el caso del padre y de 40,09 en el caso de la madre. Predominan los estudios de grado medio y la profesión de obrero/a en ambos casos.

Tanto los participantes como los no participantes tienen algún hermano, siendo “*un hermano*” la respuesta más repetida.

Los padres indican que el motivo más importante para inscribir a sus hijos al programa es atender a las preferencias de los propios niños, lo que indica que tienen en cuenta su opinión al decidir sobre la participación en las actividades extraescolares.

Las personas del entorno de los participantes que muestran mayor interés por que vayan a las actividades del programa son sus padres y, en segundo lugar, los propios participantes.

b) Sobre las características del programa:

Según los técnicos y directivos de “*Deporte en el Centro*”, el programa cumple las siguientes funciones: la educación del ocio, primando la participación de todos los asistentes por encima de la competición, la relación entre diferentes organismos de la ciudad y la educación motriz.

En la programación de “*Deporte en el Centro*”, se distinguen tres objetivos principales dirigidos a la promoción de la salud, la visión educativa del deporte siguiendo la filosofía del “*Deporte para Todos*” y el desarrollo de habilidades deportivas.

Según la programación de “*Deporte en el Centro*”, los contenidos del programa en el curso en el que se desarrolla la investigación (2003-2004) son: a nivel actitudinal el trabajo bajo la filosofía del “*Deporte para Todos*”; y a nivel procedimental las habilidades motrices básicas en Educación Infantil y 1º ciclo de Educación Primaria, el predeporte en 2º ciclo de Educación Primaria y la iniciación a los deportes en el 3º ciclo de Educación Primaria.

No existen informaciones específicas sobre la metodología a la que se recurre en la programación de “*Deporte en el Centro*”, por lo que se recurre a la referencia inmediatamente superior (documento del programa “*Descubrir el Ocio*”). Según este texto, la metodología que debe emplearse en todo los programas de ocio de la ciudad (y, por lo tanto, también en “*Deporte en el Centro*”) se basa en la utilización de metodologías creativas, el aprendizaje por descubrimiento, el método de proyectos, indagación y resolución de problemas. Estos planteamientos teóricos no se aplican en el programa estudiado: los técnicos manifiestan que, a pesar del empleo de formas lúdicas, se utiliza el mando directo.

Los técnicos y directivos informan de la existencia de una evaluación general llevada a cabo por el municipio al finalizar cada convenio, para la que emplean las siguientes fuentes: las cuotas de participación, informes solicitados a las AMPAs y al técnico de la Federación Provincial de APAs de centros públicos de A Coruña e índices de satisfacción de usuarios, padres y educadores.

2.2. Realidades y condiciones de “*entrada*”

En este apartado se destacan las conclusiones más relevantes del estudio de lo que en el modelo CIPP se considera como “*entrada*”. Se presenta un resumen de datos referentes a los recursos económicos y materiales disponibles en el programa, así como un análisis del perfil de los diferentes agentes relacionados de algún modo con el programa (directivos, técnicos, docentes, participantes y no participantes).

a) Sobre los recursos económicos y materiales:

El presupuesto disponible para “*Deporte en el Centro*” es aportado en un 77% por el Ayuntamiento de A Coruña y el resto por la Federación Provincial de APAs de centros públicos de A Coruña y por las cuotas de los participantes.

Técnicos y directivos no están de acuerdo sobre si el presupuesto es o no suficiente para el desarrollo del programa. Existen más argumentos (tres contra dos) en la línea de que la cantidad destinada al programa no es suficiente, porque del total del presupuesto del programa de ocio solo un 30% es para “*Deporte en el Centro*” y el resto es para el otro programa incluido en la misma partida presupuestaria (“*Luditarde*”).

Los educadores valoran mejor el material que las instalaciones. Con respecto a estas últimas existe coincidencia entre educadores, técnicos y directivos en que serían necesarias más instalaciones, sobre todo cubiertas. Estos colectivos no se ponen de acuerdo respecto al nivel de aprovechamiento de las mismas: mientras los educadores consideran que están bien aprovechadas, no existe unanimidad en los colectivos de técnicos y directivos al respecto.

b) Sobre los recursos humanos:

Los directivos de “*Deporte en el Centro*” son dos mujeres, con una media de 46 años de edad, cuyo nivel formativo es de diplomado en materia educativa. Una de ellas además posee la licenciatura en Pedagogía. Representan a las directivas de las entidades que firman el convenio que ampara al programa “*Deporte en el Centro*”. Sus funciones están relacionadas con la gestión administrativa del programa, participación en la comisión de seguimiento y labores de coordinación.

Los técnicos del programa responden a las siguientes características: son dos varones y una mujer, cuya media de edad es de 38,6 años. Dos técnicos son Licenciados en Educación Física y el tercero es Maestro de Enseñanza Primaria. Desempeñan funciones diversas entre las que destacan el diseño, programación y ejecución del programa con todo lo que ello conlleva (gestión de personal, material, actividades, etc.).

El perfil de los educadores de los “*grupos de mayores*” (3º ciclo) del programa “*Deporte en el Centro*” es el siguiente: tienen una media de edad de 28,29 años, con una distribución similar respecto al género (50%) y llevan vinculados al programa una media de 2,39 cursos. Accedieron a su puesto de trabajo principalmente a través de dos vías: o bien fueron contratados tras haber acreditado experiencia fuera del programa (38,9%), o bien mediante selección de personal (33,3%). El contrato laboral de este grupo es temporal, realizándoseles durante el curso contrataciones en dos períodos: un contrato de octubre a

diciembre y otro de enero a mayo. Su trabajo es por horas y su carga horaria semanal es de una media de 5,56 horas, no realizando ninguna función a mayores de la de educador dentro del programa.

La formación inicial de estos educadores es, en la mitad de los casos, de licenciado, prioritariamente en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. La otra mitad son diplomados, la mayoría son Maestros Especialistas en Educación Física. Los educadores consideran que su formación es adecuada para el desarrollo de las funciones que cumplen en el programa “*Deporte en el Centro*”.

Respecto a los participantes en “*Deporte en el Centro*”, su media de edad es de 10,11 años, cursan principalmente 3º ciclo de Educación Primaria, existe proporción entre niños y niñas y un porcentaje importante de ellos (66,1%) lleva tres o más años acudiendo al programa.

La mayoría de los participantes no comen en el colegio, acuden al programa acompañados por alguno de sus padres y cuando se van a casa lo hacen de igual forma. Por lo general no asisten a otras actividades de tarde, y aquellos que lo hacen van a actividades deportivas de carácter organizado (30%), principalmente fútbol y natación.

Los participantes opinan que la duración de las actividades del programa es adecuada. Están inscritos principalmente en las actividades de de Iniciación al Fútbol Sala II (27,4%) e Iniciación al Patinaje II (27,1%).

El motivo más importante para acudir al programa reside en que les gusta hacer deporte y, si les diesen a elegir entre ver la televisión, realizar las mismas actividades (seguir acudiendo al programa) o hacer otra actividad, un 89,4% de ellos seguirían acudiendo al programa.

Los participantes definen las propuestas de “*Deporte en el Centro*” como un conjunto de actividades para divertirse y hacer deporte. Este colectivo tiene una buena percepción sobre su rendimiento académico.

No se han detectado diferencias significativas entre participantes y no participantes respecto a los siguientes aspectos: género, rutinas de comidas, opinión sobre la duración de las actividades del programa, significado que otorgan a las actividades extraescolares del programa y su percepción sobre el rendimiento académico.

Se detecta asociación entre participar o no en el programa y las valoraciones de los sujetos respecto a la duración del programa, la asistencia a comedor, la participación en otras actividades de tarde, las preferencias sobre la ocupación del tiempo libre y la realización de deporte de forma organizada. Los participantes en el programa muestran mayor tendencia a valorar positivamente la duración de las actividades del programa, utilizan el comedor en mayor

medida, participan en mayor grado en otras actividades de tarde de su colegio, prefieren acudir a “*Deporte en el Centro*” antes que ver la televisión o hacer otras actividades y sin embargo optan en menor medida que los no participantes por practicar deporte de forma organizada fuera del colegio.

Los motivos para acudir a actividades extraescolares de tarde son muy similares en participantes y no participantes (les gusta esa actividad, van sus amigos, etc.).

Respecto al rendimiento académico percibido, en general, los participantes presentan un mayor autoconcepto que los compañeros de colegio que no participan en el programa. Para comprobar si la experiencia en el programa tiene efecto sobre la percepción de los sujetos sobre su rendimiento académico, se comparó la opinión de los participantes que llevaban en él 1 ó 2 años, con la de aquellos que tenían una experiencia de 3 o más años. Los resultados indican que los que llevan más años en “*Deporte en el Centro*”, perciben un mayor rendimiento académico que los participantes con menos experiencia.

Respecto a la valoración del número y eficacia del personal de servicios del colegio y de las personas que lo forman, los educadores realizan una valoración positiva, siendo un factor que contribuye a conseguir un servicio de calidad en “*Deporte en el Centro*”.

2.3. Perspectivas y evolución del proceso

En este apartado se destacan las conclusiones más relevantes del estudio del proceso. Se agrupan en torno al organigrama, el diseño, aplicación y evaluación del programa, a los productos o resultados procedentes de la programación, al sistema de relaciones entre diferentes colectivos y al clima de trabajo existente en “*Deporte en el Centro*”.

a) Sobre el organigrama:

Los educadores consideran que el nivel conocimiento que tienen sobre el organigrama de “*Deporte en el Centro*”, su funcionalidad y la definición de las competencias de cada responsable del programa en sus distintos niveles, es insuficiente. Valoran positivamente el respeto de las competencias de cada trabajador y la fluidez o posibilidades de comunicación que existe entre sus distintos niveles.

Los técnicos indican que el organigrama del programa no funciona, pero que es suficiente para el desarrollo e implementación del “*Deporte en el Centro*”. Los directivos discrepan entre ellos respecto a la funcionalidad del organigrama, pero concuerdan en la claridad de la definición de las competencias del mismo.

Los educadores consideran insuficiente la transparencia de los criterios de selección y de distribución del personal docente en los centros educativos en los que se imparte el programa, siendo éste un aspecto que debería ser mejorado en el futuro por los promotores del programa.

b) Sobre el diseño del programa:

No hay acuerdo entre educadores y técnicos respecto a la existencia de un documento escrito sobre la programación de “*Deporte en el Centro*”. Mientras los primeros afirman que dicho documento no existe, los segundos informan de lo contrario, aclarando que se trata de una guía básica y general que debe ser desarrollada por los docentes. Educadores y técnicos parecen tener un concepto distinto de lo que es una programación, de ahí que, a pesar de que exista un documento así denominado, los primeros no lo consideren una programación (propia de dicha) y los segundos sí.

La programación específica de “*Deporte en el Centro*” para el curso 2003-2004 consiste en un listado de objetivos y actividades para cada uno de los ciclos en los que se imparte el programa, pero carece de elementos que tradicionalmente conforman las programaciones educativas (objetivos, contenidos, temporalización, metodología o criterios de evaluación).

La valoración de los educadores respecto a la programación puede sintetizarse en los siguientes puntos:

- no se sienten partícipes de su elaboración;
- aquellos educadores que llevan menos tiempo en el programa, desconocen la existencia de este documento;
- la consideran adecuada en cuanto a los contenidos y actividades planteadas;
- les parece inadecuada en cuanto a objetivos, metodología y criterios de evaluación;
- detectan incoherencia entre los diferentes elementos que integran la programación;
- consideran que no se adapta a las necesidades de los participantes en general o a los alumnos con necesidades educativas especiales;
- no les sirve de orientación para su propia programación;
- consideran que no se informa suficientemente a los docentes de los

centros y resto de la comunidad educativa (padres, AMPAs, etc.) sobre el programa.

Los técnicos no concuerdan con la perspectiva de los educadores respecto a la programación, ya que la conciben desde una perspectiva abierta, que permite a los docentes adaptarla a sus necesidades. Este colectivo cree que la formación de los educadores los capacita para concretar sin dificultades la programación que se les ofrece. Por otra parte, al valorar la escasa participación de los educadores en la elaboración de esta programación, los técnicos afirman que en cursos anteriores se les ofreció la posibilidad de involucrarse en el proceso de elaboración de la misma, sin que ningún educador participara ni mostrara interés por hacerlo.

c) Sobre la aplicación del programa:

Los educadores consideran que el ritmo de enseñanza se ajusta al nivel de habilidad de sus alumnos y también que cuentan con tiempo suficiente para aplicar la metodología y realizar las actividades correspondientes a cada bloque de contenidos.

Sin embargo, indican que el tiempo disponible a lo largo del curso no es suficiente para alcanzar los objetivos, desarrollar los contenidos, realizar la evaluación y adaptarse a las necesidades de los participantes. Proponen como solución no tanto el incremento de horas de actividad, sino una mayor concreción (reducción) de los aspectos que deben desarrollar durante el curso.

Respecto al tratamiento de contenidos específicamente relacionados con la actividad física y el deporte, los educadores indican que es importante trabajar y que efectivamente así se hace en el programa, los siguientes contenidos: utilidad de la actividad física y deportiva, aumento del nivel de competencia percibida, valoración de las prioridades en la práctica deportiva, diferentes aspectos relacionados con la competición (actitud, relación con compañeros y adversarios, etc.) y gusto por la práctica de actividad física frente al sedentarismo.

Los educadores opinan que el trabajo realizado en “*Deporte en el Centro*” está dirigido al fomento de la participación físico-deportiva y a la creación de hábitos de vida activos, ocupando la búsqueda del resultado o la orientación al triunfo un lugar secundario.

Con respecto al número de competiciones o exhibiciones realizadas a lo largo del curso en el programa, existe una divergencia considerable entre las respuestas de los educadores, que valoran positivamente dicho número y las de los participantes, que creen que son pocas y que debería haber más.

d) Sobre la evaluación del programa:

Con respecto a la evaluación en general del programa, el colectivo de educadores tiene las siguientes opiniones:

- no conocen y, por lo tanto, no aplican criterios para la evaluación del mismo;
- consideran bastante importante que se realice una evaluación final en el programa, pero afirman que no se realiza;
- no muestran interés en la difusión de los resultados provenientes de la evaluación;
- consideran importante el empleo de instrumentos evaluativos (cuestionarios, entrevistas, etc.), aunque sólo utilizan la observación asistemática (sin planillas, ni criterios explícitos para analizar lo observado).

Con respecto a la evaluación de aspectos relativos a la actividad física y el deporte, los educadores:

- emplean distintos criterios en la evaluación de la actividad deportiva que imparten: valoración de la utilidad de las actividades físico-deportivas, el nivel de competencia percibida en relación a las actividades realizadas, la valoración de las prioridades en la práctica deportiva y diferentes aspectos relacionados con la competición deportiva;
- no evalúan, sin embargo, el gusto por la práctica de actividad física frente al sedentarismo, a pesar de que reconocen que es un aspecto de importancia para la calidad del programa.

e) Sobre los productos de la programación:

Aunque los educadores no otorgan demasiada importancia a la elaboración y entrega de una memoria final para mejorar la calidad del programa, los valores del cumplimiento de este aspecto están muy por debajo de la importancia asignada por este colectivo.

Los técnicos tienen la obligación de entregar un informe sobre el programa al finalizar el convenio (diciembre y mayo) sobre datos técnicos y económicos. Pero este colectivo considera innecesario solicitárselo a los educadores, por el escaso rigor y credibilidad de las memorias de años anteriores (en los que este requisito sí era obligatorio) y porque entienden que este aspecto no incrementa la calidad del programa.

f) Sobre el sistema de relaciones:

Los educadores afirman sentirse satisfechos con sus relaciones con los técnicos del programa, el personal de servicios de la Federación Provincial de APAs de centros públicos de A Coruña, los miembros del AMPA del colegio, el personal de servicios y los familiares de los participantes en el programa. Sin embargo, expresan su insatisfacción con sus relaciones con el resto de educadores del programa que imparten en su mismo centro, y con los profesores del colegio.

Los educadores proponen como solución a los problemas de comunicación existentes entre ellos, la posibilidad de que los docentes que imparten una misma actividad diseñen programas conjuntos, aspecto que debería acompañarse de medidas compensatorias (retributivas o de otro tipo).

Los técnicos y directivos de “*Deporte en el Centro*” están satisfechos con las relaciones existentes entre los diferentes colectivos implicados en el programa.

g) Sobre el clima de trabajo:

A pesar de lo que los educadores opinan de su relación con el resto de educadores de sus centros (de horario escolar y extraescolar), están satisfechos con el clima de trabajo existente en ellos. Las buenas relaciones con las AMPAs, las familias y los propios participantes, entre otros, parecen compensar la escasa sintonía de los educadores con el resto de docentes de sus centros, contribuyendo a crear un buen ambiente en sus puestos de trabajo.

2.4. Resultados y logros en términos de “*producto*”

En este apartado se destacan las conclusiones más relevantes del estudio del producto. La información se estructura en torno a los siguientes epígrafes: nivel de participación, valoraciones sobre el tiempo libre, opiniones sobre aspectos organizativos del programa, efecto del programa en las valoraciones sobre la actividad física y el deporte, resumen de necesidades, puntos fuertes y puntos débiles de “*Deporte en el Centro*”.

a) Sobre el nivel de participación:

Del total de alumnos matriculados en los colegios, el porcentaje de sujetos inscritos al programa “*Deporte en el Centro*” o cobertura general del mismo es del 17,9%. Los directivos y técnicos del programa no están satisfechos con este

índice de participación, sin embargo su nivel de percepción sobre la cobertura es muy superior a la que realmente existe en *“Deporte en el Centro”*.

En cuanto al nivel de asistencia percibida existe coincidencia entre los educadores y los participantes en *“Deporte en el Centro”* en que el nivel de asistencia de los segundos es alto.

No existe constancia de la media real de ausencias de los participantes en las actividades entre el mes de enero y mayo de 2004, debido a que los educadores no facilitaron los listados de asistencia, en muchos casos porque no llevaban un control de este aspecto, a pesar de ser ésta una responsabilidad explícitamente asignada a su puesto de trabajo. Según los educadores, el índice de bajas que se producen a lo largo del curso con respecto a las inscripciones iniciales son escasas.

En cuanto a las expectativas de inscripción para el curso siguiente, la mayoría de los padres (87,6%), afirman que apuntarán a sus hijos, coincidiendo con las intenciones los participantes (87,3%), que creen que continuarán en el programa. Sin embargo tan solo un 39% de no participantes prevé inscribirse a *“Deporte en el Centro”* para el próximo curso.

Participar o no en el programa está fuertemente asociado tanto con el nivel de asistencia percibida, como con las expectativas de inscripción para el curso siguiente. Los participantes valoran que su asistencia ha sido *“alta”* en mayor medida que los no participantes en *“Deporte en el Centro”* inscritos en otras actividades extraescolares. También presentan valores más altos respecto a sus expectativas de inscripción en el programa para el curso 2004-2005.

b) Sobre las valoraciones sobre el tiempo libre:

Los participantes consideran que las actividades extraescolares forman parte de su tiempo libre y que éste es suficiente los fines de semana, en mayor medida que los que no participantes en el programa. Tanto participantes (45,9%) como no participantes (54,1%), coinciden al expresarse poco o nada de acuerdo con que tienen suficiente tiempo libre de lunes a viernes.

Las valoraciones sobre el tiempo libre y el deporte en enero de 2004 son similares en participantes y no participantes en *“Deporte en el Centro”*, con la excepción del ítem *“durante mi tiempo libre me gusta ver mi deporte favorito por televisión”* por el que los participantes muestran mayor preferencia.

En el mes de mayo de 2004 detectamos que existe una asociación entre la participación en el programa y la preferencia por la ocupación del tiempo libre practicando el deporte que más les gusta. Los participantes en el programa

muestran mayor tendencia a practicar su deporte preferido que los no participantes.

Los educadores consideran que en el programa se adquiere gusto por la práctica de actividades físicas frente al sedentarismo, lo que juzgan como un factor relevante para la calidad del mismo.

c) Valoración sobre aspectos organizativos del programa:

Existe asociación entre la participación en el programa y las actividades que los sujetos prefieren realizar cuando tienen libertad para elegir. Los participantes en el programa prefieren, entre otras posibles opciones, acudir a las actividades del programa en mayor medida que los no participantes, que muestran una mayor dispersión en sus prioridades.

También existe asociación entre la participación en el programa y la percepción de los alumnos sobre las prioridades de sus docentes en la práctica deportiva: los no participantes en “*Deporte en el Centro*” se decantan más que los participantes por pensar que la prioridad de su educador es buscar el triunfo sobre los contrarios; mientras que los participantes creen en mayor medida que los no participantes que su educador prioriza la realización de un buen juego. Sin embargo, ambos colectivos coinciden en sus opiniones sobre la importancia que asignan sus educadores al cumplimiento de las normas y a que todos los miembros del equipo jueguen.

Con respecto a la satisfacción con las actividades del programa, los participantes están satisfechos con los aprendizajes adquiridos en el curso 2003-2004: les han parecido divertidos, interesantes, es lo que deseaban aprender, piensan que lo aprendido les puede ser de utilidad para su tiempo libre y consideran que las actividades del programa están adecuadas a su nivel. Sin embargo un porcentaje importante de los mismos (61,2%) opina que debería haber más competiciones y exhibiciones durante el curso.

Respecto al nivel de satisfacción con diferentes elementos del programa, expresado por diferentes agentes, destacamos que:

- los padres de los participantes en el programa “*Deporte en el Centro*” están satisfechos con la duración de las actividades, con los educadores, el personal del AMPA, los aprendizajes adquiridos por sus hijos en el programa, el cumplimiento de los horarios y el programa en general;
- los participantes, en general, tienen un alto nivel de satisfacción con los elementos del programa: instalaciones, material, relación con los compañeros, profesor, personal de AMPA y con el programa en general.

En este apartado se valora también la calidad en el desarrollo profesional del profesorado. La situación laboral de los educadores se perfila como uno de los puntos más cuestionables del programa “*Deporte en el Centro*”, según las valoraciones de los propios docentes: consideran un factor determinante para la calidad del programa que no está siendo atendido por los promotores del mismo.

Técnicos y directivos, al opinar sobre las condiciones laborales de los educadores, coinciden en los siguientes aspectos: la carga horaria total es escasa, la remuneración es buena si se tiene en cuenta la tasa por hora de trabajo y no se trata de un trabajo estable. Existen divergencias sobre las posibilidades de promoción: mientras algunos expresan que sí las hay, otros lo conciben como un trabajo de paso para adquirir las primeras experiencias en el mundo laboral.

Los técnicos del programa explican que en “*Deporte en el Centro*” no se ofrece una formación específica a los educadores por dos motivos: porque al municipio no le interesa potenciar el programa y sí otros más novedosos; y porque en momentos en los que sí existió esta oferta formativa (en cursos previos), no hubo una respuesta adecuada por parte de los educadores.

Los directivos del programa están dispuestos a valorar la demanda de los educadores respecto a los cursos de formación y estudiar la posibilidad de volver a convocarlos en años próximos.

Técnicos y directivos del programa consideran que los educadores deben renovarse de forma periódica y establecen como orientación que el ciclo laboral medio adecuado es de entre 4 y 10 años en el programa, dependiendo de la edad en la que empiezan el trabajo y del nivel de estudios (a mayor nivel formativo, mayor tiempo de permanencia en el programa).

d) Sobre el efecto del programa en las valoraciones sobre la actividad física y el deporte:

En este apartado se presentan las conclusiones relacionadas con las opiniones de participantes, no participantes y educadores sobre la actividad física y el deporte. Para una mejor estructuración de la información se han agrupado los datos en torno a los siguientes núcleos temáticos, ya empleados en el apartado de análisis de datos:

- “*Deporte en el Centro*” *¿Juego o Deporte?*: los participantes en “*Deporte en el Centro*” consideran que las actividades que realizan en el programa son juego y deporte en la misma medida (mediana = 4 – totalmente de acuerdo– en el mes de mayo para ambas variables), sin que lleguen a establecer una distinción clara entre ellos.
- *Utilidad de la actividad física*: aunque los educadores opinan que los participantes experimentan mejoras respecto a la utilidad de las

actividades físico-deportivas a lo largo del curso, no se detecta cambio alguno entre los meses de enero y mayo de 2004 en las valoraciones de los participantes sobre este aspecto.

- *Habilidad percibida*: no se producen cambios en los participantes después de casi cinco meses respecto a los ítems “*soy bueno practicando esos deportes*” y “*creo que mejoraré/he mejorado mucho en los próximos/en los últimos meses*”. Sin embargo, los resultados asociados a la competencia respecto al resto del grupo y a la dedicación temporal al aprendizaje deportivo, muestran valores más altos en el mes de mayo que en el de enero. Estos datos no permiten establecer una tendencia clara respecto a la participación en “*Deporte en el Centro*” y la existencia de repercusiones positivas en el autoconcepto físico de los niños. Sin embargo, los educadores opinan que el programa produce mejoras en la competencia percibida de los alumnos.
- *Prioridades en la práctica deportiva*: el programa no parece tener influencia sobre este aspecto, ya que no se detectan diferencias entre grupos, ni dentro del colectivo de participantes con el paso del tiempo (enero a mayo de 2004). En general se constata cierta tendencia a que los participantes en el programa otorguen una mayor importancia a la participación de todos que a la victoria sobre el rival y a que los no participantes se orienten más al logro (victoria). Los educadores consideran que los participantes experimentan mejoras en las prioridades de práctica deportiva a lo largo del programa.
- *Preferencias deportivas*: el fútbol es la actividad preferida para participantes y no participantes en el programa. En general, el programa tiene una escasa influencia en las aficiones deportivas de los sujetos que acuden al mismo.
- *Competición*: no existe correspondencia entre la opinión de los educadores y los valores aportados por los participantes en “*Deporte en el Centro*” respecto a la competición. Los educadores perciben mejoras a nivel actitudinal, de relación con los compañeros y de valoración de la participación. Los cambios detectados entre los participantes, en cambio, se refieren al gusto por la competición y a quién prefieren que arbitre, y no a mejoras en la valoración de la participación por encima del resultado. Si tenemos en cuenta que el programa intenta educar la competición y priorizar los valores de participación sobre los de rendimiento o resultado, su escasa influencia sobre la dimensión actitudinal de la competición debe interpretarse como una carencia en la consecución de este tipo de objetivos.

- *Reglas*: el programa no parece tener incidencia sobre las valoraciones de los participantes respecto a las reglas en el deporte. Los participantes en “*Deporte en el Centro*” optan por una estructura tradicional, en la que el profesor pone las reglas y éstas no se pueden modificar. No están de acuerdo con que cualquiera pueda establecer las reglas y tampoco con aquellas opciones en las que son los propios jugadores los que las delimitan.
- *Trampas*: el programa no tiene efecto sobre las valoraciones de los participantes respecto a las trampas. Conviene destacar que los niveles de partida de participantes y no participantes respecto a este factor son elevados. Los docentes, por su parte, perciben mejoras al final del programa en el respeto por las normas y el tratamiento de las trampas.
- *Valoración global*: para comprobar si el escaso efecto del programa en las valoraciones de los participantes sobre actividad física y el deporte se debe a la perspectiva a corto plazo del análisis (menos de 5 meses), realizamos la comparación anterior ampliando el marco temporal del análisis (grupo de participantes que lleva 1 ó 2 años en el programa, frente a aquellos con 3 ó más años de experiencia).

En el estudio a largo plazo de las valoraciones de los participantes en “*Deporte en el Centro*” sobre actividad física y deporte, se confirma la tendencia indicada en el análisis a corto plazo (5 meses) de que el programa tiene escaso efecto sobre dichas valoraciones. Solamente hay diferencias significativas en 3 de las 33 variables estudiadas: a mayor participación en el programa tienen más claro que pueden formarse amistades en las actividades extraescolares, consideran más oportuno que en sus prácticas deportivas el árbitro sea un adulto y están más convencidos de no hacer trampas cuando juegan o hacen deporte.

Al realizar una comparativa de los participantes que acuden exclusivamente al programa “*Deporte en el Centro*” con los sujetos que no realizan ninguna actividad deportiva organizada durante su tiempo libre, se detectan diferencias significativas en 10 de las 33 variables referentes a las valoraciones sobre la actividad física y el deporte. Por lo tanto y desde una perspectiva global, la participación en actividades deportivas organizadas distintas a “*Deporte en el Centro*” tampoco parece ser un elemento que condicione los datos de forma relevante.

d) Sobre las necesidades del programa:

Las principales necesidades señaladas por los agentes relacionados con “*Deporte en el Centro*” para mejorar su calidad se resumen a continuación.

Mientras los padres muestran mayor interés por el material y las instalaciones como factores de mejora del programa, los participantes se decantan en mayor medida por el aumento de las horas de actividad.

Los educadores señalan como necesidades para incrementar su satisfacción laboral el aumento de su estabilidad profesional, un mayor apoyo formativo y el incremento de su horario de trabajo, así como de su remuneración. Este colectivo señala como necesidades generales del programa, nuevamente, el incremento de su estabilidad profesional, el apoyo formativo y profesional a través de la implantación de cursos y acciones diversas, además de un mayor número de recursos económicos, materiales y humanos de los actualmente disponibles.

Los técnicos de “*Deporte en el Centro*” apuntan como necesidades principales para el incremento de la calidad del programa, la mejora de los recursos materiales y humanos y la realización de cambios en el modelo general del programa.

Los directivos plantean mejorar la comunicación, tanto con los responsables municipales como con otros colectivos del programa. Las opiniones de los directivos divergen a la hora de plantear el futuro del mismo: mientras uno de ellos plantea continuar con el programa tal y como está, el otro sugiere realizar adaptaciones de los contenidos a los nuevos tiempos.

f) Puntos fuertes y débiles de “Deporte en el Centro”:

Las fortalezas, o puntos fuertes valorados por los diferentes agentes del programa son:

- Según los participantes, la diversión que les proporciona el programa es su principal aspecto positivo.
- Los docentes señalan tanto los recursos materiales y humanos (disponibilidad de material y capacitación de los docentes), como la filosofía del programa a nivel organizativo y de transmisión de valores (relativos a la práctica deportiva, al fomento de la actitud por encima de la competición y a la promoción de la recreación).
- Uno de los técnicos no identifica puntos fuertes en el programa, mientras que los otros dos destacan: la consistencia del modelo en cuanto a tiempo de permanencia (21 años en el curso 2003-2004), la amplia oferta de actividades existente, el bajo coste, la implicación de los miembros del AMPA y de los educadores, la baja ratio profesor-alumno y la adecuación del programa a los objetivos que demanda la sociedad.

- Los directivos del programa resaltan su valor educativo, basado en la filosofía del “*Deporte para Todos*”, su forma de enfocar la educación del ocio, así como cierto nivel de profesionalización de su personal, que consideran poco habitual en el sector extraescolar.

Por lo que se refiere a las debilidades señaladas por los diferentes agentes del programa son:

- Los participantes consideran que el programa está bien de esta manera y no hay ningún aspecto que les desagrade.
- Los educadores ponen de relieve aspectos referentes a los recursos (destacando el salario sobre los demás) y a la programación (falta de una programación que les guíe en su trabajo y de un sistema de competiciones organizado desde el programa), reiterando sus quejas respecto a su situación profesional.
- Los técnicos destacan la falta de independencia del programa, derivada de su inclusión dentro del programa general de ocio del Ayuntamiento, la ausencia de un organigrama capaz de dar consistencia al programa, en el que existan figuras intermedias que lo hagan más eficiente, la falta de organización de competiciones y el escaso número de horas asignado a cada actividad.
- Los directivos del programa perciben como debilidades del programa la inestabilidad laboral de los educadores, la escasez presupuestaria para afrontar nuevos retos y las dificultades existentes para transmitir y asentar la filosofía del “*Deporte para Todos*” entre los padres de los participantes.

3. PROSPECTIVA: ORIENTACIONES Y RECOMENDACIONES PARA OTRAS INVESTIGACIONES

A continuación, se proponen varias líneas de actuación que consideramos pueden completar y desarrollar el trabajo iniciado con esta investigación, dando lugar a nuevos estudios en el futuro, teniendo como marco de referencia la evaluación de programas extraescolares. Las posibles líneas de investigación que se pueden generar son, entre otras, las siguientes:

- a) Extender el estudio presentado en este informe a grupos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, donde también se desarrolla el programa “*Deporte en el Centro*” y que cuentan con las tasas más altas de abandono. Se trataría de conocer sus causas y proponer alternativas para aminorar o evitar dicho fenómeno.

- b) Realizar evaluaciones longitudinales en colaboración con los promotores del programa, para detectar cambios que no se identifican bajo perspectivas temporales coyunturales y a corto plazo. Esta propuesta se vería facilitada por el diseño y aplicación de estrategias destinadas a dotar de recursos formativos a los educadores y a otro personal implicado en los programas, asesorándolos periódicamente con la intención de desarrollar un sistema de evaluación sostenible y apoyado en la combinación de procesos de evaluación interna y externa.
- c) Introducir diseños experimentales que permitan establecer atribuciones causales entre los cambios detectados en los alumnos y su participación en el programa.
- d) Diseñar, conjuntamente con los responsables del programa, una programación detallada y consensuada que permita posteriormente aplicarla y evaluarla en base a unos criterios legitimados por todos los implicados en su desarrollo. Para agilizar la gestión de este proceso, proponemos el establecimiento de convenios de colaboración entre la Universidad de A Coruña y los promotores del programa (Ayuntamiento y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña).
- e) Profundizar en el análisis de la participación, por su especial importancia en la valoración de los resultados de los programas. Para ello, se propone que además de considerar si los sujetos participan o no en el programa, se tengan en cuenta otras dimensiones de la participación, como puede ser la intensidad (o tiempo semanal de presencia en el programa), la variedad (o actividades a las que acude -del mismo tipo o diferentes-) y la duración (o número de años que lleva en el programa) para valorar sus efectos de forma más efectiva.
- f) Realizar estudios que comparen las actividades realizadas por los niños en el programa, con sus ocupaciones de tiempo libre fuera del mismo. Además de contrastar ambas situaciones con la ocupación del tiempo libre de aquellos niños que no participan en ninguna actividad extraescolar.
- g) Comprobar si los programas de actividades físicas extraescolares tienen efectos sobre la adquisición de hábitos saludables y la prevención de la obesidad.
- h) Realizar evaluaciones que valoren la rentabilidad económica y social del programa, aplicando modelos de análisis “*coste-beneficio*” válidos para programas de tipo socioeducativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abraira, C. F. (1995): "¿La evaluación formativa ayuda a los alumnos a aprender?" en Bordón: Revista de Orientación Pedagógica, vol. 47, nº 1, pp. 53-66.
- Accioly, B., Vieira, A. y Barreiros, J. (2006): "Sport dropout and adolescence" en García, J. L., Martínez, M. J. y Arufe, V. (Eds.): *I Congreso Internacional de Ciencias del Deporte*. Pontevedra: Universidad de Vigo. CD-Rom.
- Afterschool Alliance (2002a): *Afterschool action kit*. Extraído el día 5 de diciembre de 2005 desde <http://www.afterschoolalliance.org/KitSpanish.pdf>.
- Afterschool Alliance (2002b): *Issue Brief nº 8: Afterschool and healthy lifestyles*. Extraído el día 5 de diciembre de 2005 desde http://www.afterschoolalliance.org/issue_briefs/issue_fit_8.pdf.
- Afterschool Alliance (2004a): *America After 3 PM: A household survey on afterschool in América*. Extraído el día 5 de diciembre de 2005 desde http://www.afterschoolalliance.org/america_3pm.cfm.
- Afterschool Alliance (2004b): *Afterschool and obesity prevention strategy*. Extraído el día 24 de enero de 2006 desde <http://www.publicengagement.com/AfterschoolResources/potential.html>.
- Agencia Española de Seguridad Alimentaria (2005): *Estrategia NAOS. Invertir la tendencia de la obesidad. Estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Aguilar, M. J. y Ander-Egg, E. (1992): *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno de España, Editores, S.A.
- Álamo, J. M. (2004): "El deporte escolar en Canarias" en Fraile, A. (Ed.): *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó, pp. 133-152.
- Álamo, J. M., Amador, F., Castro, U., Santana, A. y Quiroga, M. (2002). Seminario sobre ética y deporte escolar, pp. 1-18. Niza: Programa Sócrates - Erasmus de la Unión Europea.
- Álvarez Hernández, J. (2003): "Evaluación de entrada del programa de educación para la carrera y desarrollo vocacional: "para decidirme..." en *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, vol. 1, nº 2, pp. 115-138.

- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2000): "Evaluación de programas de educación emocional" en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, nº 2, pp. 587-599.
- Alvira, F. (1993): "Diseños de investigación social: criterios operativos" en García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (Eds.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos, pp. 85-107.
- Amat, M. y Batalla, A. (2000): "Deporte y educación en valores" en *Aula de innovación educativa*, vol. 9, nº -, pp. 10-13.
- Amezcuca, C. y Jiménez, A. (1996): *Evaluación de programas sociales*. Madrid: Díaz de Santos.
- Anderson-Butcher, D., Newsome, W. S. y Ferrari, T. M. (2003): "Participation in Boys and Girls Clubs and relationships to youth outcomes" en *Journal of Community Psychology*, vol. 31, nº 1, pp. 39-55.
- Anguera, M. T. (1989): "Innovaciones en la metodología de la evaluación de programas" en *Anales de psicología*, vol. 5, nº -, pp. 13-42.
- Anguera, M. T. (1996): "Diseños" en Fernández Ballesteros, R. E. (Ed.): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis, pp. 149-172.
- Anguera, M. T. (2006): "Evaluación de programas de actividad física y deportes" en Castellano, J., Sautu, L. M., Blanco, A. y otros (Eds.): *Socialización y deporte: revisión crítica*. Álava: Diputación foral de Álava, pp. 61-75.
- Antón, J. L., Chiroso, L. J., Ávila, F. M., Oliver, J. F. y Sosa, P. (2000): *Balónmano: Alternativas y factores para la mejora del aprendizaje*. Madrid: Gymnos.
- Aparicio, H. (2000): *Las actividades complementarias y extraescolares en los centros docentes (actas del 6º Congreso Internacional de ocio. Ocio y desarrollo humano)*. Extraído el día 20 de julio de 2005 desde <http://www.ocio21.es>.
- Aragón, C. (2003): "La competición en el deporte educativo escolar" en Hernández Vázquez, M., Lorenzo Calvo, A. y Saucedo Morales, F. (Eds.): *VII Congreso y asamblea del Deporte para todos. El deporte para todos en España: presente y futuro. Libro de actas*. Madrid, pp. 267-276.
- Aránega, S. y Doménech, J. (2001): *La educación primaria*. Barcelona: Graó.

- Arnold, P. J. (1991): *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Arráez, J. M., López, J. M., Ortiz, M. M. y Torres, J. (1995): *Aspectos básicos de la educación física en primaria. Manual para el maestro*. Sevilla: Wanceulen.
- Arribas Cubero, H. (2004): "Actividad física, ocio y educación: el valor de las actividades físicas recreativas" en Monteagudo, M. J. y Puig, N. (Eds.): *Ocio y deporte. Un análisis multidisciplinar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 195-210.
- Arribas Galarraga, S. y Arruza Gabilondo, A. (2004): "Estudio sobre los hábitos deportivos de la población de Gipuzkoa (País Vasco)" en Lera, A. (Ed.): *XXII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo*. A Coruña: Universidad de A Coruña. CD-Rom.
- Arruza, J. A. (2005): "Aspectos sociales de la Educación Física y el Deporte" en Zagalaz, M. L., Martínez, E. J. y Latorre, P. A. (Eds.): *I Congreso Internacional y XXIII Nacional de Educación Física "En respuesta a la demanda social de la actividad física"*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 21-29.
- Ayuntamiento de A Coruña (2003). Convenio de colaboración entre el ayuntamiento de A Coruña y la Federación Provincial de APAs de centros públicos de A Coruña 2003-2004: Sin publicar.
- Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña (2004): *Programa Deporte en el Centro*. A Coruña: Sin publicar.
- Ayuntamiento de Barcelona (2005): *Ciudades mejores para un mundo mejor*. Extraído el día 28 de abril de 2005 desde <http://www.bcn.es/edcities/aice/adjunts/ciudad-educadora-Es.pdf>.
- Ayuntamiento de Murcia (2005): *Carta de las ciudades educadoras*. Extraído el día 28 de abril de 2005 desde <http://www.murciaeducadora.net/ciudadeducadora/carta.htm>.
- Barangué, J. (2004): "Causas del abandono de la práctica deportiva" en Amigó, E., Barangué, J., Durá, J. y otros (Eds.): *Adolescencia y deporte*. Barcelona: INDE, pp. 45-56.

- Barbero, J. I. (1998): "Aproximación a la actividad física extraescolar desde una perspectiva crítica" en Santos, M. y Sicilia, A. (Eds.): *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE, pp. 73-83.
- Bartlett, S., Hart, R., Satterthwaite, D., De la Barra, X. y Missair, A. (1999): *Cities for Children: Children's Rights, Poverty and Urban Management*. New York: Earthscan, in association with UNICEF.
- Bartolomé, M. (1988): "Nuevas tendencias en los diseños de investigación en España" en Dendaluce, I. (Ed.): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea, pp. 102-122.
- Bartolomé, M. (1990): "Evaluación y optimización de los diseños de intervención" en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 8, nº 16, pp. 39 - 59.
- Batlle i Bastardas, J. (1997): *El tiempo libre infantil y juvenil*. Extraído el día 15 de mayo 2006 desde <http://www.lafactoriaweb.com>.
- Batlle, R. y Guilera, R. (2004): *Els temps dels nois i noies al fora-escola*. Extraído el día 12 de Julio de 2004 desde <http://www.educaweb.com>.
- Bauselas, E. (2003): "Metodología de la investigación evaluativa: modelo CIPP" en *Revista Complutense de Educación*, vol. 14, nº 2, pp. 361-376.
- Bericat, E. (1998): *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bianchi, S. y Brinnitzer, E. (2000): "Mujeres adolescentes y actividad física. Relación entre motivación para la práctica de la actividad física extraescolar y agentes socializadores" en *Lecturas de Educación Física.*, vol. 5, nº 26.
- Blair, S. N. (1998): "Deporte para todos: actividad física y contribuciones a la salud" en Ayuntamiento de Barcelona (Ed.): *Informe final del VII Congreso mundial de deporte para todos. El deporte para todos y los retos educativos a nivel mundial*. Barcelona, p. 111.
- Blanco, E. (2003): "El deporte como demanda social" en Hernández Vázquez, M., Lorenzo Calvo, A. y Saucedo Morales, F. (Eds.): *VII Congreso y asamblea del Deporte para todos. El deporte para todos en España: presente y futuro. Libro de actas*. Madrid, pp. 11-26.
- Blasco, T. (1994): *Actividad física y salud*. Barcelona: Martínez Roca.

- Blázquez, D. (1995): "Métodos de enseñanza de la práctica deportiva" en Blázquez, D. (Ed.): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde, pp. 251-286.
- Bloom, B. S. (1979): *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Alcoy (Alicante): Marfil.
- Boixadós, M. y Cruz, J. (1995): "Evaluación del fair play en futbolistas jóvenes" en *Revista de educación física y deportes*, vol. 2, nº 3, pp. 13-21.
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbleró, J., Torregosa, M. y Cruz, J. (1998): "Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar." en *Revista de Psicología del Deporte*, vol. 7, nº 2, pp. 295-310.
- Borges del Rosal, A. (2005): *Tema 2 de la asignatura Evaluación de Programas*. Extraído el día 11 de mayo de 2005 desde <http://webpages.ull.es/users/aborges/neuro%20tema2.pdf>.
- Bravo, R. (2003): "Educación y Deporte" en Junta de Andalucía Consejería de Turismo y Deporte (Ed.): *Actas del Congreso Internacional Andalucía Tierra del Deporte*. Cadiz: Junta de Andalucía Consejería de Turismo y Deporte, pp. 471-488.
- Buendía, L. (1998): "La investigación sobre evaluación educativa" en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 14, nº 2, pp. 5-24.
- Caballo, B. (2001): *A cidade educadora: nova perspectiva de organizaçao e intervençao municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cabrera, J. y Cantera, D. (2005): *Las actividades extraescolares*. Extraído el día 26 de mayo de 2006 desde <http://www.ceapa.es/textos/publipadres/extra.htm>.
- Cabrera, J. y Nieto, C. (2005): *Educación para el ocio y el tiempo libre*. Extraído el día 29 de mayo de 2006 desde <http://www.ceapa.es/textos/publipadres>.
- Cabrera Suárez, D., Ruiz Llamas, G. y Sánchez Aguiar, L. (2003): "Las actividades alternativas en el entorno escolar" en Navarro, V. (Ed.): *XXI Congreso Nacional de Educación Física. El pensamiento del profesorado*. Puerto de la Cruz (Tenerife): Universidad de La Laguna. CD-Rom.
- Cagigal, J. M. (1996a): "Deporte, Pedagogía y Humanismo " en Consejo Superior de Deportes y Asociación Española de Deporte para Todos (Eds.): *José María Cagigal. Obras Selectas. Volumen I*. Cádiz: Consejo Superior de Deportes, pp. 233-395.

- Cagigal, J. M. (1996b): "El Deporte en la sociedad actual" en Consejo Superior de Deportes y Asociación Española de Deporte para Todos (Eds.): *José María Cagigal. Obras Selectas. Volumen II*. Cádiz: Consejo Superior de Deportes, pp. 567-665.
- Cagigal, J. M. (1996c): "Cultura intelectual y cultura física" en Consejo Superior de Deportes y Asociación Española de Deporte para Todos (Eds.): *José María Cagigal. Obras Selectas. Volumen II*. Cádiz: Consejo Superior de Deportes, pp. 669-782.
- Cagigal, J. M. (1996d): "Deporte: espectáculo y acción" en Consejo Superior de Deportes y Asociación Española de Deporte para Todos (Eds.): *José María Cagigal. Obras Selectas. Volumen III*. Cádiz: Consejo Superior de Deportes, pp. 785-870.
- Cagigal, J. M. (1996e): "¡Oh Deporte! Anatomía de un gigante" en Consejo Superior de Deportes y Asociación Española de Deporte para Todos (Eds.): *José María Cagigal. Obras Selectas. Volumen III*. Cádiz: Consejo Superior de Deportes, pp. 883-1072.
- Cagigal, J. M. (2004): *La pedagogía del deporte como educación*. A Coruña: Inef Galicia. Universidade da Coruña. AEDPT. CSD. Agrupación deportiva INEF-Galicia. Colegio de licenciados en Educación Física y Ciencias de la actividad física y del deporte de Galicia.
- Calvo, A. M. (2003): *El papel de las APAs en el ocio de los jóvenes*. Extraído el día 26 de mayo de 2006 desde <http://www.ceapa.es/textos/publipadres/extra.htm>.
- Calzada, A. (2004): "Deporte y educación" en *Revista de Educación*, vol. -, nº 335, pp. 45-60.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1979): *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Candoli, I. C., Cullen, K. y Stufflebeam, D. L. (1997): *Superintendent Performance Evaluation: Current Practice and Directions for Improvement* Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Cardona, C. (2002): *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: Eos Universitaria.
- Caride, J. (1989): "Diseño y evaluación de programas sociales" *I Congreso de Animación Sociocomunitaria*. Salamanca: (fotocopiado).

- Caride, J. A. (1998a): "Paradigmas teóricos de la animación sociocultural" en Trilla, J. (Ed.): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel, pp. 41-60.
- Caride, J. A. (1998b): "Educación del ocio y tiempo libre" en Beas Miranda, M., García Míguez, J., Luengo Navas, J. J. y otros (Eds.): *Atención a los espacios y tiempos extraescolares. Actas de las VIII Jornadas LOGSE sobre la atención a los espacios y tiempos extraescolares*. Madrid: Grupo Editorial Universitario, pp. 17-32.
- Caride, J. A. y Meira, P. A. (1996): "A perspectiva ecológica: referências para o conhecimento e a praxis educativa" en Carvalho, A. (Ed.): *Novas metodologias en Educaçao*. Porto: Porto Editora, pp. 135-169.
- Carratalá, V. (2005): "El deporte en la edad escolar. Reflexiones para el cambio" *Libre de ponencies del I Congreso de deporte en edad escolar*. Valencia: Ajuntament de Valencia y Fundación Esportiva Municipal, pp. 80-91.
- Casas, F. (2005): "La participación social de la infancia" en Úcar, X. (Ed.): *Actas del Primer Congreso Internacional e Interdisciplinar sobre Participación, Animación e Intervención Socioeducativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Casimiro, A. J. (2002): *Hábitos deportivos y estilo de vida de los escolares almerienses*. Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Castillo, I. y Balaguer, I. (2001): "Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de adolescentes valencianos escolarizados" en *Apunts. Educación física y deportes*, vol. 9, nº -, pp. 10-18.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003): *Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa: Agentes y Ámbitos*. Madrid: Pearson Educación.
- Castillo, S. y Gento, S. (1995): "Modelos de evaluación de programas educativos." en Medina Rivilla, A. y Villar Angulo, L. M. (Eds.): *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Editorial Universitas, pp. 25-72.
- Castillo Viera, E. y Sáenz-López Buñuel, P. (2004): "Motivos de práctica de actividad física del alumnado de la universidad de Huelva" en Lera, A. (Ed.): *XXII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo*. A Coruña: Universidad de A Coruña. CD-Rom.

- Castro, M. (1998): "La programación de las actividades extraescolares en el ámbito rural gallego. Reflexión a partir de una experiencia." en Beas Miranda, M., García Míguez, J., Luengo Navas, J. J. y otros (Eds.): *Atención a los espacios y tiempos extraescolares. Actas de las VIII Jornadas LOGSE sobre la atención a los espacios y tiempos extraescolares*. Madrid: Grupo Editorial Universitario, pp. 153-164.
- Cecchini, J. A. (2005): "El ejercicio físico, educación, socialización y cultura" en Zagalaz, M. L., Martínez, E. J. y Latorre, P. A. (Eds.): *I Congreso Internacional y XXIII Nacional de Educación Física "En respuesta a la demanda social de la actividad física"*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 31-38.
- Cerdán, J. (2006): "La influencia de las evaluaciones internacionales en la mejora del sistema. Un caso práctico: el estudio sobre la equidad en educación realizado por la OCDE." *La evaluación de la calidad en el sistema educativo*. Madrid: Consejo Escolar del estado.
- CIS (2002): *Sondeo periódico de opinión y situación de la gente joven. Ocio y tiempo libre, noche y fin de semana, consumo de tabaco, alcohol y otras sustancias*. Extraído el día 18 de mayo de 2006 desde <http://www.injuve.mtas.es/>.
- Cohen, E. y Franco, R. (1993): *Evaluación de proyectos sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno de España, Editores, S.A.
- Colás, M. P. (1993a): "Concepto, funciones y etapas en la evaluación de programas." en Colás, M. P. y Rebollo, M. A. (Eds.): *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos, pp. 17-32.
- Colás, M. P. (1993b): "Contenidos de evaluación." en Colás, M. P. y Rebollo, M. A. (Eds.): *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos, pp. 55-64.
- Comas, D. (2005): "Parte III: Las experiencias de la vida: aprendizajes y riesgos" en Aguinaga, J., Andreu, J., Cachón, L. y otros (Eds.): *Informe 2004. Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud, pp. 277-473.
- Committee on Community-Level Programs for Youth (2000): *After-school programs to promote child and adolescent development: summary of a workshop*. Washington, D. C.: National Academies Press.
- Consejo Superior de Deportes (2005): *Deporte escolar*. Extraído el día 8 de agosto de 2006 desde <http://www.csd.mec.es/csd/competicion/05deporteescolar/1introducciondepescolar/view>.

- Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (1996): *Decreto 444/1996, de 13 de Diciembre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros privados en régimen de concierto*. Santiago de Compostela: DOGA de 2 de Enero.
- Contreras, O. (1996): "El deporte educativo (I). Algunas controversias del carácter educativo del deporte." en Díaz Suárez, A. (Ed.): *El deporte en Educación Primaria*. Murcia: D.M., pp. 11-18.
- Contreras, O. (1998): *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Contreras, O., De la Torre, E. y Velázquez, E. (2001): *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1995): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corbetta, P. (2003): *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Corbin, C. B., Dale, D. y Pangrazi, R. P. (1999): "Promoting physically active lifestyles among youths" en *Joperd*, vol. 70, nº 6, pp. 26-28.
- Corbin, C. B. y Pangrazi, R. P. (2004): *Physical activity for children: a statement of guidelines for children ages 5-12, 2nd Edition*. Reston, V. A.: National Association for Sport and Physical Education.
- Correa, S., Puerta, A. y Restrepo, B. (2002): *Investigación evaluativa*. Extraído el día 10/01 desde http://200.14.205.63:8080/portalicfes/home_2/rec/arc_4026.pdf.
- Cronbach, L. J. y Shapiro, K. (1983): *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cruz, J., Boixados, M., Valiente, L., Ruiz, A., Arbona, P., Molons, Z., Call, J., Berbell, G. y Capdevilla, L. (1991): "Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol" en *Revista de investigación y documentación sobre las ciencias de la actividad física y del deporte*, vol. 19, nº -, pp. 80-99.
- Cuenca, M. (1995): *Temas de Pedagogía del Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Cuenca, M. (1999): *Ocio y formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación del Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2000a): *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2000b): "El fenómeno social del ocio" en Feroso, P. y Pont, J. (Eds.): *Sociología de la educación*. Valencia: Nau llibres, pp. 291-311.
- Cuenca, M. (2002): "Modelo de Intervención UD en Educación del Ocio" en De la Cruz Ayuso, C. (Ed.): *Educación del Ocio. Propuestas internacionales*. Bilbao: Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, pp. 25-56.
- Cuenca, M. (2004): "Entrevista: Manuel Cuenca Cabeza" en *Revista Consumer*, vol. 79, nº -, pp. 10-12.
- Cuenca, M. (2005): "Sobre el valor del ocio en la familia" en *Revista de Ciencias de la Educación*, vol. Enero-Marzo, nº 201, pp. 69-92.
- Chacón Fuertes, F. (1992): "La complejidad del proceso de evaluación de programas. La implicación de los técnicos y los políticos" en *Revista sobre igualdad y calidad de vida*, vol. 1, nº 1.
- Chacón, S., Anguera, M. T. y López, J. (2000): "Diseños de evaluación de programas: bases metodológicas" en *Psicothema*, vol. 12, nº Suplemento 2, pp. 127-131.
- Chacón, S., Pérez-Gil, J. A. y Holgado, F. P. (2000): "Validez en la evaluación de programas: una comparación de técnicas de análisis basadas en modelos estructurales" en *Psicothema*, vol. 12, nº Suplemento 2, pp. 122-126.
- Chang, J. (1998): "El establecimiento del deporte para todos en los sistemas escolares" en Ayuntamiento de Barcelona (Ed.): *Informe final del VII Congreso mundial de deporte para todos. El deporte para todos y los retos educativos a nivel mundial*. Barcelona, pp. 139-148.
- De la Orden, A. (1985): "Investigación evaluativa" en De la Orden, A. (Ed.): *Investigación educativa. Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid: Anaya, pp. 133-137.
- De la Orden, A. (2000): "La función optimizante de la evaluación de programas educativos" en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, nº 2, pp. 381-392.

- De Miguel, M. (1988): "Paradigmas de la investigación educativa española." en Dendaluce, I. (Ed.): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea, pp. 60-77.
- De Miguel, M. (1995): "Participación ciudadana en la evaluación de las políticas públicas" en *Aula abierta*, vol. 66, nº -, pp. 211-218.
- De Miguel, M. (2000a): "Evaluación externa de un programa de educación social" en Pérez Serrano, G. (Ed.): *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas*. Madrid: Narcea, pp. 287-318.
- De Miguel, M. (2000b): "La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos" en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, nº 2, pp. 289-317.
- De Miguel, M., Madrid, V., Noriega, J. y Rodríguez, B. (1994): *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson: Madrid.
- Delgado, M. A. (2003): "El deporte. Concepto polisémico para los practicantes." en Junta de Andalucía Consejería de Turismo y Deporte (Ed.): *Actas del Congreso Internacional Andalucía Tierra del Deporte*. Cadiz, pp. 437-452.
- Dennehy, J., Gannet, E. y Robbins, R. (2006): *Setting the stage for a youth development associate credential. A national review of professional credentials for the out-of-school time workforce*. Houston: Cornerstones for Kids y National Institute of Out-of-School Time.
- Denzin, N. (1978): *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Editorial Mc Graw Hill.
- Department of Health and Human Services (1997): "Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people" en *Morbidity and mortality weekly report*, vol. 46, nº RR-6, pp. 6-36.
- Devís, J. (1996): *Educación Física, deporte y currículum*. Madrid: Visor.
- Díaz García, J. (2005): "Deporte del niño y para el niño: derecho a un diseño metodológico para el aprendizaje deportivo de excelencia" *Libre de*

- ponencias del I Congreso de deporte en edad escolar*. Valencia: Ajuntament de Valencia y Fundación Esportiva Municipal, pp. 181-217.
- Díaz Lucea, J. (1999): *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: Inde.
- Díaz Ordóñez, R. (2005): "El deporte extraescolar en Asturias. Deporte, ocio o competición. Análisis de una comarca" en *Lecturas: Educación Física y Deportes*, vol. -, nº 86, pp. 1-11.
- Díaz Suárez, A. (2005): "Las actividades náuticas como alternativa de actividad extraescolar en los centros docentes" en Zagalaz, M. L., Martínez, E. J. y Latorre Román, P. A. (Eds.): *Respuestas a la demanda social de actividad física*. Madrid: Gymnos, pp. 115-124.
- Domínguez Escribano, M., González de Mesa, C. G. y Villada Hurtado, P. (2003): "La dimensión física del autoconcepto: un indicador a considerar en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física" en Navarro, V. (Ed.): *XXI Congreso Nacional de Educación Física. El pensamiento del profesorado*. Puerto de la Cruz (Tenerife): Universidad de La Laguna. CD-Rom.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2004): "Características generales de la metodología cualitativa" en Bisquerra, R. (Ed.): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 275-292.
- Dryfoos, J. (1999): "The role of the school in children's out-of-school time" en *The future of children*, vol. 9, nº 2, pp. 117-134.
- Duffet, A. y Johnson, J. (2004): *All work and no play? Listening to what kids and parents really want from out-of-school time*. New York, NY: Public Agenda.
- Dumazedier, J. (1971): "Realidades del ocio e ideologías" en V.V.A.A. (Ed.): *Ocio y sociedad de clases*. Barcelona: Fontanella, pp. 9-46.
- Durán, J. (2003): "Deporte y ética" en Hernández Vázquez, M., Lorenzo Calvo, A. y Saucedo Morales, F. (Eds.): *VII Congreso y asamblea del Deporte para todos. El deporte para todos en España: presente y futuro. Libro de actas*. Madrid, pp. 95-106.
- Eccles, J. (2001): "Supporting effective after school programs: the contribution of developmental research" en *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 7, nº 2, pp. 3-4.

- Eisner, E. W. (1981): *The methodology of qualitative evaluation. The case of educational connoisseurship and educational criticism*. Stanford: Stanford University.
- Elzo, J. (2004): "La educación del futuro y los valores" *Ciclo "Debates de educación"*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill y FUOC.
- Elzo, J., Andrés, F., Ayerbe, M., Corral, J., Díez, J., González-Anleo, J., González Blasco, P., Setién, M. L., Sierra, L., Silvestre, M. y Valdivia, C. (2000): *España 2000, entre el localismo y la globalidad. La Encuesta Europea de Valores en su tercera aplicación, 1981-1999*. Madrid: Fundación Santa María y Universidad de Deusto.
- Escámez Sánchez, J. y Pérez Alonso-Geta, P. (1992): "Planificación de programas en educación no formal" en Sarramona, J. (Ed.): *La educación no formal*. Barcelona: Ceac, pp. 75-90.
- Escudero, T. (2003): *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. Extraído el día 7 de diciembre de 2005 desde http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.
- Espinoza, M. (1993): *Evaluación de proyectos sociales*. Buenos Aires: Humanitas.
- Expósito, J., Olmedo, E. y Fernández-Cano, A. (2004): *Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos*. Extraído el día 21 de marzo de 2006 desde http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.
- Fashola, O. (2001a): *Building effective afterschool programs*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Fashola, O. (2001b): "Ask the expert" en *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 7, nº 2, p. 15.
- Fave, A. y Massimini, F. (1998): "La modernización y los contextos cambiantes de flujo en el trabajo y el ocio" en Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.): *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo de la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 191-209.
- Fernández Ballesteros, R. (1992): "Valoración de programas" en Fernández Ballesteros, R. (Ed.): *Introducción a la evaluación psicológica II*. Madrid: Pirámide, pp. 473-503.

- Fernández Ballesteros, R. (1996): "Cuestiones conceptuales básicas en evaluación de programas" en Fernández Ballesteros, R. (Ed.): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis, pp. 21-49.
- Fernández del Valle, J. (2003): *Roles y estrategias en evaluación de programas*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Fernández Enguita, M. (2001): *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Enguita, M., Las Heras, S., Cabrera, L., Rodríguez, R., Rodríguez, E., De la Fuente, P. y Calzada, I. (2000): *La hora de la escuela. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Salamanca: Universidad de Salamanca
- Fernández Palomares, F. (2003): "Socialización y escuela" en Fernández Palomares, F. (Ed.): *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson, pp. 205-260.
- Fernández Sierra, J. y Santos Guerra, M. A. (1992): *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud. Una experiencia hospitalaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ferrández, A., Peiro, J. y Puente, J. M. (1993): *La Evaluación en la educación de personas adultas* Madrid: Anagrama.
- Ferrin, D. y Amick, S. (2002): "San Diego's 6 to 6: a community's commitment to out-of-school time" en *New Directions for Youth Development*, vol. -, nº 94, pp. 109-117.
- Feu, G. (2000): "Las actividades extraescolares en la escuela primaria. Una propuesta para llevar los programas de las escuelas deportivas a los centros escolares." *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. Dos Hermanas, Sevilla, pp. 323-335.
- Fiester, L. M., Simpkins, S. D. y Bouffard, S. (2005): "Present and accounted for: measuring attendance in out-of-school-time programs" en *New Directions for Youth Development*, vol. -, nº 105, pp. 91-107.
- Filella, G. (2000): "Evaluación del programa de orientación para la inserción laboral en los centros penitenciarios" en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, nº 1, pp. 83-96.
- Fordham, I. (2004): "Out-of-school-hours learning in the United Kingdom" en *New Directions for Youth Development*, vol. -, nº 101, pp. 43-74.

- Forns Santacana, M. y Gómez Benito, J. (1996): "Evaluación de programas en educación" en Fernández Ballesteros, R. E. (Ed.): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis, pp. 241-282.
- Fox, D. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Frabboni, F. (1990): "La integración escuela-territorio: Hacia una ciudad educadora" en Morell, S. y Fernando, J. (Eds.): *La ciudad educadora*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona, pp. 153-162.
- Fraguela, R. y Varela, L. (2005): "La acción municipal y las políticas de ocio en los procesos de desarrollo comunitario: el ámbito del deporte" en Fraguera, R. y Caballo, B. (Eds.): *La acción municipal en el tiempo libre*. A Coruña Deputación Provincial da Coruña.
- Fraile, A. (2004): "Hacia un deporte escolar educativo" en Fraile, A. (Ed.): *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó, pp. 9-28.
- Friedman, L. N. y Bleiberg, M. S. (2002): "The long-term sustainability of after-school programs: the After-School Corporation's strategy" en *New Directions for Youth Development*, vol. -, nº 94, pp. 19-39.
- Froschl, M., Sprung, B., Archer, E. y Fancsali, C. (2003): *Science, gender and afterschool*. Extraído el día 29 de junio de 2005 desde [http://: www.afterschool.org / sga / pubs / SGAagenda1222.pdf](http://www.afterschool.org/sga/pubs/SGAagenda1222.pdf).
- Gairín, J. (1999): "La evaluación de instituciones de educación no formal" en Jiménez, B. (Ed.): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis, pp. 83-134.
- Gallardo, P. y Camacho, A. (1993): "Tiempo libre, ocio y educación. Una perspectiva socio-pedagógica." en *Revista Comunidad Educativa*, vol. Junio 93, nº pp. 6-9.
- Gambau, V. y Rodríguez, J. A. (2000): *El ocio en las leyes autonómicas del deporte en España (actas del 6º Congreso Internacional de ocio. Ocio y desarrollo humano)*. Extraído el día 20 de julio de 2005 desde [http :// www. ocio21. es](http://www.ocio21.es).
- García Ferrando, M. (1991): "La encuesta a debate límites y posibilidades." en Latiesa, M. (Ed.): *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada pp. 41-52.

- García Ferrando, M. (1993a): *Tiempo libre y actividades deportivas en la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- García Ferrando, M. (1993b): "La encuesta" en García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (Eds.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos, pp. 141-170.
- García Ferrando, M. (2000a): *Socioestadística. Introducción a la estadística en sociología*. Madrid: Ariel.
- García Ferrando, M. (2000b): *Los hábitos deportivos de los españoles*. Madrid: CIS y CSD.
- García Ferrando, M. (2001): *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX*. Madrid: MEC y CSD.
- García Montes, M. E. (1997): *Actitudes y comportamientos de la mujer granadina ante la práctica física de tiempo libre. Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada.
- Gento, S. (1994): *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.
- Gil Flores, J. (1994): *Análisis de datos cualitativos. Aplicación a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Gil Madrona, P. y Contreras Jordán, O. (2005): "Enfoques actuales de la Educación Física y el deporte. Retos e interrogantes: el manifiesto de Antigua, Guatemala" en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. septiembre-diciembre, nº 39, pp. 225-256.
- Gilman, R. (2001): "The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students" en *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 30, nº 6, pp. 749-767.
- Gilson, N. D., Cooke, C. B. y Mahoney, J. L. (2005): "Adolescent physical self-conceptions, sport/exercise and lifestyle physical activity" en *Health Education*, vol. 105, nº 6, pp. 437-450.
- Giménez, F. J. (2001): *Iniciación deportiva*. Extraído el día 5 de julio de 2006 desde <http://www.efdeportes.com>.
- Giménez, F. J. y Castillo, E. (2001): *La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva*. Extraído el día 5 de julio de 2006 desde <http://www.efdeportes.com>.

- Ginsburg, A. (1989): "Revitalizing program evaluation" en *Evaluation Review*, vol. 13, nº 6, pp. 359-398.
- Gobantes, J. M. (2000): "Calidad y evaluación de programas: usos y diseño de la evaluación." en González Ramírez, T. (Ed.): *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Ediciones Aljibe, pp. 83-125.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, C. y Vila, I. (2001): *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona.
- Gómez de Ávila, E., Ruiz Pérez, L. M. y Gómez García, M. (2006): "Autoconcepto físico en escolares de 6º curso de primaria con y sin problemas de coordinación" en García, J. L., Martínez, M. J. y Arufe, V. (Eds.): *I Congreso Internacional de Ciencias del Deporte*. Pontevedra: Universidad de Vigo. CD-Rom.
- Gómez Fuertes, J. (1997): "Aspectos conceptuales y características del deporte escolar" *Congreso del Deporte en Euskadi, Vitoria- Gasteiz*. Vitoria-Gasteiz: IVEF, pp. 145-156.
- Gómez López, M., Ruiz Juan, F. y García Montes, M. E. (2004): "Interés que muestra el alumnado de educación secundaria post obligatoria de la provincia de Almería y la actitud de sus padres ante la práctica físico-deportiva de sus hijos ¿se han producido cambios en tres años?" en Lera, A. (Ed.): *XXII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo*. A Coruña: Universidad de A Coruña. CD-Rom.
- Gómez López, M., Ruiz Juan, F., García Montes, M. E. y Pierón, M. (2003): "Evolución de la ocupación del tiempo libre: actividades preferidas por el alumnado de Educación Secundaria Post Obligatoria" en FEADDEF (Ed.): *Actas del V Congreso Internacional "Educación Física y Deporte Escolar"*. Valladolid: FEADDEF, pp. 323-333.
- Gómez Serra, M. (2005): "Planificación y evaluación de programas socioculturales: ¿un elemento de control o de transformación de la acción social?" en Úcar, X. (Ed.): *Actas del Primer Congreso Internacional e Interdisciplinar sobre Participación, Animación e Intervención Socioeducativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- González Boto, R., Taberero Sánchez, B., Salguero del Valle, A. y Molinero González, O. (2004): "Propuestas prácticas para el desarrollo profesional de la Educación Física: una educación en valores" en Lera, A. (Ed.): *XXII*

Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo. A Coruña: Universidad de A Coruña. CD-Rom.

González de Mesa, C. (1998): "La educación para la cultura del ocio en la formación del profesorado de educación física" en Facultad de Educación (Ed.): *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio.* Badajoz: Universidad de Extremadura, pp. 65-72.

González Millán, I. (2004): "Salud o desarrollo corporal. Un enfoque lúdico" en Lera, A. (Ed.): *XXII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo.* A Coruña: Universidad de A Coruña. CD-Rom.

Granados, A. (2003): "Las funciones sociales de la escuela" en Fernández Palomares, F. (Ed.): *Sociología de la Educación.* Madrid: Pearson, pp. 117-141.

Granda, J. y Alemany, I. (2002): *Manual de aprendizaje y desarrollo motor. Una perspectiva educativa.* Barcelona: Paidós.

Granger, A., Grierson, J. P., Quirino, T. R. y Romano, L. (1995): *Training in planning, monitoring and evaluation for agricultural research management. Manual 4: Evaluation.* The Hague: ISNAR (International service for national agricultural research).

Green, K., Smith, A. y Roberts, K. (2005): "Young people and lifelong participation in sport and physical activity: a sociological perspective on contemporary physical education programmes in England and Wales" en *Leisure Studies*, vol. 24, nº 1, pp. 27-43.

Gregorio, P. (2002). *Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodología de investigación. Tesis Doctoral.* Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Grupe, O. (2001): "El significado del movimiento, el juego y el deporte para las personas mayores" en Baur, R. y Egeler, R. (Eds.): *Gimnasia, juego y deporte para mayores.* Barcelona: Paidotribo, pp. 7-8.

Guba, E. G. (1989): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista" en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal, pp. 148-165.

- Guba, E. G. y Lincoln, Y. G. (1990): *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Gutiérrez Nieto, C. (2002): *Evaluación de programas de educación no formal. Una propuesta etnográfica naturalista*. Extraído el día 24 de enero de 2006 desde http://www.uhu.es/agora/digital/numeros/numeros_ppal.htm.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (1995): *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2003): "El deporte para todos como promotor del desarrollo ético y de valores en el deporte" en Hernández Vázquez, M., Lorenzo Calvo, A. y Saucedo Morales, F. (Eds.): *VII Congreso y asamblea del Deporte para todos. El deporte para todos en España: presente y futuro. Libro de actas*. Madrid, pp. 147-156.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2004): "El valor del deporte en la educación integral del ser humano" en *Revista de Educación*, vol. -, nº 335, pp. 105-126.
- Hardman, K. (1998): "¿Peligros de la educación física en la escuela! ¿Peligros del deporte para todos?" en Ayuntamiento de Barcelona (Ed.): *Informe final del VII Congreso mundial de deporte para todos. El deporte para todos y los retos educativos a nivel mundial*. Barcelona, pp. 57-80.
- Harvard Family Research Project (2000): "Building the after school field. A conversation with evaluators, researchers, policy-makers, and practitioners" en *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 6, nº 1, pp. 3-4.
- Harvard Family Research Project (2001): "A conversation with Jane Quinn" en *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 7, nº 2, pp. 8-9.
- Harvard Family Research Project (2004): *A profile of the evaluation of the Kids on the Move program*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Hebbeler, K. (2001): "Academic achievement and build community capacity" en *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 7, nº 2, pp. 5-6.
- Heinemann, K. (2004): "Deporte, salud y desarrollo humano" en Monteagudo, M. J. y Puig, N. (Eds.): *Ocio y deporte. Un análisis multidisciplinar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 211-221.
- Hernández Álvarez, J. L., Velázquez Buendía, R., Moya Morales, J. M., Alonso Curiel, D., Castejón Oliva, F. J., Garoz Puerta, I., López Crespo, C.,

- López Rodríguez, A., Maldonado Rico, A. y Martínez Gorroño, M. E. (2006): "Hábitos de práctica físico-deportiva de los niños, niñas y adolescentes, de su entorno familiar y de su círculo de amistades: estudio de población española" en García, J. L., Martínez, M. J. y Arufe, V. (Eds.): *I Congreso Internacional de Ciencias del Deporte*. Pontevedra: Universidad de Vigo. CD-Rom.
- Hernández Mendo, A. (2000): *Psicosociología de la evaluación de programas de actividad física: el uso de indicadores*. Extraído el día 3 de diciembre de 2004 desde [http //: www. efdeportes. com](http://www.efdeportes.com).
- Hidalgo, R. F. (2005): "El impacto de las actividades extraescolares en ciencia y tecnología" en Martín, A., Trelles, I. y Zamarrón, G. (Eds.): *Universidad y comunicación social de la ciencia*. Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 177-197.
- Horsch, K. y Hart, K. (2000): "Building the after school field" en *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 6, nº 1, pp. 3-4.
- House, E. R. (1997): *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Howes, C., Phillips, D. A. y Whitebook, M. (1992): "Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care" en *Child Development*, vol. 63, nº pp. 447-460.
- Hutchinson, A. y Ouellette, M. (2003): "The challenges and strategies of evaluating community-wide after school programs" en *The evaluation exchange. A periodical emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 9, nº 1, pp. 18, 21.
- Ibáñez, J. (1991): "El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica" en Latiesa, M. (Ed.): *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada pp. 53-82.
- Ibáñez, J. (1993): "Cómo se realiza una investigación con grupos de discusión" en García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (Eds.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos, pp. 489-501.
- Instituto Galego de Estatística (2005): *Ficha municipal do concello de A Coruña*. Extraído el día 7 de abril de 2005 desde [http// :www. ige. xunta.es /ga /index.htm](http://www.ige.xunta.es/ga/index.htm).

- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2000): *Las familias de los alumnos de sexto curso de educación primaria*. Madrid: INCE, <http://www.ince.mec.es>.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001): *Relaciones de los directivos con la comunidad educativa*. Madrid: INCE, <http://www.ince.mec.es/ri/ri01-28.pdf>.
- Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004a): *Actividad del alumno fuera del horario escolar (2). Actividades extraescolares*. Madrid: INECSE, http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/pdfs/p7_2.pdf.
- Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004b): *Participación de los padres en el centro (1)*. Madrid: INECSE, http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/pdfs/p4_1.pdf.
- Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004c): *Participación de los padres en el centro (2)*. Madrid: INECSE, http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/pdfs/p4_2.pdf.
- Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004d): *Actividad del alumno fuera del horario escolar (1). Trabajos escolares en casa*. Madrid: INECSE, http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/pdfs/p7_1.pdf.
- Intercultural Center for Research in Education (INCRE) y National Institute on Out-of-School Time (NIOST) (2005): *Pathways to success for youth: what counts in after-school*. Arlington, M. A.: INCRE y NIOST.
- Iwasaki, Y. y Zuzanek, J. (2004): "Los efectos del ocio físicamente activo en las relaciones entre el estrés y la salud" en Monteagudo, M. J. y Puig, N. (Eds.): *Ocio y deporte. Un análisis multidisciplinar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 63-76.
- Jiménez, B. (1999): "Evaluación de la docencia" en Jiménez, B. (Ed.): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis, pp. 173-206.
- Jiménez Jiménez, F., Álvarez Pérez, A., Gómez Rijo, A. y Guerra Brito, G. (2003): "Iniciación deportiva y socialización en el ámbito escolar: análisis del discurso docente" en Navarro, V. (Ed.): *XXI Congreso Nacional de Educación Física. El pensamiento del profesorado*. Puerto de la Cruz (Tenerife): Universidad de La Laguna. CD-Rom.

- Jiménez Lara, A. (1996): "Diseño de la evaluación" en Amezcua Viedma, C. y Jiménez Lara, A. (Eds.): *Evaluación de Programas Sociales*. Madrid: Diaz de Santos, pp. 91 - 103.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988): *The personnel evaluation standards : how to assess systems for evaluating educators*. Newbury Park, CA Sage.
- Jornet, J. M., Suárez, J. M. y Pérez Carbonell, A. (2000): "La validez en al evaluación de programas" en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, nº 2, pp. 341-356.
- Kane, T. J. (2004a): *The impact of afterschool programs: interpreting the results of four recent evaluations*. New York: William T. Grant Foundation.
- Kane, T. J. (2004b): "Extracting evaluation lessons from four recent out-of-school time program evaluations" en *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 10, nº 1, pp. 20-21.
- Kathleen, H. (2000): "Interview with Michelle Seligson (founder of the National Institute on Out-of-School Time)" en *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 6, nº 1, pp. 8-9.
- Kelder, S. H., Perry, c. L., Klepp, K. y Lytle, L. L. (1994): "Longitudinal tracking of adolescent smoking, physical activity, an food choices behavior" en *American Journal of Public Health*, vol. 84, nº -, pp. 1121-1126.
- Khun, T. S. (1986): *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura Económico.
- Kirk, D. y Monjas, R. (2004): "El deporte escolar en Reino Unido" en Fraile, A. (Ed.): *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó, pp. 49-57.
- Krueger, R. A. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- La Voz de Galicia* (2004): "Un estudio revela que niños de tres años son tan inactivos como los oficinistas" en *La Voz de Galicia*, vol. nº 39.944, p. 41.
- Lafourcade, P. D. (1977): *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Larner, M., Zippiroli, L. y Behrman, R. (1999): "When school is out: analysis and recommendations" en *The future of children*, vol. 9, nº 2, pp. 4-20.

- Larrarte, J. I. (1998): "La organización del deporte extraescolar en San Sebastián" en FEADEF (Ed.): *Actas del II Congreso Internacional "Educación Física y Deporte Escolar"*. Almería: FEADEF CD-Rom.
- Latiesa, M. (2000): "Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas" en García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (Eds.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza editorial, pp. 409-443.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- Lauver, S., Little, P. y Weiss, H. (2004): "Moving beyond the barriers: attracting and sustaining youth participation in out-of-school time programs" en *Issues and opportunities in out-of-school time evaluation*, vol. July, nº 6, pp. 1-16.
- Lauver, S. C. y Little, P. (2005): "Recruitment and retention strategies for out-of-school-time programs" en *New Directions for Youth Development*, vol. -, nº 105, pp. 71-89.
- LeCompte, M. (1995): *Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*. Extraído el día 13 de mayo de 2005 desde <http://www.uv.es/RELIEVE/>.
- León, O. y Montero, I. (2002): *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGrawHill.
- Little, M. D. y Harris, E. (2003): *A review of out-of-school time program quasi-experimental and experimental evaluation results*. Cambridge: Harvard Family Research Project.
- Little, P. (2004): "Ask the expert: a recipe for quality out-of-school time programs" en *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 10, nº 1, pp. 18-19.
- Little, P. (2005): "Ask the expert: who is the afterschool workforce?" en *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 11, nº 4, p. 16.
- Little, P. y Yaffe, H. (2003): "How can research and evaluation improve practice regarding access and equity in out-of-school time programs" en *The evaluation exchange. A periodical emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 9, nº 1, p. 4.

- Lombardozi, A. (2004): "El deporte escolar en Italia" en Fraile, A. (Ed.): *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó, pp. 59-77.
- López, J. F. (2000): "Las habilidades del educador deportivo" en Maiztegui, C. y Pereda, V. (Eds.): *Ocio y deporte escolar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 91-111.
- Luengo, J. J. y Luzón, A. (2001): "El proceso de transformación de la familia tradicional y sus implicaciones educativas" en *Investigación en la escuela. Monografía: contexto familiar, contexto escolar*, vol. nº 44, pp. 55-68.
- Lukas, J., Santiago, K. y Lizasoain, L. (2005): "Evaluación de programas educativos municipales" en Úcar, X. (Ed.): *Actas del Primer Congreso Internacional e Interdisciplinar sobre Participación, Animación e Intervención Socioeducativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Llull Peñalba, J. (1999): *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*. Madrid: CCS.
- Macazaga, A. M., Rekalde, I. y Vizcarra, M. T. (2005): "Redescubriendo el deporte escolar: primeros pasos de un proyecto en marcha" en Ruiz, F., Carrillo, R. J., Alós, A. y otros (Eds.): *Actas del VI Congreso Internacional "Educación Física y Deporte Escolar"*. Córdoba: FEADDEF, pp. 11-17.
- Madariaga, A. (2004): *Educación del ocio e intervención*. Extraído el día 12 de julio de 2004 desde <http://www.educaweb.com>.
- Mager, R. F. (1975): *Medición del intento educativo* Buenos Aires: Guadalupe.
- Mahoney, J. L., Eccles, J. S. y Larson, R. W. (2004): "Processes of adjustment in organized out-of-school activities: opportunities and risks" en *New Directions for Youth Development*, vol. -, nº 101, pp. 115-144.
- Mahoney, J. L., Lord, H. y Carryl, E. (2005): "An ecological analysis of after-school program participation and the development of academic performance and motivational attributes for disadvantaged children" en *Child Development*, vol. 76, nº 4, pp. 811-825.
- Mahoney, J. L., Schweder, A. E. y Stattin, H. (2002): "Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents" en *Journal of Community Psychology*, vol. 30, nº 1, pp. 69-86.

- Maiztegui, C. y Pereda, V. (2000): "Relación ocio, educación y deporte: un modelo de deporte escolar" en Maiztegui, C. y Pereda, V. (Eds.): *Ocio y deporte escolar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 19-39.
- March Cerdá, M. X. (2003): "La evaluación de los servicios sociales como opción política y como necesidad profesional en el contexto de la crisis del Estado del Bienestar." en *Revista sobre igualdad y calidad de vida*, vol. 3, nº -, pp. 1 - 18.
- Martínez Mediano, C. (1995): "Evaluación de centros educativos" en Pérez Juste, R., García LLamas, J. L. y Martínez Mediano, C. (Eds.): *Evaluación de programas y centros educativos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 241-250.
- Martínez Olmo, F. (2004): "La investigación evaluativa" en Bisquerra, R. (Ed.): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 425-446.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004): "Estrategias de recogida y análisis de la información" en Bisquerra, R. (Ed.): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 329-366.
- Mateo, J. (1990): "La toma de decisiones en el contexto de la evaluación educativa" en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 16, nº 8, pp. 95-114.
- Mateo, J. (2000): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE.
- Mayall, B. y Hood, S. (2001): "Breaking barriers - provision and participation in an out-of-school centre" en *Children & Society*, vol. 15, nº 2, pp. 70-81.
- Mayntz, R., Holm, K. y Hübner, P. (1988): *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza.
- Meijvogel, R. y Petrie, P. (1997): *Centros de educación no formal en la Unión Europea*. Extraído el día 1 junio 2006 desde <http://www.lafactoriaweb.com>.
- Micó, J., Orona, L. y Pierón, M. (2004): "La participación de los adolescentes andorranos en las actividades físicas y deportivas extraescolares" en González, M. A., Sánchez, J. A. y Gómez, J. (Eds.): *Preparación profesional y necesidades sociales*. A Coruña: AIESEP (Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física), pp. 575-582.

- Miguel, V., Rodríguez, J., Benhamu, S. y Miguel, W. (2005): "Sistema de gestión enlace: un modelo para el desarrollo de procesos de capacitación basados en internet." en *Revista comportamiento*, vol. 7, nº 1, pp. 18-34.
- Miller, K., Snow, D. y Lauer, P. (2004): *Noteworthy Perspectives: Out-of-school time programs for at-risk students*. Denver: Mc REL.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985): *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*. Madrid: BOE nº 159, de 4 de julio.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1986): *Real Decreto 1534/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las actividades complementarias y de servicios de los centros privados en régimen de concierto*. Madrid: BOE de 29 de julio.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: BOE de 4 de octubre.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995a): *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)*. Madrid: BOE nº 278, de 21 de noviembre.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995b): *Real Decreto 1694/1995, de 20 de octubre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros concertados*. Madrid: BOE de 1 de diciembre.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996a): *Real Decreto 82/1996, de 26 de Enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria*. Madrid: BOE de 20 de febrero.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996b): *Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria*. Madrid: BOE de 21 de febrero.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2002): *Ley Orgánica Calidad de la Educación (LOCE)*. Madrid: BOE de 24 de diciembre.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006a): *Ley Orgánica de Educación (LOE)*. Madrid: BOE de 4 de mayo.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006b): *Las cifras de la educación en España. Edición 2006*. Extraído el día 9 de julio de 2006 desde <http://www.mec.es/mecd>.

- Monteagudo, M. J. (2004): "El deporte escolar durante la infancia: claves para la gestación de preferencias y adquisición de hábitos deportivos" en Maiztegui, C. y Pereda, V. (Eds.): *Ocio y deporte escolar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 113-141.
- Montero, A. (2004): "La competición deportiva: perspectivas sociales" en González, M. A., Sánchez, J. A. y Gómez, J. (Eds.): *Preparación profesional y necesidades sociales*. A Coruña: AIESEP (Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física), pp. 107-114.
- Moreno Hernández, F. J. (1998): "El deporte escolar como labor intencionada de intervención psicopedagógica y de aprendizaje" en Ruiz Juan, F., García López, A. y Casimiro Andújar, A. J. (Eds.): *Nuevos horizontes en la educación física y el deporte escolar* Málaga: Junta de Andalucía: Instituto Andaluz del Deporte, pp. 167-179.
- Mosquera, M. J. (2004): *No violencia y deporte en la vida. Guía para docentes y personas interesadas*. A Coruña: Dirección Xeral para o Deporte. Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado. Xunta de Galicia.
- Municio, P. (1992): "La evaluación segmentada de los programas" en *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, vol. 43, nº 4, pp. 375-395.
- Munné, F. (1992): *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. México: Trillas.
- Muñoz, J. M. (2000a): "Evaluación y gestión de la calidad de los centros educativos." en González Ramírez, T. C. (Ed.): *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Ediciones Aljibe, pp. 159-202.
- Muñoz, J. M. (2000b): "El prácticum en las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación y su evaluación" en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 39, nº pp. 75-117.
- Muñoz, J. M., Abalde, E., Pérez, L. y Arias, A. (1999): "El prácticum en las titulaciones universitarias de psicopedagogía, pedagogía y educación social: indicadores para su evaluación" en *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, vol. 4, nº pp. 197-228.
- Muñoz, J. M., Ríos de Deus, M. P. y Espiñeira, E. M. (2004): "Atención a la diversidad de calidad" en *Revista española de orientación y psicopedagogía*, vol. 15, nº 2, pp. 413-424.

- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2004): "Are child developmental outcomes related to before- and after-school care arrangements? results from the NICHD study of early child care" en *Child Development*, vol. 75, nº 1, pp. 280-295.
- National Institute on Out-of-School Time (2006): *A fact sheet on children and youth in out-of-school time*. Wellesley: Wellesley Centers for Women, Wellesley College.
- Navarro Adelantado, V. (2002): *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: INDE.
- Navarro Adelantado, V., González Hernández, J. A., Rocío García, A. M., González Martín, E. y Hernández González, M. (2003): "Análisis del proceso de cambio de reglas en juegos motores" en Navarro, V. (Ed.): *XXI Congreso Nacional de Educación Física. El pensamiento del profesorado*. Puerto de la Cruz (Tenerife): Universidad de La Laguna. CD-Rom.
- Nevo, D. (1997): *Evaluación basada en el centro: un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
- Noam, G. G. (2003): "Learning with excitement: bridging school and after-school worlds and project-based learning" en *New Directions for Youth Development*, vol. -, nº 97, pp. 121-138.
- Noam, G. G., Miller, B. M. y Barry, S. (2002): "Youth development and afterschool time: Policy and programming in large cities" en *New Directions for Youth Development*, vol. -, nº 94, pp. 9-18.
- Noam, G. G. y Tillinger, J. R. (2004): "After-school as intermediary space: Theory and typology of partnerships (p 75-113) " en *New Directions for Youth Development*, vol. -, nº 101, pp. 75-113.
- Nuviala, A. (2005): "Valoración de los técnicos deportivos implicados en el programa deportivo competitivo <<la provincia en juego>>" en *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, vol. Junio, nº 18, pp. 1-8.
- Nuviala, A. y Nuviala, R. (2003a): *La actividad física extraescolar entre los alumnos de 10 a 16 años que viven en la provincia de Huelva (actas del VI Congreso Feadef)*. Extraído el día 8 de julio de 2006 desde <http://www.feadef.org/congresos/valladolid.htm>.
- Nuviala, A. y Nuviala, R. (2003b): "La actividad física extraescolar entre los alumnos de 10 a 16 años que viven en la provincia de Huelva" en

- FEADEF (Ed.): *Actas del V Congreso Internacional "Educación Física y Deporte Escolar"*. Valladolid: FEADEF, pp. 381-386.
- Nuviala, A. y Sáenz-López, P. (2001): "Estrategias de análisis del deporte en edad escolar en la provincia de Huelva" en *Apunts de Educació Física i Esports*, vol. 63, nº -, pp. 30-38.
- Nuviala Nuviala, A., García Montes, M. E. y Ruiz Juan, F. (2004): "Aspectos que condicionan la satisfacción interna por el trabajo realizado entre los técnicos deportivos extraescolares" en Lera, A. (Ed.): *XXII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo*. A Coruña: Universidad de A Coruña. CD-Rom.
- Nuviala Nuviala, A., Ruiz Juan, F. y García Montes, M. E. (2003): "Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres." en *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, vol. nº 6, pp. 13-20.
- Nuviala Nuviala, A., Ruiz Juan, F. y García Montes, M. E. (2004): "El abandono deportivo entre el alumnado de 10 a 16 años que vive en la comarca Ribera Baja del Ebro" en Lera, A. (Ed.): *XXII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo*. A Coruña: Universidad de A Coruña. CD-Rom.
- Olsen, D. (2000): "12-Hours school days? why government should leave afterschool arrangements to parents" en *Policy Analysis (by the Cato Institute)*, vol. June 7, nº 372, pp. 1-19.
- ONU (1959): *Declaración Universal de los derechos del niño*. Extraído el día 13 de julio de 2006 desde <http://www.un.org/spanish/documents/ga/res/14/ares14.htm>.
- Orts Delgado, F. (2003): "El deporte escolar en Valencia: un modelo de organización que apuesta por el Deporte para Todos" en Hernández Vázquez, M., Lorenzo Calvo, A. y Saucedo Morales, F. (Eds.): *VII Congreso y asamblea del Deporte para todos. El deporte para todos en España: presente y futuro. Libro de actas*. Madrid, pp. 385-395.
- Orts Delgado, F. (2005): *La gestión municipal del deporte en edad escolar*. Barcelona: Inde.
- Orts Delgado, F. y Mestre Sancho, J. A. (2005): "La organización del deporte en edad escolar en la ciudad de Valencia desde una perspectiva educativa"

- Libre de ponencias del I Congreso de deporte en edad escolar*. Valencia: Ajuntament de Valencia y Fundación Esportiva Municipal, pp. 9-29.
- Padilla, J. L., González, A. y Pérez, C. (1998): "Elaboración del cuestionario" en Rojas, A., Fernández, J. y Pérez, C. (Eds.): *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis, pp. 115-140.
- Palacios, J. (1998): *Jugar es un derecho*. A Coruña: Xaniño.
- Parada, A. (2004): "El perfil de los agentes que intervienen en el ocio y el tiempo libre" en Secretaría General de Educación y Formación Profesional (Ed.): *Servicios socioculturales: la cultura del ocio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 73-112.
- Paredes, J. (2002): *El deporte como juego: un análisis estructural. Tesis doctoral*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1972): *Evaluation as Illumination: a new approach to the study of innovatory programs*. Extraído el día 6 de febrero de 2006 desde <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/resources/html/>.
- Patriksson, G. (1996): "Socialización: síntesis de las investigaciones actuales, segunda parte" en VVAA (Ed.): *La función del deporte en la sociedad*. Madrid: Consejo Superior de Deportes, pp. 123-149.
- Pederson, J., De Kanter, A., Bobo, L. M., Weinig, K. y Noeth, K. (1998): *Safe and smart: making the after-school hours work for kids*. Washington, D. C.: U.S. Department of Education and U.S. Department of Justice.
- Pereda, V. (2000): "El deporte escolar y su implicación en el centro educativo" en Maiztegui, C. y Pereda, V. (Eds.): *Ocio y deporte escolar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 65-90.
- Pérez Gómez, A. (1983): "Modelos contemporáneos en evaluación" en Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 426-449.
- Perez Juste, R. (1995): "Evaluación externa e interna de centros educativos" en Pérez Juste, R., García Llamas, J. L. y Martínez Mediano, C. (Eds.): *Evaluación de programas y centros educativos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 131-168.
- Pérez Juste, R. (1995a): "Evaluación de Programas Educativos" en Medina Rivilla, A. y Villar Angulo, L. M. (Eds.): *Evaluación de Programas*

- Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Editorial Universitas, pp. 73-108.
- Pérez Juste, R. (1995b): "Metodología para la evaluación de programas educativos" en Medina Rivilla, A. y Villar Angulo, L. M. (Eds.): *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Editorial Universitas, pp. 107-144.
- Pérez Juste, R. (2000): "Evaluación de programas educativos" en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, nº 2, pp. 261-287.
- Pérez Serrano, G. (1994): *Investigación cualitativa retos e interrogantes*. Madrid: CIS.
- Pérez Serrano, G. (1998): "Metodologías de investigación en animación sociocultural" en Trilla, J. (Ed.): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel, pp. 99-118.
- Pérez Serrano, G. (2000): "Reflexiones sobre la investigación en educación social y animación sociocultural: Presupuestos metodológicos. Perspectiva crítico-reflexiva" en Pérez Serrano, G. (Ed.): *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas*. Madrid: Narcea, pp. 21-56.
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005): *Evaluación de la educación primaria 2003*. Madrid: INECSE.
- Peter, N. (2002): *Outcomes and research in out-of-school time program design*. Philadelphia: Best Practices Institute.
- Petrus, A. (1999): "El deporte como factor de socialización" en Tomas, J. (Ed.): *Trastornos por abuso sexual en la infancia y adolescencia. Valor educativo del juego y del deporte*. Barcelona: Laertes, pp. 5-20.
- Pierce, K. M., Hamm, J. V. y Vandell, D. L. (1999): "Experiences in after-school programs and children's adjustment in first-grade classrooms " en *Child Development*, vol. 70, nº 3, pp. 756-767.
- Pierón, M. y Cloes, M. (2004): "Compromiso motor y participación en actividades físicas y deportivas extraescolares: comparación del alumnado en relación con su habilidad" en González, M. A., Sánchez, J. A. y Gómez, J. (Eds.): *Preparación profesional y necesidades sociales*. A Coruña: AIESEP (Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física), pp. 615-627.

- Ponce de León, A. (1997): "Reflexiones y conclusiones sobre el tiempo libre y los valores" en *Bordón: Revista de orientación pedagógica*, vol. 49, nº 1, pp. 87-94.
- Ponseti, X., Vidal, J., Palou, P. y Borrás, P. A. (2005): "Motivos para el inicio, mantenimiento y/o abandono de la práctica deportiva de los niños y niñas de entre 10 y 14 años de la isla de Mallorca" en Zagalaz, M. L., Martínez, E. J. y Latorre, P. A. (Eds.): *I Congreso Internacional y XXIII Nacional de Educación Física "En respuesta a la demanda social de la actividad física"*. Jaén: Universidad de Jaén. CD-Rom.
- Popham, W. J. (1980): *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Popkewitz, T. S. (1988): *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Primera Conferencia de Ministros Europeos responsables del Deporte (1975): *Carta Europea del Deporte para Todos*. Bruselas: Consejo de Europa.
- Pühse, U. y Gerber, M. (2004): "Effects of physical activity and physical education on social competence: a framework and evaluation" en González, M. A., Sánchez, J. A. y Gómez, J. (Eds.): *Preparación profesional y necesidades sociales*. A Coruña: AIESEP (Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física), pp. 642-651.
- Puig, J. M. y Trilla, J. (1987): *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.
- Puig Roig, C. (2001): "Deporte en edad escolar: ¿materia curricular o materia extracurricular?" en Rodríguez, P. L. (Ed.): *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Vol I*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 525-534.
- Ramallal, E. M. (2004): *Sociedad y deporte: análisis del deporte en la sociedad y su reflejo en los medios de comunicación en España. Tesis doctoral*. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Real Academia Española (2006): *Diccionario de la lengua española. Vigésimo segunda edición*. Extraído el día 7 de junio de 2006 desde [http:// www.rae.es](http://www.rae.es).
- Rebollo, M. A. (1993): "Modelos de evaluación: concepto y tipos" en Colás, M. P. y Rebollo, M. A. (Eds.): *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos, pp. 33-54.

- Reilly, J. J., Jackson, D. M., Montgomery, C., Kelly, L. A., Slater, C., Grant, S. y Paton, J. Y. (2004): "Total energy expenditure and physical activity in young Scottish children: mixed longitudinal study" en *The Lancet*, vol. 363, nº 9404, pp. 211-212.
- Reisner, E. (2004): *Using evaluation methods to promote continuous improvement and accountability in after-school programs: a guide*. Extraído el día 24 de enero de 2006 desde <http://www.policystudies.com>.
- Revilla, F. (2004): "Conclusiones III Encuentro La ciudad de los niños" en V.V.A.A. (Ed.): *III Encuentro la Ciudad de los niños: ¿Qué ciudades? ¿Qué niños?* Madrid: Acción educativa, pp. 173-175.
- Ríos de Deus, M. P. (2004): "Indicadores de calidad para evaluar el personal de administración y servicios de la Universidad de A Coruña" en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 22, nº 2, pp. 473-496.
- Rodríguez, E. C. (2002): *Jóvenes y videojuegos: espacio, significación y conflictos (FAD)*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.
- Rodríguez, J. y Miguel, V. (2005): "Uso del modelo CIPP para evaluar la implementación y los resultados de un programa de capacitación en línea" en *Revista comportamiento*, vol. 7, nº 1, pp. 71-92.
- Rodríguez Ruiz, O. (2005): *La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales*. Extraído el día 18 de julio de 2006 desde <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna.asp>.
- Romero Cerezo, C. (2005): "La otra cara de la moneda: las federaciones, los clubes y los entrenadores en el deporte escolar" en Ruiz, F., Jiménez, I., Moral, D. y otros (Eds.): *El maestro de Educación Física ante la convergencia europea. Posible paso atrás en la Educación española ¿un maestro para todo?* Madrid: Gymnos, pp. 127-143.
- Romero Granados, S. (2005a): "Padres/madres en el deporte escolar" en Zagalaz, M. L., Martínez, E. J. y Latorre, P. A. (Eds.): *I Congreso Internacional y XXIII Nacional de Educación Física "En respuesta a la demanda social de la actividad física"*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 125-142.
- Romero Granados, S. (2005b): "Padres/madres en el deporte en edad escolar" en Zagalaz, M. L., Martínez, E. J. y Latorre Román, P. A. (Eds.): *Respuestas a la demanda social de actividad física*. Madrid: Gymnos, pp. 125-142.
- Romero Granados, S. y Calvo, A. (2000): "Reflexiones conceptuales de iniciación deportiva escolar y estudio de dos enfoques metodológicos."

Actas del I Congreso nacional de deporte en edad escolar. Dos Hermanas (Sevilla), pp. 81-109.

Rosales, C. (1995): "Evaluación externa e interna de centros educativos" en Pérez Juste, R., García Llamas, J. L. y Martínez Mediano, C. (Eds.): *Evaluación de programas y centros educativos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 305-326.

Rossi, P. H. y Freeman, H. E. (1989): *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales*. México: Trillas.

Rotger, J. M. (2003): "Escuela y comunidad" en Fernández Palomares, F. (Ed.): *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson, pp. 411-436.

Ruiz Juan, F., García Montes, E. y Gómez López, M. (2005): *Hábitos físico-deportivos en centros escolares y universitarios*. Madrid: Gymnos.

Ruiz Juan, F., García Montes, E. y López Muñoz, M. A. (2005): *Incidencia en la sociedad de un gran evento deportivo. Juegos Mediterráneos Almería 2005*. Madrid: Gymnos.

Ruiz Juan, F., García Montes, E. y Pérez Sánchez, A. (2005): *Estilos de vida en ciudad de La Habana - Cuba. Hábitos físico-deportivos y de salud*. Madrid: Gymnos.

Ruiz Juan, F. y García Montes, M. E. (2005): "¿Implicación de los docentes de Educación Física en el deporte escolar?" en Ruiz, F., Jiménez, I., Moral, D. y otros (Eds.): *El maestro de Educación Física ante la convergencia europea*. Córdoba: FEADDEF y AMEFCO, pp. 211-236.

Ruiz Juan, F., García Montes, M. E. y Gavala González, J. (2005): "Motivos por los que los almerienses realizan práctica de actividad físico-deportiva durante su tiempo libre" en Ruiz, F., Carrillo, R. J., Alós, A. y otros (Eds.): *Actas del VI Congreso Internacional "Educación Física y Deporte Escolar"*. Córdoba: FEADDEF, pp. 578-586.

Ruiz Juan, F., García Montes, M. E. y Hernández Rodríguez, A. I. (2001): "El interés por la práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre del alumnado de la Universidad de Almería. Un estudio longitudinal." en *Apunts*, vol. 63, nº pp. 86-92.

Ruiz Llamas, G. y Cabrera Suárez, D. (2004): "Los valores en el deporte" en *Revista de Educación*, vol. -, nº 335, pp. 9-19.

Ruiz Olabuenaga, J. I. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Ruiz Pérez, L. M., Gutiérrez Sanmartín, M., Graupera Sanz, J. L., Linaza Iglesias, J. L. y Navarro Valdivieso, F. (2001): *Desarrollo, comportamiento motor y aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Sabariego, M. (2004a): "Investigación educativa: génesis, evolución y características" en Bisquerra, R. (Ed.): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 51-87.
- Sabariego, M. (2004b): "El proceso de investigación (parte 2)" en Bisquerra, R. (Ed.): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 127-163.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004): "Fundamentos metodológicos de la investigación educativa" en Bisquerra, R. (Ed.): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 19-49.
- Sampedro, J. y Refoyo, I. (2003): "Fundamentos sociológicos del deporte" en Hernández Vázquez, M., Lorenzo Calvo, A. y Saucedo Morales, F. (Eds.): *VII Congreso y asamblea del Deporte para todos. El deporte para todos en España: presente y futuro. Libro de actas*. Madrid, pp. 429-447.
- Sánchez Bañuelos, F. (2000): "Análisis del deporte en edad escolar y una alternativa para el futuro" en Ayuntamiento de Dos Hermanas y Patronato Municipal de Deportes (Ed.): *I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. Dos Hermanas: Ayuntamiento de Dos Hermanas y Patronato Municipal de Deportes, pp. 63-79.
- Santos Guerra, M. (1988): "Evaluación cualitativa de planes de centros de perfeccionamiento del profesorado. Una forma de mejorar la personalidad docente." en *Revista de Investigación en la Escuela*, vol. 6, nº -, pp. 21-39.
- Santos Guerra, M. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M. (1995): "Visión panorámica, en doce instantáneas, de la evaluación cualitativa de centros escolares" en Pérez Juste, R., García Llamas, J. L. y Martínez Mediano, C. (Eds.): *Evaluación de programas y centros educativos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 365-385.
- Santos Guerra, M. (1999): "Metaevaluación: rigor, mejora, ética y aprendizaje" en Jiménez, B. (Ed.): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis, pp. 265-298.
- Santos Guerra, M. A. y Moreno Olivos, T. (2004): "¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método,

- control y finalidad" en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 9, nº 23, pp. 913-931.
- Santos Pastor, M. (1998): "La educación del ocio por medio de las actividades físicas extraescolares" en Santos, M. y Sicilia, A. (Eds.): *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE, pp. 63-72.
- Sanz, E. y Ponce de León, A. (2005): "La educación en y para el ocio físico-deportivo" en Úcar, X. (Ed.): *Actas del Primer Congreso Internacional e Interdisciplinar sobre Participación, Animación e Intervención Socioeducativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sarampote, N. C., Basset, H. H. y Winsler, A. (2004): "After-school care: child outcomes and recommendations for research and policy" en *Child & Youth Care Forum*, vol. 33, nº 5, pp. 329-348.
- Scriven, M. (1967): "The methodology of evaluation" en Tyler, R. W., Gagne, R. M. y Scriven, M. (Eds.): *Perspectives of curriculum evaluation. AERA Monograph 1*. Chicago: Rand McNally, pp. 39-83.
- Scriven, M. (2005): *Key evaluation checklist*. Extraído el día 25 de enero de 2006 desde http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/kec_october05.pdf.
- Schwendiman, J. y Fager, J. (1999): *After-school programs: good for kids, good for communities*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Seirul-lo, F. (1992): "Valores educativos del deporte" en *Revista de Educación Física*, vol. 44, nº pp. 3-11.
- Seirul-lo, F. (1995): "Valores educativos del deporte" en Blázquez, D. (Ed.): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde, pp. 61-75.
- Seligson, M. (1999): "Four commentaries: the policy climate for after-school programs. Commentary 1: The policy climate for school-age child care" en *The future of children*, vol. 9, nº 2, pp. 135-1139.
- Seppanen, P. S., Love, J. M., De Vries, D. K., Berstein, L., Seligson, M., Marx, F. y Kisker, E. E. (1993): *National Study of before and afterschool programs*. Washinton D. C.: U. S. Departament of Education.
- Séptima Conferencia de Ministros Europeos responsables del Deporte (1992): *Carta Europea del Deporte*. Rodas: Consejo de Europa.

- Sergio, C. (2000): "Deporte y juego. Los juegos deportivos en la preadolescencia." en Maiztegui, C. y Pereda, V. (Eds.): *Ocio y deporte escolar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 143-168.
- Servicio Municipal de Educación de A Coruña (2003): *Aprender en Coruña*. A Coruña: Ayuntamiento de A Coruña.
- Servicio Municipal de Educación de A Coruña (2006): *Mesa de trabajo: programa "Descubrir el ocio" 2006/07*. A Coruña: Ayuntamiento de A Coruña. Sin publicar.
- Shavelson, R. J. y Towne, L. (2002): *Scientific research in education*. Washington: DC: National Academy Press.
- Sicilia, A. (1998): "Actividad extraescolar, educación física y currículum" en Santos, M. y Sicilia, A. (Eds.): *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE, pp. 19-43.
- Siegel, S. (1991): *Estadística no paramétrica: aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Simpkins, S. (2003): "Does youth participation in out-of-school time activities make a difference?" en *The evaluation exchange. A periodical emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 9, nº 1, pp. 2-3, 21.
- Simpkins, S. (2004): "Characterizing and measuring participation in out-of-school time programs" en *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 10, nº 1, pp. 2-3, 29.
- Simpkins, S. D., Ripke, M., Huston, A. C. y Eccles, J. S. (2005): "Predicting participation and outcomes in out-of-school activities: similarities and differences across social ecologies " en *New Directions for Youth Development*, vol. -, nº 105, pp. 51-68.
- Solar, L. (1999): "Deporte escolar. Educar en el Fair Play" *II Jornadas de Educadores y Educadoras de Deporte escolar*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia, pp. 37-51.
- Sports Council for Wales (1993): *Children's sport participation 1991-1992*. Cardiff: Sports Council.
- Stufflebeam, D. L. (1996): "El papel de la evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro." en Villa Sánchez, A. (Ed.): *Dirección participativa y evaluación de centros. II Congreso internacional sobre dirección de centros docentes*. Bilbao: ICE. Universidad de Deusto, pp. 37 - 69.

- Stufflebeam, D. L. (2000): "The CIPP model for evaluation. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation" en Stufflebeam, D. L., Madam, C. F. y Kellagham, T. (Eds.): *Evaluation Models*. Hingham, MA, USA: Kluwer Academic Publishers, pp. 279-318.
- Stufflebeam, D. L. (2003): "The CIPP model for evaluation: an update, a review of the model's development, a checklist to guide implementation." *Annual Conference of the Oregon Programa Evaluators Network (OPEN)*. Portland, Oregon: The Evaluation Center (Western Michigan University).
- Stufflebeam, D. L., Candoli, I. C. y Nicholls, C. (1995): *A portfolio for evaluation of school superintendents*. Michigan: The Evaluation Center, Western Michigan University, <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal>.
- Stufflebeam, D. L., Gullickson, A. R. y Wingate, L. A. (2002): *The spirit of Consuelo: An evaluation of Ke Aka Ho'ona*. Kalamazoo: The Evaluation Center (Western Michigan University), <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/consuelo/SpiritOfConsueloEvalFull.pdf>.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1993): *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós: Buenos Aires.
- Tejada, J. (1999): "La evaluación: su conceptualización" en Jiménez, B. (Ed.): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis, pp. 25-56.
- Tejedor, F. J. (2000): "El diseño y los diseños en evaluación de programas" en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, nº 2, pp. 319 - 340.
- Tejedor, F. J., García-Valcarcel, A. y Rodríguez, M. J. (1994): "Perspectivas metodológicas actuales en la evaluación de programas en el ámbito educativo" en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 23, nº -, pp. 93-127.
- Tejedor Mardomingo, M. (2000): *La calidad del ocio educativo (actas del 6º Congreso Internacional de ocio. Ocio y desarrollo humano)*. Extraído el día 20 de julio de 2005 desde <http://www.ocio21.es>.
- Tenbrink, T. D. (1997): *Evaluación: Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

- Tercedor Sánchez, P. y Delgado Fernández, M. (2000): "Modalidades de práctica de actividad física en el estilo de vida de los escolares" en *Lecturas: Educación Física y Deportes*, vol. -, nº 24, pp. 1-12.
- Thompson, A. M., Rehman, L. A. y Humbert, M. L. (2005): "Factors influencing the physically active leisure of children and youth: a qualitative study" en *Leisure Sciences*, vol. 27, nº 5, pp. 421-438.
- Tirado, F., Barbancho, F. J., Hernández, L. M. y Santos, J. (2004): "Repercusión de los hábitos televisivos sobre la actividad física y el rendimiento escolar de los niños (I)" en *Revista Cubana Enfermer*, vol. 20, nº 2.
- Tod, D. y Hodge, K. (2001): "Moral reasoning and achievement motivation in sport: a qualitative inquiry" en *Journal of sport behaviour*, vol. 24, nº -, pp. 307-327.
- Tonucci, F. (1997): *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. (2004): "¿Qué niños?" en V.V.A.A. (Ed.): *III Encuentro la Ciudad de los niños: ¿Qué ciudades? ¿Qué niños?* Madrid: Acción educativa, pp. 33-40.
- Torrado, M. (2004): "Estudios de encuesta" en Bisquerra, R. (Ed.): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 231-257.
- Torregrosa, M. (2004): *Contribuciones de los agentes de socialización al juego limpio y la deportividad*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, <http://www.cult.gva.es>.
- Torres Guerrero, J. (2005a): "Motivación y socialización en el deporte escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna." *Libre de ponencias del I Congreso de deporte en edad escolar*. Valencia: Ajuntament de Valencia y Fundación Esportiva Municipal, pp. 112-136.
- Torres Guerrero, J. (2005b): "Un nuevo marco didáctico para el deporte educativo en la sociedad postmoderna" en Secretaría Autonómica de Deporte de la Comunidad Valenciana (Ed.): *V Jornadas sobre el deporte base*. Alicante: Secretaría Autonómica de Deporte de la Comunidad Valenciana, pp. 1-15.
- Torres Oliver, A. (2003): "Visión del ejercicio físico desde el punto de vista de la salud pública" en Junta de Andalucía. Consejería de Turismo y Deporte (Ed.): *Actas del Congreso Internacional Andalucía Tierra del Deporte*. Cadiz: Junta de Andalucía. Consejería de Turismo y Deporte, pp. 783-790.

- Trilla, J. (1993): *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- Trilla, J. (1998): "Nuevos espacios y tiempos de la pedagogía" en Beas Miranda, M., García Míguez, J., Luengo Navas, J. J. y otros (Eds.): *Atención a los espacios y tiempos extraescolares. Actas de las VIII Jornadas LOGSE sobre la atención a los espacios y tiempos extraescolares*. Madrid: Grupo Editorial Universitario, pp. 33-47.
- Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M. (2003): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Tyler, R. W. (1977): *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Úcar, X. (1998): "La evaluación de la animación sociocultural" en Trilla, J. (Ed.): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel, pp. 193-208.
- Úcar, X. (2000): *La evaluación de actividades y proyectos de animación teatral*. Extraído el día 13 desde http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.
- Úcar, X. (2001): "Cómo evaluar proyectos y procesos de animación sociocultural" en *Cuadernos de Animación. Actas de la II Escuela Formativa de Animación Sociocultural*, vol. nº 2 de diciembre de 2005.
- V.V.A.A. (1992): *Manifiesto sobre el deporte en la edad escolar*. La Coruña.
- V.V.A.A. (2005a): *Tasa de paro y de actividad*. Extraído el día 28 de abril de 2005 desde <http://www.ine.es>.
- V.V.A.A. (2005b): *Presentación y situación de La Coruña* Extraído el día 25 de abril de 2005 desde <http://www.aytolacoruna.es/es/3ciudad/31presen/31presen.html>.
- V.V.A.A. (2005c): *Tasas de actividad y paro en la provincia de A Coruña*. Extraído el día 25 de abril de 2005 desde <http://www.ige.xunta.es/ga/index.htm>.
- V.V.A.A. (2005d): *Mapa de A Coruña*. Extraído el día 27 de abril de 2005 desde http://www.dc.fi.udc.es/~alonso/images/coruna/mapa_coruna.gif.
- Vallés, M. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid.: Síntesis.

- Vandell, D. y Shumow, L. (1999): "After-school child care programs" en *The future of children*, vol. 9, nº 2, pp. 64-80.
- Vandell, D. L., Reisner, E. R., Pierce, K. M., Brown, B. B., Lee, D., Bolt, D. M. y Pechman, E. M. (2006): *The study of promising after-school programs: examination of longer term outcomes after two years of program experiences*. Madison: Wiscosin Center for Education Research y C. S. Mott Foundation.
- Vandell, D. L., Shernoff, D. J., Pierce, K. M., Bolt, D. M., Dadisman, K. y Brown, B. B. (2005): "Activities, engagement, and emotion in after-school programs (and elsewhere)" en *New Directions for Youth Development*, vol. -, nº 105, pp. 121-129.
- Vázquez, B. (2001a): "La pedagogía de la actividad física y el deporte" en Vázquez, B. (Ed.): *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis, pp. 25-46.
- Vázquez, B. (2001b): "Deporte y Educación" en Vázquez, B. (Ed.): *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis, pp. 333-355.
- Vedung, E. (1997): *Evaluación de políticas públicas y programas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Vega Moreno, M. C. (1999): "Evaluación de la animación sociocultural en el ámbito rural, en la comunidad de Madrid." en Pérez Serrano, G. (Ed.): *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea, pp. 253-286.
- Velázquez Buendía, R. (2001): *Deporte, institución escolar y educación*. Extraído el día 18 de agosto de 2006 desde <http://www.efdeportes.com>.
- Velázquez Buendía, R., García del Olmo, M., Castejón Oliva, F. J., Hernández Álvarez, J. L., López Crespo, C. y Maldonado Rico, A. (2001a): "Influencia que ejercen los agentes sociales (familia, centro escolar y medios de comunicación) en la formación de la imagen sobre el deporte que posee el alumnado de primaria y de secundaria" en Rodríguez, P. L. (Ed.): *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Vol I*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 549-564.
- Velázquez Buendía, R., García del Olmo, M., Castejón Oliva, F. J., Hernández Álvarez, J. L., López Crespo, C. y Maldonado Rico, A. (2001b): "Influencia de la imagen e ideas sobre el deporte en la formación de

- valores y actitudes" en Rodríguez, P. L. (Ed.): *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Vol I*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 565-577.
- Velázquez Buendía, R., García del Olmo, M., Castejón Oliva, F. J., Hernández Álvarez, J. L., López Crespo, C. y Maldonado Rico, A. (2001c): "Relaciones que se dan entre la imagen del deporte que tienen los chicos y las chicas y sus hábitos de práctica deportiva durante el ocio" en Rodríguez, P. L. (Ed.): *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Vol I*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 580-589.
- Ventosa, V. J. (1992): *Evaluación de la animación sociocultural. Guía de orientación para animadores*. Madrid: Editorial Popular.
- Ventosa, V. J. (2001): *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales*. Madrid: CCS.
- Ventura, J. (2005): *El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo. Tesis doctoral*. Universidad de Barcelona: Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Vidal, L. (2005): "Educación para la participación y actividades extraescolares" en Úcar, X. (Ed.): *Actas del Primer Congreso Internacional e Interdisciplinar sobre Participación, Animación e Intervención Socioeducativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Villalba, F. (2004): "Evaluación de los efectos socioeconómicos de la práctica deportiva. La salud y el deporte" en Monteagudo, M. J. y Puig, N. (Eds.): *Ocio y deporte. Un análisis multidisciplinar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 45-62.
- Vuori, I. (1998): "La promoción de la actividad física en las escuelas y a través de las escuelas" en Ayuntamiento de Barcelona (Ed.): *Informe final del VII Congreso mundial de deporte para todos. El deporte para todos y los retos educativos a nivel mundial*. Barcelona, p. 180.
- Walker, G. (1999): "Four commentaries: the policy climate for after-school programs. Commentary 4: The policy climate for early adolescent initiatives" en *The future of children*, vol. 9, nº 2, pp. 147-150.
- Weiss, A. R. y Brigham, R. A. (2003): *The family participation in after-school study*. Washington, D.C.: Institute for Responsive Education.
- Weiss, C. H. (1975): *Investigación evaluativa*. México: Trillas.

- Weiss, H., Klein, L., Little, P., López, M. E., Rothert, C., Kreider, H. y Bouffard, S. (2005): "Pathways from workforce development to child outcomes" en *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 11, nº 4, pp. 2-4.
- Weiss, H. B. (2001): "From the director's desk" en *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 7, nº 2, p. 1.
- Werthein, J. (2004): *Educação e cuidado na primeira infancia. Grandes desafios*. Brasil: UNESCO.
- Willians, M. H. (1994): "Physical activity, fitness and substance misuse and abuse" en Bouchard, C. (Ed.): *Physical activity, fitness and health. Internacional proceedings and consensus statement*. Champaign: Human Kinetics, pp. 898-916.
- Wimer, C. (2004): "Promising approaches to evaluating out-of-school time program quality" en *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 10, nº 1, p. 22.
- Wimer, C., Bouffard, S., Caronongan, P., Dearing, E., Simpkins, S. D., Little, P. y Weiss, H. (2006): *What are kids getting into these days? Demographics differences in youth out-of-school time participation*. Cambridge: Harvard Family Research Project.
- Zigler, E., Finn-Stevenson, M. y Marsland, K. W. (1995): "Child day care in the schools: the school of the 21 st century" en *Child Welfare*, vol. -, nº 74, pp. 1301-1326.
- Zulaika, L. M. y Idarreta, J. (2005): "Repercusión de la práctica deportiva en el rendimiento académico" en Ruiz, F., Jiménez, I., Moral, D. y otros (Eds.): *El maestro de Educación Física ante la convergencia europea*. Córdoba: FEADef y AMEFCO, pp. 36-41.

ANEXOS

ANEXO 1.
CERTIFICACIONES
(INFORME Y MESAS DE TRABAJO)



Ayuntamiento de La Coruña
Concello de A Coruña

Servicio Municipal de Educación

Dña. Ana Judel Prieto, como Jefe de Unidad de Programas Educativos del
Servicio Municipal de Educación del Ayuntamiento de A Coruña,

INFORMA

Que Dña. Lara Varela Garrote ha entregado un informe de evaluación sobre el
programa "*Deporte en el Centro*" en el que se recogen datos relevantes para el proceso
de control y mejora de dicho programa, así como para su diseño en el curso 2006/07.

Y para que así conste, a los efectos oportunos.

A Coruña, a 26 de junio de 2006

Asdo. Ana Judel Prieto
Jefe de Unidad de Programas Educativos



Ayuntamiento de La Coruña
Concello de A Coruña

Servicio Municipal de Educación

Dña. Ana Judel Prieto, como Jefe de Unidad de Programas Educativos del Servicio Municipal de Educación del Ayuntamiento de A Coruña,

INFORMA

Que Dña. Lara Varela Garrote ha participado en calidad de experta en las Mesas de Trabajo para el diseño y mejora del programa "*Descubrir el Ocio*", compuestas por representantes de las asociaciones de padres de alumnos y de los equipos directivos de los centros, además de la representación municipal y de la Federación Provincial de APAs como responsables de la gestión actual del programa, con el objetivo de plantear novedades para el programa de cara al curso 2006/07.

La labor de Dña. Lara Varela Garrote ha consistido en la presentación de un resumen de los resultados de su evaluación del programa "*Deporte en el Centro*", englobado dentro de "*Descubrir el Ocio*", además de realizar funciones de asesoramiento y participar en el proceso de reflexión y mejora de dicho programa.

Y para que así conste, a los efectos oportunos.

A Coruña, a 26 de junio de 2006

Asdo. Ana Judel Prieto
Jefe de Unidad de Programas Educativos

ANEXO 2.
TABLAS DE VALIDEZ DE CONTENIDO

Objetivo general: “Estudiar el programa de actividades deportivas extraescolares “Deporte el Centro” perteneciente al programa municipal “Descubrir el ocio”.

Tabla 2. 1. Validez de contenido de la dimensión contextual

<i>Subdimensiones</i>	<i>Aspectos / Estándares / Indicadores</i>	<i>Agentes</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Ítem/s</i>
Hábitat urbano (A Coruña)	Ubicación y extensión	Instituto Gallego de Estadística	Observación documental	
	Demografía	Instituto Gallego de Estadística	Observación documental	
	Actividad productiva	Instituto Gallego de Estadística	Observación documental	
	Paro	Instituto Gallego de Estadística	Observación documental	
	Nivel de estudios y escolarización	Instituto Gallego de Estadística	Observación documental	
	Ciudad educadora	Servicio Municipal de Educación	Observación documental	
Entorno familiar	Tipología	padres	Cuestionario	A, B1, B2
		participantes enero	Cuestionario	31, 31.1
		no participantes enero	Cuestionario	23, 23.1
	Nivel sociocultural	padres	Cuestionario	C1, C2,
	Nivel socioeconómico	padres	Cuestionario	D1, D2
	Expectativas del programa	padres	Cuestionario	2
participantes enero		Cuestionario	10	
Características del programa	Tipo	Servicio Municipal de Educación	Análisis de documentos	
	Población que abarca	Servicio Municipal de Educación	Análisis de documentos	
	Funciones	Técnicos	Entrevista	13a, 13b
		Directivos	Entrevista	13a, 13b
	Objetivos	Técnicos	Entrevista	14
		Directivos	Entrevista	14
	Contenidos	Técnicos	Entrevista	15
		Directivos	Entrevista	15
	Metodología	Técnicos	Entrevista	16
Evaluación	Técnicos	Entrevista	17a, 17b, 17c	
	Directivos	Entrevista	16a, 16b, 16c	

Tabla 2. 2. Validez de contenido de la dimensión “entrada”

Subdimensiones		Aspectos / Estándares / Indicadores	Agentes	Instrumento	Ítem
Recursos económicos y materiales		Presupuestos	Técnicos	Entrevista	3, 4
			Directivos	Entrevista	3, 4
		Instalaciones	Educadores	Cuestionario	19, 20, 21, 22
			Técnicos	Entrevista	5a, 5b
			Directivos	Entrevista	5a, 5b
		Equipamiento	Educadores	Cuestionario	23, 24, 25, 26
Recursos humanos	Directivos	Edad y Género	Directivos	Entrevista	B, A
		Formación	Directivos	Entrevista	C
		Características del puesto de trabajo	Directivos	Entrevista	1, 2
	Técnicos	Edad y Género	Técnicos	Entrevista	B, A
		Formación	Técnicos	Entrevista	C
		Características del puesto de trabajo	Técnicos	Entrevista	1, 2
	Educadores	Edad, género, centro y actividad impartida	Educadores	Cuestionario	71, 72, 73 y 74
		Experiencia en el programa	Educadores	Cuestionario	1
		Características del puesto de trabajo	Educadores	Cuestionario	2,3,4,5, 5.1
		Formación	Educadores	Cuestionario	6,7,8,9, 27
	Participantes	Edad, género y curso	Participantes Enero	Cuestionario	28, 29, 31
		Experiencia en el programa	Participantes Enero	Cuestionario	1
		Rutinas de Vida	Participantes Enero	Cuestionario	2,3,4,16,16.1, 16.2, 17
		Horarios	Participantes Enero	Cuestionario	11
		Actividades	Participantes Enero	Cuestionario	5,6,7,8,11,12
		Expectativas			
	No participantes	Rendimiento académico percibido	Participantes Enero	Cuestionario	27
		Edades y cursos	No Participantes Enero	Cuestionario	21, 22, 24
		Experiencia en el programa	No Participantes Enero	Cuestionario	1
		Rutinas de Vida	No Participantes Enero	Cuestionario	2, 9, 9.1, 9.2, 10
		Horarios	No Participantes Enero	Cuestionario	4
		Actividades	No Participantes Enero	Cuestionario	3, 5, 6, 7, 8
	Personal de servicios	Rendimiento académico percibido	No Participantes Enero	Cuestionario	20
Número		Educadores	Cuestionario	28	
Personal AMPA	Eficacia	Educadores	Cuestionario	29	
	Número	Educadores	Cuestionario	30	
	Eficacia	Educadores	Cuestionario	31	

Tabla 2. 3. Validez de contenido de la dimensión “proceso” 1

Estructura				
Subdimensiones	Aspectos / Estándares / Indicadores	Agente	Instrumentos	Ítem/s
Organigrama	Conocimiento	Educadores	Cuestionario	32
	Funcionalidad	Educadores	Cuestionario	33
		Técnicos	Entrevista	10
		Directivos	Entrevista	10
	Competencias	Educadores	Cuestionario	34
		Técnicos	Entrevista	11a y 11b
		Directivos	Entrevista	11a y 11b
	Comunicación	Educadores	Cuestionario	35
Criterios	Educadores	Cuestionario	36, 37	

Tabla 2. 4. Validez de contenido de la dimensión “proceso” 2

Programación				
Subdimensiones	Aspectos / Estándares / Indicadores	Agente	Instrumentos	Ítem/s
Diseño del programa	Existencia documento escrito	Educadores	Cuestionario	40,
		Técnicos	Entrevista	18a, 18b
	Participación en su elaboración	Educadores	Cuestionario	42
		Técnicos	Grupo de discusión	3
	Elementos del programa	Educadores	Entrevista	18c, 18d
		Educadores	Cuestionario	43, 44, 45
	Validez como guía de programación	Educadores	Cuestionario	46
		Técnicos	Grupo de discusión	2
			Entrevista	18e
	Existencia de adaptaciones	Educadores	Cuestionario	47
Divulgación del programa	Educadores	Cuestionario	41, 48	
Aplicación del programa	Adecuación del ritmo de enseñanza	Educadores	Cuestionario	49
	Disponibilidad temporal	Educadores	Cuestionario	50, 53
			Grupo de discusión	4
	Desarrollo de contenidos relacionados con la actividad física y el deporte	Educadores	Cuestionario	51, 52
Evaluación del programa	Criterios de evaluación	Educadores	Cuestionario	54, 55, 60
	Tipos de evaluación	Educadores	Cuestionario	56, 57, 58
	Difusión de la evaluación	Educadores	Cuestionario	59
	Instrumentos de evaluación	Educadores	Cuestionario	61
Resultados / productos de la programación	Exigencia entrega memoria	Educadores	Cuestionario	62
		Técnicos	Entrevista	20a, 20b, 20c

Tabla 2. 5. Validez de contenido de la dimensión “proceso” 3

Clima				
Subdimensiones	Aspectos / Estándares / Indicadores	Agente	Instrumentos	Ítem/s
Sistema de relaciones	Relación y comunicación con colectivos implicados en el desarrollo del programa	Educadores	Cuestionario	38
			Grupo de discusión	7
		Técnicos	Entrevista	12
		Directivos	Entrevista	12
Clima de trabajo	Colegio	Educadores	Cuestionario	39

Tabla 2. 6. Validez de contenido de la dimensión “producto” 1

Subdimensiones	Aspectos / Estándares / Indicadores	Agente	Instrumentos	Ítem/s
Nivel de participación	Cobertura	Dirección de centros docentes	Observación documental	
		Directivos	Entrevista	17
		Técnicos	Entrevista	19
	Asistencia percibida	Participantes Mayo	Cuestionario	1
		No Participantes Mayo	Cuestionario	5
		Educadores	Cuestionario	63
	Media ausencias	Participantes	Análisis contenido listas de asistencia	
	Fidelidad - permanencia	Educadores	Cuestionario	64
	Expectativas de inscripción	Padres	Cuestionario	5 / 5.1.
Participantes Mayo		Cuestionario	2, 21, 21.1	
No Participantes Mayo		Cuestionario	1, 16, 16.1	
Valoraciones sobre el tiempo libre	Disponibilidad de tiempo libre	Participantes Mayo	Cuestionario	14
		No Participantes Mayo	Cuestionario	14
	Tiempo libre y deporte	Participantes Enero	Cuestionario	26
		No Participantes Enero	Cuestionario	19
		Participantes Mayo	Cuestionario	15
		No Participantes Mayo	Cuestionario	15
	Educadores	Cuestionario	66	
Valoración sobre aspectos organizativos del programa	Actividades	Participantes Mayo	Cuestionario	4
		No Participantes Mayo	Cuestionario	3,6
		Participantes Mayo	Cuestionario	6, 16 y 17
	Nivel de satisfacción	Este apartado se responde en el objetivo específico de la tesis número 1.		
	Calidad del desarrollo profesional de los educadores	Educadores	Cuestionario	12,13,14, 15, 16, 17, 18
		Técnicos	Entrevista	6, 7, 8, 9a, 9b
		Directivos	Entrevista	6, 7, 8, 9a, 9b
Efecto del programa en las valoraciones sobre la actividad física y el deporte	Este apartado se concreta en el objetivo específico de la tesis específico número 2: “Determinar el efecto del programa sobre los valores de los usuarios con respecto a la actividad física y el deporte”.			
Necesidades del programa	Este apartado se responde en el objetivo específico de la tesis número 3.			
Puntos fuertes y puntos débiles	Este apartado se responde en el objetivo específico de la tesis número 4.			

Objetivo específico 1: “Conocer las valoraciones de los diferentes agentes implicados en el programa sobre los diversos aspectos organizativos del mismo”.

Tabla 2. 7. Validez de contenido de la dimensión “producto” 2

<i>Aspectos / Estándares / Indicadores</i>	<i>Agentes</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Item/s</i>
Grado de satisfacción	Padres	Cuestionario	1, 3
	Participantes Mayo	Cuestionario	2, 5, 5.1,18,20
	No Participantes Mayo	Cuestionario	1,4

Objetivo específico 2: “Determinar el efecto del programa sobre las valoraciones de los usuarios con respecto a la actividad física y el deporte”.

Tabla 2. 8. Validez de contenido de la dimensión “producto” 3

<i>Aspectos / Estándares / Indicadores</i>	<i>Agentes</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Item/s</i>
“Deporte en el centro” ¿Juego, deporte o ambos?	Participantes Enero	Cuestionario	18
	Participantes Mayo	Cuestionario	7
	No participantes Enero	Cuestionario	11
	No participantes Mayo	Cuestionario	7
Utilidad de la actividad física	Participantes Enero	Cuestionario	19
	Participantes Mayo	Cuestionario	8
	No participantes Enero	Cuestionario	12
	No participantes Mayo	Cuestionario	8
Habilidad percibida	Educadores	Cuestionario	65.1
	Participantes Enero	Cuestionario	20
	Participantes Mayo	Cuestionario	9
	No participantes Enero	Cuestionario	13
	No participantes Mayo	Cuestionario	9
Prioridades en la práctica deportiva	Educadores	Cuestionario	65.2
	Participantes Enero	Cuestionario	21
	Participantes Mayo	Cuestionario	10
	No participantes Enero	Cuestionario	14
	No participantes Mayo	Cuestionario	10
Preferencias deportivas	Educadores	Cuestionario	65.3
	Participantes Enero	Cuestionario	22
Competición	No participantes Enero	Cuestionario	15
	Participantes Enero	Cuestionario	23
	Participantes Mayo	Cuestionario	11
	No participantes Enero	Cuestionario	16
	No participantes Mayo	Cuestionario	11
Reglas	Educadores	Cuestionario	65.4
	Participantes Enero	Cuestionario	24
	Participantes Mayo	Cuestionario	12
	No participantes Enero	Cuestionario	17
	No participantes Mayo	Cuestionario	12
Trampas	Participantes Enero	Cuestionario	25
	Participantes Mayo	Cuestionario	13
	No participantes Enero	Cuestionario	18
	No participantes Mayo	Cuestionario	13
Valoración global	Directivos	Entrevista	18
	Técnicos	Entrevista	21

Objetivo específico 3: “*Detectar necesidades en el programa que sirvan para tomar decisiones sobre el mismo*”.

Tabla 2. 9. Validez de contenido de la dimensión “*producto*” 4

<i>Aspectos / Estándares / Indicadores</i>	<i>Agentes</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Item/s</i>
Necesidades del programa	Padres	Cuestionario	4
	Participantes Enero	Cuestionario	15
	Participantes Mayo	Cuestionario	19
	Educadores	Cuestionario	10, 11, 67, 70
		Grupo de discusión	1a, 1b, 5, 6
	Técnicos	Entrevista	23,24
Directivos	Entrevista	20, 21	

Objetivo específico 4: “*Conocer los puntos fuertes y débiles del programa “Deporte en el Centro”*”.

Tabla 2. 10. Validez de contenido de la dimensión “*producto*” 5

<i>Aspectos / Estándares / Indicadores</i>	<i>Agentes</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Item/s</i>
Puntos fuertes	Participantes Enero	Cuestionario	13
	Educadores	Cuestionario	68
	Directivos	Entrevista	19b
	Técnicos	Entrevista	22b
Puntos débiles	Participantes Enero	Cuestionario	14
	Educadores	Cuestionario	69
	Directivos	Entrevista	19a
	Técnicos	Entrevista	22a

ANEXO 3
INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Cuestionario a participantes enero 2004



Estimado amig@:

Con este cuestionario queremos que nos ayudes a conocer mejor el programa de actividades extraescolares "*Deporte en el Centro*", para que se ajuste mejor a tus necesidades y preferencias.

Tus respuestas son muy valiosas para nosotros, ya que tú formas parte del programa. Los datos se analizarán de modo anónimo a lo largo de toda la investigación.

Si tienes alguna duda, pregunta a la persona que te lo ha dado.

Muchas gracias por tu colaboración.

**CUESTIONARIO PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA
"DEPORTE EN EL CENTRO"**

Pon las iniciales de tu nombre y apellidos y las tres primeras letras de tu mes de nacimiento. (Ejemplo: Laura Vázquez Gómez, Agosto – LVGAGO)

CÓDIGO	
--------	--

PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA "DEPORTE EN EL CENTRO"

1. Contando este curso, ¿Cuántos cursos llevas viniendo a actividades deportivas extraescolares? Este será el...

- Uno
- Dos
- Tres o más

2. ¿Comes en el colegio?

- Siempre
- Sólo algunos días
- No

3. ¿Con quién vienes habitualmente a las actividades deportivas extraescolares?

- Solo/a
- Con mis amigos/as
- Me traen ¿Quién? _____

4. ¿Con quién te marchas habitualmente de las actividades deportivas extraescolares?

- Solo/a
- Con mis amigos/as
- Me recogen ¿Quién? _____

5. ¿A qué actividades deportivas extraescolares te apuntaste? (pon una X en todas las que te apuntaste)

- Iniciación al Aeróbic II
- Iniciación al Ajedrez II
- Iniciación al Baloncesto II
- Iniciación al Balonmano II
- Iniciación al Fútbol Sala II
- Iniciación al Patinaje II
- Iniciación al Voleibol II
- Multideportes
- Gimnasia Rítmica II

6. Si vas a más de una actividad, ¿Cuál de las anteriores te gusta más?

7. ¿Por qué te gusta esta actividad?

8. ¿Por qué decidiste apuntarte a actividades deportivas extraescolares? Porque ... (puedes elegir 2 respuestas)

- Es lo que hay en mi colegio
 - Me gusta hacer deporte
 - Van mis amigos
 - Me apuntaron mis padres
 - Por otras razones. ¿Cuál o cuáles? _____
-

9. ¿Quién muestra más interés porque participe en actividades deportivas extraescolares? (pon una sola X)

- Mi padre
- Mi madre
- Mi padre y mi madre
- Mis amigos
- Mis abuelos
- Mis profesores
- Otros. ¿Quiénes? _____

10. ¿Qué opinas sobre la duración de las actividades deportivas extraescolares (cada actividad 2 horas a la semana)?

- Es demasiado tiempo
- Está bien
- Es poco tiempo

11. Si pudieras elegir cualquiera de las siguientes actividades ¿cuál preferirías?

- Ir a las mismas actividades deportivas a las que estoy apuntado
 - Ver mi programa de televisión favorito
 - Realizar otra actividad, ¿Cuál o cuáles? _____
-

12. ¿Qué son para ti las actividades deportivas extraescolares?

13. ¿Qué es lo que más te gusta de las actividades deportivas extraescolares?

14. ¿Y lo que menos te gusta de las actividades deportivas extraescolares?

15. ¿Qué crees que falta en las actividades deportivas extraescolares?

PARTICIPACIÓN EN OTROS PROGRAMAS O ACTIVIDADES

16. ¿Participas en otras actividades extraescolares de tarde?

- NO.
- SI. ¿En cuáles?
 - Inglés
 - Teatro
 - Informática
 - Pintura
 - Otros ¿Cuáles? _____

Si has contestado que *sí* en la pregunta anterior, responde el cuadro:

16.1 ¿Dónde se realizan?

- En el colegio
- Fuera del colegio
- Algunas en el colegio y otras fuera

16.2 ¿Por qué vas? Porque... (puedes elegir 2 respuestas)

- Así puedo estar más tiempo en el colegio
- Me gusta esa actividad
- Van mis amigos
- Me apuntaron mis padres
- Por otras razones. ¿Cuál o cuáles? _____

17. ¿Realizas deporte de forma organizada (en un club, equipo, asociación ...) fuera del colegio?

- No
- Sí. ¿Qué deporte/s realizas? _____

VALORACIONES SOBRE EL JUEGO Y EL DEPORTE

Señala con una "X" tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones.

18. Lo que se hace principalmente en las actividades deportivas extraescolares es ...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Jugar				
Hacer Deporte				

19. Las actividades físico-deportivas extraescolares sirven para...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Hacer amigos				
Estar más tiempo con mis amigos				
Estar en forma				
Aprender un deporte				
Divertirme				

20. Sobre los deportes que practicas en las actividades deportivas extraescolares ...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Soy bueno practicando todos esos deportes				
Estoy entre los mejores de mi grupo				
El tiempo dedicado a practicar es suficiente para aprender esos deportes				
Creo que mejoraré mucho en los próximos meses				

21. Cuando practicas un deporte, lo más importante para ti es...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Vencer a mi oponente o al otro equipo				
Jugar lo mejor que puedo				
Jugar siempre siguiendo las reglas				
Que todos los del equipo jueguen				

22. ¿Cuáles de los siguientes deportes te gustan más?(puedes elegir 3 respuestas)

- Fútbol
- Baloncesto
- Voleibol
- Aeróbic
- Patinaje
- Balonmano
- Atletismo
- Natación
- Natación sincronizada
- Waterpolo
- Gimnasia rítmica
- Rugby
- Hockey Patines
- Otros. ¿Cuál o cuáles? _____

Señala con una "X" tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones.

23. Sobre la competición...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me gusta competir				
Me gusta competir con mis compañeros de colegio				
Me gusta competir con niños de otros colegios				
Prefiero que el árbitro sea un adulto				
Prefiero que arbitren los propios jugadores				
Cuando compito el resultado es lo de menos				
Prefiero que gane mi equipo aunque yo no juegue.				

24. Sobre las reglas del juego o del deporte...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Cumplir las reglas sirve para evitar que me piten faltas				
Sirven para que todos tengamos las mismas oportunidades				
Sirven para evitar peleas				
Prefiero que las reglas las marque el profesor				
Prefiero que las reglas las marquemos los jugadores				
Me da igual quién ponga las reglas				
Prefiero que las reglas sean fijas (no se puedan cambiar)				

25. Sobre las trampas en el juego o en el deporte...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
No haría trampas				
Sólo haría trampas si las hace el rival				
Sólo haría trampas si es la única forma de ganar				
Haría trampas siempre que pudiera				

26. Durante mi tiempo libre, me gusta...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Practicar mi deporte favorito.				
Ver mi deporte favorito por la Televisión.				
Ir a ver mi deporte favorito al campo de juego.				
Jugar en la consola a un juego de mi deporte favorito.				
Hacer actividades en las que haya movimiento.				

SOBRE TUS ESTUDIOS

27. En los estudios ...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Soy un buen estudiante				
Apruebo todas las asignaturas				
Saco buenas notas				
Estoy entre los mejores de mi clase				
Dedico el tiempo suficiente a estudiar				

DATOS PERSONALES

28 - Edad:

29 - Eres: Niño Niña

30 - ¿Tienes hermanos? No Sí

30.1. ¿Cuántos hermanos tienes? _____

31 - ¿En que curso estás ahora? 3º 4º 5º 6º

¡Muchas gracias por tu colaboración!

3.2. Cuestionario a no participantes enero 2004



Estimado amig@:

Con este cuestionario queremos saber tu opinión sobre el programa de actividades extraescolares "*Deporte en el Centro*", para que se ajuste lo mejor posible a las necesidades y preferencias de sus participantes.

Los datos procedentes de tus respuestas se procesarán de modo anónimo a lo largo de toda la investigación. Tus respuestas son muy valiosas para nosotros ya que, como alumno de este colegio, nos interesan mucho saber si conoces el programa y qué opinión te merece.

Si tienes alguna duda, pregunta a la persona que te lo ha dado.

Muchas gracias por tu colaboración.

CUESTIONARIO NO PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA "DEPORTE EN EL CENTRO"

Pon las iniciales de tu nombre y apellidos y las tres primeras letras de tu mes de nacimiento. (Ejemplo: Laura Vázquez Gómez, Agosto - LVGAGO)

CÓDIGO	
--------	--

PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA "DEPORTE EN EL CENTRO"

1. ¿Has estado apuntado en las actividades deportivas extraescolares alguna vez?

- No
- Sí. ¿Durante cuántos cursos? _____

2. ¿Comes en el colegio?

- Siempre
- Sólo algunos días
- No

3. ¿Por qué decidiste no apuntarte a actividades deportivas extraescolares? Porque...(puedes elegir 2 respuestas)

- Voy a otras actividades que me gustan más
- No me gustan las actividades del programa
- No me gusta hacer deporte
- No van mis amigos
- No me apuntaron mis padres
- Tengo demasiados deberes
- Es demasiado caro
- No me gusta una actividad concreta, ¿cuál? _____
- Por otras razones. ¿Cuál o cuáles? _____

4. ¿Qué opinas sobre la duración de las actividades deportivas extraescolares (cada actividad 2 horas a la semana)?

- Es demasiado tiempo
- Está bien
- Es poco tiempo

5. Si fueses a alguna actividad deportiva extraescolar a cuál de las siguientes te apuntarías (pon una X en todas las que te apuntarías)

- Iniciación al Aeróbic II
- Iniciación al Ajedrez II
- Iniciación al Baloncesto II
- Iniciación al Balonmano II
- Iniciación al Fútbol Sala II
- Iniciación al Patinaje II
- Iniciación al Voleibol II
- Multideportes
- Gimnasia Rítmica II

6. Si pudieras elegir cualquiera de las siguientes actividades ¿cuál preferirías?

- Ir a las actividades deportivas extraescolares de mi colegio
 - Ver mi programa de televisión favorito
 - Realizar otra actividad, ¿Cuál o cuáles? _____
- _____

7. ¿Qué son para ti las actividades deportivas extraescolares de tu colegio?

8. ¿Qué tendría que ocurrir para que te apuntaras a actividades deportivas extraescolares?

PARTICIPACIÓN EN OTROS PROGRAMAS O ACTIVIDADES

9. ¿Participas actualmente en actividades extraescolares de tarde?

- No.
- Sí. ¿En cuáles?
 - Inglés
 - Teatro
 - Informática
 - Pintura
 - Otros ¿Cuáles? _____

Si has contestado que *sí* en la pregunta anterior, responde el cuadro:

9.1. ¿Dónde se realizan?

- En el colegio
- Fuera del colegio
- Algunas en el colegio y otras fuera

9.2. ¿Por qué vas? Porque... (puedes elegir 2 respuestas)

- Así puedo estar más tiempo en el colegio
- Me gusta esa actividad
- Van mis amigos
- Me apuntaron mis padres
- Por otras razones. ¿Cuál o cuáles? _____

10. ¿Realizas deporte de forma organizada (en un club, equipo, asociación ...) fuera del colegio?

- No
- Sí. ¿Qué deporte/s realizas? _____

VALORACIONES SOBRE EL JUEGO Y EL DEPORTE

Señala con una "X" tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones.

11. Lo que se hace principalmente en las actividades deportivas extraescolares es...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Jugar				
Hacer Deporte				

12. Las actividades físico-deportivas extraescolares sirven para...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Hacer amigos				
Estar más tiempo con los amigos				
Estar en forma				
Aprender un deporte				
Divertirse				

13. En el caso de que practiques algún deporte habitualmente, ¿qué opinas?...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Soy bueno practicándolos				
Estoy entre los mejores de mi grupo				
El tiempo dedicado a practicar es suficiente para aprender esos deportes				
Creo que mejoraré mucho en los próximos meses				

14. Cuando practicas un deporte, lo más importante para ti es...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Vencer a mi oponente o al otro equipo				
Jugar lo mejor que puedo				
Jugar siempre siguiendo las reglas				
Que todos los del equipo jueguen				

15. ¿Cuáles de los siguientes deportes te gustan más?(puedes elegir 3 respuestas)

- Fútbol
- Baloncesto
- Voleibol
- Aeróbic
- Patinaje
- Balonmano
- Atletismo
- Natación
- Natación sincronizada
- Waterpolo
- Gimnasia rítmica
- Rugby
- Hockey Patines
- Otros. ¿Cuál o cuáles? _____

Señala con una "X" tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones.

16. Sobre la competición...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me gusta competir				
Me gusta competir con mis compañeros de colegio				
Me gusta competir con niños de otros colegios				
Prefiero que el árbitro sea un adulto				
Prefiero que arbitren los propios jugadores				
Cuando compito el resultado es lo de menos				
Prefiero que gane mi equipo aunque yo no juegue				

17. Sobre las reglas del juego o del deporte...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Cumplir las reglas sirve para evitar que me piten faltas				
Sirven para que todos tengamos las mismas oportunidades				
Sirven para que evitar peleas				
Prefiero que las reglas las marque el profesor				
Prefiero que las reglas las marquemos los jugadores				
Me da igual quién ponga las reglas				
Prefiero que las reglas sean fijas (no se puedan cambiar)				

18. Sobre las trampas en el juego o en el deporte...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
No haría trampas				
Sólo haría trampas si las hace el rival				
Sólo haría trampas si es la única forma de ganar				
Haría trampas siempre que pudiera				

19. Durante mi tiempo libre, me gusta...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Practicar mi deporte favorito				
Ver mi deporte favorito por la Televisión				
Ir a ver mi deporte favorito al campo de juego				
Jugar en la consola a un juego de mi deporte favorito				
Hacer actividades en las que haya movimiento				

SOBRE TUS ESTUDIOS

20. En los estudios ...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Soy un buen estudiante				
Apruebo todas las asignaturas				
Saco buenas notas				
Estoy entre los mejores de mi clase				
Dedico el tiempo suficiente a estudiar				

DATOS PERSONALES

21 - Edad:

22 - Eres: Niño Niña

23 - ¿Tienes hermanos? No Sí

23.1 ¿Cuántos hermanos tienes? _____

24 - ¿En que curso estás ahora? 3º 4º 5º 6º

¡Muchas gracias por tu colaboración!

3.3. Cuestionario a educadores



Estimado amigo/a:

A través de este cuestionario solicitamos tu ayuda para identificar y analizar aquellos elementos que pueden favorecer una intervención de calidad en el programa de ocio "*Deporte en el Centro*". Tus respuestas contribuirán a detectar los puntos fuertes y débiles del programa, desde una perspectiva general y también de la de cada uno de los centros educativos implicados.

Tu colaboración es de gran importancia, ya que como educador/a del programa, aportas la visión de la función docente, distinta de la de los otros agentes del programa (alumnos, padres, técnicos municipales).

El cuestionario es totalmente anónimo y los datos serán analizados conjuntamente, lo que garantiza la confidencialidad de las respuestas que aportes.

Si tienes alguna duda, pregunta a la persona que te ha facilitado el cuestionario.

Muchas gracias por tu colaboración.

CUESTIONARIO EDUCADORES/AS DEL PROGRAMA "DEPORTE EN EL CENTRO"

CARACTERÍSTICAS DEL PUESTO DE TRABAJO Y FORMACIÓN

1. ¿Cuántos cursos llevas trabajando como educador/a en "*Deporte en el Centro*"? (Incluyendo el curso actual)

- Uno
- Dos
- Tres o más

2. ¿Cómo accediste a tu puesto de trabajo en "*Deporte en el Centro*"? (pon una sola X)

- Selección de personal del Ayuntamiento y la Federación APAs
- El Ayuntamiento y la Federación APAs requirieron mis servicios
- Contratación tras realizar las prácticas en el programa
- Contratación tras trabajar como monitor/a deportivo/a fuera del programa "*Deporte en el Centro*"
- Otros ¿Cuáles? _____

3. Tu destino laboral como educador/a de "*Deporte en el Centro*" es...

- Por tiempo indefinido
- Temporal. Duración de su contrato: _____
- En régimen de prácticas
- Otros ¿Cuáles? _____

4. ¿Qué nivel de dedicación tienes?

- Media jornada
- Por horas. Horas a la semana: _____
- Otros ¿Cuáles? _____

5. ¿Realizas alguna otra función además de educador/a en el programa "Deporte en el Centro"?

- No
 Sí

En caso de responder afirmativamente a la pregunta anterior, completa el cuadro:

5.1. ¿Cuál o cuáles?

- Educador/a de comedor
 Otros ¿Cuál o cuáles? _____

6. Titulación académica:

- Licenciado/a. En _____
 Diplomado/a. En _____
 Ciclo Formativo Grado Superior. En _____
 Bachillerato
 Otro. ¿Cuál? _____

7. Formación complementaria: (otros títulos, cursos de especialización...).

8. ¿Realizaste alguna actividad formativa relacionada con tu labor como educador/a de "Deporte en el Centro" en el último año?

- Sí. ¿Cuál o cuáles? _____

 No

9. ¿De qué forma?

- Sufragada por el Ayuntamiento/Federación de APAs
 Por mi cuenta
 Otros. ¿Cuáles? _____

10. Indica las tres temáticas que te parecen más interesantes para futuros cursos de formación destinados a los/las educadores/as de "Deporte en el Centro".

11. De las siguientes mejoras en tu situación profesional, señala las que consideras más importantes para mejorar tu satisfacción en el puesto de trabajo (puedes señalar 2 respuestas).

- Mayor estabilidad laboral
 Mejor remuneración económica
 Más formación continuada/complementaria
 Más tiempo libre
 Mayor autonomía en la toma de decisiones
 Mejor comunicación con los responsables técnicos del programa
 Más medios para desarrollar las actividades de las que soy responsable
 Otros ¿Cuáles? _____

En las tablas que se presentan a continuación existen diversos aspectos que afectan al programa "Deporte en el Centro". Tienes que dar dos valoraciones sobre cada factor de la siguiente manera:

1º) Sobre el **nivel de importancia de ese aspecto** para la calidad de "Deporte en el Centro", independientemente de que se cumpla o no.

- 1: Nada importante
- 2: Poco importante
- 3: Bastante importante
- 4: Muy importante

2º) Sobre el **grado de cumplimiento** real de ese aspecto en tu caso (en tu formación, en tu centro de trabajo, con tu grupo de alumnos,...).

- 1: Ningún cumplimiento en mi caso
- 2: Poco cumplimiento en mi caso
- 3: Bastante cumplimiento en mi caso
- 4: Mucho cumplimiento en mi caso

	Es un aspecto importante para la calidad del programa				En mi caso, el grado de cumplimiento de este aspecto es...			
	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Satisfacción del/la educador/a con su situación profesional								
13. Proporcionalidad entre remuneración profesional y funciones del/la educador/a que debe realizar								
14. Continuidad del/la educador/a en un mismo centro								
15. Asistencia a programas de formación continua relacionados con los contenidos del programa								
16. Organización de cursos de formación por parte de los promotores del programa (Federación APAs/Ayuntamiento)								
17. Facilidad para asistencia de los/las educadores/as a cursos de formación (flexibilidad de horarios, días libres,...) por parte de los promotores del programa (Federación APAs/Ayuntamiento)								
18. Posibilidades de desarrollo profesional (promoción, mayor carga laboral...)								

RECURSOS DEL PROGRAMA

	Es un aspecto importante para la calidad del programa				En mi caso, el grado de cumplimiento de este aspecto es...			
	1	2	3	4	1	2	3	4
INSTALACIONES								
19. Cantidad de instalaciones disponibles								
20. Adecuación de las instalaciones al desarrollo del programa								
21. Nivel de empleo/aprovechamiento de las instalaciones								
22. Estado de conservación de las instalaciones								
MATERIAL								
23. Cantidad de material disponible								
24. Adecuación del material al desarrollo del programa								
25. Nivel de empleo/aprovechamiento del material								
26. Estado de conservación del material								
RECURSOS HUMANOS								
27. Adecuación de la formación de los/las educadores/as a las funciones que deben cumplir								
28. Número de personas del equipo de servicios (conserjería, limpieza...)								
29. Eficacia del personal del equipo de servicios (conserjería, limpieza,...)								
30. Número de personas del APA que se encuentran por la tarde en el centro								
31. Eficacia del personal del APA que se encuentra por la tarde en el centro								

ESTRUCTURA Y CLIMA INSTITUCIONAL DEL PROGRAMA

A continuación nos referiremos al **organigrama del programa**, como la organización jerárquica de los distintos agentes que intervienen en el diseño y desarrollo de "Deporte en el Centro" (políticos/as, técnicos, educadores/as...).

	Es un aspecto importante para la calidad del programa				En mi caso, el grado de cumplimiento de este aspecto es...			
	1	2	3	4	1	2	3	4
ESTRUCTURA DEL PROGRAMA								
32. Conocimiento del organigrama del programa "Deporte en el Centro" por parte de los/las educadores/as								
33. Funcionalidad del organigrama de "Deporte en el Centro"								
34. Sobre las competencias de cada uno de los niveles del organigrama de "Deporte en el Centro" (políticos/as, técnicos, educadores/as...).								
34.1. Están claramente definidas								
34.2. Se respetan								
35. Fluidez en la comunicación entre los distintos niveles del organigrama de "Deporte en el Centro"								
36. Conocimiento de los criterios de...								
36.1. Selección de los/las educadores/as								
36.2. Distribución de los/las educadores/as en los centros								
37. Adecuación de los criterios de...								
37.1. Selección de los/las educadores/as								
37.2. Distribución de los/las educadores/as en los centros								
CLIMA INSTITUCIONAL								
38. Relaciones satisfactorias con los siguientes colectivos o personas								
38.1. Técnicos del programa								
38.2. Personal de servicios de la Federación de APAs								
38.3. Resto de educadores/as de "Deporte en el Centro" de mi centro								
38.4. Personal docente (profesores/as en horario lectivo) del centro								
38.5. Miembros del APA del colegio								
38.6. Personal de servicios del colegio (conserjes, limpiadores/as...)								
38.7. Familiares de los participantes en el programa								
39. Satisfacción con el clima de trabajo que prevalece en mi colegio								

PROGRAMACIÓN DE DEPORTE EN EL CENTRO

A continuación nos referiremos a la **programación** común a todos los centros en los que se lleva a cabo el programa "Deporte en el Centro", que te facilitan los responsables del programa al comenzar el curso para guiar tu acción y tu propia programación.

	Es un aspecto importante para la calidad del programa				En mi caso, el grado de cumplimiento de este aspecto es...			
	1	2	3	4	1	2	3	4
FASE DE DISEÑO DEL PROGRAMA								
40. La programación de "Deporte en el Centro" se recoge por escrito (existe un documento)								
41. Información de la programación de "Deporte en el Centro" a los/las educadores/as								
42. Participación de todos/as los/las educadores/as en la elaboración de la programación de "Deporte en el Centro"								
43. Elementos que forman parte de la programación de "Deporte en el Centro":								
43.1. Objetivos								
43.2. Contenidos								
43.3. Metodología								
43.4. Actividades								
43.5. Criterios evaluación								
44. Coherencia entre los distintos elementos de la programación (objetivos, contenidos, metodología...)								
45. Adecuación de los distintos elementos de la programación a las necesidades e intereses de los/las participantes (alumnos/as)								
46. La programación de "Deporte en el Centro" sirve de orientación para mi programación								
47. Existencia de adaptaciones para los/las alumnos/as con necesidades educativas especiales en la programación de "Deporte en el Centro"								
48. Información conveniente de la programación de "Deporte en el Centro" al resto de la comunidad educativa (APA del centro, dirección del centro, responsables municipales...)								

	Es un aspecto importante para la calidad del programa				En mi caso, el grado de cumplimiento de este aspecto es...			
	1	2	3	4	1	2	3	4
FASE DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA								
49. Adecuación del ritmo de enseñanza al nivel de habilidad de los/las alumnos/as								
50. Disponibilidad de tiempo suficiente para...								
50.1. Alcanzar los objetivos del programa								
50.2. Desarrollar los contenidos del programa								
50.3. Aplicar la metodología propuesta en el programa								
50.4. Realizar las actividades de cada bloque de contenidos								
50.5. Evaluar cada uno de los bloques de contenidos de la programación								
51. Desarrollo los siguientes aspectos en los grupos a los que imparto clase...								
51.1. Utilidad de las actividades físico-deportivas								
51.2. Aumento del nivel de competencia percibida en relación a las actividades físico-deportivas realizadas								
51.3. Valoración de las prioridades en la práctica deportiva (triunfo, habilidad, juego limpio, participación de todos/as...)								
51.4. Educación de la competición deportiva...								
51.4.1. Actitud (interés por la actividad, atención explicaciones, participación...)								
51.4.2. Compañeros/as-adversarios (apoyo compañeros/as y respecto a adversarios)								
51.4.3. Respeto (normas del equipo, reglas del juego, árbitro, público...)								
51.4.4. El tratamiento de las trampas en el deporte								
51.4.5. Valoración de la participación por encima del resultado								
51.5. Gusto por la práctica de actividades físicas frente al sedentarismo								
52. Cantidad suficiente de competiciones (exhibiciones o encuentros, en su caso) en las que participan a lo largo del año								
53. El tiempo destinado a cada escuela deportiva durante la semana es adecuado a las necesidades de los/las alumnos/as								

	Es un aspecto importante para la calidad del programa				En mi caso, el grado de cumplimiento de este aspecto es...			
	1	2	3	4	1	2	3	4
FASE DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA								
54. Conocimiento de los criterios de evaluación por parte de los/las educadores/as de "Deporte en el Centro"								
55. Aplicación de los criterios de evaluación por los/las educadores/as de "Deporte en el Centro"								
56. Realización de una evaluación inicial para determinar el nivel de partida de los/las alumnos/as								
57. Realización de una evaluación continuada a lo largo de todo el programa								
58. Realización de una evaluación final al terminar un bloque temático o todo el programa								
59. Difusión de los resultados de la evaluación								
60. Empleo de los siguientes criterios en la evaluación de la actividad deportiva que impartes...								
60.1. Valoración de la utilidad de las actividades físico-deportivas								
60.2. Nivel de competencia percibida en relación a las actividades físico-deportivas realizadas								
60.3. Valoración de las prioridades en la práctica deportiva (triunfo, habilidad, juego limpio, participación de todos/as...)								
60.4. Educación de la competición deportiva								
60.4.1. Actitud (interés por la actividad, atención explicaciones, participación...)								
60.4.2. Compañeros/as-adversarios (apoyo compañeros/as y respecto a adversarios)								
60.4.3. Respeto (normas del equipo, reglas del juego, árbitro, público...)								
60.4.4. El tratamiento de las trampas en el deporte								
60.4.5. Valoración de la participación por encima del resultado								
60.5. Gusto por la práctica de actividades físicas frente al sedentarismo								
61. Empleo de instrumentos de evaluación para contrastar los criterios anteriores								
61.1. Observación								
61.2. Cuestionarios								
61.3. Entrevistas								
61.4. Otros								

RESULTADOS

	Es un aspecto importante para la calidad del programa				En mi caso, el grado de cumplimiento de este aspecto es...			
	1	2	3	4	1	2	3	4
62. Obligación de entregar una memoria de las actividades realizadas al final del programa "Deporte en el Centro"								
63. Asistencia de los/las inscritos/as a las clases durante el curso								
64. Permanencia de los/las inscritos/as (pocas bajas durante el curso)								
65. A lo largo de un curso, se detectan mejoras en los siguientes aspectos...								
65.1. Utilidad de las actividades físico-deportivas								
65.2. Aumento del nivel de competencia percibida en relación a las actividades físico-deportivas realizadas								
65.3. Valoración de las prioridades en la práctica deportiva (triunfo, habilidad, juego limpio, participación de todos/as...)								
65.4. Educación de la competición deportiva								
65.4.1. Actitud (interés por la actividad, atención explicaciones, participación...)								
65.4.2. Compañeros/as-adversarios (apoyo compañeros/as y respecto a adversarios)								
65.4.3. Respeto (normas del equipo, reglas del juego, árbitro, público...)								
65.4.4. El tratamiento de las trampas en el deporte								
65.4.5. Valoración de la participación por encima del resultado								
66. Gusto por la práctica de actividades físicas frente al sedentarismo								

VALORACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA DEPORTE EL CENTRO

67. Señala los aspectos que consideras más relevantes para mejorar la calidad del programa "Deporte en el Centro" (puedes señalar 2 respuestas).

- Formación de los/las educadores/as
- Situación profesional de los/las educadores/as
- Programación de las actividades
- Mayor estabilidad laboral
- Mayor difusión entre la comunidad educativa
- Mayor implicación por parte de los/las responsables de los centros
- Otros. ¿Cuáles? _____

Señala los puntos fuertes y débiles del programa "Deporte en el Centro", así como las propuestas de mejora que consideras necesario aplicar para mejorar la calidad del mismo.

68. Puntos fuertes del programa:

69. Puntos débiles:

70. Propuestas de mejora:

DATOS GENERALES

71. Edad _____ años

72. Género:

- Hombre
- Mujer

73. Centro/s en el/los que trabajas dando clase a los grupos de mayores:

- Concepción Arenal
- Eusebio da Guarda
- Juan Fernández Latorre
- María Barbeito e Cervino
- María Pita
- Rosalía de Castro
- Salgado Torres
- Wenceslao Fernández Flórez
- Raquel Camacho
- San Francisco Javier

74. ¿Qué actividad/es impartes dentro del programa "Deporte en el Centro" en los grupos de mayores?

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

3.4. Cuestionario a participantes mayo 2004



Estimado/a amigo/a:

De nuevo nos dirigimos a ti para profundizar en el conocimiento del programa "Deporte en el Centro". En esta ocasión, queremos saber tu nivel de satisfacción con el mismo además de retomar algunos de los aspectos que ya tratados en el anterior cuestionario.

Tus respuestas son muy valiosas para nosotros, ya que tú formas parte del programa. Te recordamos que los datos se analizarán de modo anónimo a lo largo de toda la investigación.

Si tienes alguna duda, pregunta a la persona que te lo ha dado.

Muchas gracias por tu colaboración.

CUESTIONARIO PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA "DEPORTE EN EL CENTRO"

Pon las iniciales de tu nombre y apellidos y las tres primeras letras de tu mes de nacimiento. (Ejemplo: Laura Vázquez Gómez, Agosto – LVGAGO)

CÓDIGO	
--------	--

PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA "DEPORTE EN EL CENTRO"

1. ¿Cuál fue tu nivel de asistencia a las actividades deportivas extraescolares a las que estás apuntado/a?

- Alto (asistí casi todos los días)
- Medio (asistí al menos una vez por semana)
- Bajo (asistí en ocasiones)

2. ¿Qué opinas sobre la duración de las actividades deportivas extraescolares (cada actividad 2 horas a la semana)?

- Es demasiado tiempo
- Está bien
- Es poco tiempo

3. ¿A qué actividades deportivas extraescolares te gustaría apuntarte el curso que viene? (puedes elegir 2 respuestas)

- Iniciación al Aeróbic II
- Iniciación al Ajedrez II
- Iniciación al Baloncesto II
- Iniciación al Balonmano II
- Iniciación al Fútbol Sala II
- Iniciación al Patinaje II
- Iniciación al Voleibol II
- Multideportes
- Gimnasia Rítmica II

4. Si pudieras elegir cualquiera de las siguientes actividades ¿cuál preferirías? (pon una sola x)

- Ir a las mismas actividades deportivas a las que estoy apuntado/a
 - Ver mi programa de televisión favorito
 - Realizar otra actividad, ¿Cuál o cuáles? _____
-

VALORACIONES SOBRE EL JUEGO Y EL DEPORTE

5. ¿Consideras necesario que existan competiciones/exhibiciones a lo largo del curso?

- No
- Sí

Si has contestado que *sí* en la pregunta anterior, responde el cuadro:

5.1. ¿Qué opinas sobre el número de competiciones/exhibiciones realizadas a lo largo del curso?

- Son pocas, me gustaría que hubiera más
- Está bien
- Son muchas, me gustaría que hubiera menos

6. ¿Qué es lo que más valora tu profesor/a cuando estás practicando deporte? (pon una sola x)

- Que ganemos a los contrarios
- Que juguemos bien
- Que cumplamos las reglas
- Que todos los del equipo juguemos

Señala con una "X" tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones.

7. Lo que se hace principalmente en las actividades deportivas extraescolares es...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Jugar				
Hacer Deporte				

8. Las actividades físico-deportivas extraescolares sirven para...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Hacer amigos/as				
Estar más tiempo con mis amigos/as				
Estar en forma				
Aprender un deporte				
Divertirme				

9. Sobre los deportes que practicas en las actividades deportivas extraescolares...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Soy bueno/a practicando todos esos deportes				
Estoy entre los/las mejores de mi grupo				
El tiempo dedicado a practicar ha sido suficiente para aprender esos deportes				
Creo que he mejorado mucho en los últimos cuatro meses				

10. Cuando practicas un deporte, lo más importante para ti es...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Vencer a mi oponente o al otro equipo				
Jugar lo mejor que puedo				
Jugar siempre siguiendo las reglas				
Que todos los del equipo jueguen				

11. Sobre la competición...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me gusta competir				
Me gusta competir con mis compañeros/as de colegio				
Me gusta competir con niños/as de otros colegios				
Prefiero que el árbitro sea un adulto				
Prefiero que arbitren los propios jugadores/as				
Cuando compito el resultado es lo de menos				
Prefiero que gane mi equipo aunque yo no juegue				

12. Sobre las reglas del juego o del deporte...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Cumplir las reglas sirve para evitar que me piten faltas				
Sirven para que todos tengamos las mismas oportunidades				
Sirven para evitar peleas				
Prefiero que las reglas las marque el/la profesor/a				
Prefiero que las reglas las marquemos los/las jugadores/as				
Me da igual quién ponga las reglas				
Prefiero que las reglas sean fijas (no se puedan cambiar)				

13. Sobre las trampas en el juego o en el deporte...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
No haría trampas				
Sólo haría trampas si las hace el rival				
Sólo haría trampas si es la única forma de ganar				
Haría trampas siempre que pudiera				

14. Señala con una "X" tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las actividades deportivas extraescolares a las que voy en el colegio forman parte de mi tiempo libre				
Tengo suficiente tiempo libre de lunes a viernes				
Tengo suficiente tiempo libre los fines de semana				

15. Durante mi tiempo libre, me gusta...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Practicar mi deporte favorito				
Ver mi deporte favorito por la Televisión				
Ir a ver mi deporte favorito al campo de juego				
Jugar en la consola a un juego de mi deporte favorito				
Hacer actividades en las que haya movimiento				

VALORACIÓN GENERAL SOBRE EL PROGRAMA "DEPORTE EN EL CENTRO"

16. Lo que he aprendido en las actividades deportivas extraescolares en este curso...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Ha sido divertido				
Ha sido interesante				
Es lo que yo quería aprender				
Me será de utilidad para ocupar mi tiempo libre				

17. Las actividades extraescolares deportivas que has realizado han sido...

- Demasiado difíciles para mí
- Adecuadas a mi nivel
- Demasiado sencillas para mí

18. En general estoy satisfecho con...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las instalaciones que utilizamos				
El material que utilizamos				
Las relaciones con los/las compañeros/as de mi grupo				
El/la profesor/a de la actividad				
Las personas del APA del colegio				
El programa " <i>Deporte en el Centro</i> "				

19. De las siguientes opciones, señala las dos que harían que te gustaran más las actividades deportivas extraescolares a las que estás apuntado.

- Más material
- Mejores instalaciones
- Más horas de actividad
- Mejores profesores/as
- Otras cosas ¿cuál/les? _____

20. ¿Se cumplieron tus expectativas con respecto a las actividades deportivas extraescolares a las que estás apuntado/a?

- Fue mejor de lo que esperaba
- Fue como me lo esperaba
- Fue peor de lo que esperaba

21. ¿Qué crees que harás con las actividades deportivas extraescolares en el próximo curso?

- Volveré a apuntarme a las mismas actividades
- No volveré a apuntarme a las mismas actividades

Si has contestado que *no volveré a apuntarme a las mismas actividades* en la pregunta anterior, responde el cuadro:

<p>21.1.¿Por qué no te vas a apuntar? Porque...</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> No me han gustado<input type="checkbox"/> No me apuntarán mis padres<input type="checkbox"/> Iré a otras actividades que me interesan más. ¿Cuál/les? _____<input type="checkbox"/> Por otras razones. ¿Cuál / les? _____
--

¡Muchas gracias por tu colaboración!

3.5. Cuestionario a no participantes mayo 2004



Estimado/a amigo/a :

De nuevo nos dirigimos a ti para profundizar en el conocimiento del programa "Deporte en el Centro", queremos preguntarte sobre algunos de los aspectos ya tratados en el cuestionario anterior además de introducir algunas cuestiones nuevas.

Los datos procedentes de tus respuestas se procesarán de modo anónimo a lo largo de toda la investigación. Tus respuestas son muy valiosas para nosotros ya que, como alumno de este colegio, nos interesan mucho saber si conoces el programa y qué opinión te merece.

Si tienes alguna duda, pregunta a la persona que te lo ha dado.

Muchas gracias por tu colaboración.

CUESTIONARIO NO PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA "DEPORTE EN EL CENTRO"

Pon las iniciales de tu nombre y apellidos y las tres primeras letras de tus meses de nacimiento. (Ejemplo: Laura Vázquez Gómez, Agosto - LVGAGO)

CÓDIGO	
--------	--

PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA "DEPORTE EN EL CENTRO"

1. ¿Qué opinas sobre la duración de las actividades deportivas extraescolares (cada actividad 2 horas a la semana)?

- Es demasiado tiempo
- Está bien
- Es poco tiempo

2. ¿A qué actividades deportivas extraescolares te gustaría apuntarte el curso que viene? (puedes elegir 2 respuestas)

- Iniciación al Aeróbic II
- Iniciación al Ajedrez II
- Iniciación al Baloncesto II
- Iniciación al Balonmano II
- Iniciación al Fútbol Sala II
- Iniciación al Patinaje II
- Iniciación al Voleibol II
- Multideportes
- Gimnasia Rítmica II

3. Si pudieras elegir cualquiera de las siguientes actividades ¿cuál preferirías? (pon una sola x)

- Ir a las actividades deportivas extraescolares de mi colegio
- Ver mi programa de televisión favorito
- Realizar otra actividad, ¿Cuál o cuáles? _____

VALORACIONES SOBRE EL JUEGO Y EL DEPORTE

4. ¿Consideras necesario que existan competiciones / exhibiciones en las actividades deportivas extraescolares del colegio?

- No
- Sí

Si estás apuntado en actividades deportivas extraescolares fuera del colegio, contesta el siguiente cuadro:

5. ¿Cuál ha sido tu nivel de asistencia a estas actividades?

- Alto (asistí casi todos los días)
- Medio (asistí al menos una vez por semana)
- Bajo (asistí en ocasiones)

6. ¿Qué es lo que más valora tu profesor/a cuando estás practicando deporte?
(pon una sola x)

- Que ganemos a los contrarios
- Que juguemos bien
- Que cumplamos las reglas
- Que todos los del equipo juguemos

Señala con una "X" tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones.

7. Lo que se hace principalmente en las actividades deportivas extraescolares es...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Jugar				
Hacer Deporte				

8. Las actividades físico-deportivas extraescolares sirven para...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Hacer amigos/as				
Estar más tiempo con mis amigos/as				
Estar en forma				
Aprender un deporte				
Divertirme				

9. En el caso de que practiques algún deporte habitualmente, ¿qué opinas?...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Soy bueno/a practicando todos esos deportes				
Estoy entre los/las mejores de mi grupo				
El tiempo dedicado a practicar ha sido suficiente para aprender esos deportes				
Creo que he mejorado mucho en los últimos cuatro meses				

10. Cuando practicas un deporte, lo más importante para ti es...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Vencer a mi oponente o al otro equipo				
Jugar lo mejor que puedo				
Jugar siempre siguiendo las reglas				
Que todos los del equipo jueguen				

11. Sobre la competición...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me gusta competir				
Me gusta competir con mis compañeros/as de colegio				
Me gusta competir con niños/as de otros colegios				
Prefiero que el árbitro sea un adulto				
Prefiero que arbitren los propios jugadores/as				
Cuando compito el resultado es lo de menos				
Prefiero que gane mi equipo aunque yo no juegue				

12. Sobre las reglas del juego o del deporte...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Cumplir las reglas sirve para evitar que me piten faltas				
Sirven para que todos tengamos las mismas oportunidades				
Sirven para evitar peleas				
Prefiero que las reglas las marque el/la profesor/a				
Prefiero que las reglas las marquemos los/las jugadores/as				
Me da igual quién ponga las reglas				
Prefiero que las reglas sean fijas (no se puedan cambiar)				

13. Sobre las trampas en el juego o en el deporte...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
No haría trampas				
Sólo haría trampas si las hace el rival				
Sólo haría trampas si es la única forma de ganar				
Haría trampas siempre que pudiera				

14. Señala con una "X" tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Tengo suficiente tiempo libre de lunes a viernes				
Tengo suficiente tiempo libre los fines de semana				

15. Durante mi tiempo libre, me gusta...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Practicar mi deporte favorito				
Ver mi deporte favorito por la Televisión				
Ir a ver mi deporte favorito al campo de juego				
Jugar en la consola a un juego de mi deporte favorito				
Hacer actividades en las que haya movimiento				

VALORACIÓN GENERAL SOBRE EL PROGRAMA "DEPORTE EN EL CENTRO"

16. ¿Qué crees que harás con las actividades deportivas extraescolares en el próximo curso?

- Me apuntaré a actividades deportivas de mi colegio
- No me apuntaré a actividades deportivas de mi colegio

Si has contestado que *no volveré a apuntarme a las mismas actividades* en la pregunta anterior, responde el cuadro:

16.1.¿Por qué no te vas a apuntar? Porque...

- No me gustan
- No me apuntarán mis padres
- Iré a otras actividades que me interesan más. ¿Cuál/les? _____

- Por otras razones. ¿Cuál / les? _____

¡Muchas gracias por tu colaboración!

3.6. Cuestionario a padres de los participantes en “*Deporte en el Centro*”



**CUESTIONARIO A PADRES DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA
"DEPORTE EN EL CENTRO"**

A- ¿Quién responde el cuestionario? Padre/Tutor Madre/Tutora Ambos

DATOS PERSONALES

PADRE/TUTOR
B1- Edad _____
C1- Estudios realizados:
<input type="checkbox"/> Sin estudios
<input type="checkbox"/> Primarios
<input type="checkbox"/> Secundarios
<input type="checkbox"/> De grado medio
<input type="checkbox"/> De grado superior
D1-Profesión: _____

MADRE/TUTORA
B2- Edad _____
C2- Estudios realizados:
<input type="checkbox"/> Sin estudios
<input type="checkbox"/> Primarios
<input type="checkbox"/> Secundarios
<input type="checkbox"/> De grado medio
<input type="checkbox"/> De grado superior
D2 - Profesión: _____

SOBRE EL PROGRAMA "DEPORTE EN EL CENTRO"

1. ¿Qué opina sobre la duración de las actividades deportivas extraescolares (cada actividad 2 horas a la semana)?

- Es demasiado tiempo
- Está bien
- Es poco tiempo

2. ¿Por qué decidió apuntar a su/s hijos/as a actividades deportivas extraescolares? Porque... (puede elegir 2 respuestas)

- Es lo que hay en su colegio
- A mi/s hijo/as les gusta hacer deporte
- Van sus amigos/as
- Las actividades me parecen adecuadas para mi/s hijo/as
- No me es posible atenderlo/s durante ese horario
- Por otras razones. ¿Cuál o cuáles? _____

Señale con una "X" su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones de la siguiente tabla.

3. Estoy satisfecho/a con...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
El/la profesor/a de la actividad				
Las personas del APA del colegio				
Los aprendizajes de mi/s hijo/s en las actividades deportivas extraescolares				
El cumplimiento de los horarios				
En general con el programa "Deporte en el Centro"				

4. De las siguientes opciones señale las dos opciones que aumentarían más la calidad de las actividades deportivas extraescolares:

- Más material
 - Mejores instalaciones
 - Más horas de actividad
 - Mejores profesores/as
 - Otras cosas ¿cuál/les? _____
-

5. ¿Qué cree que hará con respecto a las actividades deportivas extraescolares del colegio en el próximo curso?

- Volveré a apuntar a mi/s hijo/as
- No volveré a apuntar a mi/s hijo/as

Si ha contestado *no volveré a apuntar mi/s hijo/as* en la pregunta anterior, responda el cuadro:

<p>5.1. ¿Por qué no lo/s va a apuntar? Porque...</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Las actividades no le/s ha/n gustado a mi/s hijo/as<input type="checkbox"/> Las actividades no me han parecido adecuadas<input type="checkbox"/> Las actividades no le/s ha/n gustado a mi/s hijo/as<input type="checkbox"/> Los apuntaré a otras actividades. ¿Cuál/les? _____<input type="checkbox"/> Por otras razones. ¿Cuál / les? _____

¡Muchas gracias por su colaboración!

3.7. Grupo de discusión con los educadores

GUIÓN PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN

- "DEPORTE EN EL CENTRO" -

Buenas tardes y bienvenidos a todos y a todas a la reunión.

Antes de nada queremos **agradeceros que estéis aquí** así como vuestra disponibilidad para hablar sobre diferentes aspectos del programa "*Deporte en el Centro*", sobre todo por estas fechas del mes de julio en las que el cansancio se empieza a notar después del trabajo de todo el año.

Estáis aquí vosotros y no otros educadores (de los 17 totales que participan en este estudio) porque congregar a todos los educadores sería muy extenso y os hemos elegido al azar entre los 10 colegios con los siguientes **criterios**:

- Que haya personas de **ambos sexos**;
- Que representen al **máximo número de colegios** (estáis 6 de 10);
- Que estén contemplados los **distintos deportes** que durante este curso se estuvieron impartiendo en tercer ciclo (fútbol sala, baloncesto, voleibol, patinaje, aeróbic y gimnasia rítmica).

Lo que **vamos a hacer** esta tarde es una especie de **DEBATE** (llamado técnicamente GRUPO DE DISCUSIÓN), con la intención de completar y contrastar la/s información/es que hemos extraído de vuestros cuestionarios.

La forma en que lo vamos a ir desarrollando es la siguiente:

- Vamos a grabar toda la conversación con la intención de que nos sea más fácil registrar los datos.
- Intentad no hablar dos personas a la vez porque después al analizar la cinta se doblan voces y no se oye lo que dice cada cual.
- Planteamos el tema y vais interviniendo uno a uno en el orden que queráis.
- Podéis rebatir o discutir cualquier planteamiento que realice algún compañero.
- Estamos igualmente interesados tanto en los comentarios positivos como los negativos (no se trata de decir que todo está bien sino de ser sinceros y críticos).

Esta reunión **durará aproximadamente 1 hora – 1h 15'**; si alguno de vosotros tuviera que salir por algún motivo rogamos que lo haga en silencio.

Comenzaremos hablando sobre el **NIVEL DE PARTICIPACIÓN** en los grupos de mayores:

- 1) Siempre se habla de que la **participación por parte de los grupos de mayores** (3º ciclo) de primaria es menor en los programas de actividades extraescolares a) ¿creéis que esto ocurre en "*Deporte en el Centro*"? b) ¿Qué soluciones hay para vosotros?.

En cuanto al apartado de **PROGRAMACIÓN DE "DEPORTE EN EL CENTRO"**:

- 2) En los cuestionarios afirmáis que es importante que **la programación general os sirva de guía para realizar vuestras programaciones** anuales, sin embargo el grado de cumplimiento de este factor es bajo. Me gustaría que comentarais algo al respecto.
 - 3) En los ítems del cuestionario también existen muchas diferencias en cuanto a la importancia que le dais a la **participación de los educadores en la elaboración del programa** sin embargo el grado de cumplimiento es muy bajo ¿Cómo creéis que debería formularse la programación de "Deporte en el Centro"? [Proponer una estructura]
 - 4) Para terminar con la programación nos gustaría que comentarais brevemente la diferencia de valores que dais sobre la importancia que tiene que el tiempo de las escuelas se adapte a las necesidades de los alumnos y sin embargo el grado de cumplimiento es muy bajo, ¿Cómo valoráis esto?
- Sobre vuestras **CARACTERÍSTICAS DEL PUESTO DE TRABAJO Y FORMACIÓN**:
- 5) En los cuestionarios (y en distintos ítems) se ha puesto de manifiesto que los educadores consideráis que **vuestra situación profesional es mejorable** (en cuanto a estabilidad y carga horaria)... ¿Qué cambios pueden mejorar esta situación? [Posibilidades de desarrollo profesional, continuidad educadores en mismo centro...]
 - 6) En los cuestionarios les dais mucha **importancia a la organización de cursos de formación por parte de los promotores del programa** y sin embargo afirmáis que este factor no se cumple (no tenéis cursos). ¿Como creéis que se puede solucionar? [Qué cursos-temáticas, cómo organizarlos, en qué horarios...]
- Sobre la **ESTRUCTURA Y EL CLIMA INSTITUCIONAL** del programa:
- 7) En este apartado destacan los **problemas de comunicación** existentes en el programa tanto **entre los propios educadores como con los coordinadores**. ¿Qué creéis al respecto? [¿Es un problema? ¿Cómo solucionarlo?]
- Con esto hemos terminado el guión de preguntas que teníamos previsto pero ¿vosotros creéis que nos hemos dejado algún tema de interés para el programa sin tratar?
- De nuevo queremos agradeceros vuestra colaboración que es fundamental para avanzar en el conocimiento de la realidad del programa "Deporte en el Centro" y poder así mejorarlo en el futuro.
- Muchas gracias.

3.8. Entrevista a los técnicos

ENTREVISTA A TÉCNICOS DEL PROGRAMA
"DEPORTE EN EL CENTRO"

El objetivo de esta entrevista es profundizar en algunos temas del programa que ya han sido tratados con otros colectivos (participantes en el programa, educadores y padres), así como afrontar aspectos relativos a la gestión y la filosofía del mismo.

FECHA ENTREVISTA:

LUGAR:

ENTREVISTADOR/A:

Datos personales:

A) Género	M	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>	B) Edad	<input type="text"/>
C) Formación:	_____					

Vamos a empezar hablando del cargo que usted ocupa...

- 1) ¿Cómo se denomina exactamente el cargo que usted desempeña?
- 2) ¿Cuáles son sus principales funciones con respecto al programa "*Deporte en el Centro*"?

Sobre los RECURSOS del programa...

- 3) ¿Sabe, aproximadamente, la cantidad económica destinada al programa "*Deporte en el Centro*" en el año 2004?
- 4) ¿Considera adecuada esta cantidad? (argumente su respuesta).
- 5) a) ¿Considera suficientes las instalaciones disponibles en los centros para el desarrollo del programa "*Deporte en el Centro*"? b) ¿Cree que están suficientemente aprovechadas/empleadas?

- 6) ¿Cómo valora la situación profesional de los educadores del programa "Deporte en el Centro"? *Aclaración: en cuanto a remuneración, estabilidad, carga horaria, posibilidades de promoción.*
- 7) Los educadores señalan como primer factor para amentar la calidad del programa la mejora de su situación profesional ¿Está usted de acuerdo con esta afirmación?
- 8) Según los educadores de "Deporte en el Centro", es importante que el Ayuntamiento y la Federación de APAS ofrezcan cursos de formación específicos para ellos y sin embargo no se hacen ¿por qué?
- 9) a) ¿Considera que los educadores deben tener continuidad a lo largo de los cursos o renovarse cada cierto tiempo? b) En el segundo caso ¿Cuánto tiempo cree que debería permanecer un educador en su cargo?

Pasemos ahora a hablar de la ESTRUCTURA y el CLIMA INSTITUCIONAL del programa...

- 10) ¿Considera que el organigrama del programa "Deporte en el Centro" es funcional? *Aclaración sobre el término organigrama: organización jerárquica de los distintos agentes que intervienen en el diseño y desarrollo de "Deporte en el Centro" (políticos, técnicos, coordinadores, educadores...).*
- 11) a) ¿Están claramente definidas las competencias de los distintos niveles del organigrama? b) ¿Se respetan dichas competencias?
- 12) ¿Existe una comunicación fluida entre los distintos niveles del organigrama del programa "Deporte en el Centro"?

Por ejemplo (emplear como aclaración):

- *Ayuntamiento-Federación de APAs (dependiendo de a quién se entreviste).*
- *Técnicos – Directivos (dependiendo de a quién se entreviste).*
- *Educadores.*
- *Profesores de los centros.*
- *Miembros del APA de los centros.*
- *Etc.*

A continuación, vamos a abordar el tema de la PROGRAMACIÓN, tanto la parte de diseño, como de desarrollo y evaluación...

- 13) a) ¿Cuáles son las funciones que cumple el programa "*Deporte en el Centro*" en la ciudad de La Coruña? b) ¿Es la custodia una de las funciones prioritarias del programa? *Aclaración sobre el término custodia: cuidar a los niños durante un tiempo en el que sus padres no pueden estar con ellos.*
- 14) ¿Cuál es, a su modo de ver, el / los objetivo/s principal/es del programa?
- 15) De forma general ¿qué contenidos se emplean en el programa "*Deporte en el Centro*" para alcanzar los objetivos?
- 16) ¿Qué metodología se emplea para el desarrollo del programa "*Deporte en el Centro*"?
- 17) a) ¿Se realiza algún tipo de evaluación del programa "*Deporte en el Centro*"? b) ¿Qué criterios se toman como referencia para valorar el éxito o fracaso de los programa? c) ¿Cómo se recoge la información?
- 18) a) ¿Existe una programación escrita que sirve de guía al personal que trabaja en el programa para desarrollar su labor durante el curso? b) NO:¿Considera necesaria la existencia de dicha programación para mejorar la calidad del programa? c) SI:¿Quién la elabora? d) ¿Cómo valora el dato de que un 66,7% de los educadores de "*Deporte en el Centro*" ha contestado que el ítem "participación de los educadores en la elaboración de la programación" se cumple poco o nada en "*Deporte en el Centro*"? e) ¿Cómo valora el dato de que un 55,6% de los educadores ha contestado que el ítem "la programación general sirve para guiar mi programación" se cumple poco o nada en "*Deporte en el Centro*"?
- 19) ¿Cree que el nivel de participación de los escolares en el programa es adecuado?
- 20) a) ¿Se exige la entrega de una memoria escrita al finalizar el curso? *Si contestan que no:* b) ¿Cuál es la razón por la que actualmente no se solicita? c) ¿Cree que la entrega de esa memoria influye/influiría en la calidad del programa?
- 21) ¿Cómo valora el hecho de que apenas se hayan producido cambios importantes en 5 meses (*período que hemos estudiado*) de programa en cuanto a competencia percibida en habilidades motrices, valores relacionados con las reglas del juego, la competición, las trampas, etc.?

Para terminar, queremos que nos haga una VALORACIÓN GENERAL del programa...

- 22) a) ¿Cuál o cuáles cree que son los puntos débiles del programa "*Deporte en el Centro*"? b)¿Y los puntos fuertes?
- 23) ¿Qué tres propuestas de mejora señalaría usted para mejorar la calidad del programa "*Deporte en el Centro*"?
- 24) ¿Cuál cree que es el futuro del programa "*Deporte en el Centro*"?

Hasta aquí nuestra entrevista. MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN.

3.8. Entrevista a los directivos

ENTREVISTA A DIRECTIVOS DEL PROGRAMA "DEPORTE EN EL CENTRO"

El objetivo de esta entrevista es profundizar en algunos temas del programa que ya han sido tratados con otros colectivos (participantes en el programa, educadores y padres), así como afrontar aspectos relativos a la gestión y la filosofía del mismo.

FECHA ENTREVISTA:

LUGAR:

ENTREVISTADOR/A:

Datos personales:

A) Género	M <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>	B) Edad	<input type="text"/>
c) Formación: _____				

Vamos a empezar hablando del cargo que usted ocupa...

- 1) ¿Cómo se denomina exactamente el cargo que usted desempeña?
- 2) ¿Cuáles son sus principales funciones con respecto al programa "*Deporte en el Centro*"?

Sobre los RECURSOS del programa...

- 3) ¿Sabe, aproximadamente, la cantidad económica destinada al programa "*Deporte en el Centro*" en el año 2004?
- 4) ¿Considera adecuada esta cantidad? (argumente su respuesta).
- 5) a) ¿Considera suficientes las instalaciones disponibles en los centros para el desarrollo del programa "*Deporte en el Centro*"? b) ¿Cree que están suficientemente aprovechadas/empleadas?

- 6) ¿Cómo valora la situación profesional de los educadores del programa "Deporte en el Centro"? *Aclaración: en cuanto a remuneración, estabilidad, carga horaria, posibilidades de promoción.*
- 7) Los educadores señalan como primer factor para amentar la calidad del programa la mejora de su situación profesional ¿Está usted de acuerdo con esta afirmación?
- 8) Según los educadores es importante que el Ayuntamiento y la Federación de APAS ofrezcan cursos de formación específicos para ellos y sin embargo no se hacen ¿por qué?
- 9) a) ¿Considera que los educadores deben tener continuidad a lo largo de los cursos o renovarse cada cierto tiempo? b) En el segundo caso ¿Cuánto tiempo cree que debería permanecer un educador en su cargo?

Pasemos ahora a hablar de la ESTRUCTURA y el CLIMA INSTITUCIONAL del programa...

- 10) ¿Considera que el organigrama del programa "Deporte en el Centro" es funcional? *Aclaración sobre el término organigrama: organización jerárquica de los distintos agentes que intervienen en el diseño y desarrollo de "Deporte en el Centro" (políticos, técnicos, coordinadores, educadores...).*
- 11) a) ¿Están claramente definidas las competencias de los distintos niveles del organigrama? B) ¿Se respetan dichas competencias?
- 12) ¿Existe una comunicación fluida entre los distintos niveles del organigrama del programa "Deporte en el Centro"?

Por ejemplo (emplear como aclaración):

- *Ayuntamiento-Federación de APAs (dependiendo de a quién se entreviste).*
- *Técnicos – Directivos (dependiendo de a quién se entreviste).*
- *Educadores.*
- *Profesores de los centros.*
- *Miembros del APA de los centros.*
- *Etc.*

A continuación, vamos a abordar el tema de la PROGRAMACIÓN, tanto la parte de diseño, como de desarrollo y evaluación...

- 13) a) ¿Cuáles son las funciones que cumple el programa "Deporte en el Centro" en la ciudad de La Coruña? b) ¿Es la custodia una de las

funciones prioritarias del programa? *Aclaración sobre el término custodia: cuidar a los niños durante un tiempo en el que sus padres no pueden estar con ellos.*

- 14) ¿Cuál es, a su modo de ver, el / los objetivo/s principal/es del programa?
- 15) De forma general ¿qué contenidos se emplean en el programa "*Deporte en el Centro*" para alcanzar los objetivos?
- 16) a) ¿Se realiza algún tipo de evaluación del programa "*Deporte en el Centro*"? b) ¿Qué criterios se toman como referencia para valorar el éxito o fracaso del programa? c) ¿Cómo se recoge la información?
- 17) ¿Cree que el nivel de participación de los escolares en el programa es adecuado?
- 18) ¿Cómo valora el hecho de que apenas se hayan producido cambios importantes en 5 meses (*período que hemos estudiado*) de programa en cuanto a competencia percibida en habilidades motrices, valores relacionados con las reglas del juego, la competición, las trampas, etc.?

Para terminar, queremos que nos haga una VALORACIÓN GENERAL del programa...

- 19) a) ¿Cuál o cuáles cree que son los puntos débiles del programa "*Deporte en el Centro*"? b) ¿Y los puntos fuertes?
- 20) ¿Qué tres propuestas de mejora señalaría usted para mejorar la calidad del programa "*Deporte en el Centro*"?
- 21) ¿Cuál cree que es el futuro del programa "*Deporte en el Centro*"?

Hasta aquí nuestra entrevista. MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN.

**ANEXO 4: DIFERENCIAS NO SIGNIFICATIVAS RESPECTO A LA
EXPERIENCIA EN EL PROGRAMA Y A LA PARTICIPACIÓN
EXCLUSIVA EN “*DEPORTE EN EL CENTRO*”**

Tabla 4. 1. Efecto del programa en valoraciones sobre actividad física y deporte. Comparativa entre participantes que llevan de 1 ó 2 años en el programa y los que llevan 3 o más. Diferencias no significativas

VARIABLES	N	Rango Promedio	Z (p>0,05)
“Lo que se hace principalmente en las actividades deportivas extraescolares es jugar”	229	116,47 vs 114,25	-0,266
“Lo que se hace principalmente en las actividades deportivas extraescolares es hacer deporte”	228	107,08 vs 118,28	-1,769
“Las actividades físico-deportivas extraescolares sirven para...”			
“... estar más tiempo con mis amigos”	229	109,22 vs 117,93	-1,026
“... estar en forma”	227	108,59 vs 116,67	-1,045
“... aprender un deporte”	227	110,82 vs 115,60	-0,774
“... divertirme”	229	111,55 vs 116,75	-0,821
“Soy bueno practicando esos deportes”	229	105,42 vs 119,86	-1,700
“Estoy entre los mejores de mi grupo”	228	108,01 vs 117,81	-1,127
“El tiempo dedicado a practicar ha sido suficiente para aprender esos deportes”	226	109,62 vs 115,47	-0,706
“Creo que he mejorado mucho en los últimos meses”	227	111,58 vs 115,22	-0,474
“Cuando practico un deporte, lo más importante para mí es...”			
“... vencer a mi oponente o al otro equipo”	228	108,32 vs 117,65	-1,044
“... jugar lo mejor que puedo”	228	108,24 vs 117,69	-1,697
“... jugar siempre siguiendo las reglas”	227	109,86 vs 116,13	-0,990
“... que todos los del equipo jueguen”	228	110,08 vs 116,75	-1,000
“Me gusta competir”	229	106,24 vs 119,44	-1,648
“Me gusta competir con mis compañeros de colegio”	229	110,19 vs 117,43	-0,836
“Me gusta competir con niños de otros colegios”	229	108,85 vs 118,12	-1,214
“Prefiero que arbitren los propios jugadores”	228	119,01 vs 112,24	-0,946
“Cuando compito, el resultado es lo de menos”	228	109,62 vs 116,99	-0,837
“Prefiero que gane mi equipo aunque yo no juegue”	229	108,99 vs 118,04	-1,092
“Las reglas sirven para que evitar que me piten faltas”	229	108,87 vs 118,11	-1,205
“Las reglas sirven para que todos tengamos las mismas oportunidades”	229	107,30 vs 118,90	-1,561
“Las reglas sirven para evitar peleas”	227	108,12 vs 116,96	-1,198
“Prefiero que las reglas las marque el profesor”	226	117,84 vs 111,26	-0,781
“Prefiero que las reglas las marquemos los jugadores”	226	119,61 vs 110,46	-1,131
“Me da igual quien ponga las reglas”	227	117,60 vs 112,15	-0,660
“Prefiero que las reglas sean fijas -no se puedan cambiar-”	227	107,85 vs 117,03	-1,240
“Sólo haría trampas si las hace el rival”	228	116,52 vs 113,47	-0,368
“Sólo haría trampas si es la única forma de ganar”	225	108,91 vs 115,04	-0,854
“Haría trampas siempre que pudiera”	226	113,29 vs 113,60	-0,056

Rango promedio= participantes 1 ó 2 años vs participantes 3 o más años

Tabla 4. 2. Efecto del programa en valoraciones sobre actividad física y deporte . Comparativa entre participantes que sólo acuden a “Deporte en el Centro” y no participantes que no acuden a ninguna actividad deportiva organizada. Diferencias no significativas

VARIABLES	N	Rango Promedio	Z (p>0,05)
“Lo que se hace principalmente en las actividades deportivas extraescolares es jugar”	303	158,88 vs 144,20	-1,567
“Las actividades físico-deportivas extraescolares sirven para...”			
“...hacer amigos”	303	159,34 vs 143,68	-1,683
“... estar en forma”	302	158,33 vs 143,81	-1,635
“... aprender un deporte”	302	156,42 vs 145,95	-1,362
“Cuando practico un deporte, lo más importante para mí es...”			
“... vencer a mi oponente o al otro equipo”	302	153,55 vs 149,19	-0,449
“... jugar lo mejor que puedo”	303	154,43 vs 149,28	-0,754
“... jugar siempre siguiendo las reglas”	300	150,10 vs 150,95	-0,121
“... que todos los del equipo jueguen”	301	149,24 vs 153,00	-0,514
“Me gusta competir con mis compañeros de colegio”	303	149,84 vs 154,45	-0,481
“Prefiero que el árbitro sea un adulto”	297	148,42 vs 149,68	-0,151
“Prefiero que arbitren los propios jugadores”	295	141,56 vs 155,64	-1,721
“Cuando compito, el resultado es lo de menos”	299	145,75 vs 154,89	-0,954
“Prefiero que gane mi equipo aunque yo no juegue”	301	151,75 vs 150,14	-0,181
“Las reglas sirven para que evitar que me piten faltas”	304	150,54 vs 154,71	-0,484
“Las reglas sirven para que todos tengamos las mismas oportunidades”	303	153,43 vs 150,38	-0,366
“Prefiero que las reglas las marque el profesor”	296	147,88 vs 149,22	-0,147
“Prefiero que las reglas las marquemos los jugadores”	298	147,87 vs 151,34	-0,394
“Me da igual quien ponga las reglas”	301	149,43 vs 152,81	-0,377
“Prefiero que las reglas sean fijas -no se puedan cambiar-”	302	146,90 vs 156,68	-1,206
“No haría trampas”	302	150,27 vs 152,89	-0,330
“Sólo haría trampas si las hace el rival”	302	149,88 vs 153,32	-0,372
“Sólo haría trampas si es la única forma de ganar”	299	149,35 vs 150,73	-0,179
“Haría trampas siempre que pudiera”	301	150,91 vs 151,11	-0,033

Rango promedio= participantes solo “Deporte en el Centro” vs no participantes que no acuden a ninguna actividad deportiva organizada