

## Una metodología pedagógica para el diseño de un sistema de evaluación de programas deportivos extrascolares De la teoría a la práctica

Lara Varela-Garrote  
Raúl Fraguela-Vale  
Universidade da Coruña  
lara.varela@udc.es

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es presentar el proceso metodológico seguido para diseñar un sistema de evaluación de programas deportivos extraescolares. Fue desarrollado por la Universidad de A Coruña (España) con los organizadores de los programas. Se recabó información del personal de los programas (n=23) a través de entrevistas en profundidad y grupos de discusión para identificar los centros de interés de la evaluación. Posteriormente se construyó un cuestionario, aplicándolo a alumnos (8 y 12 años) participantes en los programas deportivos extraescolares de la ciudad de A Coruña (n=286). Se concluye presentando un informe de los resultados.

**Palabras clave:** actividad física, actividades extraescolares, deporte, evaluación colaborativa, evaluación de programas.

**Abstract:** This paper focuses on the design process of an evaluation system tailored to the after school sport programs for childhood. The evaluation system was the result of a partnership among the University of A Coruña (Spain) and programs organisers. Firstly, information was collected from programs staff (n=23) through in-depth interviews and focus groups in order to identify key aspects of evaluation. Secondly, an questionnaire was developed and validated through its implementation with 8-13 year-old students enrolled in programs activities (n=286). Finally, we present a report of evaluation results.

Keywords: after-school activities, collaborative evaluation, physical activity, program evaluation, sport.

### 1. Introducción

En las últimas décadas la evaluación ha ido incrementando considerablemente su protagonismo en el discurso de políticos y promotores de la actividad física y del deporte. También en las prácticas que la desarrollan metodológicamente, favoreciendo un mayor conocimiento de sus programas e iniciativas así como una mejora progresiva de las decisiones y actuaciones que en ellos se contempla.

El Departamento de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos (1997), por ejemplo, incorporó la evaluación de programas escolares y extraescolares de actividad física como una de sus recomendaciones para la promoción de la actividad física entre las generaciones más jóvenes. Coatsworth y Conroy (2007) señalan la evaluación como un elemento clave para el desarrollo del sector extraescolar y los programas deportivos para la infancia y la juventud. Desde el ámbito de la investigación en ocio también se ha prestado una creciente atención a cuestiones relacionadas con el binomio actividad física-sedentarismo. Se han estudiado los factores que influyen en el ocio físicamente activo de la infancia y la juventud (Holder, Coleman y Sehn, 2009; Sylvia-Bobiak y Caldwell, 2006; Thompson, Rehman y Humbert, 2005), los cambios experimentados en las programaciones de la asignatura de educación física para intentar promocionar los estilos de



vida activos (Fairclough y Stratton, 2006; Green, Smith y Roberts, 2005), los estilos de ocio sedentario (Amigo, Busto, Herrero y Fernández, 2008; Rhodes y Dean, 2009) y la influencia mutua entre la obesidad-sobrepeso y los estilos de ocio (Bauman, Allman-Farinelli, Huxley y James, 2008; Lewis y Van Puymbroeck, 2009; Liou, Liou y Chang, 2010).

A pesar de estos avances, siguen existiendo importantes limitaciones e insuficiencias en la investigación realizada sobre actividad física y deporte en jóvenes (Policy Studies Associates, 2006). La escasez de investigaciones rigurosas sobre este tipo de programas, ha provocado que las políticas educativas y de ocio no se hayan decantado todavía por apoyar abiertamente la oferta deportiva extraescolar. De ahí que necesitemos saber más sobre la relación existente entre la participación en estas actividades y aspectos como la prevención de la obesidad, la creación de hábitos saludables durante el tiempo libre, la mejora de la autoestima, la adquisición de habilidades deportivas, el desarrollo de comportamientos prosociales, etc. La investigación debería aportar también información sobre cómo desarrollar mejores evaluaciones, utilizando metodologías que proporcionen datos más rigurosos y significativos en el futuro.

Ya sea por la falta de estudios fiables, o por la dificultad para compaginar los requisitos metodológicos de la investigación científica con la heterogeneidad de los programas, es preciso dedicar más tiempo y recursos para dotar al sector deportivo extraescolar de una estructura que permita valorar la oferta existente y aportar información útil para mejorarla (Morales, V., Hernández-Mendo, A. y Blanco, Á., 2005)

Se necesita dedicar tiempo a programar y desarrollar las actividades de evaluación, lo que resulta poco compatible con los contratos a media jornada o por horas característicos de este sector. Ante la precariedad que afecta a los recursos humanos disponibles (Gallardo-Pérez, J.M., Espada-Mateos, M., Santacruz-Lozano, J.A y Clemente-Remón, A., 2013), los gestores de los programas suelen distribuir las ocupaciones de sus trabajadores en función de las necesidades más inmediatas de cada actividad. La evaluación no suele encontrarse entre ellas y, a pesar de percibirse como un proceso ineludible e importante, no se le asigna ni el tiempo ni el personal requerido a tal fin. Los organizadores de los programas coinciden en que deberían evaluar las actividades que ofertan, pero también en que nunca es un buen momento para hacerlo, ya que tienen prioridades más urgentes a las que atender.

Superar estos obstáculos obliga al trabajo conjunto de los promotores y organizadores de los programas con los evaluadores e investigadores, para construir instrumentos de evaluación que respondan a las necesidades de los programas y que aporten información valiosa para sus organizadores y usuarios.

En este trabajo se diseñó un sistema de evaluación para los programas deportivos extraescolares de la ciudad da A Coruña, a través de una labor conjunta de la Universidade de A Coruña, los organizadores de los programas que el Ayuntamiento de A Coruña oferta a escolares en horario extraescolar, el Ayuntamiento de A Coruña y la Federación Provincial de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs). En primer lugar, se recogió información del personal responsable de la organización de los programas (directivos, técnicos y educadores) para identificar los centros de interés de la evaluación. A continuación, un grupo de expertos en educación e investigación evaluativa elaboraron un instrumento de evaluación para los programas, según los criterios aportados por sus organizadores. Posteriormente se construyó y validó el instrumento de evaluación definitivo, aplicándolo a un grupo de participantes en los programas y ofreciendo un primer informe de evaluación a los organizadores y destinatarios de los programas deportivos extraescolares de la ciudad.

Este trabajo forma parte de un proyecto evaluativo-formativo que tiene como objetivo final que el propio personal de los programas pueda evaluarlos. En este primer paso, los evaluadores externos de la universidad asumen más responsabilidades en el proceso de evaluación, aunque trabajando colaborativamente con los organizadores de los programas. Una vez construido el instrumento, legitimado por los responsables de los programas y entregado el primer informe de

evaluación, será el propio personal de los programas el que asuma el protagonismo en la evaluación, contando con el apoyo de la universidad, que pasará a realizar una función de asesoramiento en la segunda fase del proceso.

De los distintos elementos que se pueden evaluar de un programa, este estudio se centra en los productos o resultados, debido al interés mostrado por sus organizadores en esta dimensión. Esta decisión también se relaciona con la búsqueda de sostenibilidad y continuidad en la evaluación. Esto obliga, al menos inicialmente, a elaborar un procedimiento evaluativo no excesivamente complejo ni exigente en cuanto a recursos económicos y temporales. Para ello es aconsejable centrarse en un aspecto concreto de los programas, en este caso, los resultados. Tal y como indica Lindsey (2008), el personal acaba por darse cuenta de que demostrar la efectividad de los programas a través de la evaluación es una vía relevante para aumentar su sostenibilidad en el plano organizativo.

### **1.1. Trabajo colaborativo en la evaluación del sector extraescolar**

El debate sobre *quién evalúa* adquiere un especial significado cuando se aplica a contextos que, como el extraescolar, cuentan con escasa tradición investigadora, carecen de una estructura institucional consolidada que los respalde, disponen de recursos limitados para desarrollar sus programas y trabajan con programaciones poco sistematizadas. En estos casos, desarrollar un sistema de evaluación efectivo resulta complejo e inicialmente poco factible para el personal de los programas, por lo que se necesita de ayuda externa a la que hay que destinar buena parte de los recursos existentes.

Los dos extremos puros (evaluación externa y autoevaluación de los programas) son poco empleados, ya que habitualmente se recurre a fórmulas intermedias que permiten aprovechar las ventajas de cada tipo de evaluación y minimizar sus desventajas. En función de las necesidades de cada programa, se selecciona una opción dentro del intervalo delimitado por ambos extremos. En este sentido, Borrel (1995: 224) ofrece un ejemplo referido a la evaluación interna: “a pesar de ser un trabajo interno pueden cooperar evaluadores externos pero con funciones diferentes de los clásicos ligados a procesos cuantitativos y dependientes de instancias jerárquicamente superiores”.

Aunque los roles que pueden desempeñar los evaluadores externos son variados (Fernández del Valle, 2003), en el contexto de la evaluación de programas extraescolares, el ejemplo más habitual de evaluación externa son los encargos que hacen las entidades que promueven las actividades a instituciones o equipos especializados en investigación educativa para que les informen sobre el funcionamiento y los resultados de sus programas (Úcar, 2000). Por ejemplo, la asociación “*The Alter-School Corporation (TASC)*” recibió una subvención del ayuntamiento de Nueva York para poner en valor los programas extraescolares entre las familias y comunidades de la ciudad, especialmente en aquellas zonas más afectadas por los atentados del 11 de septiembre. TASC contrató los servicios de una organización especializada en investigación de políticas educativas -“*Policy Studies Associates*” (PSA)- para que realizara una evaluación independiente, de cinco años de duración, destinada a estimar la eficacia de su iniciativa en esta ciudad (Friedman y Bleiberg, 2002).

Los programas extraescolares tienen dificultades para desarrollar procesos de evaluación interna propiamente dichos. Suele otorgársele la categoría de “*evaluación*” a los procedimientos asistemáticos del personal de los programas para supervisar ciertos aspectos de la participación de su alumnado. Desde el ámbito de la investigación se han diseñado instrumentos de autoevaluación para las propuestas extraescolares, como la herramienta de autoevaluación de programas de la red extraescolar del estado de Nueva York (New York State. Network for youth success, 2016) o la del Centro para Programas Extraescolares de Carolina del Norte (North Carolina Center for Afterschool Programs, 2006). Están pensados para que los responsables de los programas puedan aplicarlos sin contar con una capacitación investigadora específica, ni el

asesoramiento directo de un experto. Presentan la importante limitación de que son generales y no permiten profundizar en la problemática concreta de cada programa, por lo que son más aptos para establecer perspectivas amplias, que engloban numerosos programas en ámbitos territoriales extensos (regionales, estatales), que para ayudar a los responsables de los programas a solucionar sus problemáticas específicas y tomar decisiones a nivel local.

Para solucionar estas limitaciones, es necesario promover procesos evaluativo-formativos que permitan a las personas implicadas valorar los programas en los que trabajan, desarrollando recursos evaluativos específicamente adaptados a sus necesidades: “la formación continuada, los recursos y la orientación desarrollan niveles más altos de habilidades evaluadoras. Si esto se da, los promotores y el personal puede desarrollar materiales de evaluación (incluidos instrumentos) para sus programas” (Morell, 2000: 10). De esta forma, el evaluador externo orienta los primeros pasos, motivando y formando al personal de los programas para que participe en la evaluación. Trabajar colaborativamente con los distintos colectivos implicados en los programas como, por ejemplo los organizadores, supone asumir una mayor complejidad del proceso evaluativo y también la necesidad de recursos adicionales (King y Ehlert, 2008). A pesar de estas dificultades, este proceso crea un sentimiento de pertenencia entre los organizadores de los programas, aumentando las posibilidades de que los resultados de la evaluación se utilicen para su mejora y se perciba su utilidad en los procesos de toma de decisiones (Wallace y Alkin, 2008). Por otro lado, también facilita la creación de una estructura que garantice la continuidad y sostenibilidad de la evaluación. Este estudio se engloba dentro de esta filosofía de trabajo. Involucrando a los organizadores de los programas deportivos extraescolares de la ciudad de A Coruña en el diseño de la evaluación, se intenta facilitar que sean capaces de evaluarlos por sí mismos a medio plazo.

## **2. Método**

El estudio que presentamos se ubica en la esfera de la investigación evaluativa. De Miguel (2000) la define como un tipo de investigación aplicada que pretende emitir juicios de valor sobre los programas que permitan tomar decisiones oportunas sobre los mismos. Entre los objetivos principales de la investigación evaluativa destacan la toma de decisiones, la mejora de la práctica y el compromiso con los valores sociales (Chacón, Anguera y López, 2000; Pérez Serrano, 2000).

Pretendemos aumentar el conocimiento sobre los programas deportivos extraescolares, pero también hacer uso de esta información para tomar decisiones y realizar las acciones que puedan contribuir a la mejora y reestructuración de los mismos (Gásperi, 2010).

Se opta por un diseño metodológico plural y complementario (Mujika, Etxeberria, Hernandez y Olariaga, 2009). Se emplea la entrevista en profundidad y el grupo de discusión para identificar los centros de interés de los directivos, técnicos y educadores para la evaluación de sus programas. Se utiliza el cuestionario como instrumento de evaluación de dichos programas.

### **2.1. Caracterización de los programas**

Los programas deportivos evaluados constituyen una oferta educativa municipal para centros públicos de la ciudad de A Coruña en horario extraescolar. Dependen del Servicio Municipal de Educación del Ayuntamiento. Se organizan conjuntamente (a través de convenio de colaboración) entre la Federación Provincial de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs) de Centros Públicos de A Coruña y el Ayuntamiento. Cada programa tiene una duración de dos horas semanales, con posibilidad de ampliar una hora más durante el fin de semana para participar en la competición de deporte escolar. Los alumnos de los colegios se pueden inscribir en más de un programa, siempre y cuando no existan incompatibilidades horarias.

### **2.2. Muestra**

Se solicitó información a los organizadores (directivos, técnicos y educadores) y a los participantes de los programas. Sus características son las siguientes:

a) Los directivos: los dos responsables directivos (D1 y D2) aportaron información al estudio a través de una entrevista en profundidad.

b) Los técnicos: los 3 técnicos de los programas (T1, T2 y T3) participaron en el estudio a través de una entrevista en profundidad.

c) Los educadores: el colectivo docente que se responsabiliza de los programas, impartiendo docencia a los grupos de entre 8 y 12 años está compuesto por 18 personas. De ellos 6 participaron en la investigación (33.33% de la población), formando parte de un grupo de discusión (E1 a E6). Los criterios que se tuvieron en cuenta en la selección del grupo fueron: que existiesen personas de ambos sexos y que representasen al máximo número de colegios así como de especialidades deportivas existentes en los programas evaluados.

d) Los participantes: niños y niñas con edades comprendidas entre 8 y 12 años que acuden a los programas deportivos extraescolares. Este grupo ha sido seleccionado por dos razones fundamentales: es especialmente interesante para los organizadores de los programas porque en estas edades comienza a detectarse un descenso de la participación en los programas y porque su capacidad de comprensión y expresión hace posible una adecuada interpretación de las cuestiones formuladas (a través del cuestionario). Del total de la población (344 participantes), 286 fueron los que respondieron al cuestionario (83.13%).

### 3. Resultados

Los colectivos de directivos, técnicos y educadores identificaron los centros de interés que deberían ser incluidos en la evaluación de los resultados de los programas. Para el análisis de los datos procedentes de las entrevistas y el grupo de discusión se siguió el siguiente proceso: inicialmente se registró (a través de la grabación) la aplicación de los instrumentos, después se transcribieron las grabaciones de forma literal y finalmente se extrajo la información más relevante. Para el análisis de los datos se empleó una perspectiva narrativa, utilizando la información y a menudo las mismas palabras del entrevistado para transmitir fielmente el sentido de las respuestas (Corbetta, 2003).

De los distintos resultados de los programas susceptibles de ser evaluados, los organizadores de los programas destacaron los siguientes centros de interés:

- Satisfacción de los participantes: los tres colectivos coinciden en señalar la necesidad de conocer la satisfacción de los participantes con elemento clave de los programas: “los criterios que tomamos como referencia para valorar el éxito de los programas son la satisfacción y la asistencia de los usuarios [esta última es registrada periódicamente por los educadores]” (D2); los educadores destacan el interés por conocer la opinión que tienen de ellos sus alumnos, como elemento de retroalimentación que les permita mejorar “actualmente no hay control sobre la labor de los educadores. Yo puedo creer que estoy haciéndolo bien y lo estoy haciendo fatal, pero si nadie te dice nada, si no hay información sobre lo que opinan los niños...” (E1).

- Pertinencia de las actividades: técnicos y directivos consideran como un criterio de evaluación muy vinculado con la calidad de los programas el que las actividades y aprendizajes propuestos sean pertinentes, en un doble sentido: que resulten divertidos e interesantes para los participantes “nos gustaría que los niños tuvieran en el colegio una referencia para divertirse y aprender durante su tiempo libre” (D2); y, por otro lado, que tengan utilidad para ellos, sobre todo en lo que se refiere al fomento de relaciones sociales entre iguales: “queremos que los programas fomenten la relación social” (T2); “damos mucha importancia a los contenidos actitudinales, al trabajo en grupo y a la cooperación” (T3); “los programas deben ser un punto de encuentro, un contexto en el que estar con los amigos” (D2).

- Gusto por la competición y deportividad: en este aspecto existe unanimidad entre los tres colectivos. Uno de los objetivos prioritarios de los programas es que los participantes disfruten de la competición con deportividad y que adquieran valores positivos asociados a esas vivencias. Consideran necesario comprobar el grado de aceptación de la competición deportiva en distintos

contextos y el rechazo a las trampas como indicador de juego limpio (fair play): “no es posible que en un colegio se oriente sistemáticamente a un grupo hacia la victoria y en otro se trate la competición como un medio educativo, no como un fin” (E3); “debemos garantizar que en los programas se desarrolle una competición educativa, que responda a objetivos pedagógicos y anime a los niños a seguir practicando en el futuro y no al revés” (T1); “no todos valoran la filosofía del «Deporte para Todos» promovida desde los programas. Da la impresión de que los padres quieren que sus hijos sean Messi o Gasol cuando no todos pueden serlo, pero sí pueden disfrutar compitiendo en cualquier deporte que les guste” (D1).

- Habilidad percibida: técnicos y directivos muestran preocupación porque los participantes en los programas se perciban más competentes en la práctica deportiva, como un paso previo necesario para continuar ligados al deporte en años venideros: “los programas deben contribuir a mejorar la competencia deportiva de los niños y su autoestima en relación con el deporte, para que tengan recursos y motivación para seguir practicando” (T1); “después de la base adquirida [...] los niños podrán elegir la iniciación deportiva específica que deseen” (T2); “queremos que los niños y niñas tengan recursos para tomar algún deporte como afición” (D1).

Además de los centros de interés señalados, los tres colectivos consideran relevante conocer si los resultados de los programas se ven afectados por factores como el sexo, la edad, el tipo de actividad a la que están inscritos los participantes o su experiencia en los programas. Las expectativas iniciales de los organizadores, configuran una “situación ideal” de partida respecto a la evaluación de los resultados que, a modo de hipótesis, se resumen en los siguientes enunciados:

- los participantes en los programas puntuarán alto en todos los centros de interés de la evaluación;
- los programas generarán resultados positivos por igual entre los niños y las niñas, entre los distintos grupos de edad y entre las diversas disciplinas deportivas;
- los resultados de los programas serán más positivos entre los alumnos que llevan más cursos en ellos.

Estas referencias se tuvieron en cuenta para la sistematización y ordenación de los resultados en el informe de evaluación.

### **3.1. Elaboración del instrumento de evaluación de los resultados de los programas deportivos extraescolares de la ciudad de A Coruña**

A continuación, se describe el proceso de diseño del instrumento de evaluación en base a los centros de interés definidos por los organizadores de los programas. Teniendo en cuenta las características de los contenidos a evaluar, el tamaño de la población estudiada y la necesidad de crear un instrumento manejable para que en el futuro pueda ser aplicado por los educadores de los programas, se optó por el cuestionario como instrumento más adecuado para la evaluación.

Para su diseño, con la intención de satisfacer estándares de validez de contenido, se tomó en consideración el criterio de expertos, que realizaron aportaciones sobre la pertinencia y número de variables, la formulación de los ítems y la extensión del instrumento. Se contó con la colaboración de especialistas de las Universidades de A Coruña y Santiago de Compostela pertenecientes a las siguientes áreas Educativas: Teoría e Historia de la Educación, Pedagogía Social, Expresión Corporal y de Educación Física y Deportiva, de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; así como también de educadores en activo que trabajan en el ámbito escolar y extraescolar de la Educación Primaria. Una vez delimitados los ítems, los organizadores de los programas los revisaron, propusieron modificaciones y, finalmente, dieron su visto bueno a la versión definitiva cuestionario.

Se aplicó el cuestionario al colectivo de participantes a través de una escala de valoración tipo Likert de 4 puntos, que va desde “nada de acuerdo” (1) hasta “totalmente de acuerdo” (4). De este modo, los alumnos indicaron su grado de acuerdo con las afirmaciones contenidas en cada ítem. En la última parte del instrumento, los participantes indicaron su sexo, edad, tipo de

programa deportivo al que estaban inscritos, así como los cursos que llevaban participando en ellos.

Para explorar la validez de constructo de la escala se empleó un análisis factorial exploratorio con análisis de componentes principales y con rotación ortogonal (Varimax). A través del criterio de autovalores superiores a la unidad, se obtuvo una solución de 6 factores, que explican el 67.3% de la varianza total. Tal y como indica la matriz de correlaciones (tabla 1), el peso de los ítems sobre sus correspondientes factores es satisfactorio ( $>0.50$ ).

Tabla 1.  
Análisis de componentes principales de la evaluación de los programas

	1	2	3	4	5	6
	Satisfacción	Aprendizajes	Competición	Trampas	Utilidad	Habilidad
Satisfecho con el material	0.695					
Satisfecho con mis compañeros	0.617					
Satisfecho con el profesor	0.677					
Satisfecho con AMPA	0.720					
Satisfecho con los programas	0.758					
Han sido divertidos		0.841				
Han sido interesantes		0.827				
Es lo que quería aprender		0.744				
Me gusta competir			0.846			
Me gusta competir con compañeros de mi colegio			0.757			
Me gusta competir con niños de otros colegios			0.780			
No haría trampas				0.599		
Haría trampas siempre <sup>a</sup>				0.853		
Haría trampas si las hace el rival <sup>a</sup>				0.802		
Programas sirven para hacer amigos					0.720	
Programas sirven para estar más tiempo con mis amigos					0.678	
Programas sirven para divertirme					0.752	
Soy bueno en esos deportes						0.841
Estoy entre los mejores						0.843
Autovalor	5.012	2.935	1.512	1.298	1.036	1.003
% de la varianza explicado	14.7%	12.9%	10.8%	10.2%	9.6%	8.9%
% de la varianza explicado acumulado	14.7%	27.6%	38.4%	48.7%	58.3%	67.3%

<sup>a</sup> Estas variables tienen una codificación inversa, ya que informan sobre el factor en sentido contrario al resto de variables de ese grupo.

El estudio de la fiabilidad se realizó a través del análisis de la consistencia interna. El coeficiente alfa de Cronbach para toda la escala y para los correspondientes factores que la integran fue satisfactorio, con intervalos entre 0.67 y 0.86 (tabla 2).

Tabla 2.  
Consistencia interna de las escalas

Escalas	Alfa
1. Satisfacción con los programas	0.80
2. Pertinencia de los aprendizajes	0.86
3. Gusto por la competición	0.72
4. Rechazo de las trampas	0.68
5. Utilidad de las actividades	0.67
6. Habilidad percibida	0.71
Toda la escala	0.80

En la tabla 3 se muestra la correspondencia existente entre los centros de interés señalados por los organizadores de los programas y los factores que configuran los resultados.

Tabla 3.

Correspondencias entre centros de interés evaluativos señalados por los organizadores de los programas y los factores que configuran sus resultados

Centros de interés de los organizadores	Factores del concepto “resultados de los programas deportivos extraescolares”
Satisfacción de los participantes	Satisfacción con los programas
Pertinencia de los aprendizajes	Pertinencia de los aprendizajes Utilidad de las actividades
Gusto por la competición y deportividad	Gusto por la competición Rechazo de las trampas
Habilidad percibida	Habilidad percibida

Los factores “pertinencia de los aprendizajes” y “utilidad de las actividades” se han agrupado en torno al centro de interés “pertinencia de los aprendizajes” y el gusto por la competición y el rechazo de las trampas se han vinculado con el centro de interés “gusto por la competición y deportividad”.

### 3.2. Análisis de los resultados de los programas

Los participantes muestran alto grado de acuerdo con los enunciados que configuran los resultados de los programas. Los dos factores que alcanzan valoraciones más altas son la pertinencia de los aprendizajes y el rechazo de las trampas, mientras que la habilidad percibida es el resultado de los programas con el que menos se identifican (tabla 4).

Tabla 4.

Media y desviación típica de las escalas

Escalas	Media	DT
1. Satisfacción con los programas	3.49	0.62
2. Pertinencia de los aprendizajes	3.67	0.59
3. Gusto por la competición	3.32	0.74
4. Rechazo de las trampas	3.57	0.69
5. Utilidad de las actividades	3.46	0.57
6. Habilidad percibida	3.06	0.72
Toda la escala	3.45	0.38



Se trata de una valoración altamente positiva de los programas, ya que sus usuarios puntúan muy alto en todos los factores considerados relevantes por los organizadores de dichos programas. Este dato es un factor decisivo para la supervivencia de los programas, dado el efecto que ejerce la satisfacción de los participantes con las instituciones en cuanto a su grado de lealtad y comunicación interpersonal (Marzo, Pedrajas y Rivera, 2004).

Otra de las dimensiones del análisis consistió en el estudio de los resultados de los programas en función de las variables independientes señaladas por los organizadores como especialmente relevantes para la evaluación de los programas: género, edad, tipo de programas en los que se encuentran inscritos y experiencia en los programas. Las características de dichas variables se describen en la tabla 5.

Tabla 5.  
Características de los participantes en los programas

Género		Edad (años) <sup>a</sup>		Experiencia (cursos)		Tipo de actividad <sup>b</sup>	
Niños	51.3%	8-9	28%	1	12.6%	Deportes colectivos	62.7%
Niñas	48.7%	10-12	72%	2	20.9%	Actividades rítmico-expresivas expresivas	37.3%
				3 o más	66.5%		

<sup>a</sup> Se han seleccionado estos intervalos de edad porque se corresponden con el segundo ciclo (8-9 años) y tercer ciclo (10-12) de la Educación Primaria en el sistema educativo español.

<sup>b</sup> Debido al reducido número de alumnos inscritos en ambos tipos de actividades (8 participantes), se han eliminado del análisis para no desvirtuar los resultados de las comparaciones posteriores.

La muestra está nivelada en cuanto al género, pero no en el resto de las variables, ya que predominan los participantes de 10 a 12 años, con mucha experiencia en los programas (3 o más años) y que acuden a deportes colectivos (como fútbol, baloncesto y voleibol). El grupo de actividades rítmico-expresivas está conformado por aquellos que acuden a patinaje, aerobio y gimnasia rítmica.

Para comparar los resultados de los grupos anteriores, se contrastaron sus medias respecto al cuestionario en general y también para cada uno de los factores por separado. El estudio de las diferencias entre los grupos se realizó a través de un análisis multivariable de la varianza (MANOVA), seguido de un análisis univariable (ANOVA) para estudiar las diferencias entre los grupos en cada uno de los factores.

Como puede apreciarse en la tabla 6, los resultados presentan diferencias altamente significativas entre los grupos de niños y niñas (Lambda de Wilks=0.77; F (6,230)=11.3, p<0.001). El análisis univariable indica que las niñas se encuentran más satisfechas con los programas y que muestran un mayor rechazo de las trampas que los niños. Por su parte, los niños muestran un mayor gusto por la competición y consideran en mayor medida que las niñas que las actividades son de utilidad para divertirse y estar con los amigos.

Tabla 6.  
Análisis multivariable de la varianza para los niños y las niñas

Escala	Niños ( <i>n</i> = 123)		Niñas ( <i>n</i> = 116)		Univariable	
	Media	DT	Media	DT	F	P
1. Satisfacción con los programas	3.44	0.67	3.62	0.50	4.3	< 0.05
2. Pertinencia de los aprendizajes	3.66	0.63	3.73	0.49	-	NS
3. Gusto por la competición	3.59	0.54	2.99	0.86	40.0	< 0.001
4. Rechazo de las trampas	3.40	0.75	3.76	0.53	16.5	< 0.001
5. Utilidad de las actividades	3.55	0.53	3.38	0.61	4.6	< 0.05
6. Habilidad percibida	3.17	0.77	2.99	0.70	-	NS

Lambda de Wilks = 0.77; F (6,230) = 11.3, *p* < 0.001

Respecto a la variable “edad”, el análisis MANOVA indica que existen diferencias muy significativas entre los alumnos más jóvenes y los de mayor edad (Lambda de Wilks = 0.91; F (6,223)=3.4, *p* < 0.01). El grupo de 8-9 años puntúa más alto que sus compañeros de 10-12 años en satisfacción con los programas, pertinencia de los aprendizajes y rechazo de las trampas. Sólo en el gusto por la competición los mayores presentan valoraciones más altas (tabla 7).

Tabla 7.  
Análisis multivariable de la varianza para los grupos de edad (años)

Escala	8-9 años ( <i>n</i> = 64)		10-12 años ( <i>n</i> = 166)		Univariable	
	Media	DT	Media	DT	F	P
1. Satisfacción con los programas	3.67	0.51	3.47	0.60	5.7	< 0.05
2. Pertinencia de los aprendizajes	3.85	0.27	3.63	0.61	7.7	< 0.01
3. Gusto por la competición	3.12	0.93	3.36	0.69	4.3	< 0.05
4. Rechazo de las trampas	3.79	0.47	3.52	0.72	7.7	< 0.01
5. Utilidad de las actividades	3.51	0.60	3.42	0.57	-	NS
6. Habilidad percibida	3.10	0.74	3.06	0.74	-	NS

Lambda de Wilks = 0.91; F (6,223) = 3.4, *p* < 0.01

Se encontraron diferencias altamente significativas entre los participantes que están inscritos a deportes colectivos y los que se implican en actividades rítmico-expresivas (Lambda de Wilks=0.81; F (6,213)=8.3, *p* < 0.001). El análisis univariable indica que los participantes que acuden a actividades rítmico-expresivas están más satisfechos y muestran un mayor rechazo por las trampas. Sin embargo, los alumnos que están inscritos a deportes colectivos, puntúan sensiblemente más alto en el gusto por la competición y consideran que las actividades a las que acuden son útiles para divertirse y estar con los amigos en mayor medida que el resto de sus compañeros (tabla 8).

Tabla 8.

Análisis multivariable de la varianza para los distintos tipos de actividades a las que acuden los participantes

Escalas	Deportes colectivos (n = 138)		Actividades rítmico-expresivas (n = 82)		Univariable	
	Media	DT	Media	DT	F	P
1. Satisfacción con los programas	3.43	0.68	3.66	0.36	8.3	< 0.01
2. Pertinencia de los aprendizajes	3.65	0.60	3.76	0.45	2.2	NS
3. Gusto por la competición	3.46	0.69	2.98	0.82	21.0	< 0.001
4. Rechazo de las trampas	3.48	0.73	3.77	0.49	10.3	< 0.01
5. Utilidad de las actividades	3.52	0.55	3.34	0.60	4.5	< 0.05
6. Habilidad percibida	3.14	0.75	3.02	0.71	1.3	NS

Lambda de Wilks = 0.81; F (6,213) = 8.3,  $p < 0.001$

Existe coincidencia entre los análisis de los resultados de los programas tomando como variable independiente el género y haciendo lo propio con el tipo de actividad deportiva practicada. Esto se debe a la fuerte relación que hay entre ambas variables. Tal y como indica la prueba Chi-cuadrado, existe una fuerte asociación entre el género y el tipo de deporte practicado ( $\chi^2(1, 222)=15,15, p<0,001$ ). Un 79.3% de los que realizan deportes colectivos son niños y un 96.3% de los que se apuntaron a actividades rítmico-expresivas son niñas.

Los resultados no parecen verse afectados por el nivel de experiencia que tienen los participantes en el mismo. La prueba MANOVA revela que no hay diferencias significativas entre los grupos (Lambda de Wilks=0.94; F (12,228)=1.0,  $p>0.05$ ).

El análisis univariable (ANOVA) indica que de todos los factores que conforman el concepto “resultados de los programas”, sólo en la habilidad percibida existen diferencias significativas entre los participantes que llevan, uno, dos y tres o más años en los programas (F(2, 228)=3.94,  $p<0.05$ ). La prueba de Scheffé (post-hoc) indicó que las diferencias se debieron a los dos grupos extremos ( $p=0.01$ ), es decir, que la diferencia en la habilidad percibida se detecta entre el alumnado que está en su primer curso en un programa y el que llevan tres o más cursos. La habilidad percibida, por lo tanto, es un resultado que necesita de continuidad (varios cursos) para mejorar de forma significativa.

#### 4. Discusión

Aunque es habitual que los responsables de los programas se interesen por los resultados de sus propuestas, no es fácil aprovechar todo el potencial de los estudios evaluativos, debido a la existencia de desajustes entre las dinámicas de trabajo de evaluadores y organizadores de los programas. Habitualmente los responsables de la programación necesitan poseer los datos de forma rápida, selectiva y en un lenguaje comprensible para ellos. La aplicación de métodos científicos provoca que las evaluaciones se ralenticen, sean descritas de forma exhaustiva y que los informes se expresen en un lenguaje científico-técnico. En vista de este problema, Reisner (2004) propone varias medidas destinadas a conciliar las necesidades de la investigación científica con las de los responsables de los programas: centrar los informes sobre aquellos aspectos que los gestores pueden cambiar, aportar los datos pronto y frecuentemente, ajustar el lenguaje de los informes al nivel de los destinatarios y adoptar fórmulas de colaboración renovables, como convenios o contratos entre entidades.

Para responder a las necesidades de los organizadores de los programas, se elaboró un informe breve y centrado en los aspectos que ellos mismos habían destacado, aunque también se

les facilitó el estudio completo para que pudieran realizar consultas o ampliar las valoraciones aportadas en el informe final.

#### **4.1. Valoración general de los programas**

Los resultados obtenidos por los programas son altamente positivos, ya que la media de las puntuaciones obtenidas es de 3.45 sobre un máximo de 4 puntos. Los participantes se muestran satisfechos con las actividades, consideran que los aprendizajes que se les han planteado son pertinentes, les gusta competir y rechazan las trampas en el deporte, creen que las actividades son útiles para divertirse y relacionarse con sus amigos y tienen la percepción de que son competentes en el deporte.

La habilidad percibida y el gusto por la competición son los factores que puntúan más bajo (3.06 y 3.32 respectivamente), por lo que sería necesario estudiar estrategias para incidir especialmente sobre estos elementos de los programas en el futuro.

En general, se confirma la expectativa inicial de los organizadores de los programas de que los participantes puntúan alto en todos los centros de interés de la evaluación.

#### **4.2. Análisis de los resultados de los programas según el sexo, la edad y el deporte practicado**

Los resultados de los programas se ven afectados por el sexo, la edad y el tipo de deporte que se practica. Las niñas se encuentran más satisfechas con los programas y muestran un mayor rechazo de las trampas que los niños. Por su parte, a los niños les gusta más la competición y consideran en mayor medida que las niñas que las actividades son de utilidad para divertirse y estar con los amigos.

Exactamente lo mismo ocurre respecto al tipo de deporte practicado, altamente vinculado al sexo de los participantes. Las que van a actividades rítmico-expresivas (mayoritariamente niñas), están altamente satisfechas con las actividades y con un elevado rechazo de las trampas y los participantes en deportes colectivos (principalmente niños), muestran gran afinidad por la competición y reconocen que las actividades son divertidas y les permiten estar con sus amigos.

Respecto a la edad, los programas parece responder en mayor medida a las características de los participantes más jóvenes (8-9 años), que puntúan más alto en 3 de los 4 factores en los que hay diferencias significativas. El grupo de participantes de mayor edad (10-12 años) muestra valores más altos en la afinidad por la competición.

No puede asumirse, por lo tanto, la expectativa inicial de los organizadores de los programas de que éstos generarían resultados positivos por igual entre los niños y las niñas, entre los distintos grupos de edad y entre los diversos deportes que conforman la iniciativa.

Además, se detecta una tendencia generalizada en el análisis de las variables anteriores que puede ser preocupante a la vista de los objetivos que se plantea los programas: el colectivo que muestra mayor afinidad por la competición (niños, de entre 10 y 12 años, que están apuntados a deportes colectivos) es el que puntúa más bajo en el rechazo de las trampas. Este dato parece informar de una conexión entre el gusto por la competición y una mayor aceptación de las trampas, lo que va en contra de las intenciones explícitas de los programas. Entre las intenciones de estos programas está el aumento de la afinidad por la competición ligado a la deportividad y el juego limpio y, por tanto, a valores que ponen énfasis en el respeto, la honestidad y la tolerancia, tan importantes en la ética cívica que deberá orientar el desarrollo personal y social de los participantes.

Se hace necesario tomar medidas correctoras para conseguir que los resultados de los programas beneficien por igual a los distintos colectivos y para elevar el nivel de rechazo de las trampas de los que muestran mayor afinidad por la competición.

#### **4.3. Análisis de los resultados según la experiencia de los participantes en los programas**

Los resultados de los programas no parecen verse afectados por el nivel de experiencia que tienen los participantes. Los alumnos que llevan 1 curso en un programa, los que llevan 2 cursos y aquellos que han tenido un contacto de 3 o más cursos muestran resultados similares.

No es posible aceptar la expectativa inicial de los organizadores de los programas de que sus resultados positivos serán más patentes entre los alumnos que llevan más cursos en sus actividades. Este es un aspecto especialmente negativo en la evaluación de los programas, ya que los promotores tenían la esperanza de que los resultados beneficiosos fuesen acumulativos y que los alumnos que llevan más tiempo implicados en los programas presentaran mejores resultados que los participantes más noveles. Por lo tanto, los resultados parecen vincularse mucho más a las vivencias de cada curso que a los efectos causados a medio-largo plazo por una participación continuada en las actividades.

De ahí la necesidad de tomar medidas que den una mayor continuidad al trabajo realizado cada curso y que permitan a los alumnos y grupos con más experiencia beneficiarse en mayor medida de los efectos positivos que la participación en los programas está en condiciones de ofrecer.

#### **5. Conclusiones**

Este tipo de estudios contribuyen a que los programas educativos extraescolares cuenten con estrategias y procedimientos evaluativos que se ajusten a sus características y les permitan destacar sus logros y rendir cuentas de la labor que realizan. Los limitados recursos asignados al sector extraescolar dificultan que sean los propios responsables los que desarrollen iniciativas de este tipo, por el coste que suponen. En este papel, las universidades (y otras instituciones con recursos y capacidad para desarrollar procesos evaluativos) pueden asumir una función de liderazgo, estímulo y asesoramiento que contribuya a que estos programas desarrollen sistemas de evaluación sostenibles y se vaya asentando una cultura de la evaluación que contribuya al conocimiento y mejora de la calidad de la oferta educativa extraescolar a la que tienen acceso las familias. Ante la falta de medios, es necesario poner en marcha respuestas imaginativas, desarrollar procesos de colaboración interinstitucional y rentabilizar los recursos existentes.

A través de un procedimiento sistemático, se pueden estructurar las ideas que los organizadores de un determinado programa educativo tienen sobre lo que es importante y desearían evaluar de él. La investigación evaluativa se pone al servicio de los organizadores de los programas, proporcionándoles un recurso capaz de dar respuesta a sus necesidades y aportarles información que les permita conocer y supervisar mejor la labor que realizan y facilitar la toma de decisiones futuras para la mejora de sus programas. Por otro lado, se intenta dar el primer paso para poner en marcha un sistema de evaluación autónomo que, partiendo de este primer instrumento y con ayuda de las universidades, establezca un procedimiento evaluativo permanente y sostenible. Este primer instrumento es un recurso modificable y flexible, que puede ser adaptado en función de los objetivos y necesidades de cada programa.

Se trata, en definitiva de crear recursos adaptados a las características de los programas educativos extraescolares para que puedan beneficiarse de la información aportada por la evaluación en la mejora de su propia calidad. Y, con ello, dar un tratamiento alternativo, riguroso y fiable, a los tradicionales registros asistemáticos de los resultados de estos programas, para que la información que aportan sea válida y permita rendir cuentas ante la sociedad, así como tomar decisiones que mejoren sus realidades y las prácticas educativas que en ellos se promuevan.

#### **Bibliografía**

Amigo, I., Busto, R., Herrero, J. y Fernández, C. (2008). Actividad física, ocio sedentario, falta de sueño y sobrepeso infantil. *Psicothema*, 20(4), 516-520.

- Bauman, A., Allman-Farinelli, M., Huxley, R. y James, W. P. T. (2008). Leisure-time physical activity alone may not be a sufficient public health approach to prevent obesity – a focus on China. *Obesity Reviews*, 9(1), 119-126.
- Borrel, N. (1995). Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes. En A. Medina Rivilla y L. M. Villar Angulo (Eds.), *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores* (211-237). Madrid: Editorial Universitas.
- Coatsworth, J. D. y Conroy, D. E. (2007). Youth sport as a component of organized afterschool programs. *New directions for youth development* (115), 57-74.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Chacón, S., Anguera, M. T. y López, J. (2000). Diseños de evaluación de programas: bases metodológicas. *Psicothema*, 12 (Suplemento 2), 127-131.
- De Miguel, M. (2000). Evaluación externa de un programa de educación social. In G. Pérez Serrano (Ed.), *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas* (287-318). Madrid: Narcea.
- Fairclough, S. y Stratton, G. (2006). Effects of a physical education intervention to improve student activity levels. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 29-44.
- Fernández del Valle, J. (2003). *Roles y estrategias en evaluación de programas*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Friedman, L. N. y Bleiberg, M. S. (2002). The long-term sustainability of after-school programs: the After-School Corporation's strategy, *New Directions for Youth Development*, 2002(94), 19-39.
- Gallardo-Pérez, J.M., Espada-Mateos, M., Santacruz-Lozano, J.A. y Clemente-Remón, A. (2013). Las características laborales del profesorado de las actividades físico-deportivas extraescolares en función de la edad y el sexo, dentro de la Comunidad de Madrid. *RICYDE. Rev. int. cienc. deporte*. 30 (9), 23-37. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2013.03102>.
- Gásperi, R. J. (2010). Investigación evaluativa del programa "escuelas promotoras de salud" *Revista Científica Teorías, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales*, 3(5), 77-91.
- 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. *Leisure Studies*, 24(1), 27-43.
- Holder, M. D., Coleman, B. y Sehn, Z. L. (2009). The Contribution of Active and Passive Leisure to Children's Well-being. *Journal of Health Psychology*, 14(3), 378-386.
- King, J. A. y Ehlert, J. C. (2008). What we learned from three evaluations that involved stakeholders. *Studies in Educational Evaluation*, (34), 194-200.
- Lewis, S. T. y Van Puymbroek, M. (2009). Obesity-stigma as a multifaceted constrain to leisure *Journal of Leisure Research*, 40(4), 574-588.
- Lindsey, I. (2008). Conceptualising sustainability in sports development. *Leisure Studies*, 27(3), 279-294.
- Liou, Y. M., Liou, T. H. y Chang, L. C. (2010). Obesity among adolescents: sedentary leisure time and sleeping as determinants. *Journal of Advanced Nursing*, 66(6), 1246-1256.
- Marzo, Mercedes, Pedrajas, Marta y Rivera, Pilar (2004). Tipología de estudiantes en función de su satisfacción con los cursos de verano. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(1), [http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_5.htm). Consultado en octubre de 2016.
- Morales, V., Hernández-Mendo, A. y Blanco, Á. (2005). Evaluación de la calidad en los programas de actividad física. *Psicothema*, 17(2), 311-317.
- Morell, L. C. (2000). Strengthening local evaluation capacity in rural communities. The evaluation exchange. *Emerging strategies in evaluating child & family services*, 6(1), 7, 10.

- Mujika, J. F. L., Etxeberria, K. S., Hernandez, L. L. y Olariaga, L. J. (2009). Evaluation of the municipal and educational programmes: its impact and pertinence. *Revista Espanola De Pedagogia*, 67(243), 337-354.
- New York State. Network for youth success (2016). NYSAN Herramienta de autoevaluación de calidad (QSA) del Programa, [http://networkforyouthsuccess.org/wp-content/uploads/2014/03/file\\_Spanish.pdf](http://networkforyouthsuccess.org/wp-content/uploads/2014/03/file_Spanish.pdf). Consultado en octubre de 2016
- North Carolina Center for Afterschool Programs. (2006). *Establishes standards of excellence*, <http://www.publicengagement.com/AfterschoolResources/rande/docs/tools/nccapstd.pdf>. Consultado en octubre 2016.
- Pérez Serrano, G. (2000). Reflexiones sobre la investigación en educación social y animación sociocultural: Presupuestos metodológicos. Perspectiva crítico-reflexiva. In G. Pérez Serrano (Ed.), *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas* (21-56). Madrid: Narcea.
- Policy Studies Associates. (2006). *A review of research on the integration of sports and physical activity into out-of-school time programs*. Washington, DC: Policy Studies Associates, Inc.
- Reisner, E. (2004). *Using evaluation methods to promote continuous improvement and accountability in after-school programs: a guide*. Washinton, D. C.: The After-school Corporation.
- Rhodes, R. E. y Dean, R. N. (2009). Understanding physical inactivity: prediction of four sedentary leisure behaviors. *Leisure Sciences*, 31(2), 124-135.
- Sylvia-Bobiak, S. y Caldwell, L. (2006). Factors related to physically active leisure among college students. *Leisure Sciences*, 28(1), 73-89.
- Thompson, A. M., Rehman, L. A. y Humbert, M. L. (2005). Factors influencing the physically active leisure of children and youth: a qualitative study. *Leisure Sciences*, 27(5), 421-438.
- U. S. Department of Health and Human Services. (1997). *Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people. Morbidity and mortality weekly report*, 46(RR-6), 6-36.
- Úcar, X (2000). La evaluación de actividades y proyectos de animación teatral. *Revista ELelectrónica de Investigación y EValuación Educativa*, 6(1), [http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_5.htm). Consultado en octubre 2016.
- Wallace, T. L. y Alkin, M. C. (2008). Process of evaluation: Focus on stakeholders. *Studies in Educational Evaluation*, (34), 194-200