



Universidade de A Coruña

Departamento de Educación Física e Deportiva

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

Bienio 1998 - 2000

La actividad físico-deportiva como Educación del Ocio:
estudio evaluativo del programa “*Luditarde*” de la ciudad
de A Coruña

Tesis Doctoral

Autor:
Raúl Fraguera Vale

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

A Coruña
2007

*A Lara, compañera de viaje.
Sobran los motivos.*

*A mis padres y a mis hermanos,
por tanta felicidad.*

*A mi tía Josefina,
un ejemplo de generosidad y valor.*

*A mi abuela Nela,
por toda una vida dedicada a la familia.*

Agradecimientos

Son muchas las personas e instituciones que, con su apoyo y aportaciones, han hecho posible esta Tesis.

Quiero dar las gracias al Servicio Municipal de Educación del Ayuntamiento de A Coruña (sobre todo a Ana Judel y Fernando Pariente), a la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña (principalmente a Nuria, Juan Miguel y Lucía), a los equipos directivos y docentes de los Colegios Públicos de A Coruña que han participado en el estudio (*Anxo da Garda, Emilia Pardo Bazán, Labaca, Ramón de la Sagra, Sal Lence, San Pedro de Visma*), al Forum Metropolitano (en especial a Laura, Alberto y Javier), a la Universidad de A Coruña, a la Facultad de Ciencias de la Educación y a los Departamentos de Didácticas Específicas y de Educación Física y Deportiva, por poner a nuestra disposición los recursos que posibilitaron nuestra labor.

Debo agradecer la disponibilidad y paciencia mostrada por los colectivos estudiados: a los educadores de los “*grupos de mayores*” del programa “*Luditarde*”, a los alumnos integrantes de dichos grupos, a sus padres, a los alumnos no participantes que configuraron los grupos de control, a los técnicos y a los directivos del programa. La información facilitada ha sido el motor de esta investigación.

Quiero destacar la calidad profesional y humana de mis directores de Tesis, José Antonio Caride Gómez y Ángela Lera Navarro. Por tanto tiempo dedicado a este proyecto, por la confianza que han depositado en mi trabajo, por su ayuda más allá de cualquier expectativa, muchas gracias.

Agradezco muy especialmente la ayuda prestada por Manuel García, su disponibilidad y apoyo incondicional, desde que esta Tesis era menos que una idea. Gracias por tu generosidad y amistad.

Gracias 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, Ángela y Lara, por sus continuas muestras de apoyo y sus ánimos en los momentos más duros.

Mi agradecimiento a todos los miembros del equipo *interea*, por lo mucho que me han enseñado y su apoyo en todo momento, especialmente a Rita, por ofrecer su trabajo como referencia para iniciar el mío.

Gracias a mis compañeras del colegio *Anxo da Garda* durante aquel primer año de “*Luditarde*”. El recuerdo de aquellos meses de trabajo e ilusión ocupa un lugar especial en mi memoria.

Agradezco a Miguel Bugarín sus muestras de apoyo y su disponibilidad.

Gracias...

A Lara, por tu alegría constante, por comprenderme y apoyarme siempre. Porque ya no concibo el camino sin ti.

A mis padres, por darlo todo por nosotros, por vuestro amor incondicional y por hacerme tan feliz. A mis hermanos, por recordarme las cosas realmente importantes de la vida y hacerme sentir que jamás estaré solo.

Al resto de mi gran familia, a la que debo tantas cosas: a mis abuelas Josefa y Nela, por vuestra entrega a la familia; a mis tíos Josefina, Manolo e Isabel; a todos mis primos pero, en especial, a Miguel y Basilio; a mis tíos Modesto y Maruja, siempre a nuestro lado a pesar de la distancia; a mi padrino César, a Dolores, Álex e Isabel. Han sido tanto cariño, tantos momentos, que las palabras no alcanzan.

A Ángela por apoyarme desde que nos conocemos, aguantarme en los peores momentos y estar siempre a mi lado. Por hacer de nuestra amistad algo tan especial.

A Caride, por demostrarme que casi todo es posible, dedicarme un tiempo que no tenías y guiarme en cada paso. Porque te has convertido, también para mí, en un referente personal y profesional.

A José Luís González, padre de “*Luditarde*” y de otras muchas innovaciones educativas en materia de ocio. La ciudad de A Coruña te debe mucho y los que hemos tenido la suerte de trabajar a tu lado, todavía más. Gracias por tu amistad. También a Marichú, por sus ánimos y toda su energía.

A Héctor, por tu solidaridad y comprensión, especialmente en los momentos de desaliento. Por tus consejos y ayuda. También a Bea, por sus ánimos y a Alba y Manuel por su alegría.

A Mary, por tu compañía y paciencia, escuchando nuestras “*apasionantes*” historias sobre la Tesis.

A Tita, porque después de una vida de lucha conservas intacta tu alegría, haciendo mejores nuestros días. A Concha, Paula y Fernando, por comprender nuestras ausencias, compartir las inquietudes y celebrar las alegrías. También a Luisa, Manuel Espiña, Asunción y Tonecho, siempre pendientes, siempre animando, a nuestro lado.

A Lidia e Isidoro y a Clo y Moncho, por animarme en todo momento y compartir mis ilusiones.

Hay mucha más gente a la que me gustaría destacar aquí, pero es imposible incluirlos a todos, por lo que debo conformarme con dar las gracias a otros muchos compañeros y amigos que han estado a mi lado a lo largo de todo este tiempo.

*“Lo que realmente tengo son preguntas
y no respuestas”*

(Eduardo Chillida)

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PRIMERA PARTE. REFERENCIAL TEÓRICO.....	7
CAPÍTULO 1. EL SECTOR EXTRAESCOLAR COMO ÁMBITO DE ACCIÓN EDUCATIVA	9
1.1. Los momentos de la acción educativa	12
1.1.1. <i>Las actividades complementarias</i>	14
1.1.2. <i>Las actividades extraescolares</i>	15
1.2. Las características de las actividades extraescolares.....	17
1.3. La organización de las actividades extraescolares.....	22
1.4. El sector extraescolar en el contexto socioeducativo actual	31
1.4.1. <i>Las funciones generales de las actividades extraescolares</i>	34
1.4.2. <i>Hacia un modelo de desarrollo del sector ¿actividades extraescolares para todos?</i>	39
1.4.3. <i>La apuesta por la calidad de las actividades extraescolares: del enfoque tradicional al integrador</i>	46
CAPÍTULO 2. LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA COMO EDUCACIÓN DEL OCIO	55
2.1. Los antecedentes de Educación del Ocio a través de la actividad físico-deportiva	58
2.1.1. <i>La Pedagogía del Juego</i>	58
2.1.2. <i>La Institución Libre de Enseñanza: los juegos corporales y la educación extraescolar</i>	61
2.1.3. <i>José María Cagigal y el binomio ocio-deporte</i>	64
2.1.4. <i>Movimientos recreativos y actividades al aire libre</i>	66
2.2. Actividades físicas de ocio: estado de la cuestión.....	67
2.2.1. <i>Actividades físicas de ocio: realidad esperada</i>	68
2.2.1.1. <i>La realidad esperada desde la perspectiva político-normativa</i>	69
2.2.1.2. <i>La realidad esperada desde la perspectiva científico-empírica</i>	74
2.2.2. <i>Actividades físicas de ocio: realidad observada</i>	81
2.3. Aportaciones del programa “Luditarde” al ocio físicamente activo de sus participantes	98
2.3.1. <i>La promoción de la participación y del ocio físicamente activo en “Luditarde”</i>	99

2.3.2. <i>El enfoque educativo en las propuestas físico-deportivas de “Luditarde”</i>	101
---------------------------------------------------------------------------------------------	-----

CAPÍTULO 3. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EXTRAESCOLARES 107

3.1. Las peculiaridades del ámbito extraescolar como objeto de evaluación.....	110
3.2. ¿Por qué evaluar los programas extraescolares?	115
3.2.1. <i>Orientación de políticas (educativas y de ocio)</i>	117
3.2.2. <i>Justificación y legitimación del programa</i>	118
3.2.3. <i>Perfeccionamiento del programa</i>	119
3.3. Los centros de interés de la evaluación de programas extraescolares.....	120
3.3.1. <i>Los programas extraescolares y el rendimiento académico</i>	120
3.3.2. <i>El personal de los programas y su desarrollo profesional</i>	122
3.3.3. <i>La participación en los programas</i>	124
3.3.4. <i>La calidad de los programas</i>	125
3.3.5. <i>La actividad físico-deportiva extraescolar</i>	127
3.4. Aspectos metodológicos de la evaluación de programas extraescolares.....	128
3.4.1. <i>Los modelos de la evaluación de programas</i>	129
3.4.1.1. <i>Modelo conductista-eficientista</i>	130
3.4.1.2. <i>Modelo humanístico, fenomenológico o subjetivo</i>	133
3.4.1.3. <i>Modelo holístico</i>	134
3.4.2. <i>Evaluación externa e interna del sector extraescolar</i>	137
3.4.3. <i>Problemas metodológicos en evaluación de programas extraescolares</i>	141
3.5. Los resultados en la investigación evaluativa extraescolar	144
3.5.1. <i>Los programas extraescolares y el rendimiento académico</i>	146
3.5.2. <i>El personal de los programas y su desarrollo profesional</i>	148
3.5.3. <i>La participación en los programas</i>	150
3.5.4. <i>La calidad de los programas</i>	153
3.5.5. <i>La actividad físico-deportiva extraescolar</i>	156
3.6. El estudio de “Luditarde” y su ubicación en el contexto de la evaluación de programas extraescolares	158

**SEGUNDA PARTE. REFERENCIAL EMPÍRICO:
LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA
“LUDITARDE” 163**

**CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO Y
DESARROLLO DEL TRABAJO EMPÍRICO..... 165**

4.1. Objetivos de la investigación.....	168
4.2. Metodología empleada en la investigación	170
4.3. Población objeto de estudio.....	176
4.4. Instrumentos de recogida de información	179
4.4.1. La técnica de encuesta	181
4.4.1.1. <i>El cuestionario a los alumnos que participan y a los que no participan en “Luditarde”</i>	<i>181</i>
4.4.1.2. <i>El cuestionario de los educadores de “Luditarde”</i>	<i>184</i>
4.4.1.3. <i>El cuestionario de los padres de los participantes en “Luditarde”</i>	<i>187</i>
4.4.1.4. <i>La entrevista con los técnicos y directivos de “Luditarde”</i>	<i>188</i>
4.4.1.5. <i>El grupo de discusión con los educadores de “Luditarde”</i>	<i>190</i>
4.4.2. Análisis de documentos relacionados con el programa	192
4.5. Fiabilidad y validez de los instrumentos de investigación.....	193
4.6. Análisis e interpretación de los datos	197
4.6.1. Análisis cuantitativo: los datos procedentes de los cuestionarios	197
4.6.2. Análisis cualitativo: los datos procedentes de las entrevistas, grupo de discusión y análisis documental.....	202
4.7. Distribución temporal del estudio	202
4.8. Dificultades y limitaciones de la investigación empírica	209

**CAPÍTULO 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS
DATOS 211**

5.1. La dimensión contexto: el programa “Luditarde” en el escenario socioeducativo de A Coruña.....	214
5.1.1. El hábitat urbano.....	215
5.1.1.1. <i>Ubicación y extensión</i>	<i>216</i>
5.1.1.2. <i>Demografía.....</i>	<i>216</i>
5.1.1.3. <i>Ocupaciones</i>	<i>217</i>
5.1.1.4. <i>Actividad laboral y paro</i>	<i>217</i>
5.1.1.5. <i>Nivel de estudios y escolarización</i>	<i>218</i>
5.1.1.6. <i>Una ciudad educadora</i>	<i>219</i>

5.1.2. Naturaleza y tipo de programa.....	221
5.1.2.1. Tipo de programa.....	221
5.1.2.2. Destinatarios	223
5.1.2.3. Funciones.....	224
5.1.2.4. Objetivos.....	226
5.1.3. El entorno familiar.....	227
5.1.3.1. Tipología.....	228
5.1.3.2. Nivel de estudios.....	228
5.1.3.3. Profesión de los padres	230
5.1.3.4. Interés por el programa.....	231
5.2. La dimensión entrada: los recursos materiales y humanos de “Luditarde”	232
5.2.1. Recursos infraestructurales, materiales y económicos.....	233
5.2.1.1. Recursos infraestructurales.....	233
5.2.1.2. Recursos materiales.....	237
5.2.1.3. Recursos económicos.....	238
5.2.2. Recursos humanos.....	241
5.2.2.1. Directivos.....	241
5.2.2.2. Técnicos	241
5.2.2.3. Educadores	242
5.2.2.4. Participantes en “Luditarde”	248
5.2.2.5. No participantes en “Luditarde”	252
5.2.2.6. Comparación participantes-no participantes en el programa “Luditarde”	255
5.2.2.7. Personal de servicios del colegio.....	260
5.2.2.8. Personal de las AMPAs	261
5.3. La dimensión proceso: estructura, programación y clima institucional de “Luditarde”	262
5.3.1. El organigrama de “Luditarde”.....	264
5.3.2. La programación de “Luditarde”: diseño, aplicación, evaluación y resultados.....	269
5.3.2.1. Diseño del programa.....	269
5.3.2.2. Aplicación del programa.....	274
5.3.2.3. Evaluación del programa.....	279
5.3.2.4. Resultados de la programación.....	284
5.3.3. El clima institucional en el programa “Luditarde”.....	286
5.3.3.1. Sistema de relaciones	286
5.3.3.2. Clima de trabajo.....	291
5.4. La dimensión producto: los resultados del programa “Luditarde”	292
5.4.1. El nivel de participación.....	295
5.4.1.1. Cobertura.....	295
5.4.1.2. Asistencia percibida	298

5.4.1.3. Media de ausencias	299
5.4.1.4. Fidelidad o permanencia de los inscritos	301
5.4.1.5. Expectativas de continuidad en el programa.....	302
5.4.2. Efecto del programa en las valoraciones sobre el tiempo libre.....	305
5.4.2.1. Disponibilidad de tiempo libre.....	305
5.4.2.2. Tiempo libre y deporte	307
5.4.3. Valoraciones sobre aspectos organizativos del programa	310
5.4.3.1. Sobre las actividades.....	311
5.4.3.2. Sobre los horarios	326
5.4.3.3. Sobre la satisfacción	328
5.4.3.4. Sobre la calidad del desarrollo profesional del profesorado.....	331
5.4.4. Efecto del programa en las valoraciones sobre la actividad física y el deporte.....	336
5.4.4.1. “Luditarde”: juego, deporte o ambos.....	337
5.4.4.2. Utilidad de las actividades físico-deportivas de “Luditarde”	339
5.4.4.3. Habilidad percibida	342
5.4.4.4. Prioridades en la práctica deportiva	345
5.4.4.5. Competición.....	348
5.4.4.6. Reglas	352
5.4.4.7. Tratamiento de las trampas.....	355
5.4.4.8. Valoración global.....	357
5.4.5. Puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora de “Luditarde”	360
5.4.5.1. Puntos fuertes	360
5.4.5.2. Puntos débiles.....	363
5.4.5.3. Propuestas de mejora.....	366
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	379
1. Sobre el referencial teórico.....	382
1.1. El sector extraescolar como ámbito de acción educativa	382
1.2. La actividad físico-deportiva como Educación del Ocio	384
1.3. La evaluación de programas extraescolares	387
2. Sobre el referencial empírico	390
2.1. La dimensión contexto: el programa “Luditarde” en el contexto socioeducativo de A Coruña	390
2.1.1. El hábitat urbano.....	390
2.1.2. Naturaleza y tipo de programa.....	391
2.1.3. El entorno familiar.....	391

2.2. La dimensión entrada: los recursos materiales y humanos de “Luditarde”	392
2.2.1. Recursos infraestructurales, materiales y económicos.....	392
2.2.2. Recursos humanos.....	393
2.3. La dimensión proceso: la estructura, la programación y el clima de “Luditarde”	395
2.3.1. El organigrama de “Luditarde”.....	395
2.3.2. La programación de “Luditarde”: diseño, aplicación, evaluación y resultados.....	396
2.3.3. El clima institucional en el programa “Luditarde”.....	398
2.4. La dimensión producto: los resultados de “Luditarde”	399
2.4.1. El nivel de participación.....	400
2.4.2. Efecto del programa en las valoraciones sobre el tiempo libre.....	401
2.4.3. Valoraciones sobre aspectos organizativos del programa	401
2.4.4. Efecto del programa en las valoraciones sobre la actividad física y el deporte.....	404
2.4.5. Puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora de “Luditarde”.....	407
3. Prospectiva: propuestas para futuras investigaciones.....	412
BIBLIOGRAFÍA	415
ANEXOS	459
ANEXO 1. Certificaciones (Informe y Mesas de Trabajo)	461
ANEXO 2. Tablas de Validez de Contenido	467
ANEXO 3. Instrumentos de Investigación.....	481
3.1. Cuestionario aplicado a los participantes en enero de 2004.....	483
3.2. Cuestionario aplicado a los no participantes en enero de 2004.....	491
3.3. Cuestionario aplicado a los participantes en mayo de 2004.....	499
3.4. Cuestionario aplicado a los no participantes en mayo de 2004.....	509
3.5. Cuestionario aplicado a los educadores tutores.....	515
3.6. Cuestionario aplicado a los educadores especialistas.....	529
3.7. Grupo de discusión aplicado a los educadores (tutores y especialistas).....	541
3.8. Cuestionario aplicado a los padres de los participantes en “Luditarde”	545

3.9. Entrevista a los técnicos de “Luditarde”	551
3.10. Entrevista a los directivos de “Luditarde”	557
ANEXO 4. Diferencias no significativas respecto a la experiencia en el programa y a la participación exclusiva en “Luditarde”	563

INDICE DE CUADROS

Cuadro nº 1. 1. Características de las actividades extraescolares según el Real Decreto 1694/1995	19
Cuadro nº 1. 2. Datos de empleo de la rama profesional de cultura, ocio y tiempo libre	28
Cuadro nº 1. 3. Estructura organizativa del programa marco “ <i>Descubrir el Ocio</i> ” y del programa “ <i>Luditarde</i> ”	30
Cuadro nº 1. 4. Funciones del sector educativo extraescolar relacionadas con la escuela	37
Cuadro nº 1. 5. Objetivos generales del programa “ <i>Luditarde</i> ”	38
Cuadro nº 1. 6. Integración de las actividades extraescolares en el proyecto educativo de centro	48
Cuadro nº 2. 1. Antecedentes de la Educación del Ocio a través de la actividad físico-deportiva	58
Cuadro nº 2. 2. Aportaciones de la Institución Libre de Enseñanza a la Educación del Ocio desde el área de Educación Física	62
Cuadro nº 2. 3. Interrelación entre Juego (J), Deporte (D), Educación Física (EF) y Educación (E)	64
Cuadro nº 2. 4. El ocio en la Constitución española (1978)	70
Cuadro nº 2. 5. El ocio en la Ley del Deporte (1990)	71
Cuadro nº 2. 6. El ocio en la Ley General del Deporte de Galicia	72
Cuadro nº 2. 7. Objetivos de los encuentros deportivos	104
Cuadro nº 3. 1. Objetivos prioritarios de la evaluación de programas extraescolares	116
Cuadro nº 3. 2. Modelos de interacción entre la asistencia al programa y los resultados que obtienen los participantes	153
Cuadro nº 4. 1. Centros educativos de Educación Infantil y Primaria de A Coruña participantes en el estudio	177
Cuadro nº 4. 2. Dimensiones evaluativas del programa “ <i>Luditarde</i> ”	197
Cuadro nº 4. 3. Tipo de ítems en los que se empleó la <i>prueba de Wilcoxon</i> en la población de educadores	200
Cuadro nº 4. 4. Fases de la investigación (2003-2007)	208
Cuadro nº 5. 1. Opciones de estructuración de la información para el análisis de datos	214
Cuadro nº 5. 2. La dimensión <i>contexto</i> y sus correspondientes subdimensiones	215
Cuadro nº 5. 3. Ubicación del programa “ <i>Luditarde</i> ” en el organigrama municipal de A Coruña	222
Cuadro nº 5. 4. La dimensión <i>entrada</i> y sus subdimensiones	233
Cuadro nº 5. 5. La dimensión “ <i>proceso</i> ” y sus subdimensiones	263
Cuadro nº 5. 6. Dimensión “ <i>producto</i> ” y sus subdimensiones	293
Cuadro nº 5. 7. Objetivos específicos vinculados a la dimensión “ <i>producto</i> ”	294

INDICE DE GRÁFICOS E IMÁGENES

GRÁFICOS

Gráfico nº 1. 1. Contenidos preferidos por los participantes en actividades extraescolares	21
Gráfico nº 2. 1. Tipo de actividades realizadas durante el tiempo de ocio: clase apresurada y población general	82
Gráfico nº 2. 2. Motivos de práctica físico-deportiva de la población española	84
Gráfico nº 3. 1. Agentes encargados de la evaluación de programas educativos en España	140
Gráfico nº 5. 1. Tasas de actividad y paro por género de los habitantes de A Coruña (2001)	218
Gráfico nº 5. 2. Distribución porcentual del nivel de estudios de los habitantes de A Coruña (1996)	218
Gráfico nº 5. 3. Distribución porcentual de estudiantes de A Coruña en los niveles educativos no universitarios (curso 2003-2004)	219
Gráfico nº 5. 4. Distribución porcentual de los estudios de los padres y madres de los participantes en “ <i>Luditarde</i> ”	229
Gráfico nº 5. 5. Distribución porcentual de la profesión de los padres y madres de los participantes en <i>Luditarde</i> ”	231
Gráfico nº 5. 6. Distribución porcentual por género de los educadores de “ <i>Luditarde</i> ”	243
Gráfico nº 5. 7. Experiencia de los educadores en el programa “ <i>Luditarde</i> ”	244
Gráfico nº 5. 8. Formación complementaria de los educadores del programa	247
Gráfico nº 5. 9. Distribución por edades de los participantes de “ <i>Luditarde</i> ”	249
Gráfico nº 5. 10. Distribución porcentual por género de los participantes de “ <i>Luditarde</i> ”	249
Gráfico nº 5. 11. Experiencia de los participantes en el programa “ <i>Luditarde</i> ”	250
Gráfico nº 5. 12. Lugar de realización de las actividades extraescolares diferentes de “ <i>Luditarde</i> ”	251
Gráfico nº 5. 13. Distribución porcentual de la respuesta a “¿por qué vas a otras actividades?”	252
Gráfico nº 5. 14. Distribución porcentual de la respuesta al ítem “¿has estado apuntado a « <i>Luditarde</i> » alguna vez?”	253
Gráfico nº 5. 15. Lugar en el que los no participantes en “ <i>Luditarde</i> ” realizan sus actividades extraescolares	254
Gráfico nº 5. 16. Distribución porcentual de la respuesta al ítem “¿Por qué vas a otras actividades?” de los no participantes en el programa	255
Gráfico nº 5. 17. Porcentajes de participantes y no participantes en “ <i>Luditarde</i> ” que comen en el colegio	256
Gráfico nº 5. 18. Porcentajes de participantes y no participantes que se apuntan a otras actividades porque “ <i>van sus amigos</i> ”	257
Gráfico nº 5. 19. Razones para no apuntarse a “ <i>Luditarde</i> ” el curso que viene. Comparativa entre participantes y no participantes	303
Gráfico nº 5. 20. Razones por las que los padres no apuntaran a sus hijos a “ <i>Luditarde</i> ” el próximo curso	304
Gráfico nº 5. 21. Razones por las que los participantes se apuntan a “ <i>Luditarde</i> ”	311
Gráfico nº 5. 22. Razones por las que los padres de los participantes deciden apuntarlos a “ <i>Luditarde</i> ”	312

Gráfico nº 5. 23. Razones por las que los no participantes no se apuntan a “ <i>Luditarde</i> ”	313
Gráfico nº 5. 24. Comparativa de preferencias de los participantes y no participantes de “ <i>Luditarde</i> ” (enero de 2004)	315
Gráfico nº 5. 25. Actividad preferida por los participantes en “ <i>Luditarde</i> ” en los meses de enero y mayo de 2004	317
Gráfico nº 5. 26. Razones por las que a los participantes les gusta la actividad motriz (físico-deportiva) de “ <i>Luditarde</i> ”	317
Gráfico nº 5. 27. Razones por las que a los participantes les gusta la actividad de plástica/manualidades de “ <i>Luditarde</i> ”	318
Gráfico nº 5. 28. Bloques temáticos preferidos por los participantes en “ <i>Luditarde</i> ”	319
Gráfico nº 5. 29. ¿Qué es para los participantes “ <i>Luditarde</i> ”?	320
Gráfico nº 5. 30. ¿Qué es para los no participantes “ <i>Luditarde</i> ”?	321
Gráfico nº 5. 31. Valoración de los participantes del tiempo dedicado al deporte en “ <i>Luditarde</i> ”	322
Gráfico nº 5. 32. Valoración de los participantes del número de intercambios deportivos realizados en el programa	324
Gráfico nº 5. 33. Percepción de los alumnos sobre las prioridades de sus educadores respecto a la práctica físico-deportiva. Comparación entre participantes y no participantes	326
Gráfico nº 5. 34. Opinión sobre la duración de “ <i>Luditarde</i> ” en el mes de mayo de 2004. Comparación entre participantes y no participantes	327
Gráfico nº 5. 35. Opinión sobre la duración de “ <i>Luditarde</i> ”. Comparación entre participantes y padres	328
Gráfico nº 5. 36. Grado de cumplimiento de las expectativas de los participantes respecto a “ <i>Luditarde</i> ”	330
Gráfico nº 5. 37. Opinión sobre la utilidad de “ <i>Luditarde</i> ” para mantenerse en forma y aprender un deporte. Comparación entre participantes y no participantes (enero de 2004)	340
Gráfico nº 5. 38. Prioridades en la práctica deportiva de los participantes en “ <i>Luditarde</i> ” en el mes de mayo de 2004	348
Gráfico nº 5. 39. Propuestas de mejora de los participantes: “¿qué haría que « <i>Luditarde</i> » te gustara más?”	367
Gráfico nº 5. 40. Propuestas de mejora señaladas por los padres para aumentar la calidad del programa	368
Gráfico nº 5. 41. Actividad para la que los padres solicitan mayor dedicación temporal	369
Gráfico nº 5. 42. Mejoras que consideran más importantes los educadores para incrementar la calidad del programa	372
Gráfico nº 5. 43. Mejoras que consideran más importantes los educadores para incrementar su satisfacción laboral	373

IMÁGENES

Imagen nº 1. 1. Imagen corporativa del proyecto “ <i>Afterschool for all</i> ” y de la entidad coordinadora del mismo	42
Imagen nº 1. 2. Imagen corporativa de “ <i>ContinYou</i> ”	45
Imagen nº 5. 1. Plano de la ciudad de A Coruña	216

INDICE DE TABLAS

Tabla nº 1. 1. Comparación entre los modelos organizativos tradicional e integrador en el sector extraescolar	47
Tabla nº 2. 1. Comparación entre los términos “juego”, “ocio” y “recreación”	60
Tabla nº 2. 2. Derecho a la actividad física y al deporte y distribución de competencias entre las distintas administraciones	74
Tabla nº 2. 3. Comparativa entre el Modelo Rendimiento y Participación	90
Tabla nº 2. 4. Resumen de la comparación entre realidad esperada y observada en ámbito físico-deportivo	97
Tabla nº 2. 5. Barreras habituales a la participación en programas extraescolares e incentivos desarrollados en el programa “Luditarde” para contrarrestarlas	100
Tabla nº 3. 1. Principales barreras para evaluar programas extraescolares (n = 207)	111
Tabla nº 3. 2. Métodos de evaluación conductista-eficientista	132
Tabla nº 3. 3. Métodos de evaluación humanístico-fenomenológico o subjetivo	134
Tabla nº 3. 4. Métodos de evaluación holísticos	135
Tabla nº 3. 5. Ventajas y desventajas de contratar a un evaluador externo para evaluar programas extraescolares	139
Tabla nº 4. 1. Principales métodos de investigación empírica en el ámbito educativo	171
Tabla nº 4. 2. Poblaciones que participan en la investigación	179
Tabla nº 4. 3. Bloques de contenidos e ítems por bloque en los cuestionarios de los alumnos (enero y mayo de 2004)	184
Tabla nº 4. 4. Bloques de contenidos e ítems en los cuestionarios de los educadores	186
Tabla nº 4. 5. Bloques de contenidos e ítems en los cuestionarios de los padres de los participantes en el programa	187
Tabla nº 4. 6. Bloques de contenido e ítems en la entrevista a técnicos y directivos	189
Tabla nº 4. 7. Puntos fuertes y débiles del grupo de discusión	191
Tabla nº 4. 8. Bloques de contenidos e ítems en el guión del grupo de discusión	192
Tabla nº 4. 9. Clasificación de los documentos escritos	193
Tabla nº 4. 10. Relación entre las dimensiones de evaluación y los instrumentos de recogida de datos (ejemplo)	196
Tabla nº 4. 11. Técnicas estadísticas descriptivas empleadas en el estudio	198
Tabla nº 4. 12. Técnicas estadísticas paramétricas empleadas en el estudio	199
Tabla nº 4. 13. Técnicas estadísticas no paramétricas empleadas en el estudio	201
Tabla nº 4. 14. Instrumentos empleados en la investigación	205
Tabla nº 5. 1. Tasas de ocupación laboral por sectores de los habitantes de A Coruña (2001)	217
Tabla nº 5. 2. Distribución porcentual de la respuesta al ítem “¿Quién muestra más interés porque participes en el programa «Luditarde»? ”	231
Tabla nº 5. 3. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre las instalaciones de “Luditarde” (prueba de Mann-Whitney)	235

Tabla nº 5. 4. Valoración de las instalaciones (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa.....	235
Tabla nº 5. 5. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre el “material empleado en «Luditarde»”.....	237
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	238
Tabla nº 5. 7. Cuotas de participación en “Luditarde” para el curso 2003-2004	240
Tabla nº 5. 8. Funciones realizadas por los técnicos del programa “Luditarde”	242
Tabla nº 5. 9. Distribución porcentual de la respuesta al ítem “Centro de destino”	244
Tabla nº 5. 10. Carga horaria semanal de los educadores de “Luditarde”	245
Tabla nº 5. 11. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre la adecuación de su formación (prueba de Mann-Whitney)	248
Tabla nº 5. 12. Distribución por cursos de los participantes de “Luditarde”	249
Tabla nº 5. 13. Distribución por curso del grupo de no participantes en “Luditarde”	253
Tabla nº 5. 14. Razones para apuntarse a otras actividades (prueba Chi-cuadrado). Comparación entre participantes y no participantes en el programa	257
Tabla nº 5. 15. Rendimiento académico percibido (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes.....	258
Tabla nº 5. 16. 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.....	258
Tabla nº 5. 17. Rendimiento académico percibido (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes que sólo acuden a “Luditarde” y sujetos que no acuden a ninguna actividad extraescolar	259
Tabla nº 5. 18. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre el personal de servicios (prueba de Mann-Whitney).....	260
Tabla nº 5. 19. 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	260
Tabla nº 5. 20. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre el personal de servicios (prueba de Mann-Whitney).....	261
Tabla nº 5. 21. Valoración del personal de la AMPA del colegio (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa	261
Tabla nº 5. 22. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre el funcionamiento, las competencias y la fluidez en la comunicación del organigrama (prueba de Mann-Whitney).....	264
Tabla nº 5. 23. Funcionamiento, competencias y fluidez en la comunicación del organigrama (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa	266
Tabla nº 5. 24. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre los criterios de selección y distribución (prueba de Mann-Whitney)	267
Tabla nº 5. 25. Valoración de los criterios de selección y distribución (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa	269
Tabla nº 5. 26. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre la existencia de programación escrita (prueba de Mann-Whitney).....	270
Tabla nº 5. 27. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre el diseño de “Luditarde” (prueba de Mann-Whitney).....	270

Tabla nº 5. 28. Valoración del diseño de “ <i>Luditarde</i> ” (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa.....	272
Tabla nº 5. 29. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre la divulgación de información del programa (prueba de Mann-Whitney)	273
Tabla nº 5. 30. Información sobre la programación (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa.....	274
Tabla nº 5. 31. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre la aplicación de “ <i>Luditarde</i> ” (prueba de Mann-Whitney)	275
Tabla nº 5. 32. 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.....	276
Tabla nº 5. 33. 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.....	278
Tabla nº 5. 34. Sobre la práctica deportiva en “ <i>Luditarde</i> ” (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa.....	278
Tabla nº 5. 35. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre la evaluación de los bloques y los criterios de evaluación (prueba de Mann-Whitney).....	280
Tabla nº 5. 36. Sobre los criterios de evaluación (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa.....	280
Tabla nº 5. 37. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre los tipos de evaluación empleados (prueba de Mann- Whitney).....	281
Tabla nº 5. 38. Empleo de distintos tipos de evaluación (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa.....	281
Tabla nº 5. 39. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre la difusión de la evaluación y el empleo de instrumentos de evaluación (prueba de Mann-Whitney)	282
Tabla nº 5. 40. Difusión de la evaluación y empleo de instrumentos de evaluación (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa.....	283
Tabla nº 5. 41. 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.....	284
Tabla nº 5. 42. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre los productos de la programación (prueba de Mann- Whitney).....	284
Tabla nº 5. 43. Los productos de la programación (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa.....	285
Tabla nº 5. 44. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre su relación con otros colectivos del programa (prueba de Mann-Whitney)	286
Tabla nº 5. 45. 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.....	287
Tabla nº 5. 46. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre el clima de trabajo (prueba de Mann-Whitney)	291

Tabla nº 5. 47. Valoraciones sobre el clima de trabajo del programa (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa	291
Tabla nº 5. 48. Cobertura del programa “ <i>Luditarde</i> ”	296
Tabla nº 5. 49. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre la asistencia al programa (prueba de Mann-Whitney)	298
Tabla nº 5. 50. Media de ausencias al programa “ <i>Luditarde</i> ” (participante/mes).....	299
Tabla nº 5. 51. Variables correlacionadas con la media de ausencias a “ <i>Luditarde</i> ”	300
Tabla nº 5. 52. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre la fidelidad o permanencia de los inscritos en “ <i>Luditarde</i> ” (prueba de Mann-Whitney)	301
Tabla nº 5. 53. Razones para no apuntarse a “ <i>Luditarde</i> ” el curso que viene (prueba Chi-cuadrado). Comparativa entre participantes y no participantes.....	303
Tabla nº 5. 54. Disponibilidad de tiempo libre (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (enero de 2004).....	305
Tabla nº 5. 55. Disponibilidad de tiempo libre (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (mayo de 2004).....	306
Tabla nº 5. 56. Disponibilidad de tiempo libre (prueba de los signos). Comparativa entre participantes de enero a mayo de 2004.....	307
Tabla nº 5. 57. Disponibilidad de tiempo libre (prueba de los signos). Comparativa entre no participantes de enero a mayo de 2004.....	307
Tabla nº 5. 58. Valoraciones sobre tiempo libre y deporte (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (enero de 2004).....	308
Tabla nº 5. 59. Valoraciones sobre tiempo libre y deporte (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (mayo de 2004).....	308
Tabla nº 5. 60. Valoraciones sobre tiempo libre y deporte (prueba de los signos). Comparativa entre participantes de enero a mayo de 2004	309
Tabla nº 5. 61. Valoraciones sobre tiempo libre y deporte (prueba de los signos). Comparativa entre no participantes de enero a mayo de 2004	310
Tabla nº 5. 62. Otras razones de los no participantes para no apuntarse a “ <i>Luditarde</i> ”	314
Tabla nº 5. 63. Circunstancias que se tendrían que dar para que los no participantes se apuntaran a “ <i>Luditarde</i> ”	314
Tabla nº 5. 64. Relación entre el tipo de participación y la percepción que tienen los alumnos de las prioridades de sus educadores respecto a la práctica físico-deportiva (prueba Chi-cuadrado).....	325
Tabla nº 5. 65. Satisfacción de los participantes con distintos elementos del programa.....	329
Tabla nº 5. 66. Satisfacción de los padres con distintos elementos del programa.....	329
Tabla nº 5. 67. Satisfacción con distintos elementos del programa (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes (mayo de 2004) y padres.....	330
Tabla nº 5. 68. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre sus condiciones laborales (prueba de Mann-Whitney)	331
Tabla nº 5. 69. 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	335
Tabla nº 5. 70. “ <i>Luditarde</i> ” ¿Juego o Deporte? (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de enero de 2004	337
Tabla nº 5. 71. “ <i>Luditarde</i> ” ¿Juego o Deporte? (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de mayo de 2004	338

Tabla nº 5. 72. “ <i>Luditarde</i> ” ¿Juego o Deporte? (prueba de los signos). Comparativa entre enero y mayo de 2004 (participantes).....	338
Tabla nº 5. 73. “ <i>Luditarde</i> ” ¿Juego o Deporte? (prueba de los signos). Comparativa entre enero y mayo de 2004 (no participantes).....	338
Tabla nº 5. 74. Utilidad de las actividades físicas de “ <i>Luditarde</i> ” (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de enero de 2004	339
Tabla nº 5. 75. Utilidad de las actividades físicas de “ <i>Luditarde</i> ” (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de mayo de 2004	341
Tabla nº 5. 76. 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	341
Tabla nº 5. 77. Habilidad percibida (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de enero de 2004.....	343
Tabla nº 5. 78. Habilidad percibida (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de mayo de 2004.....	343
Tabla nº 5. 79. Habilidad percibida (prueba de los signos). Comparativa entre participantes de enero (E) a mayo (M) vs no participantes de enero (E) a mayo (M) de 2004.....	344
Tabla nº 5. 80. Prioridades en la práctica deportiva (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de enero de 2004.....	345
Tabla nº 5. 81. Prioridades en la práctica deportiva (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de mayo de 2004.....	346
Tabla nº 5. 82. Prioridades en la práctica deportiva (prueba de los signos). Comparativa entre enero y mayo de 2004 (participantes).....	346
Tabla nº 5. 83. Prioridades en la práctica deportiva (prueba de los signos). Comparativa entre enero y mayo de 2004 (no participantes).....	347
Tabla nº 5. 84. Valoraciones sobre la competición (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (enero de 2004)	349
Tabla nº 5. 85. Valoraciones sobre la competición (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (mayo de 2004)	350
Tabla nº 5. 86. Valoraciones sobre la competición (prueba de los signos). Comparativa entre enero y mayo de 2004 (participantes).....	350
Tabla nº 5. 87. Valoraciones sobre la competición (prueba de los signos). Comparativa entre enero y mayo de 2004 (no participantes).....	351
Tabla nº 5. 88. Mejoras de participantes en aspectos vinculados con la competición (prueba de Wilcoxon). Comparativa entre la importancia que le dan los educadores y el cumplimiento en el programa.....	351
Tabla nº 5. 89. Valoraciones sobre las reglas (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (enero de 2004)	352
Tabla nº 5. 90. Valoraciones sobre las reglas (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (mayo de 2004)	353
Tabla nº 5. 91. Valoraciones sobre las reglas (prueba de los signos). Comparativa entre enero y mayo de 2004 (participantes)	354
Tabla nº 5. 92. Valoraciones sobre las reglas (prueba de los signos). Comparativa entre enero y mayo de 2004 (no participantes)	354
Tabla nº 5. 93. Valoraciones sobre las trampas (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (enero de 2004)	355
Tabla nº 5. 94. Valoraciones sobre las trampas (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (mayo de 2004)	355

Tabla nº 5. 95. 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	356
Tabla nº 5. 96. 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	356
Tabla nº 5. 97. 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 años	358
Tabla nº 5. 98. Efecto del programa en valoraciones sobre actividad física y deporte (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes que sólo acuden a “Luditarde” y no participantes que no acuden a ninguna actividad extraescolar de tarde	359
Tabla nº 5. 99. Puntos fuertes del programa (participantes).....	360
Tabla nº 5. 100. Puntos fuertes del programa (educadores)	361
Tabla nº 5. 101. Puntos débiles del programa (participantes)	363
Tabla nº 5. 102. Puntos débiles del programa (educadores).....	364
Tabla nº 5. 103. Aspectos que los participantes creen que faltan en “Luditarde”	366
Tabla nº 5. 104. Actividad para la que los participantes solicitan mayor dedicación temporal.....	368
Tabla nº 5. 105. 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	370
Tabla nº 5. 106. Propuestas de mejora (educadores).....	371
Tabla nº 5. 107. Temáticas señaladas como interesantes por los educadores para futuros cursos de formación	373
Tabla A nº 1. Validez de contenido de la dimensión “contexto”	469
Tabla A nº 2. Validez de contenido de la dimensión “entrada” (1ª parte).....	470
Tabla A nº 3. Validez de contenido de la dimensión “entrada” (2ª parte).....	471
Tabla A nº 4. Validez de contenido de la dimensión “proceso” (estructura)	472
Tabla A nº 5. Validez de contenido de la dimensión “proceso” (programación -1ª parte-)	473
Tabla A nº 6. Validez de contenido de la dimensión “proceso” (programación -2ª parte-)	474
Tabla A nº 7. Validez de contenido de la dimensión “proceso” (clima institucional)	475
Tabla A nº 8. Validez de contenido de la dimensión “producto” (1ª parte).....	476
Tabla A nº 9. Validez de contenido de la dimensión “producto” (2ª parte).....	477
Tabla A nº 10. Validez de contenido de la dimensión “producto” (3ª parte).....	478
Tabla A nº 11. Validez de contenido de la dimensión “producto” (4ª parte).....	479
Tabla A nº 12. Validez de contenido de la dimensión “producto” (5ª parte).....	480
Tabla A nº 13. 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.....	565
Tabla A nº 14. Efecto del programa en valoraciones sobre actividad física y deporte.Comparativa entre participantes que sólo acuden a “Luditarde” y no participantes que no acuden a ninguna actividad extraescolar de tarde. Diferencias no significativas	566

INTRODUCCIÓN

En la redacción de este documento se han empleado expresiones genéricas como “*participante*”, “*alumno*”, “*educador*”, “*padre*”, etc., que si no se especifica lo contrario, se refieren a ambos géneros.

Las necesidades formativas y asistenciales de la infancia, junto con las dificultades de la población activa para compaginar su vida familiar y laboral, han aumentado las exigencias sociales hacia un sector de la oferta educativa al que se le exige que responda a nuevos y más numerosos problemas sin variar su estructura ni los recursos de los que dispone. Los programas extraescolares son un claro exponente de esta tendencia: después de varias décadas funcionando con presupuestos reducidos y sin una estructura educativa propia, es difícil encontrar algún problema socioeducativo que no se haya intentado abordar a través de ellos.

Familias, educadores y políticos esperan que las actividades extraescolares proporcionen entornos supervisados a los niños, eviten y prevengan comportamientos antisociales, ofrezcan experiencias enriquecedoras, mejoren la socialización, aumenten los logros académicos, etc. Tal dispersión ha provocado una gran desproporción entre sus posibilidades de actuación y las funciones que se les asignan.

El aumento de la relevancia social de los programas extraescolares no ha sido acompañado de una reestructuración del sector, ni siquiera de una mayor conocimiento de los problemas y necesidades del mismo. Estas carencias hacen imprescindible dedicar tiempo y recursos para dotar a estos programas de una estructura que permita evaluar la oferta y aportar información útil para mejorarlos y que así puedan responder de forma efectiva a las demandas sociales que se les plantean.

A partir de esta necesidad, surgió una línea de investigación centrada en la evaluación de los programas extraescolares ofertados en la ciudad de A Coruña. Los estudios se iniciaron con la investigación de dos de sus programas de ocio. El primero de ellos se ocupó de una propuesta de

actividades físico-deportivas denominada “*Deporte en el Centro*” y dio lugar a una Tesis doctoral leída recientemente. Este es el segundo de los trabajos, dedicado al estudio del programa interdisciplinar “*Luditarde*”, desarrollado en seis centros públicos de la ciudad.

Los objetivos generales que nos hemos planteado son:

- Analizar e interpretar el estado de las interacciones existentes entre la actividad físico-deportiva y la Educación del Ocio en el contexto educativo extraescolar, tanto desde una perspectiva teórico-conceptual como en sus aplicaciones prácticas, de naturaleza sociopedagógica.
- Evaluar el programa municipal “*Luditarde*” de centros públicos de Enseñanza Primaria de la ciudad de A Coruña en horario extraescolar.

Al segundo de los objetivos generales se le vincularon tres objetivos específicos, todos ellos enfocados al estudio de los resultados del programa:

- Conocer las valoraciones de los implicados en el programa sobre algunos aspectos organizativos de “*Luditarde*”.
- Analizar el efecto del programa “*Luditarde*” en las valoraciones de los participantes sobre actividad físico-deportiva.
- Identificar puntos fuertes y débiles de “*Luditarde*”, así como las propuestas de mejora que contribuirán al proceso de optimización del programa.

La Tesis se estructura en cinco capítulos, de los cuales los tres primeros constituyen el referencial teórico que se vincula prioritariamente con el primer objetivo general y los dos siguientes conforman el referencial empírico, más ligado al segundo gran objetivo del estudio:

- En el primer capítulo, denominado “*el sector extraescolar como ámbito de acción educativa*” se identifican los momentos de la acción educativa, se analizan las características generales de las actividades extraescolares y aquellos aspectos organizativos que les son propios. Finalmente, abordamos el papel que desarrolla el sector extraescolar en el contexto educativo actual, basándonos en las funciones sociales que cumple, sus posibles vías de crecimiento y la

transición de un modelo extraescolar tradicional a otro integrador como requisito para alcanzar una oferta de calidad.

- La temática del segundo capítulo o *“la actividad físico-deportiva como Educación del Ocio”* se estructura en tres apartados. El primero recoge los antecedentes de la Educación del Ocio basada en las actividades físico-deportivas, analizando el segundo la situación actual del ámbito del ocio físicamente activo, con especial atención a las actividades físicas extraescolares. Dicho análisis se basa en la comparación entre la realidad esperada para este ámbito, y la realidad detectada a través de la investigación. El último punto estudia las aportaciones de *“Luditarde”* al ocio físicamente activo de sus participantes, especialmente a través de su área *“actividad motriz (físico-deportiva)”*.
- El tercer capítulo (*“la evaluación de programas extraescolares”*) comienza con una referencia a aquellos aspectos que delimitan al ámbito extraescolar como un objeto de estudio diferenciado de otros programas de acción socioeducativa. A continuación, se presentan cuatro apartados que describen las características propias del ámbito de evaluación de los programas extraescolares. En primer lugar se abordan las razones por las que se suelen estudiar este tipo de propuestas. Después se establecen los centros de interés de la investigación evaluativa del sector. En tercer lugar, se revisan las peculiaridades metodológicas que condicionan el diseño e implementación de estas evaluaciones. El cuarto apartado revisa los resultados que están aportando las evaluaciones. El apartado final del capítulo se dedica a la ubicación del presente estudio dentro de los parámetros generales de la evaluación de programas extraescolares descritos anteriormente.
- El capítulo cuarto denominado *“diseño metodológico y desarrollo del trabajo empírico”*, presenta los objetivos de la Tesis, la metodología empleada, las distintas poblaciones objeto de estudio, la temporalización de la investigación, los instrumentos de recogida de información, así como la validez y la fiabilidad de las técnicas empleadas. Además, se detalla la estructura seguida para el análisis de los datos y se exponen las dificultades y limitaciones metodológicas de la investigación.
- En el quinto capítulo (*“análisis e interpretación de los datos”*) nos detenemos en el análisis de los datos obtenidos de la evaluación de *“Luditarde”* y su contrastación con los resultados de otras

investigaciones evaluativas realizadas en el ámbito extraescolar. De esta forma se intenta determinar si las tendencias detectadas en “*Luditarde*” se ajustan a las pautas generales del sector o constituyen excepciones que hay que interpretar. En el apartado de análisis del producto o de los resultados se trata de responder a los tres objetivos específicos de la investigación.

Finalmente, se presenta el apartado de “*conclusiones y prospectiva*”. Para la selección y presentación de dichas conclusiones se tomó como referencia tanto la relevancia de la información para alcanzar los objetivos de la Tesis como su utilidad para los promotores del programa. Además, se sugieren futuras líneas de investigación que podrían continuar o completar este trabajo y dar lugar a nuevos estudios evaluativos enmarcados en el contexto extraescolar.

Al final del documento se detallan las fuentes bibliográficas, extraídas tanto del contexto español como del anglosajón, siendo este último donde se encuentra una mayor producción de trabajos científicos centrados en la evaluación de programas extraescolares.

PRIMERA PARTE. REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO 1. EL SECTOR EXTRAESCOLAR COMO ÁMBITO DE ACCIÓN EDUCATIVA

El carácter polisémico y en ocasiones confuso del concepto “*extraescolar*”, requiere un esfuerzo de acotación que sitúe al programa evaluado en su contexto educativo, facilitando la comprensión de sus características y de las funciones que cumple.

En este capítulo se identifican los momentos de la acción educativa recogidos en el marco normativo legal de este ámbito, diferenciando especialmente entre las actividades complementarias y las extraescolares. Seguidamente se analizan las características generales de las actividades extraescolares y aquellos aspectos organizativos que les son propios. Finalmente, abordamos el papel que desarrolla el sector extraescolar en el contexto educativo actual, basándonos en las funciones sociales que cumple, sus posibles vías de crecimiento y la transición de un modelo extraescolar tradicional a otro alternativo, de carácter integrador, como requisito para alcanzar una oferta de calidad.

Se han relacionado las características del programa “*Luditarde*” con los parámetros conceptuales desarrollados en cada apartado, en un intento de ubicar lo más exactamente posible al programa en el contexto extraescolar definido en este capítulo.

1.1. Los momentos de la acción educativa

En un marco socioacadémico que describe la educación como un proceso integral, a lo largo de toda la vida y que posee una gran diversidad de fuentes, se cuestiona si la tradicional parcelación del término en distintas “*educaciones*” contribuye a clarificarlo o provoca aún más confusión. Asumiendo que la lógica del aprendizaje humano no siempre se refleja en la terminología y en las categorías conceptuales que se le otorgan a la educación, es necesario apoyarse en dichas categorías para contextualizar y acotar el objeto de estudio de este trabajo: un programa de actividades extraescolares.

A pesar de que tradicionalmente se había ubicado a las actividades extraescolares en la esfera de la educación no formal, en los últimos años han aparecido aportaciones relevantes que cuestionan la pertinencia de seguir catalogando la educación en términos de “*formal*”, “*no formal*” o “*informal*”. Caride (2004) y Ortega (2005), entre otros, advierten de las connotaciones negativas de emplear esta terminología, ya que sitúa en un plano secundario a las acciones educativas no escolares y perpetúa una tradición teórica e ideológica de significados peyorativos para este tipo de iniciativas. Estos autores abogan por utilizar denominaciones positivas e incluso más concretas, que identifiquen el tipo de educación o educaciones a las que se hace referencia (como educación social, comunitaria, familiar, etc.), en toda su diversidad y sin necesidad de establecer comparaciones con la educación escolar.

Estos planteamientos se sitúan dentro de una visión globalizadora de la educación que, tomando como referencia el concepto de “*educación a lo largo de la vida*”, integra las distintas acciones educativas sin que su carácter escolar o no escolar (con distintos grados de “*formalidad*”) sea un aspecto decisivo.

Partiendo de este contexto, nos referiremos en lo sucesivo al sector educativo extraescolar no desde la perspectiva clásica, que equiparaba “*extraescolar*” a “*no escolar*”, sino desde una visión más específica. Esto es, concibiéndola como aquella parte de la educación a lo largo de la vida enfocada hacia poblaciones en edad escolar y que, organizada por la comunidad educativa, desarrolla acciones formativas destinadas a proporcionar un entorno enriquecedor y supervisado fuera del horario lectivo y en el entorno de los centros educativos.

Dada la proximidad de las educaciones escolar y extraescolar, es necesario encontrar algún indicador objetivo que permita distinguirlas

claramente. Para ello aplicamos a nuestro contexto los criterios que Trilla y otros (2003) propusieran para diferenciar la educación formal de la no formal: el metodológico y el estructural. El primero no es del todo válido, considerando los procesos de renovación metodológica, que imposibilitan la distinción entre los métodos “*proprios de la escuela*” y los que no lo son. El criterio estructural tiene dos vertientes. De un lado, la que incluye dentro de la educación escolar toda actividad realizada dentro de los colegios, si bien pronto se hizo evidente que esta referencia no era suficiente para ordenar la diversidad de prácticas educativas que pueden darse en este contexto. De otro, la que asocia la educación escolar al sistema educativo reglado, cuya estructura graduada y jerarquizada está delimitada legalmente y se orienta a la provisión de títulos académicos. Se trata de un criterio administrativo-normativo que distingue claramente entre lo escolar y lo extraescolar en el ámbito educativo, siendo su pertinencia generalmente aceptada.

Sin embargo, esta distinción es demasiado genérica, lo que hace necesario seguir concretando a qué tipo de programas nos referimos al estudiar las actividades extraescolares.

Las escasas y dispersas referencias a las actividades extraescolares en la normativa educativa ayudan a conocer la concepción que las distintas Administraciones Educativas tienen de ellas y la trascendencia formativa que les otorgan. En estos documentos se reconoce la existencia de tres tipos de actividades pedagógicas: las lectivas o propias de clase, las complementarias y las extraescolares. Las primeras reciben un tratamiento exhaustivo, mientras que las otras tienen una presencia casi anecdótica y, a pesar de sus características diferenciadoras, suelen abordarse conjuntamente, lo que ha alimentado la confusión conceptual que las caracteriza. Podemos encontrar ejemplos de este tratamiento conjunto a nivel estatal, como el artículo 7.2.b. de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, LODE (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985) y en el artículo 3 de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, LOPEG (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995b). Lo mismo sucede en el ámbito de la Comunidad Autónoma gallega en el Decreto 444/1996 (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1996), que regula las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros privados en régimen de concierto.

Por otro lado, existe cierto paralelismo entre las finalidades de actividades complementarias y extraescolares, ya que ambas se centran en la integración del alumno en el mundo que le rodea, buscando el equilibrio

entre la participación, el interés personal y la formación. Se sustentan en el principio general de la formación integral y están muy relacionadas, por su contenido y por su metodología vivencial, con la Educación del Ocio. Teniendo esto en cuenta, a continuación se analizan las características de las actividades complementarias, insistiendo en sus diferencias con las actividades extraescolares, para posteriormente delimitar el significado de estas últimas.

1.1.1. Las actividades complementarias

Como se ha comentado, las actividades complementarias y las extraescolares son dos realidades distintas, a pesar de que se fundamentan en la misma idea de partida. Las primeras se entienden casi exclusivamente como complemento y desarrollo de la actividad lectiva, mientras que las segundas pueden tener finalidades más diversas. Cuenca (1999: 91-92) analiza las funciones de las actividades complementarias, que están definidas en función de la educación escolar:

- Llenar huecos vacíos de formación integral.
- Integración comunitaria.
- Adaptación curricular.
- Complementar la teoría.
- Facilitar la participación.

La característica que marca el límite entre las actividades complementarias y las extraescolares es la distribución temporal. Tal y como recoge en el Real Decreto 1694/1995, que regula ambos tipos de actividades en los centros concertados: *“en el caso de las actividades complementarias y de las actividades extraescolares, la distinción la efectúa en función del horario en que se realizan”* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995a: 34815). Las actividades complementarias, según la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, se realizan durante el horario lectivo, conservando un carácter obligatorio: *“se entiende por actividades escolares complementarias las organizadas por los centros docentes en el marco del horario escolar y de acuerdo con su proyecto educativo”* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995b: artículo 2).

Otro factor característico de las actividades complementarias es su inclusión en los documentos oficiales del centro y su vinculación con el diseño curricular. Domingo (1998: 145), destaca las grandes posibilidades

de las mismas para el desarrollo de los temas transversales, insistiendo en su potencial para diversificar la oferta de los centros.

Desde el punto de vista metodológico existen diferencias importantes entre las actividades propias de clase y las complementarias. Las segundas habitualmente emplean estilos de enseñanza, espacios y recursos diferentes a las primeras, además de buscar un enfoque más vivencial de los contenidos desarrollados en el aula. Sin embargo, atendiendo al criterio estructural, ambas actividades pertenecen al sistema educativo y se desarrollan dentro del horario lectivo, por lo que se enmarcan dentro de la educación escolar. Cuenca (1999: 90) destaca esta convivencia de la diversidad metodológica con el carácter institucional-curricular de las actividades complementarias al afirmar que *“[las actividades complementarias están] unidas al currículo general del centro, las consideramos como acciones institucionalizadas de carácter lúdico, cultural, deportivo y festivo, muy relacionadas con la vivencia cultural y la Educación del Ocio”*.

1.1.2. Las actividades extraescolares

La conceptualización de las actividades extraescolares viene marcada por una progresiva concreción del término, que pasó de una interpretación amplia y genérica, derivada de su lectura semántica, a una concepción específica que las diferencia de otras propuestas englobadas dentro de la educación no escolar.

La concepción amplia de las actividades extraescolares resulta de una interpretación casi literal de la expresión, que incluyó en esta categoría cualquier iniciativa educativa al margen de la educación escolar. Bajo esta perspectiva, *“extraescolar”* abarcaría cualquier tipo de educación no escolar y contribuiría, genéricamente, a la formación integral del individuo a lo largo de toda su vida, facilitando su integración sociolaboral y la mejora de su calidad de vida.

Sin embargo, la gran cantidad de actividades que responden a estas características puso de relieve la necesidad de una mayor concreción del significado del término. A este proceso contribuyó tanto la aparición de referencias explícitas a las actividades extraescolares en las normativas educativas, como el uso generalizado de esta expresión en el contexto socioeducativo para denominar a ciertos programas que se desarrollaban en los colegios después del horario lectivo.

No existe una normativa legal que regule y ordene el desarrollo de las actividades extraescolares en el ámbito estatal ni en el autonómico gallego. Las referencias existentes, dispersas y escasas, alcanzan a definir las y a enumerar algunas de sus características generales, pero en ningún caso establecen un marco global que sustente y estructure su ámbito de actuación. Sólo se delimitan obligaciones y ciertos mínimos a cumplir en normativas relativas a los centros concertados. La carencia de legislación de carácter superior que enmarque los aspectos esenciales de las actividades extraescolares, supone que el significado del concepto puede variar en función de la normativa consultada, lo que no evita que sus aportaciones hayan contribuido de forma importante a la concreción y acotación del término.

El Real Decreto 1694/1995 por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995a) recoge, en su artículo tercero, que “*son actividades extraescolares las establecidas por el centro que se realicen en el intervalo de tiempo comprendido entre la sesión de la mañana y de tarde del horario de permanencia en el mismo de los alumnos, así como las que se realicen antes o después del citado horario, dirigidas a los alumnos del centro*”. Esta definición pone énfasis en la delimitación espacio-temporal de las actividades extraescolares, a las que ubica dentro de los centros educativos durante el tiempo no lectivo. El texto no aporta información sobre el nivel de organización de las actividades, pero sí especifica que deben estar dirigidas a los alumnos del centro en que se realizan. Las necesidades organizativas y de rentabilización de recursos han provocado que este último aspecto no se aplique estrictamente; existen programas extraescolares que permiten la participación de alumnos de distintos centros educativos próximos entre sí, en el caso de que no exista esa oferta en el centro de origen de los interesados.

En el contexto gallego, el Decreto 444/1996 por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros privados en régimen de concierto (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1996), en su artículo quinto, pone de manifiesto la necesidad de que la comunidad educativa se implique en la organización de las actividades extraescolares: “*tendrán carácter de actividades extraescolares aquellas que, siendo organizadas por el centro y figurando en la programación general anual, aprobadas por el consejo escolar, se realizan fuera del horario lectivo*”. Esta norma sólo es de obligado cumplimiento para los centros concertados, si bien la falta de referencias normativas para los colegios públicos, aconseja incluir

tales características como deseables también para estos últimos. Sin embargo, la incorporación de la propuesta extraescolar a los documentos de programación de los centros docentes está lejos de generalizarse. Este aspecto será comentado más extensamente en el apartado dedicado a la organización de las actividades extraescolares.

Como se podrá comprobar a lo largo del texto, las fuentes estadounidenses son una referencia importante para abordar la temática de las actividades extraescolares, especialmente la evaluación de sus programas. La investigación en la materia llevada a cabo en este país en las últimas dos décadas, propicia la existencia de referencias conceptuales y experimentales que, aún teniendo en cuenta la diferencia cultural existente, aportan una valiosa información sobre este ámbito de actuación educativa. La “*Afterschool Alliance*”, en su estudio “*América después de las 3 PM*”, basado en encuestas domésticas sobre las actividades extraescolares, aclara a los encuestados que un programa extraescolar “*se define como un programa que habitualmente da asistencia a la infancia que proporciona un entorno enriquecedor supervisado después de que la jornada escolar haya terminado*” (Afterschool Alliance, 2004b: 11). Como puede apreciarse, además de la delimitación temporal que es común a todas las definiciones, en esta última se adelantan algunas de las funciones típicamente asociadas con las actividades extraescolares, como son la custodia (entorno supervisado) y la formación (entorno enriquecedor).

Teniendo en cuenta lo anterior y basándonos en las categorías propuestas por Vázquez (1998: 70-71) para clasificar las instituciones, programas y actividades de educación en el tiempo libre, consideramos que el programa “*Luditarde*”, como actividad extraescolar, es una iniciativa dirigida a la población escolar, organizada conjuntamente por la comunidad educativa (Administración Pública Local, asociaciones, centros docentes, etc.), que ofrece actividades globales, integradas y permanentes (a lo largo del curso académico), con el objetivo de proporcionar un entorno enriquecedor y supervisado a sus participantes fuera del horario lectivo (concretamente de 16 a 18 h) en el contexto del centro educativo.

1.2. Las características de las actividades extraescolares

Concretar las características de las actividades extraescolares permite aludir a dos niveles de análisis: el formal y el funcional. El primero viene marcado por la normativa educativa que delimita los mínimos a cumplir por las instituciones que las organizan. El segundo nivel resulta de las aportaciones de los estudiosos del tema y de las investigaciones realizadas

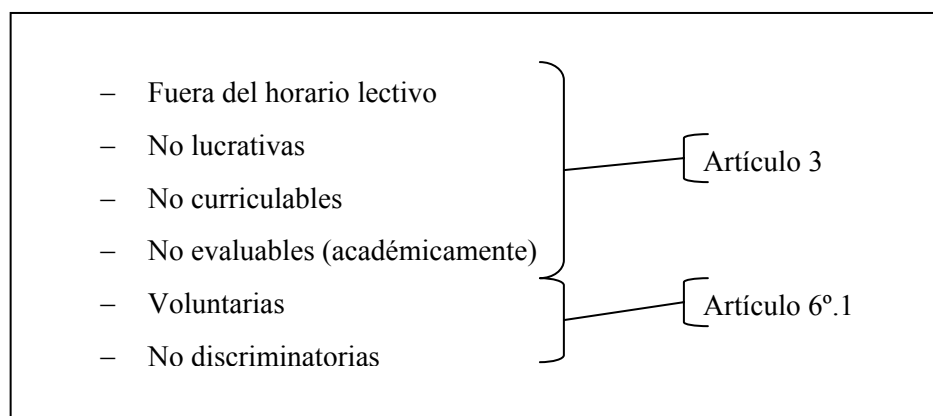
en este ámbito, que ayudan a perfilar los elementos comunes de las actividades extraescolares y establecen la relación entre su estructura y las funciones sociales que cumplen.

Ya se ha comentado la escasez y dispersión de las referencias legales sobre actividades extraescolares en la normativa educativa. Tanto la LOGSE (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990b: artículo 57.5), como la LOCE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2002: artículo 69.2), señalan la posibilidad de que las Administraciones Locales colaboren con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno en que éstos desarrollan su labor. Esta misma recomendación se recoge en la LOPEG (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995b: artículo 3.1). En la redacción de este último, dedicado a la participación en actividades escolares complementarias y extraescolares, se especifica que la organización y funcionamiento de los centros facilitará la participación de profesores, alumnos y padres, a título individual o a través de sus asociaciones y sus representantes en los Consejos Escolares, así como del conjunto de la sociedad, en las actividades extraescolares (artículo 3, puntos 2 y 3). Añade que los Consejos Escolares pueden establecer convenios de colaboración con asociaciones culturales o entidades sin ánimo de lucro para el desarrollo de este tipo de actividades.

Tampoco la LOE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) realiza aportaciones relevantes a la regulación del sector extraescolar, limitándose a hacer explícito el carácter voluntario de este tipo de actividades (artículo 88.1) y a señalar como “*incumplimiento leve*” por parte de los colegios concertados la infracción de los principios de voluntariedad y no discriminación de las actividades extraescolares (punto 10.1.e de la disposición final primera).

Como puede apreciarse, la información existente en la normativa educativa con rango de ley no permite identificar unas características generales de las actividades extraescolares. Hay que remitirse al Real Decreto 1694/1995 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995a) para encontrar una enumeración de dichas características, aunque esta norma afecta únicamente a los centros educativos concertados. El documento puede ser tomado como orientación para la totalidad de los centros si no existen referencias específicas para ellos, pero en ningún caso es de obligado cumplimiento para centros distintos a los concertados. Para los colegios públicos, su utilidad es orientativa, no prescriptiva. En el cuadro nº 1.1 se recogen las características de las actividades extraescolares y los artículos del Real Decreto en el que se encuentran.

Cuadro nº 1. 1. Características de las actividades extraescolares según el Real Decreto 1694/1995



Estas características, enunciadas en términos similares a los anteriores, se explicitan para el territorio gallego en el Decreto 444/1996, de 13 de diciembre, que regula las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros privados en régimen de concierto (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1996: artículos 8, 9, 11.1 y 11.2).

El grado de cumplimiento de las características comentadas ha sido desigual e incluso su interpretación ha generado ciertas controversias. A su ubicación fuera del horario lectivo se ha unido invariablemente su carácter voluntario, características que en la práctica distan mucho de ser equivalentes. Al ser actividades no lectivas, el centro no puede obligar a sus alumnos a involucrarse en ellas, pero esto no significa que todos los participantes en las actividades extraescolares acudan voluntariamente. Las circunstancias sociolaborales provocan que la disponibilidad de los padres condicione la participación de los hijos en las actividades extraescolares, lo que hace cuestionable su voluntariedad. Cuenca (2005: 83) señala que durante la niñez es cuando la familia tiene mayor influencia en la creación de los modelos de ocio de los hijos, pero también advierte del peligro de un abuso del “*ocio impuesto*” ya sea en las actividades extraescolares o de otro tipo. A pesar de que las preferencias de los niños y de los adultos a la hora de seleccionar las actividades no suelen coincidir (Neto y Serrano, 1997), todavía estamos “*bastante sumergidos en una tradición que viene considerando que lo que es bueno para los menores, lo deciden sólo los adultos, sean padres o expertos*” (Casas, 2005: 10).

El carácter no lucrativo de las actividades extraescolares se refiere a que el dinero que generan debe revertir en ellas mismas (compra de material, pago de personal, etc.) o, como recomienda la LOPEG a los centros concertados (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995b:

disposición final primera 2.3), en el mantenimiento y mejora de las instalaciones. A pesar de estas recomendaciones normativas, hay centros educativos que emplean su oferta extraescolar para potenciar su imagen institucional y obtener ingresos adicionales.

La característica enunciada como “*no discriminación*” en el contexto extraescolar, remite a la posibilidad de que cualquier alumno interesado en participar en un programa ofertado por un colegio, pueda disfrutar de él, sin que factores como el género, el contexto socioeconómico, el nivel de habilidad, etc., dificulten su acceso a la actividad seleccionada. Sin embargo, el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004b: 1) detectó en un estudio sobre las actividades extraescolares en España que *“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. También se observa que los chicos participan en estas actividades en porcentaje más alto que las chicas en las dos etapas educativas analizadas y que, en conjunto, los alumnos de centros privados lo hacen en mayor proporción que los alumnos de los centros públicos”*. A pesar de la teórica apertura de este tipo de programas, existen limitaciones o barreras que condicionan la participación, dificultando el acceso a ciertos grupos sociales. Estas barreras pueden ser de tipo personal o intrínseco, como el desconocimiento de la oferta existente o la falta de concienciación sobre la importancia de estas actividades y contextual o extrínseco, como el elevado coste de ciertos programas extraescolares o su inexistencia en determinados contextos.

Las características de las actividades extraescolares comentadas hasta el momento pueden considerarse un “*listado de mínimos*” que ha de cumplir cualquier propuesta que se catalogue bajo este epígrafe. Sin embargo, existen otros aspectos que, pudiendo variar de una actividad a otra, son representativos del contexto extraescolar, ya sea porque contribuyen al desarrollo de las funciones atribuidas a este sector o porque su presencia se ha generalizado en los últimos tiempos.

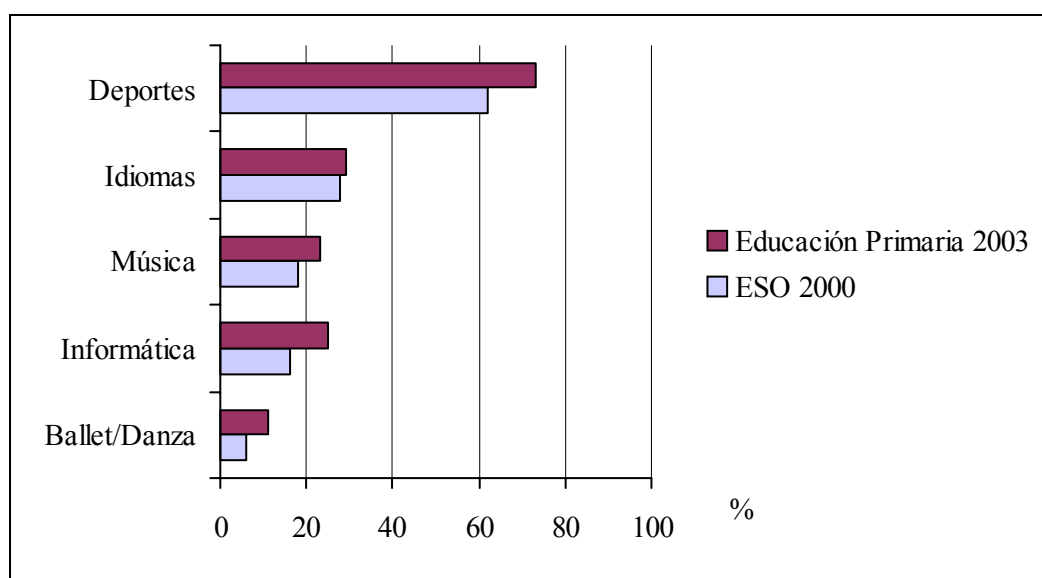
Autores como Hernández Álvarez y Velázquez Buendía (1996), Cuenca (1999) o Caballo y Caride (2000) han realizado aportaciones en este sentido, destacando, además de los referentes normativos ya comentados, las siguientes características de las actividades extraescolares:

- Programas prácticos de actividad, relacionados con la vida real.
- Contenidos: principales (actividades deportivas y artísticas), secundarios (idiomas, informática).

- Duración: entre 1 y 3 horas, en horario de tarde.
- Buscan la implicación activa de la comunidad educativa.
- Necesitan una cierta organización interna.
- Deben incluirse en la Programación General Anual y ser aprobadas por el Consejo Escolar.

Dada la diversidad de contenidos que se desarrollan en el contexto extraescolar, resulta complicado generalizar sobre qué se trabaja “habitualmente” o “más frecuentemente” en este tipo de programas. Sin embargo, existen algunos rasgos comunes que merecen ser destacados. Por un lado, la capacidad para seleccionar y adaptar los contenidos a los colectivos y territorios de destino es mayor que en el contexto educativo escolar, que tiende más a la estandarización y uniformización. Esto provoca una mayor contextualización de los contenidos extraescolares respecto a los escolares. Por otro lado, el sector extraescolar acoge y emplea contenidos que el sistema educativo olvida, ignora o rechaza por distintos motivos. Según datos del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004b: 3), el contenido preferido por los participantes en actividades extraescolares en España es el deporte, con bastante diferencia sobre el resto de opciones. A continuación, las propuestas con más participación son los idiomas, la informática, la música y, por último, la categoría que denominan ballet/danza para la etapa de Educación Primaria. Aunque la participación es superior en la Educación Primaria que en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la preferencia por los contenidos extraescolares sigue una distribución muy similar en ambas etapas educativas (gráfico nº 1.1).

Gráfico nº 1. 1. Contenidos preferidos por los participantes en actividades extraescolares



Fuente: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004b: 3).

Según estos datos, puede añadirse que los contenidos desarrollados en las actividades extraescolares tienen un carácter prioritariamente funcional, basados más en la experimentación que en la recepción de conocimientos y menos abstractos e intelectualistas que los contenidos escolares.

Con la metodología sucede algo similar que con los contenidos. Dada la diversidad de posibilidades y de enfoques educativos existentes, es difícil hablar de métodos propios del contexto extraescolar, sin embargo y teniendo en cuenta el tipo de contenidos predominante en este ámbito, suscribimos para las actividades extraescolares la expresión que Trilla y otros (2003: 36) refieren a la educación no formal: *“la propia peculiaridad de los contenidos de la educación no formal [...] propende al uso de metodologías activas e intuitivas en detrimento de las verbalistas y memorísticas”*.

En función de lo revisado en este punto, destacamos las siguientes características de “*Luditarde*”: programa extraescolar, realizado fuera del horario lectivo, de 16:00 h a 18:00 h, con una frecuencia de cinco días a la semana (de lunes a viernes), desarrollado en un centro educativo (si bien se realizan actividades puntuales en otros espacios, incluidos otros centros educativos de la ciudad). Los contenidos (Servicio Municipal de Educación, 2003c: 27), vienen marcados por sus siete áreas temáticas: actividad motriz (físico-deportiva), música, plástica/manualidades, lógica y ajedrez, animación teatral, animación a la lectura e informática. Las referencias metodológicas de “*Luditarde*”, al igual que para el resto de programa que configuran “*Descubrir el Ocio*” pasan por *“la utilización de métodos creativos a partir de los intereses que aparezcan o sea necesario evocar. Los métodos más usuales son: el aprendizaje por descubrimiento, los proyectos, la indagación y la solución de problemas”* (Servicio Municipal de Educación, 2003c: 26).

1.3. La organización de las actividades extraescolares

Existen importantes lagunas en la regulación de las competencias para organizar y coordinar las actividades extraescolares, hasta el punto que no es posible identificar una estructura de funcionamiento estandarizada y generalizada. Las familias (generalmente a través de las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, AMPA), los centros educativos (con los Consejos Escolares), la Administración (especialmente la Local), las organizaciones sin ánimo de lucro, el ámbito de la empresa y otros agentes potencialmente implicados en la promoción y organización de este tipo de

programas, deben desarrollar su labor sin un referencial normativo que articule sus acciones, con la dificultad que esto conlleva.

Las referencias legales existentes pertenecen al ámbito educativo, de ahí que se centren casi exclusivamente en los órganos escolares y, sólo en ocasiones puntuales se aventuren a recomendar o señalar la posibilidad de actuación de otras instituciones, como la Administración Local. Las alusiones a la organización de las actividades extraescolares en las leyes educativas son escasas. La LODE (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, en su artículo 7.2.a), indicaba entre las finalidades de las asociaciones de alumnos, la colaboración en la labor educativa de los centros y en las actividades complementarias y extraescolares de los mismos. El artículo 57. h) de esta misma Ley asignaba de forma general al Consejo Escolar la función de *“participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro y fijar las directrices para las actividades extraescolares”*. La LOGSE (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990b), en su artículo 57. 5, destaca la especial implicación que tienen las Administraciones Locales en el desarrollo de estas actividades: *“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”*. Con idéntico enunciado realizaba la LOCE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2002: artículo 69.2) su única referencia explícita a las actividades extraescolares. La LOE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) no hace referencias explícitas respecto a los responsables o a la forma de organización del sector extraescolar. Puede afirmarse, por lo tanto, que en los últimos veinte años no se ha producido avance relevante alguno en el tratamiento de la organización de las actividades extraescolares en las leyes educativas promulgadas.

La LOPEG (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995b), que regula la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, dedica su artículo tercero a la participación de los centros educativos en actividades escolares complementarias y extraescolares. El primero de los puntos destaca la posibilidad de que las Administraciones Locales colaboren en la organización de estas actividades. El tercero indica que se facilitará la participación de los profesores, alumnos, padres de alumnos y del resto de la sociedad en las actividades extraescolares. En el cuarto y último punto del artículo se explicita que los Consejos Escolares podrán establecer convenios de colaboración con asociaciones culturales o entidades sin ánimo de lucro para el desarrollo de este tipo de actividades, de acuerdo con lo que al efecto dispongan las Administraciones educativas. Como puede observarse, los términos empleados (*“facilitará”*, *“podrán*

colaborar”, “*podrán establecer*”) no determinan competencias, ni obligaciones, por lo que la implicación de los agentes referidos en la organización de las actividades extraescolares depende de su propio criterio, sin que estas indicaciones sean, en absoluto, vinculantes.

La aprobación de los reglamentos orgánicos de los centros educativos supuso la aparición de nuevas referencias organizativas del sector extraescolar, con importantes diferencias entre, por una parte, las escuelas de Educación Infantil y colegios de Educación Primaria y, por la otra, los institutos de Enseñanza Secundaria (IES). El Real Decreto 82 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996b), aprobó el reglamento orgánico de los dos primeros tipos de centros. Su capítulo 39. 2. d), señala entre las competencias de los equipos docentes de ciclo la organización y realización de las actividades complementarias y extraescolares. Además, el artículo 49. 2. j) apunta que los proyectos curriculares de etapa incluirán las directrices y las decisiones generales sobre la programación de las actividades complementarias y extraescolares. El artículo 50. 2. d) obliga a incluir en la programación general anual el programa anual de actividades extraescolares y servicios complementarios. Este documento supone un avance significativo respecto a normas anteriores, al designar un órgano de coordinación docente responsable de las actividades extraescolares (equipos de ciclo) y la exigencia de que estos programas sean incluidos dentro de la programación oficial de los centros educativos (proyecto curricular de etapa y programación general anual).

El Real Decreto 83/1996 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996a) aprobó el reglamento orgánico de los institutos de Educación Secundaria (IES), con una novedad importante respecto a la temática que nos ocupa: en el artículo 40. a) se indica que en los IES existirá un departamento de actividades complementarias y extraescolares. El artículo 45 explicita las funciones e integrantes del mismo, el artículo 46, el procedimiento para la designación del Jefe de este Departamento y el artículo 47 se encarga de describir las funciones que tendrá que cumplir esta figura. El establecimiento de una estructura organizativa propia para las actividades extraescolares supuso un progreso inédito en el reconocimiento educativo de este ámbito, si bien la desigual aplicación de la norma no provocó diferencias prácticas en el desarrollo de los programas extraescolares de los IES. Al igual que para las escuelas de Educación Infantil y los colegios de Educación Primaria, este documento obliga a los IES a incluir el programa de actividades extraescolares en los documentos educativos oficiales, concretamente en las programaciones didácticas (artículo 68. 2. j.) y en la programación general anual (artículo 69. 2. d).

La inexistencia de una estructura explícita e institucionalmente codificada no es exclusiva de las actividades extraescolares, sino que es una característica común del ámbito educativo no escolar. Esta propiedad tiene ventajas como la disminución de la burocracia, la mayor adaptación a necesidades concretas, la apertura a iniciativas sectoriales, más dinamismo, etc. Sin embargo, también presenta inconvenientes, como la falta de articulación entre las diversas iniciativas del sector y de éste con la educación escolar, lo que provoca en muchas ocasiones que se desaproveche parte de su potencial. En los últimos tiempos se han realizado esfuerzos para sistematizar las iniciativas de la educación extraescolar, buscando la necesaria rentabilización de los recursos existentes y las sinergias entre los distintos tipos de educación.

La aparición del concepto de planificación (en algunos casos estratégica) vinculada con propuestas educativas no escolares es una muestra de un proceso de cambio que ha afectado también a las actividades extraescolares. Esta evolución puede verse como un continuo delimitado por dos extremos. El primero de ellos está representado por una actividad extraescolar aislada, organizada por un centro o una AMPA, subvencionada en parte por la Administración Local, en la que la responsabilidad de la programación y desarrollo de la propuesta depende casi exclusivamente del docente que la imparte. En el otro extremo se encuentra un programa extraescolar diseñado conjuntamente por los agentes con responsabilidad en este ámbito (colegio, Administración Local, AMPAs, otras asociaciones, etc.), que cuenta con recursos adecuados (no sólo para el mantenimiento de las actividades, sino para la formación del personal, asesoramiento técnico, etc.) y tiene previstos mecanismos de coordinación y evaluación que permiten el control y la mejora del programa.

Una actividad extraescolar se encontrará más cerca de un extremo u otro en función de su estructura organizativa y de la calidad del proceso de planificación que la generó. Aunque todos los agentes implicados en la promoción y puesta en práctica de un programa extraescolar tienen importancia en el resultado final, el papel que desempeñan las Administraciones Locales y las condiciones laborales de los educadores que lo ponen en práctica destacan como factores clave para garantizar la calidad de los mismos.

Respecto al *papel de las Administraciones Locales* en la organización de las actividades extraescolares, ya se ha comentado que la LODE, la LOGSE, la LOCE y la LOPEG hacen referencia a que estas Administraciones podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre el

centro y su entorno. Esta recomendación extiende la relevancia del apoyo municipal al sector educativo también al horario no lectivo. Sin embargo, ni la normativa educativa ni la que regula las actuaciones de las Administraciones Locales, especifican cómo ha de organizarse esta relación, por lo que queda a criterio de cada Ayuntamiento su nivel de implicación en la organización de las actividades extraescolares en el ámbito territorial que le es propio. Ante la falta de competencias municipales explícitas en esta materia, han proliferado los modelos de interacción Escuela-Ayuntamiento con resultados diversos, si bien el apoyo económico a través de subvención ha sido empleado muy habitualmente.

El aumento de la demanda social de actividades extraescolares y su concepción como un servicio público a las familias, han creado nuevas expectativas respecto a estos programas, que requieren de una actuación conjunta de las instituciones y una mayor implicación por parte de la Administración. Los esfuerzos para potenciar los programas extraescolares deben realizarse principalmente a dos niveles, descritos por Lerner, Zippiroli y Behrman (1999: 10): *“a nivel nacional, continuar defendiendo los esfuerzos de la educación pública y afianzar la voluntad de los votantes de destinar los recursos del gobierno a las actividades extraescolares de la infancia. A nivel local, emprender esfuerzos comunitarios planificados para detectar necesidades, establecer prioridades, movilizar recursos, y dirigir inversiones a la creación de comunidades en las que los niños puedan prosperar”*. El ámbito de referencia al que se refiere el autor son los Estados Unidos, donde el trabajo realizado por la Administración en este sentido es importante; de ahí que destaque la necesidad de continuar con una labor ya comenzada. En nuestro país, este proceso debe acometerse aún, en ambos niveles: en el nacional, reconociendo la existencia del sector extraescolar en las normativas educativas, como primer paso para poder ordenarlo, evaluarlo y optimizarlo y, en el local, atribuyendo competencias a los Ayuntamientos para, conjuntamente con el centro educativo y los sectores asociativos y empresarial definir qué actuaciones son más convenientes para cada territorio en función de sus necesidades. Aunque ambos niveles son complementarios y mutuamente influyentes, el local tiene una especial relevancia, ya que es donde se ubican muchos de los recursos y decisiones que afectan a la infancia y donde las estrategias y planes generales se concretan en acciones destinadas a satisfacer las necesidades de los niños y sus familias.

El segundo de los temas que tradicionalmente ha contado con especial atención en el ámbito de la organización de las actividades extraescolares son las *condiciones laborales de los educadores* que imparten dichos programas. Se ha considerado que la intervención de

educadores con una formación específica en los grupos de edad a los que va dirigida la oferta (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, etc.), en la materia que centra la actividad (actividad física, música, idiomas, etc.) y en el ámbito en la que se desenvuelve (extraescolar en este caso) es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de propuestas de calidad. Scurati (1991: 76) destaca entre las condiciones necesarias para la evolución educativa de las actividades extraescolares la *“posesión de una personalidad pedagógicamente cualificada y abierta a numerosas modalidades de interacción-cooperación multidisciplinar”*.

La atención prestada a esta cuestión es desigual en nuestro país. Mientras la mayoría de Comunidades Autónomas no tienen reglamentación explícita sobre la capacitación del personal que debe ocuparse de las actividades extraescolares y no se cuenta con mecanismos de control, en Euskadi, por ejemplo, se articulan *Programas de Actividades Complementarias y Extraescolares* dependientes del Departamento de Educación del Gobierno Vasco. En estos programas están desarrollando su labor profesionales de la enseñanza con dedicación exclusiva y a jornada completa. Articulan su actividad docente teniendo en cuenta los proyectos educativos de los centros y las directrices del programa de actividades complementarias y extraescolares. Existe preocupación por conocer la labor de este colectivo y su nivel de satisfacción respecto a diversos factores que afectan a su labor cotidiana (Aparicio, 2000).

Este tipo de iniciativas son importantes por su valor referencial, pero siguen contándose como experiencias puntuales, que no han logrado extenderse a otros contextos. La normalización de la situación laboral del personal que desarrolla sus funciones en el ámbito extraescolar está lejos de alcanzarse. Aunque los procesos de reclutamiento y el estatus profesional de los profesionales de este ámbito son muy heterogéneos, es posible configurar un perfil de los trabajadores del sector del ocio y el tiempo libre, dentro de los cuales se encontrarían los profesionales del sector extraescolar. Parada (2004) realiza una panorámica de la inserción laboral de los agentes del sector de los servicios socioculturales, de ocio y tiempo libre. Entre los datos de empleo según ramas representativas distingue, por un lado, el sector de familia y atención a las personas y, por el otro, el sector de la cultura, el ocio y el tiempo libre, cuyo porcentaje más representativo son las actividades recreativas. Las características señaladas para el segundo sector se recogen en el cuadro nº 1.2.

Cuadro nº 1. 2. Datos de empleo de la rama profesional de cultura, ocio y tiempo libre

- Tendencia a la equiparación en la distribución de los sexos.
- Intervalo de edad más frecuente: 25-34 años de edad.
- Las credenciales de estudios son crecientes en todas las ocupaciones.
- Importante tendencia a la temporalidad y el trabajo a tiempo parcial.
- Predominio de la asalarización privada.

Fuente: Parada (2004: 101).

Se han aportado datos sobre el personal de las actividades extraescolares en el contexto norteamericano -Seppanen y otros (1993), Dryfoos (1999), Vandell y Shumow (1999), etc.-. En ellos se destacan características negativas respecto a otros sectores de empleo: salarios bajos, falta de experiencia (ya que son educadores jóvenes), altos niveles de temporalidad y de trabajo a tiempo parcial (lo que deriva en que casi un tercio de estos trabajadores tengan un segundo empleo) y falta de formación específica en las actividades y grupos sobre los que actúan. Esta información es especialmente preocupante si tenemos en cuenta la importancia que tiene el personal en la calidad de los programas extraescolares. En palabras de Weiss (2004: 1): *“solicitamos a los líderes del sector que identificaran el ingrediente más importante para crear, mantener, y mejorar programas de calidad. Por abrumadora mayoría, nuestros expertos respondieron que el personal del programa era la clave”*.

La situación profesional se presenta, por tanto, como uno de los retos a asumir por los organizadores de las actividades extraescolares para alcanzar una estructura de calidad. Las posibilidades de mejora son diversas, si bien es necesario articular una regulación laboral viable y sostenible del sector. Michelle Seligson, experta en el ámbito de las políticas educativas extraescolares, afirma en una entrevistas concedida a la revista *Evaluation Exchange* (Kathleen, 2000: 8-9) que es necesario compensar y valorar al personal que trabaja en los programas extraescolares para atraer a profesionales de calidad. Para ello propone la contratación de educadores que sirvan de enlace entre la actividad lectiva de los colegios y sus propuestas extraescolares, con unas condiciones laborales similares a los docentes que desarrollan su labor en el ámbito escolar.

En nuestro país, estas iniciativas se han mostrado especialmente interesantes para el colectivo de maestros, ya que la opción extraescolar se ha convertido en un importante yacimiento de empleo y es perfectamente compatible con la salida profesional de la enseñanza escolar. Se trata de

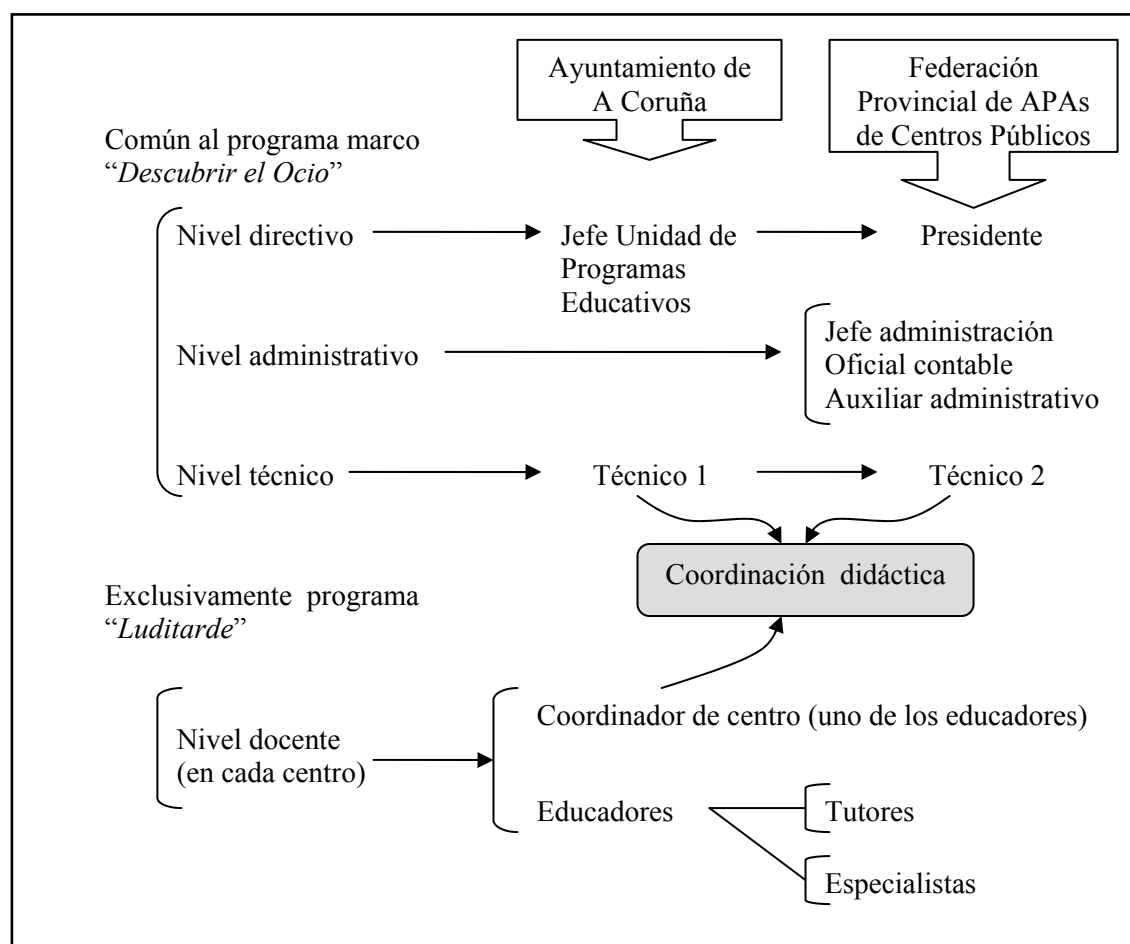
una alternativa factible, dada la demanda creciente de personal cualificado y el reconocimiento general del valor formativo de las actividades extraescolares. Sin embargo, son diversos los perfiles formativos que pueden desarrollar su labor en este ámbito, por lo que se hace imprescindible articular un proceso de regulación laboral que contemple las perspectivas de los nuevos ámbitos de formación y profesionalización desarrolladas desde el área educativa.

Tras haber repasado algunos aspectos generales sobre la organización de las actividades extraescolares, se presentan de forma resumida los puntos clave de la organización del programa “*Luditarde*”, si bien en la parte del análisis de los datos se estudia más detalladamente este aspecto.

“*Luditarde*” forma parte del programa marco “*Descubrir el Ocio*”, que se desarrolla a través de un convenio de colaboración entre el Ayuntamiento de A Coruña y la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña. En dicho convenio se cataloga “*Luditarde*” como “*actividades de formación socio-cultural*”, que se desenvolverán de lunes a viernes, de forma sistemática, desde el 1 de octubre de 2003 al 31 de marzo de 2004, con una duración de 10 a 15 horas a la semana de intervención directa. Se delimita un máximo de 33 grupos, con una ratio mínima de 12 escolares (Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, 2003b: 6). En el documento se explicitan las competencias de cada una de las partes. El Ayuntamiento de A Coruña debe fijar las directrices del programa, asumir su coordinación y control y autorizar cualquier modificación que afecte a la utilización de recursos, además de nombrar a un técnico de su personal que se encargue de las cuestiones propias del convenio, en lo referente a la planificación y al personal dependiente del programa. Además, financia el coste global del programa en una cuantía máxima de 448.428,34 € (Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, 2003b: 8-9). La Federación Provincial de APAs se compromete a realizar la promoción de las actuaciones definidas en el convenio y a aportar los recursos humanos precisos durante el tiempo de duración del mismo. Para la contratación de dicho personal, la Federación Provincial de APAs debe utilizar como marco de referencia el convenio colectivo de empresas de enseñanza privada sostenida con fondos públicos. Tiene derecho a ingresar las cuotas provenientes de las familias, independientemente del centro en el que estén matriculados los alumnos. En el cuadro nº 1.3 se representa el organigrama de “*Luditarde*”, distinguiéndose aquellos elementos que son comunes a todas las iniciativas

pertenecientes al programa marco “*Descubrir el Ocio*” y las que son propias de “*Luditarde*”.

Cuadro nº 1. 3. Estructura organizativa del programa marco “*Descubrir el Ocio*” y del programa “*Luditarde*”



Como puede apreciarse, la coordinación didáctica la realizan los técnicos y los coordinadores de cada centro, conectando los aspectos más generales y estratégicos del programa con la labor operativa de los educadores en los centros.

Respecto a la situación profesional de los educadores, todos sus contratos son temporales, con una duración de 8 meses, repartidos en dos bloques de 3 y 5 meses, respectivamente. Se contempla la posibilidad de complementos económicos, por desarrollar funciones especiales (coordinador de centro, organización de encuentros entre colegios, desarrollo de proyectos puntuales, etc.) y de complementos formativos, con cursos de especialización relacionados con la labor que desarrollan en el programa. Su carga lectiva semanal es de entre 10 y 12 horas, si bien se

computan dos horas más a la semana para la preparación de clases. Como puede apreciarse, características señaladas como típicas del contexto laboral extraescolar (temporalidad de los contratos o la limitación de la carga horaria) se mantienen para el caso del programa “*Luditarde*”, si bien dichas condiciones son, con diferencia, las más ventajosas para los docentes de cuantos programas de este tipo se desarrollan en la ciudad. La situación profesional de los educadores será abordada más extensamente y desde los distintos puntos de vista de los agentes que intervienen en el programa, en el apartado del análisis de los datos.

1.4. El sector extraescolar en el contexto socioeducativo actual

Las funciones asignadas al sector extraescolar han evolucionado paralelamente a las concepciones sociales y políticas sobre el cuidado de la infancia y su financiación. Aunque existen importantes variaciones entre países, hasta hace tan sólo dos o tres décadas, se asumía que la supervisión y educación de los niños fuera del horario escolar era responsabilidad prioritaria de las familias y no de las Administraciones, ni del sector privado. El principal antecedente de la existencia de un sistema de asistencia a la infancia fuera del horario escolar con apoyo de la Administración, data de la Segunda Guerra Mundial (Seligson, 1999: 136), cuando hubo una necesidad urgente de mujeres trabajadoras para sustituir a los hombres como fuerza de trabajo en las naciones industrializadas. El gobierno de los Estados Unidos intervino para financiar los cuidados de la infancia y abrió programas para niños en edad escolar y preescolar. Cerca de 3000 programas que completaban la jornada escolar durante todo el día (“*extended-day programs*”) en los colegios, sirvieron a 100.000 escolares durante la guerra (Dryfoos, 1999: 118). Cuando ésta terminó, la financiación Federal para el cuidado de los niños fue eliminada.

No fue hasta los años 70 en los Estados Unidos y aproximadamente una década más tarde en Europa, cuando las actividades extraescolares suscitaron de nuevo el interés social, como resultado de la progresiva incorporación de la mujer al mundo del trabajo. La necesidad de recursos para el cuidado de los niños tras las horas lectivas y la falta de políticas nacionales al respecto, provocó un desarrollo diverso y desigual del sector extraescolar, definido por las iniciativas locales y condicionado por la disponibilidad de financiación, pública o privada. Las dificultades para conciliar la vida laboral y familiar en los últimos años han provocado una importante preocupación pública por la seguridad y bienestar de la infancia. Los responsables políticos se han visto abocados a la búsqueda de soluciones para este conflicto socioeducativo, descubriendo en los

programas extraescolares una potencial solución a los desafíos que se les plantean, si bien el nivel de conocimiento y estructuración de este campo está dando aún sus primeros pasos en muchos países, entre los que se encuentra España.

Los condicionantes que han provocado esta necesidad de recursos para el cuidado de los niños son, principalmente, de orden social y educativo.

Dentro de la primera categoría destacan los cambios en la estructura familiar y en el entorno urbano. Luengo y Luzón (2001: 60) señalan, entre otros cambios que han transformado la familia española en los últimos 30 años, una apreciable caída en la vida doméstica femenina, un aumento del número de divorcios y también de la edad media de los casamientos. En España, esta edad es de 30,6 años para los hombres y de 28,6 años para las mujeres y la media de hijos por mujer es de tan sólo de 1,3, inferior a la ya reducida media europea (Instituto Nacional de Estadística, 2005a). La disminución de la natalidad, junto con las nuevas condiciones de vida urbana, ha provocado que nuestra sociedad haya pasado de un modelo de *familia extensa* a otro de *familia nuclear* (González, 2001: 70). En el primer caso, varias generaciones de una familia convivían en la misma casa, mientras que la familia nuclear está formada por pareja e hijos (con matices, ya que este tipo de familias presentan varios subtipos: nuclear sola, nuclear con agregado, nuclear incompleta, nuclear de divorciados, etc.), con las repercusiones que conlleva para el cuidado de los niños durante el horario no escolar. Estas transformaciones suscitaron el reconocimiento de una crisis o eclipse de la familia en la educación y cuidado de la infancia, que no ha sido convenientemente resuelta desde las políticas públicas.

Por otro lado, el entorno urbano no ofrece contextos adecuados para el desarrollo de la infancia. Los adultos perciben la calle como un lugar peligroso para sus hijos: el tráfico, la delincuencia, la falta de espacios enriquecedores y accesibles, las dificultades de desplazamiento, etc., hacen de la infancia un colectivo especialmente dependiente de los adultos para la ocupación de su tiempo libre. La calle, otrora uno de los principales lugares de esparcimiento de los niños, un espacio en el que estar, aprender y convivir, se ha convertido para ellos en un lugar de paso (Tonucci, 1997), obligando a buscar alternativas para la ocupación de su tiempo una vez que terminan las clases.

El segundo tipo de condicionantes que han marcado el aumento del ámbito extraescolar son los educativos. Los limitados recursos destinados a

la educación por las distintas Administraciones, han obligado a buscar fórmulas que permitan responder a los sistemas educativos a las exigencias sociales que se les plantean sin modificar de forma importante los recursos disponibles: *“uno de los mayores problemas que se plantean en la actualidad a nivel macroeducativo es el de cómo incrementar el rendimiento de los recursos de que se dispone, para satisfacer los crecientes requerimientos personales y sociales que se hacen a los sistemas educativos”* (Trilla y otros, 2003: 197). Esta necesidad se tradujo en un intento de apertura de los centros hacia las comunidades en las que se encontraban, facilitando la aparición de nuevos servicios, dirigidos a los propios alumnos de los colegios (fuera de su horario lectivo) y, en algunos casos, a otras poblaciones. Un ejemplo de esta tendencia fue el documento *Centros educativos y calidad de enseñanza. Propuesta de actuación* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994), que establecía una serie de medidas relacionadas con la apertura de los centros fuera del horario lectivo para la realización de actividades extraescolares encaminadas a la mejora de la calidad de enseñanza. Entre ellas, se intentaba favorecer la utilización, por parte de los estudiantes y de la sociedad en general, de los recursos de los centros en horario diferente al lectivo para la realización de actividades deportivas, artísticas y de estudio (medida 13), promover la colaboración de la sociedad con los centros educativos a través de la acción voluntaria de personas o grupos que desearan contribuir con ello a ampliar la oferta de servicios educativos (medida 19) y que el propio Ministerio de Educación y Ciencia impulsara la colaboración con las Corporaciones Locales para favorecer que los centros docentes promovieran para sus alumnos y los ciudadanos de su entorno, una amplia oferta de actividades extraescolares y de promoción cultural y educativa (medida 34).

Aunque estas medidas tenían una delimitación temporal clara (cursos 1994/95 y 1995/96), supusieron una declaración de intenciones que ha permanecido vigente hasta nuestros días, contribuyendo al asentamiento conceptual del sector extraescolar en el contexto educativo, si bien su aplicación práctica fue desigual, al tratarse de recomendaciones generales y quedar al criterio de cada centro el grado de aplicación de las mismas.

Algunos aspectos como la asunción de responsabilidades, conservación de espacios y materiales, gestión del personal, etc., han supuesto barreras, a menudo infranqueables, en este proceso de apertura, generando opiniones encontradas entre los colectivos implicados en la educación de los escolares. En un estudio del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001: 2) se solicitó a distintos colectivos relacionados con colegios públicos de Educación Primaria que mostraran su grado de acuerdo con la expresión *“las instalaciones del centro están disponibles*

para la realización de actividades sociales y culturales organizadas por instituciones del entorno”. Los directivos de los centros se mostraron “*totalmente de acuerdo*” con la expresión en un 67% de los casos, por un 48% de los profesores, un 35% de padres y un 29% de los inspectores de los centros. Estos datos informan de la necesidad de abordar un trabajo conjunto por parte de los miembros de la comunidad educativa que permita acercar posturas y avanzar hacia un aprovechamiento lo más rentable posible de los recursos educativos disponibles.

Como se ha visto, la dinámica del contexto socioeducativo de los países desarrollados ha provocado el surgimiento de problemas que se materializan en necesidades relacionadas con la educación y el cuidado de la infancia. Los responsables políticos y los profesionales de la educación son conscientes de que la expansión del sistema educativo tiene (y debe tener) límites, y comienzan a considerar seriamente la potencialidad de los recursos educativos extraescolares para facilitar la armonización de la vida laboral y familiar, garantizando entornos seguros y enriquecedores para el desarrollo de la infancia más allá del horario escolar. Tal y como afirma Vidal (2005: 1): “*el marco de las actividades extraescolares se constituye, en la esfera de los centros educativos, como espacio privilegiado, obviamente sin ser el único, para participar, crear, convivir y compartir experiencias y vivencias con «otros». Lo extraescolar interrelaciona a los diferentes estamentos de la comunidad educativa y a éstos con el entorno social en el que se asienta el centro*”. A pesar de esta potencialidad, se trata de un sector muy heterogéneo, que ha ido creciendo sin una referencia normativa clara, intentando responder a las necesidades planteadas en los más diversos contextos. Por ello existen algunas cuestiones inmediatas sobre las que es necesario reflexionar, como la delimitación de funciones que deben cumplir los programas extraescolares, la ordenación del crecimiento del sector y la definición de criterios para el desarrollo de propuestas de calidad.

1.4.1. Las funciones generales de las actividades extraescolares

La diversidad y dispersión de “*lo*” extraescolar ha provocado ciertos desequilibrios entre sus posibilidades de actuación y las funciones que se le asignan, hasta tal punto, que es difícil encontrar algún problema socioeducativo que no se haya intentado abordar a través de este tipo de programas. Familias, educadores y políticos esperan que las actividades extraescolares proporcionen entornos supervisados a los niños, eviten y prevengan comportamientos antisociales y destructivos, también que ofrezcan experiencias enriquecedoras que amplíen las perspectivas de la

infancia y mejoren su socialización y que, además les ayuden a mejorar sus logros académicos (Larner, Zippiroli y Behrman, 1999; Simpkins, 2003). Todo ello con costes reducidos y sin que se habilite una estructura educativa propia que sustente los programas.

Esta situación deriva del propio desarrollo del ámbito extraescolar, que no se estructuró como un sistema formal de servicios, sino que fue creciendo descentralizadamente, dependiendo en gran medida de la financiación de distintas entidades (Administraciones, asociaciones, empresas), cada una de las cuales establecieron prioridades y líneas políticas, no necesariamente convergentes. La Agencia para el Cuidado de la Infancia del Departamento de Salud y Servicios Humanos del gobierno de los Estados Unidos, realiza una revisión de los agentes potencialmente implicados en la promoción y organización de programas extraescolares: familias, gobiernos, educadores, “*cuidadores de infancia*” (Educación Infantil en nuestro país), empresarios, organizaciones sin ánimo de lucro, trabajadores sociales especializados en juventud, organizaciones comunitarias, de servicios a la juventud y cívicas, policía y otras agencias relacionadas con el cumplimiento de la ley, además de otras organizaciones estatales y comunitarias (Afterschool Investment Project, 2004: 4-5). Junto al listado de potenciales organizadores, se analizan las razones por las cuales están interesados en participar en el sector extraescolar. En la misma línea, Dryfoos (1999: 122) clasifica los programas extraescolares que se realizan en los centros educativos, en función de las entidades que los patrocinan, destacando los que organizan los propios colegios, los que administran las organizaciones comunitarias y los promovidos por la comunidad escolar. Ambas referencias ponen de relieve que las funciones del sector extraescolar no dependen únicamente del tipo de programa de que se trate, sino también de las instituciones que los promueven u organizan, siendo necesario crear una visión común y compartida entre todas ellas, como elemento fundamental para el éxito de cualquier propuesta que se realice.

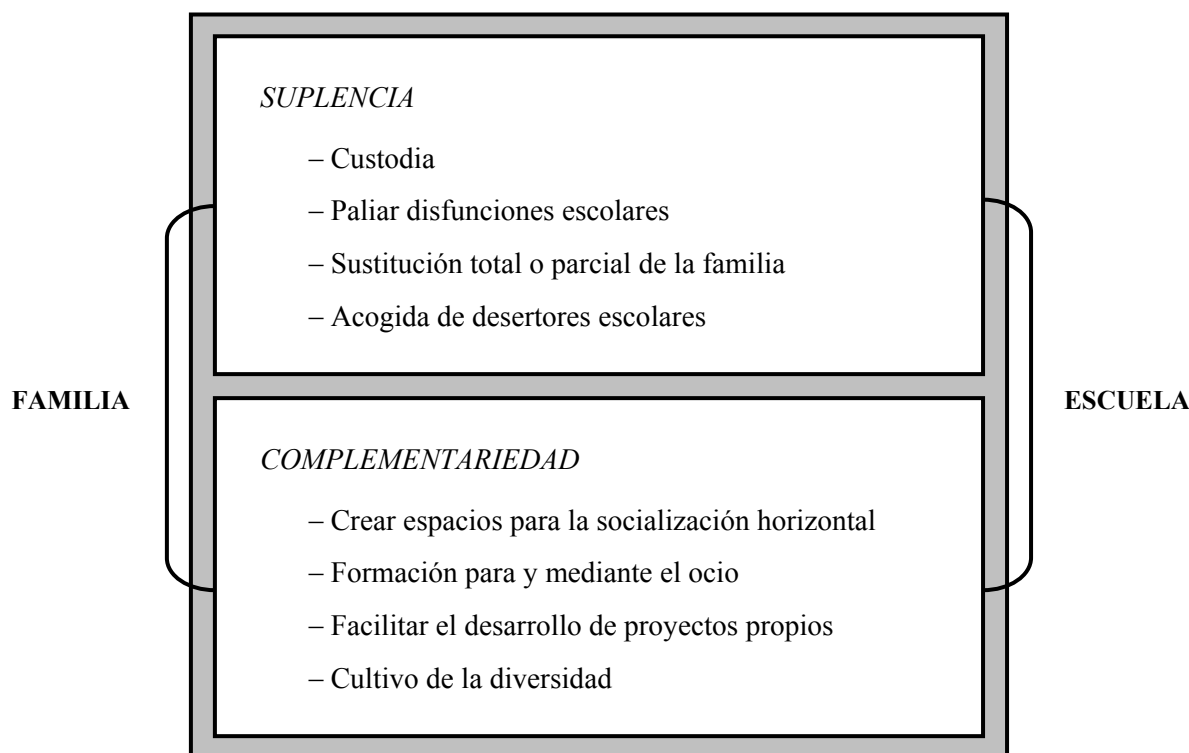
Alcanzar esta visión común pasa por simplificar el enorme rango de funciones asignadas a los programas extraescolares, agrupándolas en un sistema de categorías que facilite su comprensión y el intercambio de información entre los distintos agentes implicados. Para ello se toman como referencia las aportaciones de Fashola (2001: 7-8), que ordena los tipos de programas y sus finalidades en: programas de cuidados diarios (“*day care*”), programas que extienden la jornada escolar (“*extended day*”, “*school-based*” o “*academic*”) y programas para después del horario escolar (“*afterschool*”).

Los *programas de cuidados diarios* no tienen necesariamente objetivos académicos. Su principal propósito es ofrecer un lugar seguro a los niños cuyos padres están trabajando o no pueden cuidarlos por algún otro motivo. Estos programas suelen centrarse en la seguridad, en crear un clima positivo y en actividades culturales y recreativas agradables. La función de custodia no siempre aparece explícitamente en los programas, sin embargo, es la principal demanda de las familias a los organizadores y la razón de ser de muchas propuestas. La relevancia de esta función es tal, que el 75% de los máximos responsables de los programas extraescolares en Estados Unidos afirmaron que el objetivo más importante de los mismos era “*proporcionar supervisión de un adulto y un ambiente seguro*”, sin que ninguna otra opción de respuestas superara el 10% (Seppanen y otros, 1993). En España se produce una situación similar e incluso se ha advertido del riesgo de sobreestimar esta finalidad, en detrimento de otras pretensiones educativas necesarias; Fernández Enguita (2001: 90) destaca que la función de custodia, en muchos casos, es la única que sustenta la intervención extraescolar, avocándola a una clara instrumentalización y a la renuncia a intenciones más elevadas: “*por último, aunque no por su importancia, el motivo maldito: son [las actividades extraescolares] una forma de mantener a los niños ocupados, más o menos entretenidos y bajo custodia cuando la escuela los envía a casa demasiado pronto*”. Aunque a nivel teórico muchas actividades extraescolares persiguen finalidades educativas complejas y ambiciosas, siempre subyace la función de custodia como un objetivo primario e insustituible.

Los *programas que extienden la jornada escolar* están directamente relacionados con la actividad académica. Se centran en ayudar a los niños con sus tareas escolares, aunque incluyan también actividades culturales y recreativas. Los profesores guían pequeños grupos o clases tuteladas de refuerzo/recuperación, ayudan a los niños a hacer los deberes, y enseñan habilidades y asignaturas avanzadas o suplementarias (una lengua extranjera, ciencias avanzadas, etc.). Este tipo de programas cumplen funciones relacionadas con el sector escolar. Trilla y otros (2003: 84) los denominan *actividades paraescolares* y describen los tipos de relaciones que se establecen entre ellas y la educación escolar: suplencia y complementariedad (ver cuadro nº 1.4), sustitución, refuerzo y colaboración e, incluso, interferencia. Desde algunas perspectivas, se considera que “*no es posible separar estas actividades [extraescolares] de la enseñanza reglada*” (Alcalá y Medina, 1998: 387) y que existen ciertos contenidos curriculares especialmente adecuados para ser desarrollados a través de este tipo de programas, como los temas transversales (Moreno Arroyo, Del Villar Álvarez y Ramos Mondéjar, 1998). Aunque en bastantes países este tipo de propuestas se desarrollan habitualmente en los propios

colegios, en España las actividades que cumplen funciones relacionadas con la actividad académica suelen desarrollarse fuera de los edificios escolares y estar organizadas desde el sector privado-empresarial.

Cuadro nº 1. 4. Funciones del sector educativo extraescolar relacionadas con la escuela



Fuente: Trilla (1993: 83). Adaptado.

Los *programas para después del horario escolar* están dirigidos a niños en edad escolar y buscan ayudarles a hacer un uso creativo y positivo de su tiempo libre. Los niños los eligen (y sus padres los apuntan) no por que necesiten ser cuidados, sino porque están interesados en ciertos contenidos y en el desarrollo de determinadas habilidades. Estos programas cumplen lo que Trilla (1992: 29) denomina “*funciones relacionadas con el ocio y la formación cultural desinteresada*” y desarrollan los centros de interés personal de los participantes (educación artística, físico-deportiva, del ocio, etc.). En la misma línea, Ruiz Cortecero y Bueno Sánchez (1998) o Cuenca (1999) reivindican la existencia de las actividades extraescolares más allá de su relación con la educación escolar, identificando la existencia de funciones propias y autónomas, casi siempre relacionadas con la Educación del Ocio, la ampliación del panorama cultural y la mejora de la comunicación interpersonal de los sujetos.

Aunque esta clasificación agrupa en grandes categorías las funciones que cumplen los programas extraescolares, no se trata de compartimentos estancos, ni de finalidades excluyentes, sino de una cuestión de énfasis. El hecho de que una escuela de Educación Infantil priorice los servicios de custodia, una actividad deportiva extraescolar desarrolle habilidades para el tiempo libre y una clase de refuerzo de matemáticas busque la mejora del rendimiento académico de sus alumnos, no significa que no cumplan otras funciones relevantes y positivas para sus participantes. Simplemente, la acción educativa que proponen viene caracterizada por la finalidad en la que hacen mayor hincapié y a la que dedican más recursos.

Los objetivos que el programa “*Luditarde*” plantea para sus participantes se encuentran recogidos en el cuadro nº 1.5. Las características del enfoque propuesto lo sitúan dentro de los *programas para después del horario escolar*, ya que no se hace referencia explícita a funciones de custodia-cuidado de los participantes, ni tampoco a su rendimiento académico o desarrollo escolar y sí al tiempo de ocio y a la formación cultural y social de los sujetos.

Cuadro nº 1. 5. Objetivos generales del programa “*Luditarde*”

- Divertirse vivenciando una propuesta lúdica de animación sociocultural con carácter global y diversificado, que aporte una rica experiencia en las posibilidades de ocupación de ocio para los jóvenes escolares.
- Descubrir aficiones y adquirir hábitos para la ocupación del tiempo de ocio, encaminados a lograr una autorrealización en base a la adquisición de competencias que posibiliten un desarrollo íntegro de la persona en un espacio de relación social.
- Conocer y aplicar los fundamentos que permiten pensar de forma crítica, reflexiva y activa sobre la realidad que nos rodea, para posteriormente adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos.
- Interactuar de un modo armónico con otras personas, respetando y valorando la diversidad, en aras de un pleno desarrollo de la dimensión social del ser humano.
- Participar de forma activa en la propuesta y realización de las distintas actividades del programa, sintiendo atendidos sus principales intereses e inquietudes.

Fuente: Servicio Municipal de Educación (2003a: 1).

Como puede observarse, los objetivos de “*Luditarde*” muestran un especial interés por los procesos de socialización, desarrollando la capacidad de pensamiento crítico, reflexivo y activo de los participantes, además de facilitar la interacción personal y el respeto a la diversidad. La ocupación del ocio es otra de las prioridades del programa, que pretende ayudar al desarrollo de aficiones y de habilidades que permitan responder a los intereses e inquietudes de los niños y contribuyan a una ocupación racional y constructiva de su tiempo libre. Por último, se detecta preocupación por conseguir una actitud activa de los participantes, que deben acceder a los contenidos a través de metodologías experienciales, basadas en su propio descubrimiento y en la iniciativa personal.

1.4.2. Hacia un modelo de desarrollo del sector ¿actividades extraescolares para todos?

Si en el punto anterior se destacaba la relevancia de acotar las funciones que deben cumplir los programas extraescolares para responder a la pregunta “¿a dónde queremos ir?”, en éste se plantea la necesidad de cuestionarse “¿cómo queremos ir?”. Aunque el ámbito extraescolar se encuentra en auge, su desarrollo se ha producido hasta el momento de forma desarticulada y dispersa, ante la ausencia de criterios comúnmente aceptados que vertebren su evolución. Es necesario estudiar un modelo de crecimiento del sector que permita alcanzar las funciones que se le plantean con los recursos disponibles, garantizando la capacidad de respuesta a la demanda social, así como la viabilidad y rentabilidad de las propuestas.

Existen dos perspectivas generales de aproximación a este tema, que tienen su reflejo tanto a nivel conceptual como en la organización de los programas. La primera de ellas propugna una *expansión del sector extraescolar*, que pasaría por la apertura de mayor número de servicios, con el objetivo final de que cada niño disponga de una plaza en este tipo de programas. La segunda aboga por una *racionalización del ámbito extraescolar*, que asocia su crecimiento al estudio de la demanda y al desarrollo de iniciativas de calidad en aquellos contextos en los que son necesarias.

Los principales argumentos empleados para sustentar la *expansión del sector extraescolar* como modelo de desarrollo son: la insuficiencia de la oferta existente en la actualidad, la disminución de la discriminación en el acceso a los programas y los beneficios que comporta la participación para los usuarios.

a) La escasez de programas extraescolares ha sido puesto de relieve por Pederson y otros (1998: 5), señalando que *“existe una escasez crónica de programas para después del horario escolar disponibles para servir a los niños. La demanda de programas extraescolares en la enseñanza básica supera a la oferta en una proporción de 2 a 1”* y, en diversas ocasiones, por la “Afterschool Alliance” asociación sin ánimo de lucro dedicada a la concienciación de la importancia de los programas extraescolares: (a) respecto a las familias de los niños, encontraron que dos tercios de los encuestados (67%) afirmaban que no había suficientes programas para después del horario lectivo en sus comunidades (Afterschool Alliance, 2001: 4); (b) sobre la participación de la infancia, señalan que en Estados Unidos hay 15 millones de niños que no tienen un lugar donde ir cuando finaliza el día escolar (Afterschool Alliance, 2002: 2); (c) en el apartado de conclusiones de su estudio *“America after 3 PM”* señalan que *“está claro que la oferta de programas extraescolares continúa quedándose corta respecto a la demanda”* (Afterschool Alliance, 2004b: 4).

En nuestro país, Ventosa (1997: 282) señala respecto a la infancia que las relaciones con los compañeros es el factor que les produce más satisfacción de su vida estudiantil, mientras que *“de lo que más adolecen son de escasas y poco interesantes actividades extraacadémicas, así como de falta de participación en sus centros”*.

b) Una segunda razón para aumentar el número de programas extraescolares es facilitar el acceso a los sectores sociales más desfavorecidos, que en muchas ocasiones necesitan especialmente este tipo de servicios, pero no pueden costeárselos. Esta lucha contra la discriminación pasa por la existencia de programas de calidad asequibles a toda la población, invirtiendo la tendencia detectada en la década de los 90 por el National Center for Education Statistics. Office of Educational Research and Improvement (1990). En su estudio nacional de tipo longitudinal sobre educación, detectaron que los jóvenes con familias con bajos ingresos y de las minorías étnicas tenían mucho menor acceso a los programas extraescolares, que sus compañeros más pudientes. Miller, O'Connor y Sirignano (1995) señalan tres factores determinantes en la elección de los servicios extraescolares: sus ingresos, el área geográfica y el transporte desde la escuela a los programas (si estos no se desarrollan en el propio colegio). Las familias con menos ingresos deben elegir la opción más económica para el cuidado de sus hijos y no pueden permitirse el lujo de tomar la decisión basándose únicamente en las posibilidades de

enriquecimiento que ofrece el programa. En el contexto español, Fernández Enguita (2001), advierte que el acceso a las actividades extraescolares está poniendo en peligro el principio educativo de igualdad. Existen condicionantes socioeconómicos determinantes a la hora de decidirse por el tipo de programa que se va a realizar o, simplemente, si se va a participar en ellos o no.

c) Los beneficios vinculados a la participación en programas extraescolares han sido esgrimidos como un poderoso argumento para extenderlos a toda la población. Ya se ha comentado la amplitud de funciones asociadas a la participación en propuestas extraescolares (custodia, ocupación del ocio y desarrollo de habilidades, complemento de la educación escolar), a los que hay que unir los beneficios de tipo preventivo, derivados de que los niños no pasen su tiempo sin supervisión de adultos en entornos potencialmente negativos para ellos. En este sentido, Fashola (2001) realizó una revisión de distintos estudios que analizan las consecuencias que tiene para los niños el pasar su tiempo libre sin supervisión de adultos, concluyendo que muchas veces caen presa de comportamientos nocivos para ellos, para sus escuelas y comunidades. También detecta una mayor probabilidad de que se vean implicados en actos delictivos durante esas horas.

Un ejemplo de esta forma de concebir el desarrollo del sector extraescolar es el proyecto “*Afterschool for All: projet 2010*”, que reúne varios individuos y organizaciones que apoyan la visión de que todos los niños y jóvenes tienen derecho a programas de calidad y accesibles para después del horario escolar. El proyecto ha creado una estructura que pretende transmitir un mensaje convincente sobre la importancia de los programas extraescolares en la vida de los niños, las familias y las comunidades. La iniciativa es coordinada por la “*Afterschool Alliance*” y patrocinada por el “*Open Society Institute*” y cuenta con la participación de numerosas asociaciones sin ánimo de lucro relacionadas con la educación y el desarrollo de la infancia y la juventud, además del apoyo de la administración educativa estadounidense.

Los implicados en el proyecto pretenden difundir la idea de que deben existir programas extraescolares para todos y desarrollan un conjunto de principios sobre este ámbito. Consideran que estos programas deben (Afterschool Alliance, 2006b):

- proporcionar experiencias de aprendizaje seguras, estimulantes, atractivas y divertidas para ayudar a los niños y a los jóvenes a

desarrollar sus habilidades sociales, emocionales, físicas, culturales y académicas;

- trabajar conjuntamente con los colegios y aprovechar los recursos comunitarios para ofrecer a los niños y jóvenes una serie de servicios y oportunidades accesibles y variadas;
- promover relaciones positivas entre niños, jóvenes, familias y otros adultos;
- involucrar a niños, jóvenes, familias, escuelas y comunidades en un proceso continuo de diseño, implementación y evaluación de las actividades;
- invertir en personal cualificado, diverso y comprometido para el desarrollo de las actividades.

Con estos principios se han marcado el reto de conseguir que en el año 2010, cada niño tenga a su disposición un programa extraescolar de calidad, para lo que demandan esfuerzos a nivel de coordinación interinstitucional y de financiación de las administraciones.

Imagen nº 1. 1. Imagen corporativa del proyecto “*Afterschool for all*” y de la entidad coordinadora del mismo



El segundo planteamiento desarrollado para estructurar el crecimiento de este sector (*racionalización del ámbito extraescolar*) se fundamenta en los siguientes argumentos: la infrautilización de los programas existentes, la dificultad para asociar ciertos beneficios a la participación en actividades extraescolares, el riesgo de hiperinstitucionalización de la infancia y la capacidad limitada del sistema para asumir funciones y solucionar problemas sociales.

a) Desde esta perspectiva se cuestiona la rigurosidad de los datos que denuncian la escasez de programas extraescolares, ya que se

detecta un nivel de ocupación de la oferta existente situado bastante por debajo de la capacidad máxima. Esto supone que, aunque hay plazas disponibles, las familias no se deciden a matricular a sus hijos, aunque opinen que deberían existir más programas. Larner, Zippiroli y Behrman (1999: 11) señalan que los ciudadanos están dispuestos a pagar (impuestos) para el desarrollo de programas extraescolares en Enseñanza Básica, incluso aunque sus hijos no estén acudiendo a ellos. Una parte importante de las plazas disponibles no son utilizadas y la demanda real de los programas existentes es baja. En nuestro país se mantiene esta tendencia, tanto a nivel general como en las actividades deportivas. Caballo y Caride (2000: 4) muestran su preocupación porque en torno al 50% de los alumnos no estén implicados en la oferta extraescolar de los centros, mientras que Sánchez Sánchez (2001: 1718) afirma, refiriéndose a las actividades extraescolares que *“se está produciendo un desinterés en cuanto a la participación de los niños en las actividades deportivas; las responsabilidades se están desdibujando”*. Algunos expertos han criticado explícitamente los planteamientos basados en el supuesto de que cada niño debería contar con una plaza en un programa extraescolar, ya que falsean la relación oferta-demanda: *“el argumento del Departamento de Educación de los Estados Unidos de que «existe una escasez crónica de programas extraescolares» no está basada en la oferta y demanda actual de los programas, sino más bien en la asunción arbitraria de que debería haber una plaza para cada niño”* (Olsen, 2000a: 6). Esto no significa que se muestren contrarios a la apertura de nuevos programas, sino que consideran necesario estudiar las razones de la infrautilización de la oferta, para detectar los factores que determinan los índices de ocupación (coste, facilidad de acceso, etc.) y así poder optimizarlos en lo posible.

b) Respecto a los beneficios tradicionalmente asignados a la participación en propuestas extraescolares, se ha señalado la escasez de estudios rigurosos de evaluación de programas -Pederson y otros (1998), Larner, Zippiroli y Behrman (1999), Vandell y Shumow (1999), etc.- y las dificultades metodológicas para establecer relaciones de causalidad entre los resultados de los grupos y su participación en las propuestas extraescolares. Olsen (2000a: 2) señala que *“la investigación muestra que, simplemente abriendo más programas para después del horario escolar es extremadamente improbable que se reduzca el crimen [...] En absoluto es cierto que los programas para después del horario lectivo serán más seguros para los estudiantes”*, y aclara que conductas potencialmente peligrosas como, por ejemplo, la venta y consumo de drogas se

producen también en el entorno de los colegios. La obtención de ciertos logros supuestamente vinculados a la participación en programas extraescolares debe ser, desde este punto de vista, convenientemente investigada y matizada para identificar qué aspectos de los programas son decisivos para que los objetivos de los mismos se lleguen a cumplir.

c) Bajo la premisa de racionalización del sector extraescolar, se advierte que la generalización de estos servicios a toda la población escolar puede solucionar algunos problemas del mundo adulto, pero tiene importantes consecuencias en las dinámicas de aprendizaje de los niños que no deben ser ignoradas por los educadores. Los servicios para la infancia son pensados para satisfacer a los adultos (Tonucci, 1997) y el desarrollo de los niños se ha delimitado de forma cada vez más restrictiva, disminuyendo sus posibilidades de experimentar el mundo de forma directa (Casas, 2005). Este proceso de institucionalización del tiempo libre de la infancia *“priva a los niños de algunas experiencias formativas contenidas en el juego espontáneo, incluido tomar decisiones colectivas, aprender como negociar y resolver problemas a través de la comunicación y la cooperación”* (Adler y Adler, 1994: 325), por lo que plantean la necesidad de encontrar un equilibrio entre el ocio organizado y espontáneo. Tal y como afirma Trilla (1998: 43): *“hay que compatibilizar este tipo de actividades con los ocios personales y autodefinidos. Los niños han de disponer [...] de un tiempo que no tengan comprometido con ninguna institución ni con ninguna actividad reglamentada”*. Por lo tanto, la racionalización del ámbito extraescolar supone la concepción de los programas de actividades como una posibilidad más de ocupación del tiempo libre de los niños, pero no la única, ni necesariamente la principal. La investigación debe contribuir a definir aquellos aspectos educativos sobre los que puede incidir especialmente el sector extraescolar y cuáles necesitan de experiencias menos estructuradas, basadas en la interacción grupal y el juego espontáneo.

d) El último de los argumentos que sustenta esta perspectiva parte de la crítica a la retórica de las actividades extraescolares como solución a cualquier tipo de problemática. Dryfoos (1999) advierte que las escuelas no son instituciones de servicios sociales y que no se les debería pedir que solucionaran todos los males sociales y los conflictos culturales del país, ampliando ilimitadamente su oferta (prioritariamente extraescolar). Incluso se cuestiona la capacidad de este ámbito para asumir con éxito las funciones relacionadas con la

enseñanza escolar (complementariedad, suplencia, sustitución, etc.): *“en la economía actual, el programa extraescolar más fuerte, raramente puede compensar las carencias de la escuela”* (Brown, 1999: 142). A pesar de tratarse de un sector con gran potencial socioeducativo, posee recursos limitados y es necesario acotar qué funciones y problemas son asumibles por el sistema y cuáles quedan fuera de sus posibilidades, en términos de viabilidad y sostenibilidad.

La organización sin ánimo de lucro *“ContinYou”* lleva más de una década siendo una referencia en la promoción de actividades educativas extraescolares en el Reino Unido. Su filosofía de trabajo y la orientación de sus propuestas, pueden emplearse para ejemplificar las iniciativas centradas en la *racionalización del ámbito extraescolar*.

Imagen nº 1. 2. Imagen corporativa de *“ContinYou”*



Los esfuerzos de *“ContinYou”* se dirigen a la creación de una estructura nacional de actividades educativas extraescolares, de modelos extraescolares de calidad y de un sistema de control de la calidad que ofrezca información a los profesionales del sector. Para conseguirlo, plantean la necesidad de realizar esfuerzos en tres direcciones: incrementar el interés y el apoyo a la calidad en los programas de este tipo, obtener nuevos recursos para evaluar y recompensar la calidad, además de dirigir los retos a garantizar la calidad de las actividades extraescolares (Fordham, Boyd y Apicella, 2004). Esta organización hace especial hincapié en el aprovechamiento de las sinergias con el sector educativo escolar y planteó, conjuntamente con el Departamento de Educación inglés, una estructura para la inclusión de estos programas en el proceso de inspección existente. Como resultado, los inspectores ahora valoran también las posibilidades de enriquecimiento que ofrecen las escuelas a sus alumnos fuera del horario lectivo. Otro de sus centros de interés es la creación de recursos para la evaluación, diseñando sistemas de valoración y acreditación de la calidad que puedan ser empleados por los promotores y organizadores de los programas para controlar y mejorar la calidad de sus propuestas.

Como se ha visto, existen distintas perspectivas desde las que enfrentarse al reto de organizar el desarrollo del sector extraescolar. Los dos planteamientos presentados constituyen los extremos teóricos de un continuo en el que posiblemente se muevan la mayoría de las iniciativas (casi siempre puntuales) desarrolladas al respecto. Sin embargo, las instituciones con responsabilidades en el sector extraescolar deben asumir la regulación y estructuración del mismo, tomando decisiones estratégicas que permitan definir un modelo de crecimiento viable y adaptado a las necesidades socioeducativas del entorno. Son necesarios procesos de encuentro, reflexión y decisión, cuyos catalizadores serán necesariamente, el sector educativo y el político.

1.4.3. La apuesta por la calidad de las actividades extraescolares: del enfoque tradicional al integrador

Tras el debate sobre el modelo de desarrollo del sector extraescolar subyace una cuestión que afecta a todo el universo educativo y que en los últimos tiempos ha polarizado gran parte de la atención de sus profesionales e instituciones: la búsqueda de la calidad. Cualquier sistema (y el educativo no es una excepción) pasa por una fase de desarrollo inicial en el que la dotación de recursos es una preocupación prioritaria: construcción de infraestructuras, formación y acreditación del personal, puesta en marcha de servicios básicos, etc. Esta forma de crecimiento es necesaria y asumible en los primeros momentos del desarrollo, pero a medida que el sistema evoluciona se plantea que parte de sus recursos deben orientarse a optimizar el funcionamiento de las estructuras y los procesos existentes. Para ello deben diseñarse estrategias que promuevan el conocimiento de los mismos, articulando procesos de toma de decisiones orientados a la mejora de la calidad.

El desafío de la calidad, que no es exclusivo del sector extraescolar, resulta especialmente urgente en un campo que cuenta con una estructura débil, recursos escasos y un proceso de crecimiento disperso, errático y carente de referencias que conduzcan a un desarrollo sostenible y rentable (social y económicamente). El ámbito extraescolar está asistiendo a un proceso íntimamente relacionado con la calidad: la transición de un modelo organizativo “*tradicional*” a otro que podría denominarse “*integrador*”. El primero está constituido por las propuestas que han ido surgiendo aisladamente para satisfacer las necesidades particulares de cada territorio y el segundo, cuyas características emanan del juicio de los expertos, la información aportada por la investigación evaluativa y las

recomendaciones de la normativa educativa, todavía no ha sido mínimamente implementado en nuestro país.

La tabla nº 1.1 recoge una comparativa entre ambos modelos en base a criterios relevantes para la calidad de los programas extraescolares. Se ha elaborado a partir de la normativa educativa que hace referencia a las actividades extraescolares (principalmente la LOPEG y los reglamentos orgánicos de escuelas de Educación Infantil, colegios de Educación Primaria e institutos de Educación Secundaria), así como las recomendaciones de la Charles Steward Mott Foundation (2005) para el desarrollo de programas de calidad para después del horario lectivo.

Tabla nº 1. 1. Comparación entre los modelos organizativos tradicional e integrador en el sector extraescolar

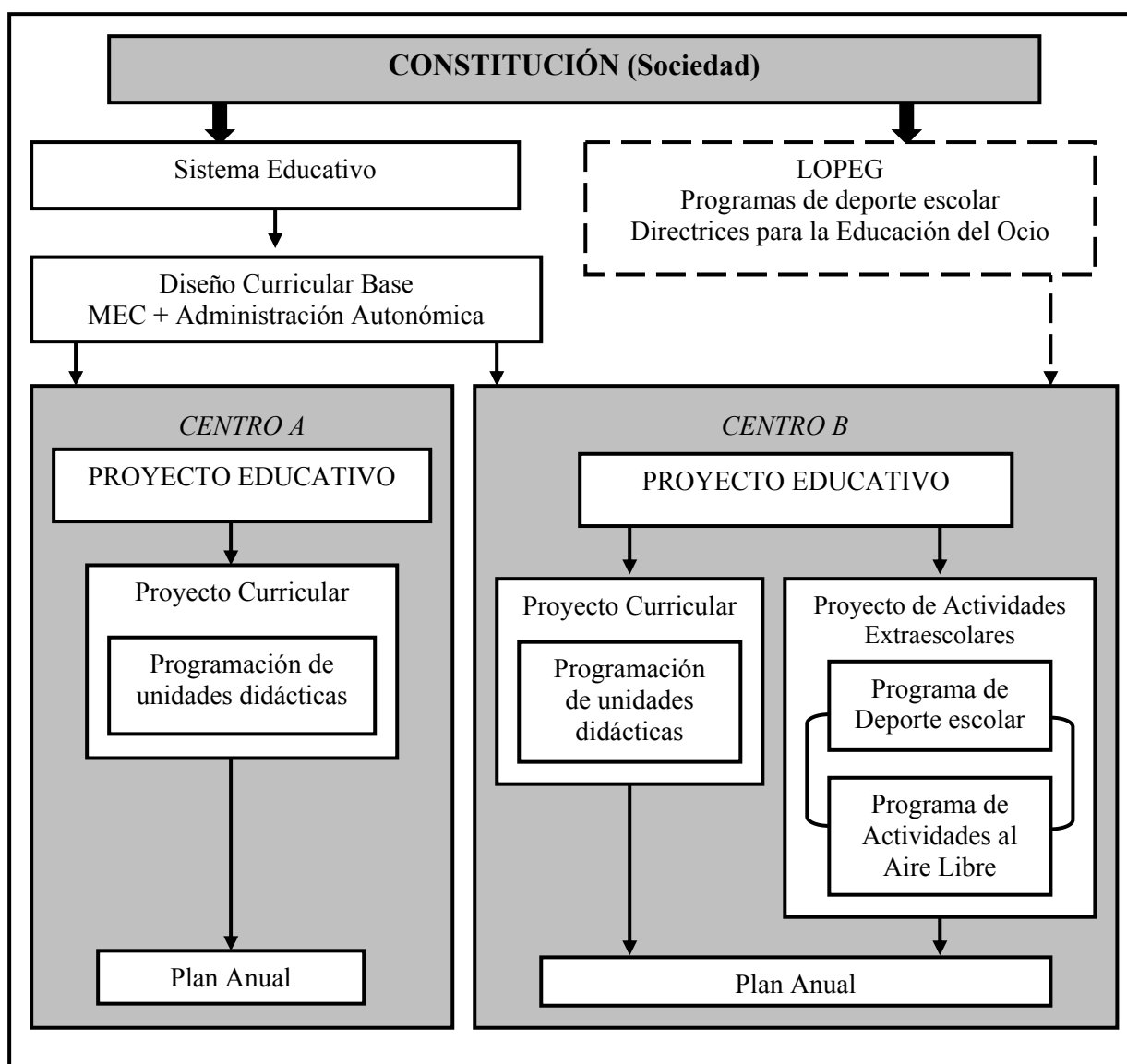
FACTORES / MODELOS	TRADICIONAL	INTEGRADOR
a) Papel del centro educativo	Consiente No integración de la educación extraescolar en programación del centro	Organiza Integración de la educación extraescolar en programación del centro
b) Coordinación	No existe estructura Depende de la iniciativa personal	Existe organigrama Enlaces inter-agentes
c) Personal	Formación media-baja Situación laboral precaria	Formación alta Situación laboral normalizada
d) Aportación municipal	Económica	Implicación global (asesoramiento, financiación, formación, etc.)
e) Financiación-coste	Subvención Dependencia de la Administración Coste reducido (rentabilidad baja)	Fórmulas participativas (convenios) Nuevas fuentes de ingresos Coste medio (rentabilidad alta)
f) Evaluación-retroalimentación	No se evalúa (como mucho, el nivel de satisfacción de los usuarios)	Evaluación de los programas Información útil para tomar decisiones (mejorar)

A continuación, se comenta brevemente el tratamiento que recibe cada factor desde cada uno de los modelos citados:

a) El *papel del centro educativo* en la organización de las propuestas extraescolares define en gran medida el estatus formativo que la institución otorga a este sector, además de condicionar el

funcionamiento de otros elementos organizativos relevantes. A pesar de la existencia de matices y excepciones que no deben ser ignorados, se identifican dos perspectivas básicas de organización de la oferta extraescolar por parte de los centros docentes, ilustradas en el cuadro nº 1.8. La no obligatoriedad normativa (aunque sí recomendación) de incluir estas actividades en el proyecto educativo de centro y en la programación anual, deja a criterio de los colegios la elección de una de las dos opciones que se presentan.

Cuadro nº 1. 6. Integración de las actividades extraescolares en el proyecto educativo de centro



Fuente: Pereda (2000: 85).

Como puede observarse, hay colegios (centro A), que ignoran a las actividades extraescolares en su programación. En este contexto, la preparación de las mismas se limita a la contratación de personal que

se responsabilice de ofertar ciertas actividades, la cesión de las instalaciones y la comprobación de que hay participantes suficientes para que la actividad sea viable. Las inquietudes educativas, los objetivos de desarrollo integral, de apertura del centro al entorno, etc., quedan en un segundo plano en este tipo de organización, que raya el activismo: se realizan actividades sin una intención explícita más allá del servicio de custodia. Las escuelas que optan por dar un soporte pedagógico a sus actividades extraescolares (centro B) consideran, además de los documentos prescriptivos de la educación escolar, las líneas marcadas por los textos vinculados con la apertura de los centros a su entorno, a la Educación del Ocio y al deporte escolar. Esta vía requiere un proceso de elaboración más complejo, pero garantiza que los programas extraescolares del centro son fruto de la reflexión de la comunidad educativa y que cuentan con la aprobación de la misma.

b) La falta de *coordinación* entre los agentes implicados en los procesos educativos es una de las grandes barreras para alcanzar sistemas educativos escolares y extraescolares integrados y eficientes. Domingo (2001) señala una serie de dificultades para conseguir este funcionamiento integrado, como las discontinuidades entre los distintos contextos de aprendizaje, el aislamiento y la parcelación de las propuestas formativas, la desconfianza, formalismo y burocracia existentes en las relaciones interinstitucionales y la ausencia de canales de comunicación fluidos que permitan dinamizar dichas relaciones. Para intentar compensar estas carencias, desde la perspectiva integradora de las actividades extraescolares se plantea el desarrollo de procesos de coordinación internos y externos. Los primeros requieren de la existencia de un organigrama conocido por todos los miembros de la organización que tenga previstos canales de comunicación entre ellos. Los procesos de coordinación externa aprovechan las sinergias existentes entre la educación escolar y la extraescolar. Los educadores que actúan sobre un grupo deberían seguir líneas de trabajo coherentes y tener acceso a la información sobre ese colectivo, independientemente de si los procesos formativos se dan dentro o fuera del horario lectivo. La implicación activa de los padres en los procesos de aprendizaje y desarrollo de la infancia es otro de los retos planteados a la coordinación de los programas extraescolares.

c) Aunque la calidad depende de la interacción de múltiples elementos, si se pregunta a los expertos cual es el factor determinante de la calidad de los programas extraescolares, señalan casi

unánimemente al *personal* de los mismos (Little, Harris y Bouffard, 2004), destacando la relevancia de favorecer su desarrollo profesional (Bouffard, 2004). Se ha comentado ya (en el punto dedicado a la organización de las actividades extraescolares) que la situación laboral de los trabajadores de este sector se ha caracterizado por la precariedad, con salarios bajos, altos índices de inestabilidad, escasa carga docente, posibilidades limitadas de promoción e inexistencia de formación específica. Tales condiciones resultan escasamente atractivas para profesionales con experiencia y altamente cualificados, además de abocar al sector a una renovación constante de sus plantillas, con la dificultad que esto supone en proyectos a medio-largo plazo. La visión integradora de la organización de las actividades extraescolares pretende la normalización de la situación laboral del personal, además de diseñar sistemas de incentivos que compensen y valoren su labor. La intención final es atraer a trabajadores con un nivel de formación alto, que contribuyan a mejorar la calidad de los programas diseñando y desarrollando proyectos a medio-largo plazo. Esta medida se dirige principalmente a los sujetos contratados directamente por los organizadores de los programas, pero no sólo a ellos. Existen profesionales (profesores de los colegios, técnicos de los Departamentos de Educación de los Ayuntamientos, responsables de asociaciones, etc.) cuya implicación en el proyecto es fundamental y que no reciben compensación alguna (económica, reconocimiento en su carga laboral, etc.) por las tareas que realizan, y que también deberían beneficiarse de estas mejoras.

d) Las alusiones a la *aportación municipal* en el ámbito extraescolar están presentes en gran parte de la normativa educativa que hace referencia a este sector (LODE, LOGSE, LOPEG, etc.). Sin embargo, y como ya hemos comentado, la expresión “*podrán colaborar*” no es vinculante para los Ayuntamientos, de ahí que cada uno decida individualmente su nivel de implicación. Una iniciativa muy extendida entre los municipios (y muy a menudo, la única) para respaldar los programas extraescolares de su territorio es la aportación económica. Este apoyo, aunque imprescindible, supone un pequeño grado de compromiso y escasa participación en los procesos de diseño, implementación, evaluación y mejora de los programas. Desde la visión integradora se pretende involucrar a los Ayuntamientos en esos procesos, ya que su estructura (Departamentos o Áreas Educativas) les permite realizar funciones fundamentales para el sector extraescolar (asesoramiento, formación de educadores, acreditación de formación, etc.), difícilmente asumibles desde otras instituciones. Por otro lado, en un contexto socioeducativo en el que están presentes conceptos

como “*ciudad educadora*” o “*políticas educativas urbanas*”, los Ayuntamientos no pueden limitarse al apoyo puntual de las instituciones que desarrollan labores educativas en su territorio, sino que deben aprovechar su posición privilegiada para coordinar estrategias que faciliten la complementariedad y la cooperación entre las entidades, recursos y programas existentes. Este compromiso favorecerá que los ciudadanos cuenten con una oferta educativa más amplia e integral.

e) La forma más habitual de *financiación* del sector extraescolar ha sido la subvención por parte de la Administración, principalmente la Local, destinando un presupuesto a los proyectos que lo soliciten, en base a unos criterios preestablecidos. De esta forma, la relación existente entre las entidades que financian y los organizadores es básicamente burocrática y se limita a la solicitud y convocatoria de la subvención, sin que ninguna otra obligación o responsabilidad los vincule. Desde una perspectiva integradora de las actividades extraescolares se busca la implantación de fórmulas participativas, que comprometan en mayor medida a las partes en la tarea de promover servicios de calidad. Soluciones como los convenios, en el que dos o más entidades en relación de igualdad se comprometen a cumplir los requisitos acordados, permiten una financiación adecuada a las necesidades de los organizadores y el control de la calidad por parte de los promotores.

Otro aspecto a tener en cuenta en la evolución del modelo tradicional al integrador son las fuentes de financiación y los costes de las actividades. La organización del sector ha venido marcada por una dependencia casi exclusiva de las ayudas de la Administración, lo que ha condicionado el desarrollo de las propuestas a la disponibilidad de subvención. En estas circunstancias, los costes del programa son necesariamente bajos, con la consiguiente repercusión en la calidad del mismo, ya que sus limitados recursos materiales y personales (situación laboral precaria de los trabajadores) reducen las posibilidades de alcanzar objetivos beneficiosos para los participantes. Se trata de estructuras que garantizan la función de custodia, pero cuya rentabilidad económica y socioeducativa es baja, a pesar de su moderado coste. La obtención de nuevas fuentes de ingresos permite diversificar la financiación, disminuir la dependencia de las Administraciones y dotar a los programas de los recursos adecuados para garantizar la calidad de sus servicios.

La creciente demanda social de actividades para después del horario lectivo de la infancia ha provocado una mayor concienciación respecto a la importancia del sector extraescolar, pero también nuevos niveles de exigencia que requieren otras fórmulas de financiación. Además del incremento de la aportación de las distintas Administraciones, existen entidades del sector asociativo y empresarial vinculadas al cuidado de la infancia que están dispuestas a apoyar proyectos de calidad que contribuyan a conciliar la vida familiar y laboral de los trabajadores y ayuden a la educación de la infancia. Las propias familias renuncian a la pseudo-gratuidad de las actividades extraescolares si se les ofrecen servicios que respondan a sus necesidades y reporten beneficios a sus hijos. El coste de tales propuestas es superior al del modelo tradicional. Sin embargo, su rentabilidad es alta, ya que los recursos empleados garantizan una intervención de calidad que permite conseguir los objetivos planteados y prestar servicios necesarios a las familias.

f) La última de las cuestiones generales que marcan la transición entre ambos modelos organizativos del sector extraescolar es la *evaluación*. Como se comentará en el apartado dedicado a la evaluación de programas extraescolares, hasta el momento se han dedicado pocos esfuerzos a esta labor en nuestro país. Las aproximaciones sistemáticas más frecuentes se han realizado desde la perspectiva de la gestión, estudiando el nivel de satisfacción de los usuarios de estos servicios o la rentabilidad económica de una propuesta determinada. Desde la visión integradora, la evaluación es un elemento más dentro de la estructura de los programas. Deben destinarse recursos a su implementación, involucrar a los responsables de los programas y desarrollarse instrumentos específicos que aporten información sobre los elementos clave del sistema. La evaluación de los programas constituye un elemento de mejora, ya que los resultados que aporta son la base de la toma de decisiones futuras y, por lo tanto, es uno de los ejes del proceso de desarrollo de la calidad. Promover la capacidad de evaluación fortalece la conexión entre la práctica educativa y la teoría sobre el ámbito extraescolar, legitima los resultados de los programas frente al sector político y la sociedad en general y cumple funciones de control y mejora que optimizan la calidad.

En el apartado de análisis de los datos del estudio empírico, se aporta información detallada sobre la estructura organizativa de “*Luditarde*”, que permite valorarlo respecto a los factores aquí revisados (papel del centro educativo, coordinación, personal, etc.) y determinar la posición que ocupa

en el continuo delimitado por los modelos tradicional e integrador. Dicha posición está muy relacionada con la valoración de su calidad, al establecer la distancia existente entre la práctica educativa de “*Luditarde*” y un modelo de referencia cuyas características definen los criterios de calidad del sector extraescolar.

CAPÍTULO 2. LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA COMO EDUCACIÓN DEL OCIO

La temática de este capítulo se estructura en tres apartados principales. El primero de ellos nos sitúa en los antecedentes de una Educación del Ocio basada en las actividades físico-deportivas, analizando el segundo la situación actual del ámbito del ocio físicamente activo, con especial atención a las actividades extraescolares. Dicho análisis se basa en la comparación entre la realidad esperada o deseada para este ámbito, y su realidad observada o detectada a través de la investigación. En el último apartado se estudian las aportaciones de “*Luditarde*” al ocio físicamente activo de sus participantes, especialmente a través de su área “*actividad motriz (físico-deportiva)*”¹. Aunque es una más entre las siete existentes en el programa, su importancia cuantitativa (se le dedica alrededor de la mitad del tiempo semanal del programa) y cualitativa (es el área preferida por los participantes y los educadores destacan su relevancia educativa) justifica un tratamiento específico, tanto a nivel conceptual -en este capítulo- como empírico, como tendremos ocasión de constatar en la segunda parte de nuestro informe.

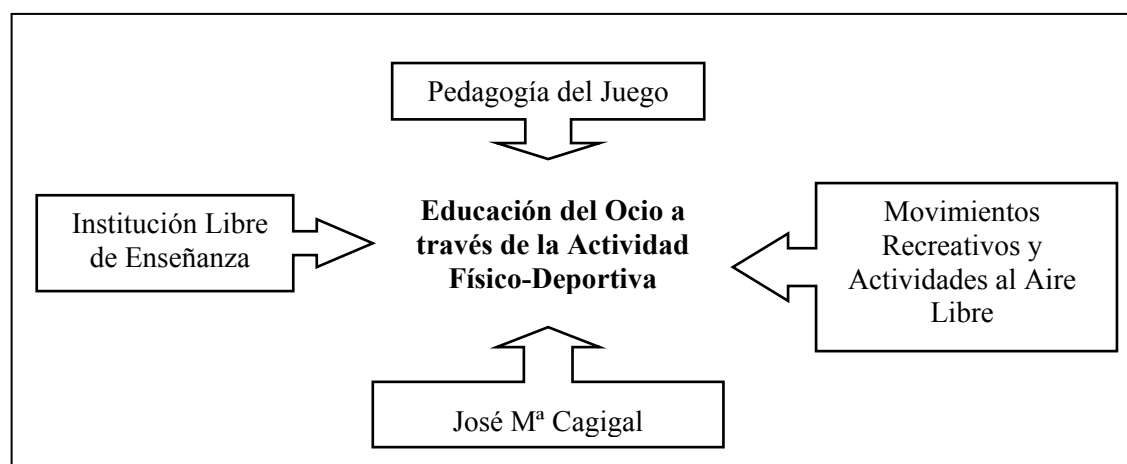
¹ De forma genérica, en este texto se emplean las expresiones “actividad motriz/motricidad y actividad física/físico-deportiva” como sinónimos, asumiendo la concepción amplia del deporte recogida en la Carta Europea del Deporte de 1992: “*cualquier forma de actividad física que, a través de participación 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*”. Cualquier matiz o excepción sobre estos significados será indicado en el texto.

2.1. Los antecedentes de Educación del Ocio a través de la actividad físico-deportiva

Existen aportaciones e iniciativas que destacan la actividad física como elemento fundamental del ocio humano, considerándola un recurso privilegiado de su educación. Por el momento en el que surgen y las oportunidades educativas que suscitaron, se consideran precedentes de la relación que actualmente vincula al ocio y la actividad física, llegando a ser estimada como uno de los pilares fundamentales de la formación integral del individuo.

Entre los precursores se encuentran autores, instituciones y corrientes de pensamiento cuya influencia supera el ámbito de la actividad físico-deportiva, a pesar de ser ésta una de sus referencias más importantes. Es el caso de la Pedagogía del Juego o de la influencia educativa de la Institución Libre de Enseñanza. También encontramos aportaciones específicas del ámbito físico-deportivo, como las de José María Cagigal o de los movimientos educativos que, desde la práctica y la intervención social, emplearon metodologías y desarrollaron contenidos que situaron a las actividades físicas como uno de los elementos fundamentales del ocio activo. Se trata de los movimientos recreativos y de las actividades al aire libre, fuertemente relacionados con el asociacionismo y la participación social.

Cuadro nº 2. 1. Antecedentes de la Educación del Ocio a través de la actividad físico-deportiva



2.1.1. La Pedagogía del Juego

El camino seguido por el ocio hasta ser considerado como un tema pedagógico, tiene sus antecedentes más cercanos en el juego. Inicialmente

considerado un pasatiempo vinculado a cierta etapa de la vida (infancia), el juego fue durante mucho tiempo una expresión espontánea de divertimento, socialización y fantasía. Al igual que el ocio, el juego era considerado como opuesto a la escuela (no formativo) y al trabajo (no productivo).

Sin embargo, el arraigo del juego en la naturaleza humana, junto con sus características (libre, espontáneo, autotélico, reglamentado,...), propició que la escuela y, en general, el sistema educativo, 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 más extendida, de introducción del juego en la esfera educativa: “*ludificar*” o presentar bajo las formas jugadas contenidos de distintas materias del currículum.

Además de recurso metodológico, la actividad lúdica ha sido tratada como un contenido privilegiado para conseguir objetivos educativos. Este proceso consiste en darle un determinado enfoque a los juegos, que son dirigidos por los educadores para desarrollar las potencialidades de los alumnos. El ámbito de la actividad física ha contado desde sus inicios con el juego como uno de sus principales contenidos. Esta es la razón por la que incluimos la Pedagogía del Juego como un antecedente de la Pedagogía del Ocio relacionada con la actividad física: “*en este apartado estaría [...] la funcionalización del juego para la Educación Física, que tiene una antiquísima tradición*” (Puig y Trilla, 1987: 74).

Aunque no todos los juegos implican actividad física, importantes teóricos del tema -como Caillois (1958) y Huizinga (1996)-, destacan la íntima relación existente entre la dimensión lúdica del comportamiento humano y su capacidad de movimiento: “*mientras se juega hay movimiento, un ir y venir, un cambio, una seriación, enlace y desenlace [...]. En esta tensión [característica del juego] se ponen a prueba las facultades del jugador: su fuerza corporal, su resistencia*” (Huizinga, 1996: 22-24).

El interés por el tema de distintas áreas de conocimiento: Antropología (Huizinga, Caillois, Blanchard y Cheska,...), Filosofía (Heidegger, Laín Entralgo,...), Biología (Spencer, Gross,...), Psicopedagogía (Buhler, Piaget, Vygotski,...), Psicoanálisis (Freud, Hartman,...) y Educación Física (Diem, Van Dalen, Cagigal,...), condujo a un conocimiento más profundo del juego, poniendo de manifiesto el potencial formativo de la actividad lúdica por sí misma, sin adaptaciones

instrumentales u orientaciones funcionales. Desde distintos sectores educativos se reivindicó 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).

La Pedagogía del Ocio reconoce el valor educativo intrínseco del juego y tiene en él un recurso fundamental para acercar el individuo a una vivencia enriquecedora y plena del ocio. Aunque no podemos equiparar los términos “juego” y “ocio”, presentan coincidencias que no deben ser ignoradas. Muchas de las características que los definen y la evolución de su reconocimiento socioeducativo muestran un paralelismo significativo. En este sentido, Trigo (1996: 3-6) realiza una comparativa entre los términos “ocio”, “recreación” y “juego”, llegando a la conclusión de que existen puntos comunes entre estos conceptos, cuyos campos de actuación se entrecruzan y solapan en muchas ocasiones. A pesar de las coincidencias, la autora reconoce la diferenciación entre ocio y juego, al poseer cada uno características que los distinguen y hacen únicos.

Tabla nº 2. 1. Comparación entre los términos “juego”, “ocio” y “recreación”

JUEGO	OCIO	RECREACIÓN
Diversión	Desocupación	Diversión
Placer	Inacción	Placer
Entretenimiento	Descuido	Regocijo
Descanso	Recreo	Gusto
Aventura	Vacación	Aventura
Pasatiempo	Fiesta	Juego

Fuente: Trigo (1996: 4). Adaptado.

La Pedagogía del Juego supone, por lo tanto, un importante precedente de la Pedagogía del Ocio, ya que su evolución, de recurso metodológico a valor educativo en alza, sirvió de referencia para que el ocio legitimase su propio desarrollo. Así, pasó de ser un tiempo alternativo al trabajo, valorado como descanso y recuperación, al reconocimiento de su potencial educativo intrínseco. Tal proceso ha sido especialmente significativo en el ámbito de la Educación Física, en la que el juego ocupaba desde hace años un lugar privilegiado y que está llamada a ser una de las áreas fundamentales de la Pedagogía del Ocio, dada la importante

presencia que la actividad física (como práctica y como espectáculo) tiene en la vivencia del ocio de nuestras sociedades.

2.1.2. La Institución Libre de Enseñanza: los juegos corporales y la educación extraescolar

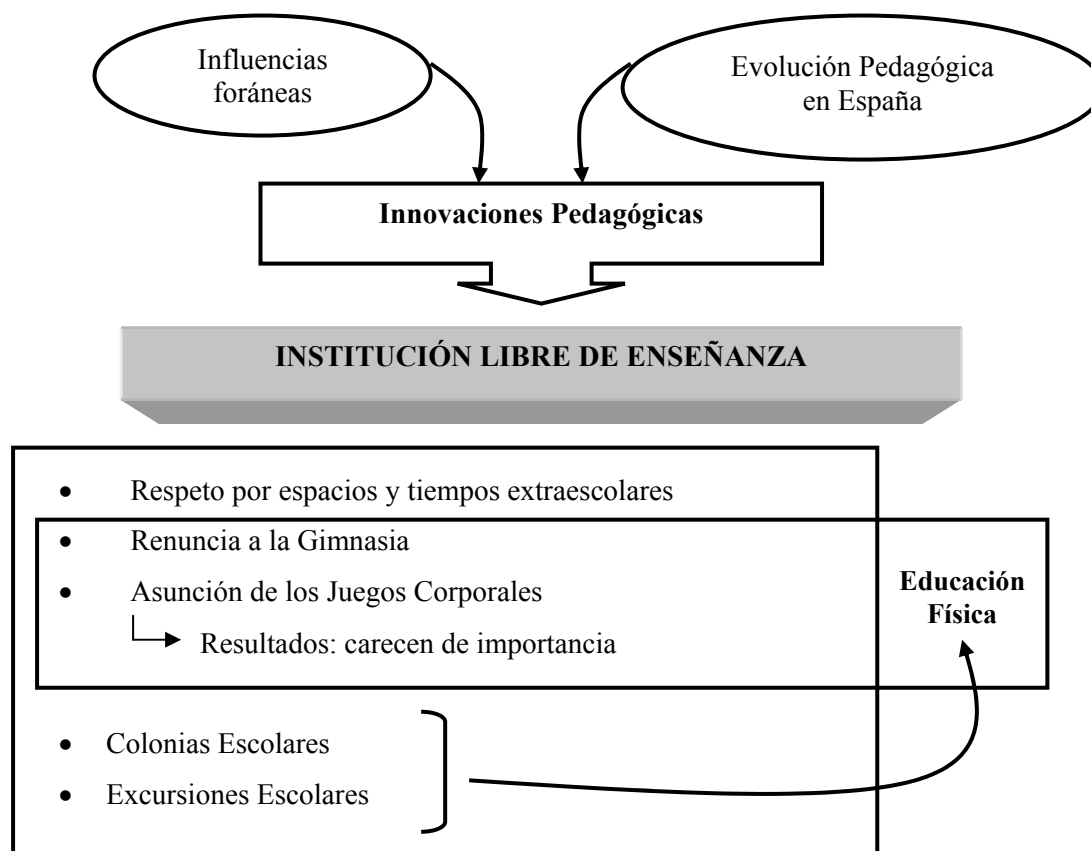
Aunque la Institución Libre de Enseñanza ha sido reconocida como una influencia de la Pedagogía del Ocio en general (Cuenca, 1995), sus aportaciones al ámbito de la Educación Física han sido especialmente relevantes.

La contribución de la Institución Libre de Enseñanza a la evolución de la educación en nuestro país a lo largo del último siglo, es innegable. Referencia fundamental en la esfera socioeducativa de su tiempo, muchas de sus aportaciones, caídas en el olvido tras la Guerra Civil, fueron recuperadas y adaptadas a las nuevas circunstancias sociales en la transición española. No se trata sólo de una corriente pedagógica cuyos postulados teóricos coinciden en gran medida con los planteamientos de la actual Pedagogía del Ocio, sino de una práctica educativa que materializó muchas de las innovaciones pedagógicas de la época. Tales innovaciones, recogidas de corrientes foráneas, promulgaban un nuevo tipo de enseñanza, centrada en el alumno, en el principio de actividad y en una metodología basada en la vivencia.

Si la Pedagogía del Ocio tiene una referencia relevante en la Institución Libre de Enseñanza, la parte vinculada al área de Educación Física, mucho más, ya que la relevancia otorgada a la actividad física y a la vivencia a través del cuerpo no tenía parangón en nuestro país: *“el modelo de «hombre armónico» que Francisco Giner defiende, capaz de llevar a cabo un cambio en la sociedad española, ha de estar sustentado en una vigorosa Educación Física”* (Porto, 2005: 100-101).

Otra característica relevante para el tema que nos ocupa es el profundo respeto de la Institución Libre de Enseñanza por los tiempos y espacios extraescolares. Reconocen su gran potencial formativo y no sólo a través de actividades organizadas. Toman las medidas oportunas para que sus alumnos dispongan de tiempo libre: *“la educación no formal, fomentaba la participación de los alumnos de la Institución en distintas actividades de recreo, y en celebraciones escolares”* (Izuzquiza, 2006: 218).

Cuadro nº 2. 2. Aportaciones de la Institución Libre de Enseñanza a la Educación del Ocio desde el área de Educación Física



De octubre a junio, las clases transcurrían en seis sesiones de tres cuartos de hora, tres por la mañana y tres por la tarde, excepto los miércoles o los jueves, que se dedicaban a los juegos corporales, paseos largos o excursiones. Los domingos por la mañana también se dedicaban a los juegos corporales. Entre cada clase había 10-15 minutos que, en un primer momento se ocupaban en realizar ejercicios gimnásticos, pero que posteriormente se dedicaron al juego libre de los alumnos.

Este último hecho refleja la evolución seguida por la Institución Libre de Enseñanza respecto a su concepción de la Educación Física. En un primer momento, al igual que casi todas las instituciones educativas de la época, adoptaron la Gimnasia (fuertemente vinculada a la formación higiénica de los alumnos) como medio de Educación Física. Sin embargo, no tardaron en identificar la incoherencia existente entre el enfoque dirigista e instrumental de la Gimnasia y sus propias convicciones pedagógicas. Como afirma López Serra (1998: 135 y 151) “*los artículos que consideran la gimnasia como una actividad adecuada para el período escolar datan de los primeros momentos [...]; posteriormente una*

respuesta de rechazo se va haciendo más sólida [...] En el último lustro del siglo el rechazo es definitivo y rotundo [...]; ya no hay lugar para las actividades gimnásticas”.

La oposición de la Institución Libre de Enseñanza a la Gimnasia no supone un paso hacia la inactividad, sino la elección de otra forma de Educación Física: los juegos corporales, más acordes con su planteamiento educativo general. Esta decisión supuso una ruptura con el resto de instituciones educativas de la época, que asumieron la Gimnasia como forma principal de Educación Física, convirtiéndola en el modelo dominante. Sin embargo, la crítica de la Institución Libre de Enseñanza a la Gimnasia era sólida. Apoyados en argumentos fisiológicos, pedagógicos y metodológicos, concluyeron que ninguna de las escuelas gimnásticas satisfacía adecuadamente las necesidades educativas de sus alumnos en lo referente al movimiento y experimentación corporal. Los juegos corporales son asimilados completamente como la forma de Educación Física más enriquecedora y completa.

Como ya se ha comentado, existen varias formas de considerar el juego en los procesos educativos, siendo la opción más sofisticada e integral la de utilizarlo por su valor educativo intrínseco y no como medio para conseguir otros objetivos. El enfoque adoptado por la Institución Libre de Enseñanza se aproxima a esta forma de entender el juego, huyendo de la instrumentalización y centrándose en lo formativo del proceso de juego y no en su resultado final, en el producto conseguido tras el esfuerzo.

Además del juego, la Institución Libre de Enseñanza desarrolló otras actividades vinculadas con la Educación del Ocio: las colonias escolares y las excursiones escolares. Basadas en la vivencia y la experimentación como formas de aprendizaje significativo, contribuían a la formación de los alumnos en un contexto pedagógico distinto al tradicional. El contacto con la naturaleza, la convivencia fuera de las aulas, el aprendizaje a través del método intuitivo y el reconocimiento del potencial formativo del ocio son las pautas que configuraron estas actividades.

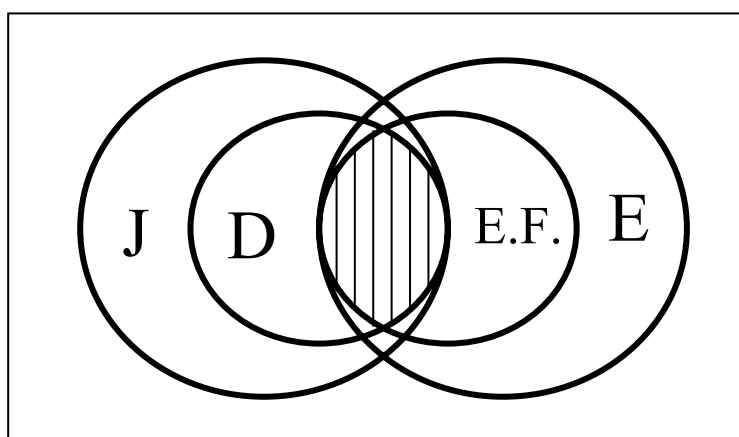
La aportación de la Institución Libre de Enseñanza a la Pedagogía del Ocio en relación con la Educación Física es enorme, ya que su reivindicación de esta área como fundamental en la formación integral del individuo supone un precedente importante, que aún hoy aporta argumentos para situar la actividad físico-deportiva como uno de los pilares de la Educación del Ocio.

2.1.3. José María Cagigal y el binomio ocio-deporte

Las aportaciones de este autor han sido reconocidas a nivel nacional e internacional: “*el teórico más importante que hemos tenido en nuestro país a lo largo del presente siglo, dentro del mundo del deporte, ha sido José María Cagigal*” (Hernández Vázquez, 2000: 8). El denominado “*filósofo del deporte español*”, estudió y reflexionó a lo largo de su extensa obra sobre las distintas manifestaciones de la actividad física y del deporte bajo distintos prismas: antropológico, sociológico, pedagógico, etc.

El deporte es, sin duda, el gran protagonista de sus reflexiones. Sin embargo, hay que aclarar que su concepción del término es amplia, fuertemente ligada a la actividad lúdica, que es para él la esencia del deporte, si bien encuentra un importante campo de confluencia con la esfera educativo-formativa en general y, en concreto, con el área de Educación Física.

Cuadro nº 2. 3. Interrelación entre Juego (J), Deporte (D), Educación Física (EF) y Educación (E)



Fuente: Cagigal (1996a: 276).

Aunque su perspectiva es diferente, el autor advierte que hay posturas más reduccionistas del deporte, que se centran en las prácticas institucionalizadas y que incluso prescinden de su carácter lúdico. Este fenómeno, que él denomina “*des-ludificación del deporte*” (Cagigal, 1971: 100), se centra en su dimensión agonial e instrumental. La actividad no tiene tanta relevancia en sí misma, sino como medio para conseguir un producto, que será la victoria o la derrota. Cagigal reconoce que la des-ludificación del deporte supone un cambio en la consideración del mismo como actividad de ocio, a pesar de que “*el ocio, el loisir, no se reduce al juego, aunque tenga mucho que ver con él*” (Cagigal, 1971: 101).

En la explicación del binomio ocio-deporte, el autor persigue básicamente dos objetivos: a) justificar que el deporte (sobre todo el deporte práctica) es una actividad eminentemente ociosa y b) legitimar el deporte como una de las actividades más adecuadas para ocupar el tiempo de ocio.

a) Para justificar el carácter ocioso del deporte, analiza su evolución reciente, marcada la división del mismo, hasta el punto de que se puede hablar de dos realidades distintas que, aún complementándose, evolucionan por caminos diferentes. Por un lado está el deporte de alta competición, vivenciado por la mayoría de la población como un espectáculo. Es lo que el autor identifica como “ocio pasivo” y, por el otro, el deporte práctica, que asocia con el “ocio activo”. El deporte como ocio activo tiene valor en sí mismo por los beneficios que comporta a la persona, pero también como bálsamo para los males de las sociedades urbanas, disminuyendo las vivencias frustrantes y, por lo tanto, las reacciones agresivas, la violencia como escape a dicha frustración: *“el deporte como ocio activo es una ocupación, una diversión, un esfuerzo y a la vez un descanso principalmente psíquico. Todas ellas actividades [...] frente a la frustración del tedio, de la masificación, del gregarismo, del hacinamiento”* (Cagigal, 1996d: 1134).

Cagigal destacó el surgimiento de movimientos internacionales destinados a proteger el deporte práctica, que se materializaron en el desarrollo del “*Deporte para Todos*” y que se vincularon con iniciativas generales de formación integral durante toda la vida (educación para todos, educación permanente, educación extraescolar, etc.). Ante la pujanza del deporte-espectáculo, surge la denominada “*segunda vía del deporte*”, centrada en la participación, en la accesibilidad y en la convivencia entre los participantes. Cagigal se esforzó en definir el deporte como una actividad propia del ocio, pero se decantó claramente por el deporte-práctica como actividad de ocio por excelencia: *“sobre todo, ese llamado «segundo camino» [«Deporte para Todos»], porque en él pueden estar todos, consiste en una sana ocupación voluntaria de nuestro tiempo, formativa, integradora, apta para el desarrollo de la vida social, liberadora y equilibradora. Es una actividad humana [...] eminentemente ociosa”* (Cagigal, 1971: 106).

b) Con estas palabras, Cagigal completaba su primer objetivo en lo que respecta a la relación ocio-deporte. Para abordar el segundo (legitimar el deporte como actividad idónea para la ocupación del

tiempo de ocio), identifica las características propias del ocio: 1) ocupación voluntaria, 2) descanso, 3) diversión (recreo), 4) formación (información), 5) participación social, 6) desarrollo de la capacidad creadora y 7) recuperación. Una vez hecho esto, analiza los elementos del deporte que se relacionan o pueden ser afines a cada una de las características señaladas, llegando a la conclusión que de la concordancia entre ambos conceptos y de la compatibilidad de sus características definitorias puede deducirse la natural aptitud del deporte para ocupar el tiempo de ocio.

La contribución del autor al establecimiento de un marco filosófico-epistemológico de la actividad físico-deportiva fue enorme y hoy en día sorprende la vigencia de sus aportaciones.

2.1.4. Movimientos recreativos y actividades al aire libre

Existen iniciativas sociales e institucionales que, a través de sus prácticas, han realizado una auténtica Educación del Ocio, a pesar de que en muchos casos no se ha hecho de forma consciente y explícita. Estos movimientos responden a necesidades sociales no satisfechas por la oferta oficial y tienen gran importancia, porque se mantuvieron incluso en momentos en los que la teorización sobre el ocio, o la fundamentación sobre la metodología que empleaban, estaban lejos de aceptarse en el ámbito académico.

Desde finales de la década de los setenta, se produce una ampliación de las actividades de tiempo libre y proliferan las asociaciones juveniles, centros de tiempo libre, ludotecas, actividades extraescolares, escuelas de verano, campamentos, etc., asentados en el desarrollo del asociacionismo y en la iniciativa social.

Puig y Trilla (1987: 173), resaltan la importancia de estas iniciativas, a las que denominan “*medios específicos de la Pedagogía del Ocio*”, lo que otorga a colonias y campamentos de verano, clubes de tiempo libre, ludotecas, parques infantiles y espacios abiertos para el tiempo libre, entre otras instituciones, movimientos y servicios, el reconocimiento educativo de la labor que vienen desarrollando desde hace años. Enunciar aquí los objetivos generales y las principales líneas de actuación de todos ellos sería demasiado extenso, dado su número y la diversidad de ámbitos de intervención que comprenden. Sin embargo, cuentan con el denominador común de la especificidad: intervienen en la esfera del ocio y aquí reside su

potencial frente a los medios no específicos de la Pedagogía del Ocio (familia, escuela, medio urbano, medios de comunicación de masas).

En este proceso, cabe destacar la influencia de los movimientos recreativos (Miranda y Camerino, 1996: 62-66) que, partiendo de los Estados Unidos (“*movimiento de parques naturales*”, “*terrenos de aventuras*”, “*proyecto de aventuras urbanas*”, “*new games*”, “*asociaciones de juegos cooperativos*”, etc.) y del resto de Europa (“*Deporte para Todos*”), fueron asimilados y adaptados en nuestro país, dando lugar a prácticas alternativas al deporte competitivo-federado.

Las principales críticas realizadas a los movimientos recreativos y a las actividades al aire libre como instrumentos educativos válidos, es la débil fundamentación teórico-conceptual de sus prácticas. Argumentan que es difícil presentar estas actividades como parte de un proceso formativo cuando no se vinculan explícitamente a ninguna corriente educativa y no definen claramente sus líneas de actuación, ni sus finalidades educativas.

Aún reconociendo que la situación anteriormente descrita pudo darse en muchas de las asociaciones que organizaban actividades de ocio, hemos de reconocer que su iniciativa constituyó la única referencia práctica vinculada a la Educación del Ocio cuando las corrientes educativas y las instituciones escolares, estaban lejos de reconocer el potencial formativo del ocio y la necesidad de educar para una vivencia plena del mismo. Hoy en día, estas instituciones y movimientos son reconocidos como parte del proceso formativo de los individuos. Han pasado de ser centros que ofertaban cierto tipo de actividades, a centros educativos que integran su intervención en el marco teórico-conceptual de la Pedagogía del Ocio y que tienen unos objetivos y líneas de actuación perfectamente definidos.

2.2. Actividades físicas de ocio: estado de la cuestión

Son numerosos los autores que advierten de la existencia de dos vertientes del ocio, una asociada a vivencias agradables y enriquecedoras, que favorecen el desarrollo humano y otra referida a experiencias de ocio perjudiciales para los individuos o sociedades en las que se asientan. Cuenca (2000: 81-84) denomina a estas dos realidades “*direccionalidad positiva*” y “*direccionalidad negativa*” del ocio.

En la misma línea, Trilla (1993) concibe el ocio como un elemento contradictorio que, como otras realidades sociales, no es neutro, sino que encierra una serie de valores y contravalores, de funciones sociales

positivas y también negativas. Esta ambivalencia depende del enfoque que se le dé a las prácticas de ocio, por lo que puede considerarse una característica estructural del mismo. Las dos direccionalidades del ocio pueden darse en cualquier grupo, independientemente de su edad, sexo, nivel socioeconómico, etc.

Existen, sin embargo, factores coyunturales que condicionan el tipo de ocio al que se tiene acceso. Frente a la normativa oficial de los distintos gobiernos europeos, que reconocen el ocio como un derecho de todos los ciudadanos, la edad, el sexo, el nivel de educación y, sobre todo la clase social, son factores que determinan tanto el disfrute del ocio, como la práctica de actividad física (Ruiz Olabuenaga, 1996: 23). Así, puede decirse que existe una democratización imperfecta del ocio: *“en ambos casos [...] en el del ocio en general y en el de la práctica del deporte en particular, se puede hablar de una verdadera deficiencia democrática o democratización imperfecta en el ocio español”* (Ruiz Olabuenaga, 1996: 23).

La necesidad de articular una Educación del Ocio desde los agentes educativos en general y desde el área de Educación Física en particular, parte del desequilibrio existente entre la realidad esperada (ideal teórico) y la realidad observada (lo que efectivamente sucede) en la vivencia de las actividades de ocio y, más concretamente, de las actividades físicas de ocio. Aún reconociendo cierto grado de utopía a los postulados teóricos, el alejamiento existente entre los parámetros establecidos a nivel nacional e internacional para la ocupación del ocio de los ciudadanos y la realidad del ocio en nuestras sociedades, hace necesario intensificar la labor educativa en este ámbito. Esto es especialmente cierto para ciertas poblaciones, entre las que se encuentran los niños en edad escolar, dado su escaso nivel de autonomía en las decisiones sobre la ocupación de su ocio. Se espera que el acercamiento entre ambas realidades se traduzca en un aumento de la calidad de vida de los ciudadanos y el asentamiento del ocio activo como vía fundamental del desarrollo humano.

2.2.1. Actividades físicas de ocio: realidad esperada

Resulta complicado establecer el modelo ideal de ocupación del ocio desde el ámbito físico-deportivo. Sus manifestaciones se materializan en innumerables actividades, susceptibles de ser estudiadas y discutidas. Dichas actividades constituyen la *“realidad observada”*, que será abordada más adelante. Lo que ahora se plantea es la definición de la *“realidad esperada”*, intentando acotar aquellas características de las actividades

físicas que favorecen una vivencia enriquecedora, activa y saludable del ocio.

Una importante referencia para este cometido son los documentos oficiales emitidos por las autoridades europeas, españolas y gallegas en materia de ocio y actividad física. Conforman el marco general que engloba y dota de significado las iniciativas realizadas en Educación del Ocio por diversas instituciones educativas. Las aportaciones de los expertos en el tema constituyen otra fuente de información para definir la realidad esperada ya que, apoyándose en los resultados de sus investigaciones sobre las necesidades y preferencias de los ciudadanos, realizan propuestas para el diseño de programas de actividad física de calidad.

2.2.1.1. La realidad esperada desde la perspectiva político-normativa

La *Constitución Española* hace referencia en varios de sus artículos al ocio, lo que permite concretar la función otorgada al mismo en nuestra sociedad. Dentro de los principios rectores de política social y económica (Capítulo 3 del Título Primero), se reconoce la responsabilidad de los poderes públicos en la facilitación de la adecuada utilización del ocio. Resulta especialmente significativa la presencia de este texto en el mismo artículo que el fomento de la educación sanitaria, de la Educación Física y del deporte. Se establece de esta manera, una estrecha vinculación entre el ocio, la salud, la Educación Física y el deporte. La referencia conjunta a estos aspectos es una constante en los documentos oficiales de nuestro país y de la Unión Europea, lo que supone un claro indicador del enfoque promovido por estas Administraciones respecto a las actividades físicas de ocio.

Cuadro nº 2. 4. El ocio en la Constitución española (1978)

Artículo 43.3. Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la Educación Física y el deporte. Asimismo, facilitarán **la adecuada utilización del ocio**.

Artículo 50. Asimismo, y con independencia de las obligaciones familiares, promoverán su bienestar mediante un sistema de servicios sociales que atenderán sus problemas específicos de salud, vivienda, cultura y **ocio**.

Artículo 148.1. Las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en las siguientes materias:

Artículo 148.1.19. Promoción del deporte y de la **adecuada utilización del ocio**.

Este artículo ha sido motivo de controversia, al no definir claramente la manifestación del deporte para la que se reclama el fomento. Las posturas contrapuestas se aglutinan en torno a dos posibilidades: que el artículo se refiera al deporte en general (afectando por igual al deporte espectáculo y al deporte práctica), o que aluda especialmente al deporte práctica como un derecho de todos los ciudadanos. En palabras de Blanco y otros (1999: 48-49): *“para un sector de la doctrina, la obligación que el artículo 43.3. impone a los poderes públicos se extiende a toda la realidad deportiva [...] Para otro sector, el reconocimiento constitucional del deporte va referido a la actividad deportiva de indudable utilidad pública [...] entienden que el deporte al que alude el artículo 43.3. es el deporte de y para todos los ciudadanos, el deporte activo, el deporte práctica y no el deporte espectáculo”*.

En el artículo 50 de este mismo capítulo, se vuelve a hacer referencia al ocio, esta vez como parte del sistema de servicios destinados a garantizar el bienestar social. En el artículo 148 (Capítulo 3 del Título Octavo), se otorga a las Comunidades Autónomas competencias en materia de promoción del deporte y del ocio, con lo que, una vez más, se pone de manifiesto la íntima relación entre la esfera del ocio y la actividad físico-deportiva.

El análisis de las *leyes del deporte española y autonómica gallega*, informa sobre el modelo defendido por las Administraciones Central y Autonómica respecto a la promoción del deporte. Las referencias explícitas al ocio en la Ley del Deporte (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990a, BOE de 17 de octubre) son escasas; se insiste sobre la profunda relación existente entre el deporte, la salud y el ocio ya apuntada en la Constitución

Española. Este documento hace hincapié en los beneficios saludables de la *práctica* del deporte, lo que concreta aún más el enfoque que se ha de dar al mismo para que éste se considere saludable y adecuado para la utilización del ocio.

Cuadro nº 2. 5. El ocio en la Ley del Deporte (1990)

Preámbulo:

- El deporte se constituye como un elemento fundamental del sistema educativo y su práctica es importante en el mantenimiento de la salud [...] Todo esto confirma el deporte como un elemento determinante de la calidad de vida y la **utilización activa y participativa del tiempo de ocio** en la sociedad contemporánea.

En la Ley General del Deporte de Galicia (Secretaría Xeral para o Deporte, 1997, DOGA de 4 de septiembre), encontramos un mayor número de referencias al ocio, que permiten detallar más en profundidad qué tipo de deporte se quiere promover desde esta autonomía.

Además de insistir en conceptos ya tratados en la Ley estatal (relación ocio-salud-deporte, contribución a la calidad de vida, etc.), se responsabiliza del fomento del deporte no sólo a la Administración Autonómica, sino también a la Local y al tejido asociativo. Se concreta mucho el tipo de deporte que hay que fomentar, con una referencia indirecta al “*Deporte para Todos*”, cuando se solicita el máximo de opciones para que el mayor número de personas puedan ocupar adecuadamente su tiempo libre.

Cuadro nº 2. 6. El ocio en la Ley General del Deporte de Galicia

Preámbulo:

- El deporte [...] constituye, asimismo, un elemento determinante en la constitución del bienestar social, la mejora de la calidad de vida y la **utilización constructiva del tiempo libre**.
- La actividad deportiva como hábito de salud, bienestar y **correcta utilización del ocio**.

Artículo 7. Promocionar la protección y respeto al medio natural, concebido también como un **espacio para el ocio** y la práctica de la actividad física.

Artículo 52. La Administración Autonómica, en colaboración con las diferentes Administraciones Locales y entidades y asociaciones deportivas, promoverá el deporte como hábito de salud y facilitará la actividad deportiva libre y espontánea ofreciendo el máximo de opciones al mayor número de personas para poder **ocupar adecuadamente el tiempo libre**.

Respecto a la *normativa internacional*, la primera referencia legal relacionada con el derecho al ocio la encontramos en el artículo 24 de la Declaración de los Derechos Humanos, que reconoce el derecho al descanso y al disfrute del tiempo libre (Organización de Naciones Unidas, 1948: artículo 24).

La preocupación del Consejo de Europa por el fomento del ocio y la salud a través de la actividad física se pone de manifiesto en sus numerosos documentos sobre el tema (Consejo Superior de Deportes, 1995). Un claro ejemplo es la “*Carta Europea del Deporte para Todos*” (Primera Conferencia de Ministros Europeos responsables del Deporte, 1975), que establece que la práctica del deporte y de la actividad física en general debe ser fomentada por las distintas Administraciones de los Estados miembros de la Unión. Aunque los efectos derivados de la adopción de esta Carta no se reflejaron en muchos países (entre ellos España) hasta varios años después de su elaboración, ésta supone el reconocimiento definitivo de que la práctica de la actividad física y del deporte debe ser asumida por los Estados como un servicio público, al que hay que dotar de financiación propia. Se trata de una mejora a nivel cuantitativo (número de instalaciones, de personal cualificado a cargo de las actividades, etc.) y cualitativo (enfoque del deporte basado en la práctica, interacción de la actividad física con otros ámbitos del ocio, cooperación con el sector asociativo, etc.).

La preocupación por la salud y la ocupación del ocio mostrada por el Consejo de Europa, ha sido reiterada por otros organismos internacionales vinculados con la actividad física y el deporte. El “*Manifiesto Mundial de la Educación Física*” (Federación Internacional de Educación Física, 2000), dedica su artículo nº 8 a esta cuestión: “*la Educación Física deberá siempre constituirse de prácticas agradables para que pueda crear hábitos y actitudes favorables en las personas en cuanto al uso de las diversas formas de actividades físicas en el tiempo para el ocio*”. El desarrollo de este artículo aclara que toda Educación Física para el ocio debe llevar a sus practicantes a la promoción de la salud.

La “*Carta Europea del Deporte*” (Séptima Conferencia de Ministros Europeos responsables del Deporte, 1992), confirma y desarrolla el tratamiento de la práctica de la actividad física y del deporte como un derecho de los ciudadanos. Aunque en este documento se hace referencia al deporte, se aclara su concepción amplia y vinculada con la práctica: “*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: artículo 2). La concepción manejada por el Consejo de Europa para referirse al deporte no se limita al que está vinculado a las instituciones, sino que reconoce la existencia de un deporte casual o no organizado, que emana de la iniciativa de los ciudadanos y que debe ser fomentado creando las condiciones materiales adecuadas para que pueda desarrollarse.

El documento “*Deporte y Comunidad Europea*” (Resolución del Parlamento Europeo, 1994), mantiene la preocupación por la dimensión práctica de la actividad física, al contemplar entre las cuestiones a abordar por la Unión Europea la necesidad de fomento de la práctica deportiva y el empleo de instrumentos para una política activa.

Tabla nº 2. 2. Derecho a la actividad física y al deporte y distribución de competencias entre las distintas administraciones

NIVEL/ÁMBITO	ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE
UNESCO	Derecho
Consejo de Europa	Derecho Especial incidencia en la dimensión práctica. Relación actividad física-ocio-salud.
Estado Español	Derecho y competencia Especial incidencia en la dimensión práctica Relación actividad física-ocio-salud.
Comunidades Autónomas (Galicia)	Competencia Especial incidencia en la dimensión práctica. Relación actividad física-ocio-salud. Deporte para el mayor número de ciudadanos.
Entidades Locales	Competencia

Fuente: San Salvador del Valle (2000: 269). Adaptado.

De este breve análisis puede deducirse que las Administraciones con competencias en materia de actividad física y deporte, tanto en Europa como en España, abogan por su fomento como un hábito relacionado con la salud y la adecuada utilización del ocio y destacan el deporte práctica (y no el deporte espectáculo) como el modelo más adecuado para que realicen actividad física el mayor número de ciudadanos posible.

2.2.1.2. *La realidad esperada desde la perspectiva científico-empírica*

Además de los documentos oficiales, elaborados por las Administraciones supranacionales, nacionales y autonómicas, existen aportaciones de autores vinculados con la Educación del Ocio y la Educación Física que han contribuido a definir el tipo de actividad física que debe desarrollarse para asentar hábitos saludables y favorecer una adecuada ocupación del ocio en nuestra sociedad. Los distintos argumentos se agrupan en torno a dos centros de interés: por un lado, la participación ciudadana en actividades físico-deportivas frente a dos de sus grandes obstáculos, el espectadorismo deportivo y el proceso de abandono deportivo en la adolescencia; y, por otro, el enfoque educativo de las propuestas de actividad físico-deportiva.

a) Participación ciudadana en actividades físico-deportivas

La tradicional controversia entre el ocio activo y el pasivo-receptivo tiene su concreción en el ámbito físico-deportivo en la dualidad práctica-espectadorismo. Las concepciones tradicionales de ocio, le otorgaban funciones de recuperación y descanso del trabajo. Bajo esta perspectiva se entendía como deseable un ocio pasivo, cuya realización no demandara

esfuerzo alguno y que produjera un alejamiento/evasión de la realidad cotidiana. Desde la perspectiva de la actividad física, esta tendencia se tradujo en el rápido desarrollo del rol de espectador, casi siempre vinculado a los espectáculos deportivos. El gran interés provocado por los acontecimientos deportivos fue aprovechado por los medios de comunicación para incrementar la presencia de este tipo de contenidos en sus programaciones. El sector comercial también se adaptó rápidamente a este interés social y desarrolló un mercado de productos y servicios de consumo, apoyado por campañas de publicidad cada vez más llamativas y sofisticadas.

Esta situación no se ha considerado un problema social sobre el que intervenir, sino más bien al contrario: la omnipresencia del deporte espectáculo en los medios de comunicación contribuye a reforzar la idea de que la actividad física y el deporte gozan de excelente salud, ya que se les presta la máxima atención y nunca antes habían existido tantas facilidades para acceder a ellos. Es innegable la trascendencia social del deporte espectáculo, sin embargo, tal manifestación es vivida por casi toda la población como una actividad receptiva, en el papel de espectadores o telespectadores. Se trata de una práctica realizada por un reducido número de actores (élite deportiva) para el entretenimiento general, lo que se aleja de la intención explicitada por las distintas Administraciones de hacer llegar los beneficios de la práctica de actividad física al mayor número de ciudadanos posible. Tal y como expresara Cagigal (1996b: 797): *“la imagen, universalizada por los medios de información del deporte de alta competición, solemne y ritualizado [...], ha hecho olvidar las grandes iniciativas y tradiciones de verdadero deporte que subsisten en la vida popular”*.

Para determinar si el modelo anterior es válido en el contexto de nuestras sociedades, debemos atender a las necesidades y expectativas de hombres y mujeres en la actualidad, que se encuentran fuertemente influenciadas por el conjunto de cambios sociales y culturales que se ha dado en llamar postmodernidad. Miranda y Camerino (1996), señalan varias de ellas, entre las que destacamos las siguientes necesidades:

- de movimiento;
- de emoción, brillantemente descrita por Elias y Dunning (1992) en *“La búsqueda de la emoción en el ocio”*;
- de relación;
- de contacto con la naturaleza y;
- de adaptación a códigos flexibles e intercambiables.

El deporte espectáculo es un recurso insuficiente para satisfacer estas necesidades durante el tiempo de ocio. La dimensión de la actividad física que puede responder de forma más efectiva al contexto citado, es la práctica. Se caracteriza por la búsqueda de vivencias agradables y divertidas, del placer de la experiencia directa. Aproxima al hombre a la vivencia lúdica, una de las expresiones más humanas y humanizadoras (por lo tanto culturales) a las que tenemos acceso. La práctica de actividad física nos acerca a la escala humana, un nivel que el ciudadano percibe como algo propio, accesible, fuertemente personal y significativo.

La presencia de la actividad física como práctica y como espectáculo en las distintas dimensiones del ocio ha sido señalada por Cuenca (2000) y Gambau y Rodríguez (2000). La mayoría de las dimensiones del ocio se asocian con actividades en las que los individuos deben participar activamente y sólo en la dimensión festiva aparecen los grandes eventos y los espectáculos como propuestas prioritariamente receptivas.

La Educación Física es el apoyo imprescindible para un mejor conocimiento de la práctica, el sustento que posibilita una participación autónoma y de calidad. Esto no significa renunciar al deporte espectáculo, sino más bien armonizar la convivencia entre estas dos manifestaciones de la actividad física, hacerlas más proporcionadas. Ofrecer una alternativa dinámica y activa a la seductora y espectacular observación de nuestros campeones: *“la cultura física tiene mucho más que ver con el deporte-práctica que con el deporte-espectáculo. Pero no puede ignorar esta segunda realidad. Entre ambos hay influjos mutuos, condicionamientos, interferencias”* (Cagigal, 1996c: 878).

Por estos motivos, la práctica de actividad física se está consolidando en nuestra sociedad a través de la popularización de actividades que surgen de la iniciativa ciudadana e institucional y que llegan a constituir corrientes o movimientos de gran repercusión. Los recursos que emplean son diversos, si bien cuentan con un nexo de unión: su preocupación por la participación, la creatividad y la comunicación, apoyadas en propuestas de marcado carácter lúdico, en las que la fruición por la práctica es una referencia constante: *“frente al ocio como sinónimo de descanso y de recuperación del desgaste producido por el trabajo, el ocio activo se está desarrollando con fuerza en nuestra sociedad presentando nuevas formas de aprovechamiento del tiempo libre que combinan el entretenimiento, el descanso y la actividad física y mental”* (Setién, 1997: 329). En este sentido, López Herrerías (1998: 343), destaca la importancia de la práctica ciudadana y advierte de los valores negativos transmitidos por un deporte espectáculo sobredimensionado *“el deporte, como cualquier otro bien*

cultural, estará cerca de lo que debe ser cuando: a) una gran mayoría de ciudadanos lo practiquen; b) el enganche exagerado de propaganda y montaje se haya rebajado, y c) los intereses que han prostituido este valor [...] hayan vuelto a su cauce”.

El segundo aspecto estrechamente vinculado con la participación ciudadana en actividades físicas, es la lucha contra el abandono deportivo que se produce en la adolescencia.

Esta temática ha despertado un gran interés investigador, dadas las múltiples variables que influyen en la toma de decisiones de los niños. La actitud de los padres, tanto en su papel de modelos como en el de apoyo, es determinante para que sus hijos se decanten por un ocio físicamente activo (Trost y otros, 2003). Romero (2005) subraya la necesidad de formar a los padres para que ayuden a sus hijos en su proceso de iniciación deportiva y realiza una serie de recomendaciones a los progenitores para que el proceso de práctica responda a las necesidades de los niños, disminuyendo el riesgo de abandono.

Se ha destacado la necesidad de recuperar la actividad física espontánea y poco estructurada, el detrimento de las propuestas dependientes de los adultos para aumentar la adherencia al ejercicio. Las actividades controladas por los niños requieren del acuerdo y la resolución de conflictos, que permiten desarrollar habilidades de comunicación, reconocer la perspectivas de los demás y proceder de manera más democrática (Arruza, 2005: 24-25). Tales procesos acercan a los participantes a una actividad física autónoma y autorregulada, con mayores posibilidades de mantenerse a lo largo de la vida que bajo estructuras reguladas externamente. Thompson, Rehman y Humbert (2005: 434) señalan la restricción del juego libre como una importante barrera para el desarrollo del estilos de ocio activos.

Las aportaciones desde la investigación se muestran imprescindibles para en la lucha contra el proceso de abandono de la práctica físico-deportiva: *“es necesario realizar investigaciones que tengan como fin conocer y proponer alternativas al actual abandono que se da al pasar de la Educación Primaria a la Educación Secundaria, es decir, a los 12 años”* (Nuviala Nuviala y Nuviala Nuviala, 2003: 386). Lejos de las tradicionales críticas al academicismo y escasa aplicabilidad de la investigación educativa, estamos ante un tema de profundo calado social, ya que la información derivada de estos estudios resulta de interés para practicantes, educadores y políticos (Gobster, 2005: 380). Generar conocimiento sobre el proceso de transición deportiva desde la infancia hasta la madurez es uno

de los grandes retos de la investigación específica -ámbito físico-deportivo- (Arruza, 2004: 13) y también de la investigación de ocio (Henderson y Bialeschki, 2005: 361-362). Sin embargo, es necesario diseñar proyectos que realmente ayuden a identificar las variables determinantes del proceso de abandono. En los últimos tiempos se ha cuestionado el enfoque de aquellas investigaciones basadas en el análisis de las preferencias de los niños y jóvenes y en la predicción de la práctica motriz adulta como elementos determinantes de un estilo de vida activo: *“en términos de facilitar la participación a lo largo de toda la vida, no es tan importante que podamos anticipar lo que los jóvenes harán como adultos o incluso lo que están haciendo ahora [...] Igual que madurar y envejecer, la participación deportiva y en actividades físicas es procesual y evolutiva”* (Green, Smith y Roberts, 2005: 40). Esta perspectiva propone no centrarse tanto en el estudio de las prácticas realizadas, como en el propio proceso de cambio personal que determina los valores y circunstancias fundamentales en la decisión de practicar actividad física en las distintas etapas de la vida.

b) El enfoque educativo de las propuestas de actividad física

Aún coincidiendo con González González (2002: 22) en que pocas propuestas responden mejor a los requisitos de ocio que las actividades físicas, se han encontrado dificultades metodológicas para establecer relaciones causales entre la participación en actividades físico-deportivas y los beneficios del ocio. Para que los programas resulten beneficiosos, deben poseer ciertas características que les permitan explotar su potencial formativo (Block y Horton, 1996: 1). La escuela (principalmente a través de la Educación Física) y el sector extraescolar (actividades físicas extraescolares) son contextos privilegiados para desarrollar este enfoque -Hernández Vázquez (2000), Departament of Health and Human Services (2000)-, si bien es necesario profundizar en propuestas conjuntas que reduzcan las contradicciones e incoherencias entre las prácticas físico-deportivas realizadas dentro y fuera del horario lectivo (Macazaga, Rekalde y Vizcarra, 2005: 13).

Torres Guerrero y Delgado Fernández (1998: 24) señalan que la educación deportiva debe perseguir, prioritariamente *“conseguir la plena autonomía de los participantes en el proceso, en cuanto a planificación, valoración y ejecución de las actividades físicas y deportivas, para que éstas lleguen a formar parte de un estilo de vida saludable, como la manera más adecuada de ocupación y disfrute activo en su tiempo de ocio presente y futuro”*. Aunque el disfrute y la diversión ocupan un lugar destacado en la vivencia del ocio activo, los programas deben proporcionar algo más, contribuyendo a que los participantes adquieran las capacidades necesarias

para organizar y regular sus propias actividades físicas. Camerino (2004: 217) identifica cinco acciones educativas que debe emprender el deporte recreativo extraescolar: a) despertar, fuera del horario lectivo, el interés hacia la práctica de actividades físicas de ocio; b) ayudar al alumnado a tomar interés por las ofertas y manifestaciones de las asociaciones deportivas y culturales de su entorno; c) posibilitar que los alumnos identifiquen sus propias posibilidades y capacidades motrices; d) fomentar la participación y la solidaridad propias de integración grupal y social y; e) posibilitar actitudes y hábitos de un estilo de vida saludable. Entre las diversas responsabilidades educativas atribuidas al ámbito físico-deportivo, se identifican dos grandes referentes, presentes en casi cualquier aportación sobre esta materia: a) la salud y b) la socialización.

Respecto a la primera de ellas, la búsqueda de hábitos saludables en los ciudadanos en su tiempo de ocio (intención presente en casi todos los documentos nacionales e internacionales analizados en el punto anterior), encuentra en la práctica de actividad física un medio privilegiado para su desarrollo: *“la relación entre el deporte como ocio activo y la salud es difícil de deslindar”* (Cuenca, 2000: 236). En los últimos años hemos asistido a la proliferación de recomendaciones saludables respecto al cuidado del cuerpo, la alimentación y, especialmente, la práctica de actividad física en distintos grupos de edad. Las aportaciones destinadas a las poblaciones en edad escolar sugieren la realización de, al menos, 60 minutos de práctica física diaria, combinando actividades intensas y moderadas, con un mínimo de 15 minutos de actividad física competitiva, evitando los períodos de inactividad que superen las dos horas al día (Corbin y Pangrazi, 2004). La generalización de estos hábitos supondría importantes mejoras en la salud de las personas, tanto a nivel funcional, como subjetivo (Iwasaki y Zuzanek, 2004) y el ahorro de millones de euros en costes sanitarios (Villalba, 2004). Teniendo en cuenta que las horas semanales de Educación Física (obligatorias) en el sistema educativo español son únicamente dos, no es posible que los alumnos se beneficien de los efectos saludables de una práctica de actividad física continuada únicamente con estas clases. Tal situación otorga una gran relevancia a las actividades físicas de ocio como promotoras de hábitos de vida saludables y, en especial, al ámbito educativo extraescolar. Tal y como indica González Millán (2004: 6) *“en este sentido, las actividades extraescolares, podemos considerarlas como un instrumento para la educación integral, y muy concretamente [...] para forjar hábitos o estilos de vida saludables”*.

La referencia a la socialización como objetivo educativo del sector físico-deportivo se apoya en las posibilidades que ofrece a los participantes de desarrollar habilidades interpersonales que más tarde podrán utilizar en

otros contextos de su vida (Velázquez Buendía y otros, 2001b; Arruza, 2005). La capacidad de comunicarse con los demás, resolver conflictos, establecer relaciones de amistad con sus iguales, conocer y respetar ciertas normas, etc., son aprendizajes que hace no muchos años se producían espontáneamente (por ejemplo, a través del juego libre de los niños), pero que actualmente requieren de propuestas educativas que generen oportunidades para su desarrollo. La constatación de que la práctica de actividad físico-deportiva influye en la competencia social de los sujetos (Pühse y Gerber, 2004) ha supuesto una revalorización social de los programas de actividad física como recurso educativo especialmente dotado en este sentido. Así, la Educación Física responde a las nuevas demandas sociales no sólo enseñando a practicar y apreciar la actividad física y el deporte, sino también a convivir en sociedad, a ser consumidor responsable de artículos, material y servicios deportivos, a ser espectador, oyente y lector de deporte (Torres Guerrero, 2005b: 8). Los programas físico-deportivos que contemplan la socialización entre sus objetivos y aplican metodologías coherentes con esta orientación, ayudan a la infancia y a la juventud a establecer y mantener ciertos niveles de autonomía e independencia (Roberts, 1999) y a adquirir más fácilmente los valores y normas de su entorno social. Cecchini (2005a: 24-25) señala seis principios necesarios para educar en valores a través de la actividad físico-deportiva. El primero de ellos supone establecer metas en las que se explicita que la práctica físico-deportiva aspira a alcanzar beneficios que no tienen que ver con los resultados de la competición. El segundo requisito es que los participantes asuman los objetivos anteriores como parte de su compromiso personal. En tercer lugar, plantea que el alumno es un elemento activo del proceso educativo y que hay que ofrecerle recursos para que descifre, clasifique y estudie las informaciones que va adquiriendo. El principio número cuatro requiere “*aprender a través de la práctica*”, por lo que las propuestas educativas deben incluir sesiones prácticas en las que se aborden problemas concretos de desarrollo moral. El quinto requisito es que los participantes extraigan de las situaciones vividas conclusiones útiles para su desarrollo moral, por lo que es fundamental que se les otorgue tiempo y espacio de reflexión y puesta en común. El sexto y último principio plantea la necesidad diseñar experiencias específicas para que los valores aprendidos en el ámbito físico-deportivo puedan ser transferidos a otros contextos de la actividad humana. Aglutinar estos requisitos supone asumir un determinado enfoque educativo, implicar a personal cualificado y renunciar a la tradicional creencia de que cualquier práctica físico-deportiva desarrolla valores por sí misma.

Como puede apreciarse, existe bastante coincidencia entre el ámbito normativo y el científico sobre qué se debe esperar de las actividades

físico-deportivas de ocio. Que una parte importante de la población practique actividad físico-deportiva se muestra como uno de los grandes retos inmediatos, logrando una relación más proporcional y equilibrada con el fenómeno del espectadorismo deportivo, además de intentar reducir la tendencia al abandono deportivo en la transición de la infancia a la adolescencia. Otro aspecto destacado es el desarrollo de programas físico-deportivos con un enfoque educativo centrado en la promoción de la salud y el fomento de procesos de socialización. Estos elementos, separados aquí para su estudio, forman parte de un sistema integrado cuyos segmentos interaccionan y se influyen mutuamente, de forma que es complejo valorar aisladamente la influencia de cada variable. Así, la creación de hábitos saludables requiere que los sujetos valoren la práctica físico-deportiva, la prefieran a otras opciones de ocio y sean reforzados por su entorno social. A su vez, estos hábitos influirán en la salud de los participantes y en sus expectativas de cara a continuar practicando en los próximos años.

2.2.2. Actividades físicas de ocio: realidad observada

Una vez analizada la realidad esperada, vamos a estudiar la “*realidad observada*”, es decir, la situación que se está dando efectivamente en cuanto al ocio físicamente activo de los ciudadanos. Para ello se toman como referencia las investigaciones recientes que aportan información sobre el estado de esta cuestión. Para mantener la coherencia argumental con el apartado anterior y facilitar la comparación entre ambas realidades, se emplean los mismos centros de interés al agrupar las aportaciones de los estudios: la participación ciudadana en actividades físico-deportivas, con especial atención a los fenómenos del espectadorismo y del abandono deportivo; y el enfoque educativo de las propuestas de actividad física.

a) Participación ciudadana en actividades físico-deportivas

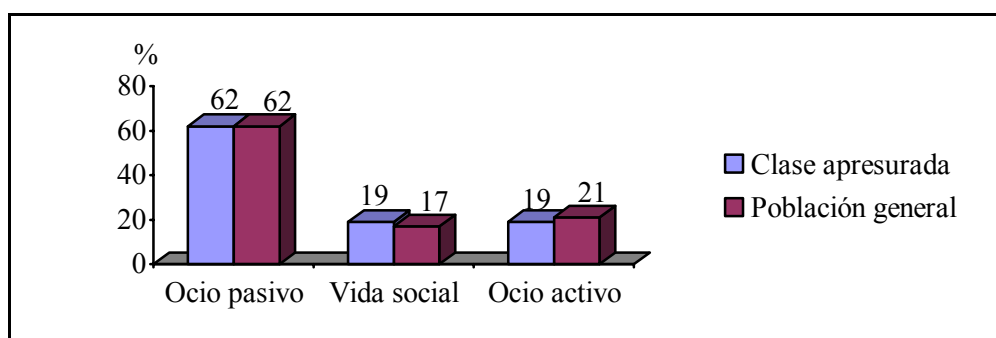
El primer grupo de estudios relacionados con la participación son aquellos que se ocupan de la *distribución del tiempo de los ciudadanos*, intentando determinar la importancia de la práctica de actividad física en las rutinas de vida de la población.

Los estudios generales sobre hábitos de vida y distribución de las actividades a lo largo de determinados períodos de tiempo, suelen contemplar apartados dedicados al tiempo libre y/o al ocio. El País Vasco destaca entre las Comunidades Autónomas que han realizado esfuerzos para conocer la distribución del tiempo de la población. El Instituto Vasco de Estadística (1999) llegó a la conclusión de que el tiempo empleado en

actividades de ocio y deportivas es de una media de 4 horas y 6 minutos al día, distribuidas de la siguiente manera: 1,9 horas dedicadas a ver la televisión, 23 minutos a leer libros y periódicos, 1,2 horas a pasear o hacer deporte y 37 minutos a escuchar música, ir al cine, oír la radio o, simplemente, no hacer nada. Este mismo estudio identifica un aumento de 17 minutos de media en el tiempo dedicado a ver televisión entre 1993 y 1999. Según estos datos, la mayor parte del tiempo de ocio es ocupado en actividades de tipo pasivo-receptivo.

Setién (2000: 37), estudia el tiempo libre de la población vasca, identificando la existencia de ciertos grupos sociales cuyo tiempo libre está por debajo del de la población general y que denominan *clase apresurada*. Los colectivos pertenecientes a dicha clase son: un 42% hombres ocupados, un 29% amas de casa, un 25% mujeres ocupadas y un 4% mujeres estudiantes. Como puede apreciarse en la figura siguiente, la distribución de las actividades de ocio de la población en general y de la clase apresurada, es bastante similar. El ocio pasivo es, con diferencia, el preferido por cualquiera de los dos grupos.

Gráfico nº 2. 1. Tipo de actividades realizadas durante el tiempo de ocio: clase apresurada y población general



Fuente: Setién (2000: 62)

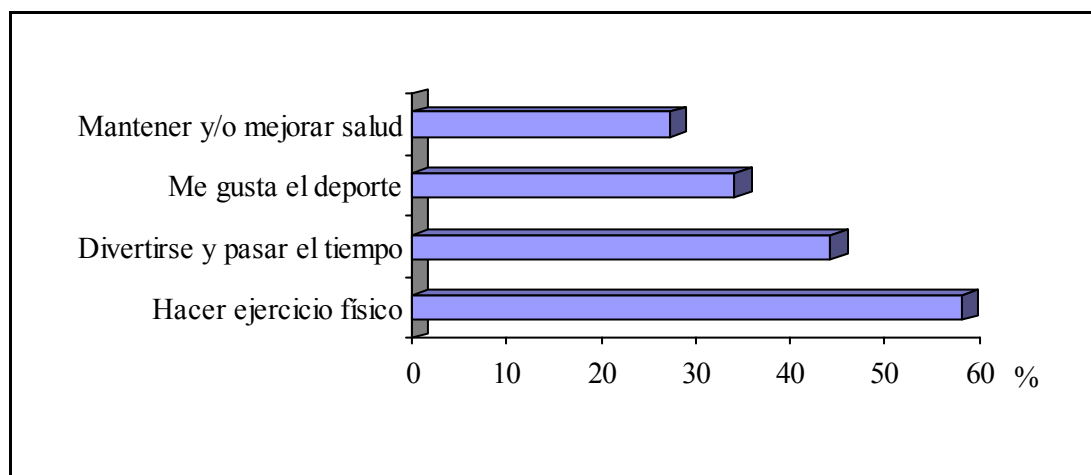
Una de las referencias principales con las que contamos en nuestro país para el conocimiento del empleo del tiempo libre de la población (con especial atención a la actividad físico-deportiva), son los estudios de García Ferrando. Hay que aclarar que, aunque en sus investigaciones se hace referencia continua al deporte y no a la actividad física, ambas expresiones son prácticamente equiparables para la población: un 78,8% de los sujetos considera que toda actividad física debe considerarse deporte, por tan sólo un 9,7% que cree que esta denominación debe reservarse para las actividades físicas competitivas (García Ferrando, 2000: 20). En la misma línea, Arribas Galárraga y Arruza Gabilondo (2004: 9) indican que “*la población asocia el término deporte a actividad físico-deportiva no reglada*”.

Según los datos aportados por García Ferrando (2000: 20), la práctica del deporte es la octava ocupación de tiempo libre de la población entre 15 y 74 años, realizado por un 30,7% de los españoles. Además de ser un porcentaje bajo, su significación es especialmente relevante, ya que las actividades preferidas son de tipo sedentario (estar con la familia, ver la televisión, estar con los amigos, leer libros y revistas, etc.). Esta “*realidad observada*”, difiere mucho de los parámetros descritos en el apartado anterior para la “*realidad esperada*”, que señalaban la plena participación ciudadana en la práctica de actividades físicas como uno de los objetivos a conseguir por las distintas Administraciones.

Otra cuestión relevante es conocer la forma en que la población practica actividad física. Según García Ferrando (2000: 6), un 65,8% de los españoles que practican deporte, lo hacen por su cuenta, un 25,3% lo hace en clubes, asociaciones u organizaciones y un 7,4% realiza actividades en su centro de enseñanza o de trabajo. Esta misma tendencia ha sido señalada por Arribas Galarraga y Arruza Gabilondo (2004: 9) en una población gipuzkoana mayor de 15 años, pues el 77,7% de los encuestados que practican actividad físico-deportiva no están federados. Nos enfrentamos a una realidad paradójica: la atención social (reconocimiento e inversión) se centra en el deporte competitivo, más concretamente en el deporte espectáculo y en las instituciones encargadas de seleccionar/promocionar a los futuros competidores (federaciones, clubes, escuelas técnicas, etc.). No obstante, la mayoría de la población que practica lo hace por su cuenta. Existe un desajuste entre las actividades ofertadas por las administraciones y asociaciones para la práctica de la actividad física y las preferencias de la población que practica, que lo hace por su cuenta, sin vinculación a ningún programa específico.

Los motivos por los que la población española practica actividad físico-deportiva se reflejan en el gráfico nº 2.2. A pesar de la importancia que se le otorga en los documentos oficiales a la vinculación entre la salud y el ocio físicamente activo, la práctica de actividad física para mantener y/o mejorar la salud es tan sólo el cuarto de los motivos señalados por los encuestados.

Gráfico nº 2. 2. Motivos de práctica físico-deportiva de la población española



Fuente: García Ferrando (2000: 2).

González Millán (2004: 8) sintetiza estas razones en dos: el utilitarismo y/o la diversión. Según este autor, el desarrollo de hábitos de ocio físicamente activo pasa porque las actividades realizadas satisfagan alguna de estas motivaciones (o ambas) y se decanta por la diversión como la opción con más probabilidades de conseguir la adhesión a estilos de vida activos.

De entre las respuestas dadas por los no practicantes, “*porque no me gusta*” (29,9%) y “*no tengo tiempo*” (27,9%) son, con diferencia las más importantes razones para no practicar actividad físico-deportiva (García Ferrando, 2000: 9). López Muñoz, Ruiz Juan y García Montes (2005) estudian en una población almeriense la relación de determinados perfiles sociales con la práctica y el interés por la actividad físico-deportiva. Llegan a la conclusión de que variables como el género, la edad, la profesión, el nivel de estudios o el tamaño del municipio influyen de forma relevante en la práctica e interés por la actividad física.

Las razones por las que la población decide practicar actividad físico-deportiva o no hacerlo y las necesidades específicas de los diversos colectivos sociales, deberían tomarse como referencias a la hora de diseñar propuestas destinadas a la creación de hábitos de ocio físicamente activo.

Tras este breve repaso sobre la práctica físico-deportiva en poblaciones adultas, se recogen algunos estudios realizados en niños y adolescentes, para intentar determinar las peculiaridades de estos colectivos, cuyas características están próximas a las de los alumnos estudiados en esta investigación y son fundamentales para comprender el fenómeno del abandono deportivo, que se abordará más adelante.

En la última década han proliferado las aportaciones que señalan la infancia, y especialmente la edad escolar, como una época en la que los índices de participación en actividades físico-deportivas son especialmente elevados (Sánchez Bañuelos, 1996; Cantera, 1997; Tercedor, 1998; Casimiro Andújar, 1999, etc.). Puig Roig (2001) encuentra que la actividad deportiva es una de las más importantes de la infancia de 7 a 12 años, ya que un 66,53% de la población situada en esta franja de edad en la ciudad de Barcelona practica algún deporte. Velázquez Buendía y otros (2001c) detectan una alta frecuencia de práctica físico-deportiva semanal en sujetos de 10 a 14 años de la comunidad autónoma de Madrid. Arruza (2005: 24) hace extensible esta tendencia a otros países: *“la época que se corresponde con un mayor nivel de práctica deportiva en la mayoría de los países (de 9 a 12 años), coincide con una etapa evolutiva en la que los jóvenes demuestran mucho interés por las relaciones sociales”*. Sin embargo, esta tendencia se invierte en pocos años, ya que los datos de participación en colectivos de Enseñanza Secundaria (Obligatoria y Postobligatoria) informan de un alto porcentaje de ocio pasivo durante los días laborales, con un moderado aumento de la actividad física los fines de semana, tanto en poblaciones almerienses (Gómez López y otros, 2003), como granadinas (Agüi Guerrero, Ruiz Juan y García Montes, 2004), señalando los autores un elevado nivel de concordancia con investigaciones anteriores a nivel nacional. Se detecta una importante diferencia entre los estudios realizados en poblaciones adultas y adolescentes y los datos correspondientes a la infancia, mucho más implicada en las propuestas de un ocio físicamente activo.

El interés por las relaciones sociales en edades de Primaria, anteriormente señalado por Arruza, se concreta en la importancia del grupo de iguales en las decisiones sobre la práctica físico-deportiva. Hernández Álvarez y otros (2006: 9) encuentran correlaciones positivas entre la frecuencia de práctica realizada por *“el mejor amigo/a”* y la de los sujetos estudiados, de ahí que se llegue a considerar que *“los amigos son la causa principal por la cual, tanto los hombres como las mujeres, se inician en la práctica deportiva”* (Ponseti y otros, 2005: 8). Además de este factor, Thompson, Rehman y Humbert (2005), en una investigación realizada con estudiantes canadienses, señalan tres variables determinantes para que los alumnos de nivel elemental se decanten por un ocio físicamente activo: la influencia de sus padres, su propia habilidad y las oportunidades de juego que les ofrezcan las actividades disponibles. Al igual que en el caso de las poblaciones adultas, los motivos de práctica físico-deportiva responden a factores personales, sociales y ambientales, si bien parecen existir diferencias entre los motivos de la infancia y los adultos para acercarse al

ocio físicamente activo. Esta diferencia no se detecta entre adultos y adolescentes, ya que las razones indicadas por los estudiantes de Secundaria para practicar: diversión, estar en forma, mejorar la salud, para relajarse... (Ruiz Juan, García Montes y Gavala González, 2005a); y para no hacerlo: no me gusta, falta de tiempo, desgana... (Gómez López, Ruiz Juan y García Montes, 2005), son muy similares a las respuestas aportadas por los adultos. Estos datos corroboran la existencia de un momento entre la infancia y la adolescencia, entre la Educación Primaria y Secundaria, clave para las relaciones de la persona con la práctica físico-deportiva y que suele solventarse con un importante descenso del ocio físicamente activo frente a otras opciones.

Se ha destacado el importante papel del contexto extraescolar en la práctica físico-deportiva de la infancia, al considerar que la versión académica o curricular (asignatura de Educación Física) supone, en términos temporales, una pequeña parte de la actividad física que realizan estas poblaciones. Según indican Cabrera Suárez, Ruiz Llamas y Sánchez Aguiar (2003: 1), los profesores tienen la percepción de que sus alumnos practican deportes o actividades físicas alternativas en las actividades extraescolares o en los recreos (63,2% se muestran de acuerdo frente a un 34,2% que opinan lo contrario), lo que se ve confirmado por la participación del 60,5% del alumnado en actividades físico-deportivas durante su tiempo libre.

El segundo bloque de estudios referentes a la participación ciudadana en actividades físico-deportivas, se centra el fenómeno del *espectadorismo deportivo como ocio pasivo y objeto de consumo*.

Los bajos índices de práctica de actividad física en los ciudadanos, no son el único problema vinculado al ocio físicamente activo de la población. La ausencia de práctica no sólo significa renunciar a los beneficios saludables de la misma (dimensión positiva del ocio), sino que trae asociados hábitos nocivos para la salud y el desarrollo personal del individuo (dimensión negativa del ocio).

La consolidación del espectáculo deportivo como ocupación pasiva del ocio en nuestras sociedades y el florecimiento de un gran mercado vinculado al mundo de la actividad física y del deporte, han sobredimensionado los valores negativos del ocio relacionado con la actividad físico-deportiva. Lejos de contribuir al desarrollo personal, a la autorrealización y a la creatividad, estas expresiones del ocio son una extensión de los valores materialistas y utilitaristas del mercado. Tales

valores se orientan al fomento del consumo, que proporciona una satisfacción efímera, para generar nuevamente la necesidad de consumir.

El mercado del tiempo libre ha sido el que mejor ha sabido adaptarse a la estructuración social de la postmodernidad. Genera una demanda continua y sostenida, ya que la población solicita actividades de ocio cada vez más sorprendentes, agradables y novedosas: *“el gran éxito de la sociedad de mercado ha sido integrar la actividad cultural en el consumo”* (Herrerros, 2000: 14).

El mercado debe convencer al consumidor de que adquiriera cosas que realmente no necesita. La producción de consumo se hace más importante que el consumo de la producción y el espectáculo deportivo es un escaparate privilegiado para estimular al individuo a consumir bienes y servicios, además de una forma de evasión social de la rutina diaria en las grandes ciudades (Acuña, 1994: 465-466). Sin embargo, el espectáculo deportivo se ha sobredimensionado hasta el punto de desvirtuar los atributos básicos del deporte desde una perspectiva humanística: *“esta hipertrofia del deporte [...] ocupando casi todo el tiempo libre está generando un tipo concreto de sociedad, la sociedad de la competencia incluso en el tiempo libre”* (Herrerros, 2000: 15).

El crecimiento de la demanda del ocio-espectáculo que puede disfrutarse desde el hogar, ha convertido la vivienda en un lugar privilegiado de ocio (Cuenca, 2000: 232-233). Esto supone una ganancia en cuanto a economía y comodidad, pero también una peligrosa tendencia hacia la vivencia del ocio solitaria, sedentaria e inevitablemente ligada al consumo, como han señalado, entre otros Ponce de León (1998: 25), Leaes (1999: 7) y Sevegnani (2000: 5).

La repercusión de los medios de comunicación y la sofisticación de los estímulos publicitarios influyen, consciente o inconscientemente en las decisiones que toma el individuo sobre la ocupación de su tiempo de ocio. Tal influencia puede reducir la libertad de elección que, recordemos, es una de las características definitorias de las actividades de ocio. El grado de implicación del sujeto en la creación de sus propias vivencias también se ve afectado en este proceso: *“el consumidor se vería como un elemento que no entra activamente en la producción de su propia experiencia”* (Lynch, 2001: 201). Estas características definen la vivencia alienada del ocio, cada vez más habitual en nuestras sociedades.

La tercera temática que configura la revisión sobre la participación social en modelos de ocio físicamente activos, es el *proceso de abandono*

de la práctica físico-deportiva. Esta cuestión ha despertado un gran interés investigador, dada la importancia de identificar, para posteriormente actuar sobre ellos, los aspectos que influyen en este fenómeno. Aunque en los últimos años ha aumentado el conocimiento sobre el abandono físico-deportivo, las propuestas para contrarrestar sus efectos han tenido poco o ningún éxito.

Como ya se ha comentado, existe una inversión en la tendencia de práctica de actividad física entre la población en edad escolar y la población en general. Diversos autores se han ocupado de estudiar el fenómeno de abandono de la práctica físico-deportiva (Durand, 1987; Puig Barata, 1989; Trigo, 1996; Zagalaz, 1996; Ruiz Juan, García Montes y Gavala González, 2005b, etc.), llegando a definir con bastante exactitud en qué momento se produce la inflexión en el proceso: *“todos los investigadores están de acuerdo en el momento que se produce el abandono deportivo. El cambio de la niñez a la juventud, el paso de la escuela al instituto, la evolución de la escuela Primaria a la Secundaria; como queramos llamarlo, pero la situación se produce entre los 12 y 14 años”* (Trigo, 1996: 76).

También se han delimitado los factores que influyen de forma relevante en el fenómeno del abandono: *“de estos resultados obtenidos existen tres factores que destacan sobre los demás, influyendo en el 80% de los encuestados como causa de abandono. Estos tres factores son los siguientes: dedicación a los amigos durante el tiempo libre, los amigos abandonan el deporte (falta de compañía) y como consecuencia de los estudios”* (Zagalaz, 1996: 413). Un estudio de Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes (2004) realizado en alumnado de entre 10 y 16 años de la ribera baja del Ebro, destaca la falta de profesor (30,5%), la necesidad de tiempo para estudiar (29%) y que el entrenador no les gustaba (25,7%) como las principales razones que provocaron el abandono de la práctica físico-deportiva. Investigaciones realizadas en otros territorios, como la de Arribas Galarraga y Arruza Gabilondo (2004) en Gipuzkoa y la de Gómez López, Ruiz Juan y García Montes (2004a) en Almería, arrojan resultados en la misma línea, destacando la falta de tiempo como factor de gran relevancia en la decisión del abandono.

Tanto Velázquez Buendía y otros (2001c: 582), como Ponseti y otros (2005: 2), informan de una disminución de la práctica de actividad físico-deportiva con la edad. Gómez López, Ruiz Juan y García Montes (2004b), describen una pérdida de interés por la práctica físico-deportiva después de tres años (tiempo transcurrido entre las dos tomas de datos) en estudiantes de Enseñanza Secundaria Postobligatoria. Cecchini, Méndez y Contreras

(2005) estudiaron las razones del abandono deportivo de alumnos de entre 12 y 18 años, llegando a la conclusión de que la importancia otorgada por los encuestados a la mayoría de los motivos de abandono no era mucha. Sólo la falta de tiempo, las ocupaciones y el mayor interés por otras actividades no deportivas fueron razones valoradas como algo o muy importantes. Cecchini (2005b: 34) explica que el abandono físico-deportivo vinculado a estos aspectos denota un conflicto de intereses en el que la práctica deportiva va perdiendo peso frente a otras motivaciones con el paso del tiempo: *“la causa que verdaderamente predice el abandono del deporte es la disminución progresiva de la intensidad de la motivación relacionada con los cambios biológicos y funcionales que se producen en estas edades”*.

Como puede apreciarse, estos datos difieren de las características delimitadas en la realidad esperada respecto a la participación y el abandono deportivo. En ellas se señalaba a la investigación como uno de los factores destacados para la profundización en el conocimiento y la lucha contra este proceso. Sin embargo, Henderson y Bialeschki (2005) denuncian el escaso reconocimiento (político y hasta hace poco, también científico) de la investigación de ocio -incluido el ocio físicamente activo- en la promoción de estilos de vida saludables. Monteagudo y Puig (2004: 22) denuncian la existencia de este mismo problema en nuestro país: *“la comunidad científica parece no prestar la atención que se merece ni asumir la trascendencia del disfrute del ocio como agente fidelizador de la práctica deportiva y garante de la aparición de otros beneficios vinculados a la salud, al desarrollo personal, económico y social”*.

b) El enfoque educativo de las propuestas de actividad física

Frente a la defensa de la actividad físico-deportiva como un recurso fundamental para la educación integral del ser humano, surgen voces críticas que destacan su faceta más negativa, que arrastra a sus practicantes a los modelos del deporte espectáculo, imitando los comportamientos agresivos, el desmesurado afán de triunfo y otros aspectos socialmente indeseables. Estas dos caras de una misma realidad tienen su reflejo en el ámbito educativo.

La realidad esperada respecto a las actividades físicas de ocio abogaba por el desarrollo de programas con un perfil educativo determinado, centrado en la promoción de hábitos saludables de vida y en procesos de socialización a través de la actividad física, pero hoy en día no puede decirse que la realidad observada responda a este perfil. Aún desde los planteamientos más optimistas, se reconoce la convivencia de dos

modelos educativos con filosofías divergentes: el *modelo rendimiento* y el *modelo participativo*. El primero de ellos busca sistemáticamente un producto final y la selección de los más capaces para la práctica físico-deportiva. El triunfo en la competición es un valor de referencia constante, en el que el sujeto debe adaptarse a una actividad reglada y estructurada y demostrar competencia en su desempeño. Aunque esta perspectiva se aleja de los parámetros de la Educación del Ocio a través de la actividad físico-deportiva y también de los planteamientos educativos recogidos en la normativa específica, se encuentra plenamente vigente y su nivel de aceptación social es alto. El modelo participativo pretende mejorar la implicación social en la cultura físico-deportiva, con los valores educativos que esto implica. Se pretende conseguir altos niveles de participación, continuidad en la misma y la consolidación de hábitos duraderos. Para ello se facilita el acceso a la práctica, dotando de recursos a los individuos para la ocupación activa de su ocio y adaptando las propuestas a sus características. En la tabla nº 2.3 se comparan las características de ambos modelos.

Tabla nº 2. 3. Comparativa entre el Modelo Rendimiento y Participación

Modelo rendimiento vs. Modelo participativo	
Producto	Proceso
Abandono	Continuidad
Selección	Inclusión
Entrenador	Educador
Adaptación a la actividad	Adaptación a la persona
Cuerpo máquina	Cuerpo disfrute

Fuente: Arribas Cubero (2004: 202).

No se trata de dos enfoques educativos simétricos, sino que el modelo participativo surgió como alternativa al modelo rendimiento, fruto del progresivo alejamiento de un sector de la población de los planteamientos del segundo: “*el desajuste cada vez mayor entre lo que exige el deporte competitivo y las posibilidades reales del practicante medio, desvía su interés hacia otro tipo de actividades [...], por lo que es comprensible que aquellos que, por distintas razones estén a otro nivel, apenas se vean representados en esta cultura deportiva*” (Gutiérrez Cardeñosa, 1998: 47). Teniendo en cuenta las referencias que definen la realidad esperada, es el modelo participativo el que mejor se corresponde con el enfoque educativo de las propuestas de actividad física.

Si las propiedades educativas de la práctica físico-deportiva dependen del cumplimiento de determinados requisitos y, más específicamente, si las actividades físicas extraescolares deben responder a

ciertas características para considerarse como parte de la Educación del Ocio (Santos Pastor, 1998: 70-71), es necesario identificar los enfoques de práctica físico-deportiva predominantes en nuestro país, especialmente aquellos que afectan a los sujetos en edad escolar. De esta forma, será más sencillo valorar si las propuestas físico-deportivas más extendidas en nuestro territorio, responden al enfoque educativo descrito en la realidad esperada.

Son numerosas las fuentes que advierten de un importante alejamiento entre el discurso académico-pedagógico imperante y la dimensión práctica en el ámbito físico-deportivo. Uno de los primeros argumentos que sustentan esta creencia es la disminución de los espacios y los tiempos disponibles en la infancia para el desarrollo espontáneo de actividades físicas a través del juego libre (Serrano y Neto, 1997; Malta y otros, 1999; Zacharias, 1999; etc.). Esto elimina de la cotidianidad de los niños un conjunto de experiencias de gran valor educativo y socializador, que deberían compensarse desde otros entornos formativos. A esto hay que unir el escaso peso de la asignatura de Educación Física en el sistema educativo español. Aunque es necesario ampliar el número de horas de Educación Física escolar que reciben los alumnos a lo largo de una semana, no estamos ante una cuestión de corte exclusivamente cuantitativo (número de horas), sino también cualitativo: enfoque que se le está dando a las actividades físico-deportivas desde la educación escolar. Ponce de León, Ramos Echazarreta y Sanz Arazuri (2006) señalan que, tanto los alumnos, como los padres y los profesores de Educación Física de distintos niveles educativos de la Rioja, perciben un carácter predominantemente competitivo en las actividades físico-deportivas que practican actualmente los adolescentes y los jóvenes. El ámbito extraescolar tampoco es ajeno a esta problemática: Calzada (2004) explica que en España, el deporte realizado por los niños en edad escolar tiene poco de educativo y presenta todos los vicios y defectos propios del deporte espectáculo.

Se trata de una cuestión multidimensional, por lo que la responsabilidad de esta situación debe repartirse entre los distintos agentes educativos. Frente a la necesidad de cooperación interinstitucional y aprovechamiento de sinergias, la escuela, los Ayuntamientos, las asociaciones de padres, los clubes deportivos, etc., adoptan con demasiada frecuencia actitudes de rivalidad o competencia que limitan la calidad educativa de las actividades físico-deportivas ofertadas: *“consideramos poco sensato que los centros educativos y las organizaciones deportivas mantengan la lucha por competencias que, en muchos casos, venimos observando”* (Gutiérrez Sanmartín, 2004: 120). En la misma línea, García Antolín (2005) señala que las asociaciones de padres de alumnos de los

centros educativos, las Administraciones Locales y los centros privados, ofertan actividades vinculadas a la cultura del cuerpo que, copiando modelos adultos, pueden reproducir su carácter consumista. Este mismo autor cuestiona la intención educativa de las actividades físicas extraescolares, ya que considera que en su diseño prima más ofertar algo (lo que sea) donde los niños puedan estar después del horario escolar, que la búsqueda del sentido educativo de las actividades físico-deportivas. También advierte del peligro de organizar estas actividades en función de las necesidades de los adultos y no de la infancia: *“todo ello lleva a determinar que la mejor actividad física extraescolar para el niño es... aquella que a los padres les va bien para combinar con su horario de trabajo y con su disponibilidad de tiempo libre”* (García Antolín, 2005: 267). Respecto a los docentes, González Millán (2004) se cuestiona si en la escuela realmente se inculca a los niños el amor y afición por la práctica físico-deportiva o si los educadores se limitan a cubrir el programa sin importar demasiado su efecto sobre los alumnos y sus hábitos de vida. Existe bastante coincidencia en señalar la importancia del educador en la calidad de los programas educativos (y en concreto, en los extraescolares), de ahí que resulten especialmente preocupantes las carencias en este sentido, ya sea por falta de implicación, de formación, de apoyo a este colectivo, etc.

Como ya hemos visto al referirnos al abandono deportivo, las consecuencias de esta situación se reflejan en un progresivo alejamiento de los jóvenes de la práctica a medida que aumenta su autonomía en la toma de decisiones sobre su tiempo de ocio. Tal y como Green, Smith y Roberts (2005) detectan en su revisión sobre la participación de los jóvenes en actividad física y deportes, existe una tendencia al abandono del ocio organizado y supervisado a favor de un ocio no supervisado relacionado con el consumo, que aprovecha las facilidades que ofrece el mercado a los jóvenes. También informan de una falta de apoyo a los programas basados en enfoques tradicionales de actividad física. A pesar de ello, la práctica deportiva y el juego siguen manteniendo un papel relevante en los repertorios de participación de la gente joven.

Arruza (1998) advierte de la relación existente entre enfoques de práctica poco adecuados y el abandono de la práctica deportiva. Refiriéndose a la competición deportiva escolar afirma: *“si los/las alumnos/as no aprenden a estas edades los recursos que necesitan para manejar y controlarse en estas situaciones, los sentimientos que de ellas se generen serán desagradables, cundirá el desánimo, disminuirá su confianza, aumentará el rechazo por la práctica deportiva”* (Arruza, 1998: 76). El autor destaca el potencial de la competición deportiva escolar para

la mejora del autocontrol y la autoeficacia de los alumnos, si ésta se aborda adecuadamente. Entre otras consideraciones, señala la necesidad de centrar la atención selectiva en las variables del proceso y no en el resultado y de plantear situaciones en las que exista proporción entre el nivel de ejecución de los alumnos y la dificultad de la tarea planteada. La responsabilidad principal de adecuar el proceso a las características de los alumnos recae en el docente: *“los docentes tenemos la obligación de considerar éstos y otros aspectos antes de plantear a los jóvenes situaciones de este tipo, y si se las planteamos debemos de enseñarles cómo deben actuar en esa situación y ayudarles a desarrollar sus propias capacidades”* (Arruza, 1998: 77).

Después de esta primera aproximación general, retomamos las referencias a la salud y a la socialización para comprobar que tampoco se han incorporado a los programas educativos en la medida apuntada en la realidad esperada:

- Como se ha comentado en el punto anterior, la participación ciudadana en actividades físico-deportivas puede considerarse baja o moderada en nuestro país, lo que es un indicativo del fracaso de las iniciativas para asentar hábitos de vida activos entre la población. Los estudios encargados de valorar el nivel de actividad física de distintos grupos de edad en relación con la salud, aportan datos preocupantes. Así, Reilly y otros (2004) encuentran que el gasto energético diario de niños de entre 3 y 5 años en el Reino Unido es muy bajo, debido a su ritmo de vida sedentario, lo que incrementa el riesgo de padecer obesidad. Domingues Faustino y otros (2001a; 2001b; 2001c) realizaron estudios de caso con niños portugueses de 8, 10 y 12 años, controlando las oscilaciones de su frecuencia cardiaca en su tiempo libre durante una semana, llegando a la conclusión de que realizan poca actividad física y que ésta suele ser de baja intensidad. En nuestro país, Hernández Álvarez y otros (2006) sitúan la tasa de inactividad de la población escolar en el 42,3%. En este porcentaje se incluyen los sujetos que no realizan ninguna actividad física y aquellos cuya frecuencia de práctica es insuficiente para obtener beneficios saludables. A pesar de que la población escolar es la que arroja los valores de actividad física más altos, el índice de inactividad sigue estando muy por encima de los valores idóneos para estas edades desde el punto de vista de la salud: *“España es el tercer país de Europa en el índice de niños obesos y con sobrepeso (14% y 29%, respectivamente, de los que están en edad escolar)”* (Gil Madrona y Contreras Jordán, 2005: 237). En colectivos de adolescentes la situación no es mejor: según datos de Pierón (2005: 95), las jóvenes españolas van a la cabeza en cuanto a

baja participación en actividades físicas y deportivas extraescolares (con valores cercanos al 80%), respecto a grupos de chicas de otros ocho países. En la comparativa masculina, España ocupa el segundo lugar, con un índice de casi el 40%. Los resultados de la investigación sugieren, que “*nuestro deporte, nuestras escuelas, no consolidan, ni hábitos, ni práctica*” (Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes, 2004: 9).

Se han manejado distintas explicaciones para este fracaso de la promoción de hábitos saludables a través de la práctica físico-deportiva. Green y Thurston (2002) identifican, mediante las percepciones de profesores de Educación Física ingleses, la existencia de una importante brecha entre los parámetros políticos y la práctica en relación con la promoción de la salud a través de la Educación Física. Heinemann (2004) coincide con esta visión, al afirmar que la ideología del deporte saludable tuvo una gran importancia para obtener un reconocimiento generalizado de la valía del deporte. En determinados momentos, desde la perspectiva política ha interesado alimentar el paradigma deporte-salud, aunque la investigación no ofreciera resultados consistentes al respecto. De esta forma, las instituciones pueden argumentar que trabajan en la promoción de la salud pública apoyando cualquier tipo de iniciativa que implique actividad físico-deportiva, sin preocuparse demasiado de su impacto real en los hábitos de la población. Esta tendencia ha provocado que, después de varias décadas de asociación entre actividad física y salud, todavía no exista un modelo de promoción de la salud (Fraile y otros, 1998) y que la situación de la evaluación de este tipo de propuestas, a pesar de la mejora de los últimos años, sea todavía precaria (Dawn y Halley, 2004: 88).

- El trabajo de valores sociales a través de la práctica físico-deportiva tampoco ha logrado los resultados esperados después de varios años ocupando un lugar destacado en las programaciones educativas. Es necesario replantearse la tradicional asociación entre práctica físico-deportiva y desarrollo de valores prosociales desde una perspectiva crítica, teniendo en cuenta algunos argumentos que matizan e incluso cuestionan este axioma.

En primer lugar, existen especialistas que consideran la práctica físico-deportiva como un ámbito con serias limitaciones para trabajar la socialización, porque constituye un estímulo más entre otros muchos que influyen sobre el individuo. Se plantea que las mejoras en la competencia social se producen en aquellos programas de

actividad física que la incluyen entre sus objetivos explícitos, pero no en cualquier tipo de propuesta motriz: *“pensamos que la Educación Física debería incluir métodos de aprendizaje social para ser un promotor eficiente de la competencia social”* (Pühse y Gerber, 2004: 648). Un segundo argumento describe un modelo de participación físico-deportiva que prima el resultado por encima del proceso y un discurso docente basado en aspectos técnicos, orientado a la mejora de habilidades. Jiménez Jiménez y otros (2003: 14) estudian el proceso de iniciación deportiva a través del análisis del discurso docente, concluyendo que la referencia temática que acapara el mayor número de mensajes es la técnica (deportiva). Monteagudo (2000: 136-137) admite que el clima que prevalece en los contextos deportivos escolares está centrado en el resultado, donde la diversión reside en ser mejor que el otro: *“la satisfacción y el disfrute que el niño obtenga de la actividad depende de que éste siga siendo el mejor. En el momento en que alguno de los compañeros obtenga un mejor resultado y haga peligrar su primacía, la actividad dejará de resultarle divertida”*. Este tipo de estructuras reducen los comportamientos prosociales y promueve valores y conductas antisociales. Un ejemplo de ello lo tenemos en el tratamiento de las trampas en ciertos deportes, en los que los niños aprenden que compensa violar ciertas reglas, porque lo que ganan con la trampa es mucho más de lo que perderían si fueran sancionados. Esto deriva en un proceso de socialización que favorece estas conducta y enseña a los niños que existen faltas buenas y malas (Gutiérrez Sanmartín, 1995: 81). Un tercer argumento considera que ciertos cambios sociales propios de la postmodernidad han tenido una influencia negativa en la cultura deportiva y que los niños reciben gran cantidad de estímulos contrarios a los valores considerados deseables en el ámbito físico-deportivo. Mosquera González (2004: 22-26) resume este proceso en las siguientes influencias: a) el todo vale, ausencia de ética y autoridad; b) la fama, el ser el mejor, el tener y la poca importancia del ser; c) la ausencia de culpa, el juego sucio y el perdón; d) el individualismo-particularismo; e) la dificultad para establecer lazos de relación y para cooperar; f) el aislamiento y; g) la filosofía de usar y tirar. La autora considera que estos aspectos juegan un papel relevante en los procesos de socialización que se dan en el ámbito físico-deportivo y que están en la raíz de muchos de los problemas de agresividad y violencia que se dan actualmente en este campo. Un ejemplo de esta tendencia es la excesiva presión ejercida por los padres sobre sus hijos, sobre todo cuando participan en competiciones deportivas, o los valores transmitidos por los medios de comunicación respecto al

triunfo y la primacía del resultado por encima de otras consideraciones morales. Gutiérrez Sanmartín (1995: 199) analiza los valores manifiestos en distintos programas infantiles de contenido deportivo, concluyendo que *“estas series [...] actualmente están difundiendo un catálogo de conductas, actitudes y valores que distan sobremanera de encontrarse acordes con los planteamientos pedagógicos, incluso profesionales que, a nuestro entender, deben orientar la práctica deportiva en nuestros días”*.

Partiendo del convencimiento de que los programas físico-deportivos diseñados para favorecer los procesos de socialización poseen un gran potencial formativo para conseguir sus objetivos, hemos de tener en cuenta la necesidad de diseñar y controlar el enfoque de las actuaciones docentes para garantizar la promoción de los valores prosociales. Cada valor asociado al deporte tiene un contravalor susceptible de influir en la socialización de la infancia, de ahí la importancia de afinar en el diseño de las propuestas y la elección de los educadores.

Existe, por lo tanto, una clara diferencia entre lo que se espera de la esfera de la actividad física a nivel socio-educativo y lo que realmente es. En la tabla nº 2.4. se resume la comparación entre ambas realidades. Identificar la existencia del problema, es el primer paso para actuar sobre él e intentar solucionarlo.

Tabla nº 2. 4. Resumen de la comparación entre realidad esperada y observada en ámbito físico-deportivo

Realidad Esperada	Realidad Observada
<ul style="list-style-type: none"> • Plena participación (frecuencia de práctica suficiente para obtener beneficios saludables de la actividad física). Reducir abandono deportivo y limitar influencia negativa del deporte espectáculo. • Planteamientos educativos centrados en el proceso-disfrute-motivación intrínseca, que permitan: <ul style="list-style-type: none"> - Concienciación de la población y creación de hábitos saludables y activos. - Educar en valores prosociales, tanto para el ámbito físico-deportivo, como transferidos a otros contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bajos niveles de práctica ciudadana. Importantes índices de abandono deportivo, sobre todo durante la adolescencia. Omnipresencia del deporte espectáculo, con mucha influencia sobre los comportamientos y valores sociales. • Planteamientos educativos centrados en el producto-victoria-motivación extrínseca, que provocan: <ul style="list-style-type: none"> - Rechazo de la práctica y vivencias negativas asociadas a la actividad físico-deportiva. - Asentamiento de valores antisociales entre la población, especialmente en la infancia: juego sucio, triunfo por encima de todo, individualismo, etc.

Sin embargo, hablar de crisis en este ámbito con el deporte espectáculo acaparando la atención de los medios de comunicación, no es tarea fácil. Tampoco lo es justificar las dificultades de acceso a la práctica en un momento en el que la oferta de actividades desde distintas entidades públicas y privadas supera con mucho a la de cualquier otra época. A pesar de ello, los problemas de baja participación y ausencia de enfoques educativos coherentes, son una realidad y si no se plantea una intervención coordinada y coherente, seguirán aumentando en el futuro. Los planteamientos educativos imperantes respecto a la actividad físico-deportiva, limitan mucho las posibilidades de práctica autónoma, de gestión de los sujetos de sus propias actividades, provocando una fuerte dependencia de las propuestas institucionales que, a distintos niveles, acaban por convertirse en bienes de consumo que generan valores y comportamientos alejados de los argumentos educativos que los sustentan. En estas circunstancias, cabe cuestionarse si el programa “*Luditarde*”, así como otras propuestas consideradas innovadoras y con una clara vocación sociocultural que tienen en la actividad físico-deportiva uno de sus principales argumentos, realizan esfuerzos para disminuir la brecha

existente entre la realidad esperada y observada en el ocio físicamente activo de los ciudadanos.

2.3. Aportaciones del programa “*Luditarde*” al ocio físicamente activo de sus participantes

A continuación se analiza cómo el programa “*Luditarde*”, a través de sus distintos elementos, intenta compensar algunos de los desequilibrios detectados en el punto anterior entre la realidad esperada y la observada en el ámbito de la actividad físico-deportiva. Para ello se recogen aportaciones ubicadas en tres niveles de programación distintos: los documentos-marco de “*Descubrir el Ocio*” (programa y convenio de colaboración entre Ayuntamiento y Federación Provincial de APAs), que reflejan la filosofía general de todos los programas de ocio de la ciudad; la programación de “*Luditarde*”, que recoge los objetivos y contenidos que deben desarrollar conjuntamente todas las áreas del mismo y; la programación “*la iniciación deportiva en Luditarde*”, que orienta y estructura las acciones educativas físico-deportivas para las edades correspondientes a 2º y 3º ciclo de Primaria. Todos ellos, con distintos niveles de concreción, aclaran el tipo de labor educativa que se persigue en “*Luditarde*” y el papel que juega la actividad física y el deporte en la educación de los participantes.

Tal y como se comentó en el capítulo anterior, la organización de las actividades extraescolares ha estado limitada por el empleo fórmulas de gestión que implicaban poco a los agentes responsables de las mismas. El hecho de que los programas de ocio de A Coruña se organicen en torno a un convenio, renunciando desde hace años a la financiación a través de subvención, ha supuesto un paso imprescindible para la hacer posible el control, mejora y renovación de las iniciativas de ocio de la ciudad. Dicho convenio, entre el Ayuntamiento de A Coruña y la Federación Provincial de APAs de centros públicos de A Coruña, explicita la filosofía general que sustenta las distintas acciones que constituyen “*Descubrir el Ocio*” y compromete a las partes a respetar los fundamentos educativos expuestos, así como las responsabilidades recogidas en las distintas cláusulas.

En el preámbulo del convenio, se plasman las intenciones generales de los promotores de los programas respecto al ocio. En ellas se explica que el municipio no desea permanecer al margen del ámbito extraescolar y considera necesario dotar a los centros docentes de una oferta continuada de interés público que permita: descubrir el ocio como un proceso de desarrollo personal y promover un ocio humanista a través de una intervención educativa en el tiempo libre que favorezca una adecuada

socialización y autonomía. También se aclara que conciben la Educación del Ocio como una realidad ligada al sistema educativo, que debe ser tratada con respeto y rigurosidad. En el texto del convenio se explica que los programas de ocio contribuyen a la práctica del derecho ciudadano de asociacionismo, ya que el tercer sector (a través de la Federación Provincial de APAs y de sus representantes en cada colegio) participa en la ejecución de estas iniciativas de interés público (Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, 2003b: 1, 4).

2.3.1. La promoción de la participación y del ocio físicamente activo en “Luditarde”

La promoción de la participación en el programa “*Luditarde*” se desarrolla a dos niveles. Desde una perspectiva general, se trabaja para que una parte importante de los alumnos del centro se impliquen en el programa. Esto supone el conocimiento y superación de barreras que tradicionalmente han limitado la participación en programas extraescolares. Los promotores de “*Luditarde*” han ido incorporado cambios en aspectos organizativos-estructurales para facilitar al máximo el acceso a la oferta extraescolar del centro. Tal y como indican en los criterios mínimos para un ocio educativo recogidos en la programación de “*Descubrir el Ocio*”: “*toda la población escolar debe tener acceso al programa municipal sin ningún tipo de discriminación*” (Servicio Municipal de Educación, 2003c: 25). En la tabla nº 2.5 se resumen las iniciativas realizadas desde el programa para responder a este requisito.

Tabla nº 2. 5. Barreras habituales a la participación en programas extraescolares e incentivos desarrollados en el programa “Luditarde” para contrarrestarlas

Barreras	Incentivos
Deseo de “pasar el rato” con los amigos después de clase	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de espacio y tiempo en el centro para la recreación, los descansos, que permita hablar con los demás. • Ofertar salidas o excursiones para motivar y favorecer la convivencia (actividades intergrupos en el centro, encuentros entre varios colegios, clausuras con todos los participantes en “Luditarde”).
Responsabilidades familiares	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar a las familias, recordándoles la importancia del tiempo de ocio de sus hijos y las posibilidades de aprendizaje que supone el programa. • Desarrollar un canal de comunicación con las familias de los participantes, para aportar y recoger información periódicamente. • Favorecer la participación de miembros de la misma familia en el programa (reducción de cuotas por más de un hijo matriculado). • Establecer exenciones de pago de cuotas para familias con bajos ingresos.
Aburrimiento o desinterés	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar las actividades que les interesan a los participantes y no participantes en los programas. • Involucrar a los participantes con variedad de experiencias, actividades y oportunidades de desarrollar nuevas relaciones con sus pares y adultos. • Dar a los participantes la opción, en ciertos momentos, de elegir entre varias actividades. • Conseguir un equipo de educadores con capacidad de liderazgo y de involucrar a los jóvenes en el programa. • Ofrecer a los participantes mayores, oportunidades de liderazgo en el programa (mayor autonomía y responsabilidades).
Seguridad	<ul style="list-style-type: none"> • Involucrar a los educadores en horarios extraescolares distintos a los del programa (por ejemplo, en los comedores escolares). • Garantizar a las familias el control de entrada y salida de los participantes del programa (quién los recoge, con quién se van, etc.).

Fuente: Lauver, Little y Weis (2004: 3). Adaptado.

El segundo nivel de la promoción de la participación, específico del ámbito físico-deportivo, pretende que los alumnos practiquen actividad física y adquieran hábitos para hacerlo fuera del programa, durante su tiempo libre no organizado. La primera parte de este objetivo lo consiguen directamente, con la alta frecuencia de práctica semanal que supone acudir a “Luditarde”: *“el resto de áreas de contenidos a desarrollar tendrán una distribución horaria más flexible, siguiendo las siguientes pautas: Actividad Motriz: será el contenido con mayor presencia y deberá estar*

presente todos los días, en mayor o menor medida” (Servicio Municipal de Educación, 2003a: 5). La segunda parte del objetivo se trabaja a través del enfoque educativo y de la relevancia que (como se recoge en el siguiente punto) le otorgan al área de actividad motriz (físico-deportiva) de “*Luditarde*”.

2.3.2. El enfoque educativo en las propuestas físico-deportivas de “*Luditarde*”

Al analizar la realidad observada en el ámbito del ocio físicamente activo, identificábamos dos modelos de aproximación a la actividad físico-deportiva, el rendimiento y el participativo, decantándonos por el segundo como aquel que reúne las características más acordes con los planteamientos educativos actuales. Los programas de ocio de la ciudad de A Coruña optan por este enfoque, al recoger en el convenio de colaboración que ordena estas iniciativas que desarrollará: “*actividades de carácter físico-deportivo con un contenido en el que prime el ámbito llamado «Deporte para Todos»*” (Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, 2003b: 6). En la misma línea, se pretende también aumentar el nivel de competencia percibida en relación a la tarea de los participantes (Servicio Municipal de Educación, 2003b: 1), con la convicción de que cuanto más competentes se sientan, mayores posibilidades habrá de que sigan practicando y de que valoren las actividades físico-deportivas como vivencias agradables. Además de ubicarse en el modelo participativo, los promotores de los programas de ocio definen las líneas educativas que se desarrollarán a través de la actividad físico-deportiva: “*se procurará promover aficiones e intereses que complementen el campo de la educación formal, fomentar el desarrollo de normas, actitudes y valores y potenciar la socialización y la formación de todos los niños y jóvenes de la ciudad*” (Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, 2003b: 6). La salud, a través de la creación de hábitos de vida activos y la socialización son, por lo tanto, los dos referentes principales de los programas de ocio de la ciudad.

Otro aspecto destacado en todos los niveles programáticos de “*Luditarde*” es el enfoque recreativo que han de poseer las propuestas físico-deportivas, lo que refuerza su adhesión al modelo participativo. Así, en el documento que recoge los planteamientos educativos de “*Descubrir el Ocio*” se dice, en general, que en las propuestas ha de prevalecer la dimensión recreativa, el tratamiento lúdico y el ansia de diversión y, específicamente para las actividades físico-deportivas que: “*la presencia*

del juego y de la actividad físico-deportiva como forma cualitativa de abordar las distintas propuestas que sirvan para el disfrute y la recreación” (Servicio Municipal de Educación, 2003c: 26).

Pero no sólo en los elementos de la programación se percibe el profundo compromiso educativo de estos programas. Tal y como se verá en el análisis de los resultados de este estudio, una parte importante del personal docente del programa “*Luditarde*” son Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y, en menor medida, Maestros Especialistas en Educación Física. Calzada (2004: 52) denuncia que uno de los problemas principales para desarrollar propuestas educativas de calidad desde el ámbito físico-deportivo, es que el perfil formativo de muchos de los profesionales que trabajan en el contexto extraescolar (entrenadores, monitores, árbitros), no les capacita para alcanzar los objetivos propuestos en el ámbito educativo. Este autor señala a los Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y a los Maestros Especialistas en Educación Física como los profesionales que poseen los recursos adecuados, fruto de su formación académica, para responder al reto de la educación físico-deportiva extraescolar.

A continuación, se analiza qué tratamiento reciben la salud y la socialización en “*Luditarde*”, como dos de los principales referentes educativos del ámbito físico-deportivo:

- *La salud*: el hecho de que se dedique al menos una hora diaria, durante cinco días a la semana a practicar actividades físico-deportivas supone, en sí mismo, un nivel de actividad que reporta beneficios saludables a los participantes y que favorece la adherencia a la práctica, ya que se incorpora la actividad físico-deportiva a sus rutinas de vida. Por otro lado, las referencias explícitas a la creación de hábitos positivos durante el tiempo de ocio incluyen, implícitamente, los relacionados con la actividad física y la salud: “*descubrir aficiones y adquirir hábitos para la ocupación del tiempo de ocio*” (Servicio Municipal de Educación, 2003a: 1). A pesar de que los documentos que regulan las actuaciones educativas desarrolladas en “*Luditarde*” no hacen un tratamiento directo de la promoción de la salud a través de la actividad física, la superación del mínimo de actividad física diaria recomendada es poco habitual en el contexto extraescolar y mucho más si se trata de propuestas no específicamente deportivas sino, como es el caso, de formación socio-cultural. Este nivel de compromiso con la promoción de la actividad física saludable concuerda con una concepción de la salud

como responsabilidad cívica, que debe partir de los ciudadanos, pero con el apoyo de las instituciones públicas.

- *La socialización*: es, sin duda, el objetivo estrella del programa “*Luditarde*”, con importante presencia en todos los documentos vinculados con él. Un ejemplo de esta relevancia se encuentra en la propia programación de “*Luditarde*”, en la que se explica que tantos los objetivos, como los contenidos descritos deben conducir a un fin común: “*educar en valores, actitudes y normas*” (Servicio Municipal de Educación, 2003a: 2). Por lo tanto, el tratamiento de la socialización en el programa es prioritario y explícito.

El interés educativo por la socialización en “*Luditarde*” se concreta en su área de actividad motriz en una propuesta denominada “*intercambios deportivos*”, que se adapta perfectamente al modelo participativo de educación físico-deportiva. Las propuestas para el 2º ciclo de la Educación Primaria son “*actividades motrices bajo un formato lúdico organizado*”, como brulé, mini-tenis sin implemento, etc., y para el 3º ciclo la iniciación deportiva específica -mini-balonmano, mini-béisbol, mini-baloncesto, etc.- (Servicio Municipal de Educación, 2003b: 1-2). Todas ellas tienen un reglamento elaborado específicamente por los educadores de “*Luditarde*”, más simple que el oficial (en el caso de los deportes federados) y con adaptaciones destinadas a hacer asequible la competición a todos los participantes. Se busca reducir la importancia de la victoria-derrota en el resultado final de los enfrentamientos, que se presentan como convivencias. Además de los partidos, los participantes de los dos colegios realizan otras actividades conjuntas durante esa jornada. El sistema de puntuación recoge los denominados “*valores de la competición*” (Servicio Municipal de Educación, 2003b: 7): actitud (implicación en la actividad, atención a las explicaciones y número de asistentes de cada equipo), apoyo/ayuda a compañeros y adversarios (ánimo y explicaciones a compañeros y adversarios, facilitación de la labor del árbitro, cuidado y recogida del material), respeto (a compañeros, adversarios, árbitros, normas del juego y material) y competición (victoria o derrota). Los tres primeros “*valores de la competición*”, se puntúan entre uno y tres en cada partido; el uno supone no cumplir las premisas, el dos, que sólo algunos del grupo o la mayoría las cumple y el tres significa que todos los miembros del equipo cumplen con los valores citados. En el apartado de “*competición*”, la victoria vale dos puntos y la derrota uno. El resultado del enfrentamiento se obtiene sumando los puntos obtenidos en las distintas categorías (Servicio Municipal de

Educación, 2003b: 17). De esta forma, se pretende que los participantes en el programa valoren todos los aspectos de la competición y no sólo el resultado, que lo que hace cada miembro del equipo tenga incidencia en el resultado del mismo y que la victoria deje de justificar comportamientos antideportivos y antisociales. En el cuadro nº 2.7. se recogen los objetivos de los encuentros deportivos desarrollados en “Luditarde”.

Cuadro nº 2. 7. Objetivos de los encuentros deportivos

- Fomentar un momento de encuentro entre niños de diferentes centros educativos.
- Respetar el lugar de realización del intercambio y cuidar el material con el que estemos jugando.
- Favorecer el respeto por las normas.
- Crear un clima de diversión y amistad en un entorno lúdico y recreativo.
- Disfrutar de una jornada de actividad deportiva recreativa conociendo nuevos compañeros.
- Colaborar en la organización del principio y del final del intercambio deportivo.
- Primar la participación y el comportamiento correcto por encima del resultado del intercambio deportivo.

Fuente: Antelo, Miguez y Fernández (2006).

El esfuerzo organizativo y de concienciación de los participantes (que están habituados a la lógica del modelo rendimiento) requiere de un compromiso añadido de los educadores, a los que se recuerda su importante papel en el éxito de este proceso, dada su función ejemplarizante para los niños: *“los educadores tutores debemos estar permanentemente ayudando a los árbitros en cuanto a las decisiones más técnicas de los encuentros [...] y apoyando a los niños/as de ambos equipos en cuanto a sus actuaciones actitudinales, siendo nosotros su ejemplo”* (Servicio Municipal de Educación, 2003b: 17).

El innovador planteamiento del área motriz (físico-deportiva) de “Luditarde”, es una muestra de la preocupación existente en el

programa por el desarrollo de valores sociales y de comportamientos cívicos entre sus participantes.

El compromiso de “*Luditarde*” con la implementación de propuestas educativas de calidad se pone de manifiesto en otros factores, que se han desarrollado en consonancia con la realidad esperada para el ocio físicamente activo. Por ejemplo, el empleo de una metodología basada en el alumno, que tiene en cuenta sus aportaciones: “*la utilización de métodos creativos a partir de los intereses que aparezcan o sea necesario evocar. Los métodos más usuales son: el aprendizaje por descubrimiento, los proyectos, la indagación y la solución de problemas*” (Servicio Municipal de Educación, 2003c: 26). También la preocupación por la situación laboral de sus trabajadores, que obligatoriamente deben contratarse “*en el marco del convenio colectivo de empresas de enseñanza privada sostenidas con fondos públicos con la categoría de instructor para: 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 actividad y para formación y perfeccionamiento*” (Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, 2003b: 8). Este requisito supone el reconocimiento de su estatus profesional como educadores y se ajusta a la labor que realmente desempeñan, lo que no es demasiado habitual en el ámbito contractual extraescolar. También se marcan unos mínimos en cuanto a formación inicial que garanticen su capacitación para realizar programas y actividades extraescolares en centros educativos y la necesidad de complementarla con una formación permanente y específicamente adaptada a los requerimientos de los programas de ocio. Este último requisito se satisface a través del programa formativo “*Educadores Urbanos*” (Servicio Municipal de Educación, 2003a: 26) que prepara a los educadores para desarrollar y gestionar los programas de ocio que se ofrecen a los niños y jóvenes de los centros docentes públicos. Otro aspecto poco frecuente en los programas educativos extraescolares, pero fundamental para la consecución de propuestas de calidad, es el desarrollo de estructuras de control y mejora que obtengan información de los programas y permitan emplearla para su perfeccionamiento.

Existe una comisión de seguimiento, encargada de supervisar el cumplimiento general del programa y de elaborar un informe anual de evaluación del mismo (Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, 2003b: 8). Por su parte, la Federación Provincial de APAs debe entregar al Ayuntamiento una memoria acreditativa de las actividades realizadas y del grado de cumplimiento de las mismas (Ídem, 2003b: 13).

A nivel docente, la programación de “*Luditarde*”, en su apartado “*evaluación y control del programa*”, implanta un régimen de reuniones entre los distintos responsables del mismo: una reunión semanal entre los educadores de cada centro; una reunión semanal entre los coordinadores de los centros y la coordinación general del programa y; una reunión mensual entre la coordinación general del programa, el coordinador de un centro, su dirección y la AMPA de ese colegio (Servicio Municipal de Educación, 2003a: 5). Otra de las actuaciones previstas en este sentido es el apoyo a proyectos de investigación que tengan como objeto de estudio los programas de ocio de la ciudad. Fruto de este compromiso, se han realizado este estudio evaluativo (programa “*Luditarde*”) y otro centrado en el programa deportivo extraescolar “*Deporte en el Centro*”. La última de las iniciativas articulada para detectar los puntos fuertes y débiles del programa y mejorarlo de cara al próximo curso, es la convocatoria de varias mesas de trabajo (cuatro para “*Luditarde*” y cuatro para “*Deporte en el Centro*”), entre los meses de marzo y mayo de 2006. En ellas participaron representantes de las AMPAs, de los equipos directivos, del Ayuntamiento y de la Federación Provincial de APAs (Servicio Municipal de Educación, 2006: 1), así como los investigadores que estudian los programas “*Luditarde*” y “*Deporte en el Centro*” en calidad de asesores (ver anexo 1). Todo ello con la pretensión de evaluar la evolución y estado actual de ambos programas (1ª mesa de trabajo), proponer mejoras para ellos (2ª mesa), elaborar un borrador de programación para el curso 2006/07 (3ª mesa) y finalmente ajustar y aprobar dicho documento (4ª mesa).

Puede afirmarse que el programa “*Luditarde*” tiene un enfoque marcadamente educativo, no sólo en su planteamiento teórico-didáctico, sino también en la distribución de los recursos y en la puesta en práctica de las acciones programadas. Se trata de una iniciativa próxima a las características delimitadas por la realidad esperada para el ocio físicamente activo y, en muchos aspectos, alejada de la realidad observada en el ámbito de las actividades físicas extraescolares. El programa realiza, por lo tanto, importantes aportaciones al ocio físicamente activo de sus participantes y cuenta con recursos adecuados para acercar ambas realidades, lo que lo convierte en un referente a nivel nacional en el ámbito extraescolar.

CAPÍTULO 3. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EXTRAESCOLARES

Para el tratamiento de esta temática se ha optado por identificar aquellas aportaciones centradas en la evaluación de propuestas educativas extraescolares. Este enfoque nos remite a fuentes anglosajonas y especialmente a aportaciones norteamericanas. Aunque partimos de contextos de referencia diferentes, muchas de las peculiaridades del sector extraescolar son comunes y, aunque a escala diferente, identificables en los programas ofertados en nuestro país.

De este modo, es posible aprovechar el conocimiento generado durante casi dos décadas de investigación sobre programas extraescolares para orientar los estudios que comienzan a desarrollarse en nuestro entorno próximo. Para ello se han seleccionado las referencias externas más aplicables a las características de nuestras propuestas extraescolares, junto con los recursos, todavía escasos, aportados por expertos e investigaciones que desarrollan su labor en nuestro país.

La estructura del capítulo comienza con una referencia a aquellos aspectos que delimitan al ámbito extraescolar como un objeto de estudio con entidad propia y diferenciada de otros programas de acción socioeducativa. A continuación, se presentan cuatro apartados que describen las características propias del ámbito de evaluación de los programas extraescolares. En un primer momento se abordan las razones por las que se suelen estudiar este tipo de propuestas. Después se establecen los centros de interés de la investigación evaluativa del sector, es decir, cuáles son los contenidos predominantes. En tercer lugar, se revisan las peculiaridades metodológicas que condicionan el diseño e implementación de estas evaluaciones, fruto del tradicional enfrentamiento entre el control y sistematización requerido por la investigación y la flexibilidad y escasa estructuración de muchas actividades extraescolares.

El cuarto apartado revisa los resultados que están aportando las evaluaciones, así como la existencia de lagunas de conocimiento en ciertas cuestiones clave para la calidad de los programas.

El apartado final del capítulo se dedica a la ubicación del presente estudio dentro de los parámetros generales de la evaluación de programas extraescolares descritos anteriormente.

3.1. Las peculiaridades del ámbito extraescolar como objeto de evaluación

Como ya se comentó en el primer capítulo, aunque el ámbito extraescolar se encuentra en auge, su desarrollo se ha producido de forma discontinua y dispersa, sin que exista un consenso sobre cuales son los aspectos que deberían vertebrar su evolución. Tal y como indica Hollister (2003), las características del sector extraescolar y de sus programaciones, son fruto más de un movimiento social que de una política educativa diseñada bajo una perspectiva estratégica.

El incremento de servicios extraescolares como respuesta a las necesidades sociales de apoyo a la infancia ha demostrado ser una medida costosa y escasamente efectiva por sí misma. Los promotores de los programas han comenzado a darse cuenta de la necesidad de compaginar la cantidad con la calidad en la oferta extraescolar para poder ayudar a las familias en el cuidado y educación de sus hijos: *“países y ciudades están presionando para crear más programas y espacios al mismo tiempo que esperan que éstos cumplan cada vez más con estándares rigurosos [de calidad]”* (Pittman, Wilson-Ahlstrom y Yohalem, 2003b: 7).

La conciencia de que no es suficiente con hacer una oferta, sino que para conseguir los objetivos planteados hay que realizar *“una buena oferta”*, ha situado a la evaluación de programas en el punto de mira de políticos y promotores de las actividades extraescolares. Hoy pocos discuten que en el camino hacia la calidad, la evaluación juega un papel importante, pero es casi el único punto en el que existe un acuerdo consistente. Si al complicado ámbito de los programas sociales, añadimos las peculiaridades del sector extraescolar, encontramos una realidad compleja y diversa cuya evaluación supone enfrentarse a importantes retos y dificultades.

La escasa tradición evaluadora en este contexto provoca lo que Shortt (2002) denomina “*lagunas informativas*”, sobre todo en lo referente al personal, a los propios programas y a su infraestructura. A pesar de que los directivos se muestran favorables a la evaluación de las actividades extraescolares, las consecuencias prácticas de esta postura no han supuesto, hasta el momento, cambios importantes en sus procesos de control y mejora.

Bartko (2005) reclama mucha más información sobre el ámbito extraescolar, porque el conocimiento disponible sobre aspectos básicos es todavía escaso. Por ejemplo, se sabe muy poco sobre cuál es la mínima frecuencia de participación para que los sujetos se beneficien de los programas e incluso sobre si se trata de una cuestión de frecuencia de participación o hay otros aspectos más determinantes. Queda mucho trabajo por realizar para vincular de forma clara y rigurosa la participación en programas extraescolares con resultados beneficiosos en el desarrollo de la infancia.

El conocimiento disponible se basa más en la opinión de expertos que en evaluaciones rigurosas de los programas, y la investigación existente adolece de fragmentación y escasa sistematización. Esta situación ha provocado que en los últimos años se hayan dedicado importantes esfuerzos a detectar barreras o limitaciones para el diseño y desarrollo de evaluaciones de programas extraescolares. Erbstein y Bookmyer (2005) realizaron un estudio con los responsables de programas extraescolares desarrollados en escuelas Elementales, Medias y de Enseñanza Secundaria de California, solicitándoles, entre otros aspectos, que identificaran las principales barreras que se encuentran al evaluar sus propuestas educativas. En la tabla nº 3.1 se recogen las respuestas a esta cuestión.

Tabla nº 3. 1. Principales barreras para evaluar programas extraescolares (n = 207)

Barreras	%
El personal no tiene suficiente tiempo	75
No se cuenta con una financiación adecuada	32
No hay bastante personal técnico (en evaluación) con experiencia	28
No se cuenta con suficiente apoyo local	8
No se considera el programa evaluable	8
Preocupación por una posible valoración negativa	6

Fuente: Erbstein y Bookmyer (2005: 17).

Alrededor de tres cuartos de los encuestados señalan que la falta de tiempo del personal es el principal impedimento para evaluar los programas extraescolares que dirigen. Se necesita reservar tiempo para programar y desarrollar las actividades de evaluación, lo que resulta poco compatible con los contratos a media jornada o por horas característicos del sector. Ante la limitada disponibilidad temporal de sus recursos humanos, los gestores de los programas suelen distribuir las ocupaciones de sus trabajadores en función de las necesidades más inmediatas de cada actividad y grupo. La evaluación no suele encontrarse entre ellas y, a pesar de percibirse como un proceso ineludible e importante, no se le asigna el tiempo ni el personal preciso. Los promotores 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.

Esta falta de tiempo del personal no se refiere únicamente a que no pueden realizar la evaluación de sus programas, sino que tampoco se les facilita el acceso a una formación relacionada con la evaluación. A pesar de que autores como Little y Yaffe (2003) destacan la necesidad de que el personal de los programas extraescolares adquiera habilidades y realice prácticas que le permita investigar por sí mismo, no tiene facilidades para acceder a las actividades formativas que le capacitarían para estudiar los programas en los que trabaja.

En estas circunstancias, debe limitarse a registrar datos sencillos, más vinculados a funciones de control que a evaluaciones propiamente dichas. Cuando el propio personal recoge información sobre los programas, es más probable que se centre en datos como el número de participantes y las actividades que se ofertan, que en indicadores más complejos y significativos como, por ejemplo, los resultados que obtienen los sujetos en relación con su participación (Committee on Community-Level Programs for Youth, 2000). Esta tendencia se aleja mucho de los requerimientos (estandarizados) de la evaluación de programas, lo que dificulta de partida la realización de estudios por parte del personal que implementa los programas. Existe, por lo tanto, cierto desfase entre las dinámicas de trabajo del personal y las expectativas depositadas por políticos y promotores en la evaluación como medio de mejora de la calidad de los programas extraescolares.

El segundo factor limitante señalado en la tabla nº 3.1 es una consecuencia de las carencias de financiación que sufre el sector extraescolar: *“una dificultad de la evaluación de programas extraescolares en que los promotores a menudo carecen de los recursos necesarios para*

emplear diseños de evaluación rigurosos” (Riggs, 2006: 75). La limitación presupuestaria hace que los responsables de los programas orienten sus esfuerzos a poner en marcha las actividades (desarrollo del programa) y que otros aspectos, como la evaluación, no reciban el apoyo económico suficiente para llegar a implementarse.

Estas y otras carencias colocan al sector extraescolar en una difícil situación: intentar mejorar la calidad de programas cuyas estructuras dificultan el desarrollo de procesos de evaluación. Autrey Hutchinson, la directora de programas educativos e iniciativas extraescolares de la “*Nacional League of Cities (NLC) Institute for Youth, Education and Families*”, en una entrevista publicada por “*Harvard Family Research Project*” (2005), destaca seis desafíos relacionados con la evaluación y los servicios extraescolares, que deberán ser abordados en los próximos años, principalmente a nivel local (ciudades):

1. *Financiar la evaluación*: como ya se ha comentado, habitualmente se destina financiación a los programas extraescolares y su personal, pero no a la evaluación. Es necesario concienciar a los promotores de que la evaluación constituye una pieza clave en la mejora de la calidad de los programas y que deben asignársele recursos propios.
2. *Acceso a los datos*: las leyes de protección de datos de los respectivos países dificultan el acceso a informaciones referentes a ciertas poblaciones, especialmente si se trata de sujetos en edad escolar. Sin embargo, el conocimiento sobre los participantes es fundamental para valorar los efectos de un programa, por lo que los equipos de investigación deben gestionar los permisos necesarios para acceder a la información que les interesa y que poseen instituciones educativas, Administraciones Locales, asociaciones, etc., siempre dentro del marco legal establecido en cada territorio.
3. *Responsabilizarse de los resultados*: para poder identificar los aspectos centrales de la evaluación, los responsables de los programas deben acordar cuáles son los resultados que esperan alcanzar con ellos. Esto permitirá que los procesos evaluativos se concentren en valorar los resultados señalados (y legitimados) por los promotores y no se empleen innecesariamente recursos para estudiar aspectos de menor interés.
4. *Recogida de datos*: los implicados en la organización de los servicios extraescolares necesitan información sobre aquellas temáticas que les son más afines. Por ejemplo, algunos muestran interés por los efectos

del programa sobre la prevención del crimen, otros por su relación con el rendimiento académico, por la lucha contra la obesidad, etc. No es posible valorar separadamente todos los aspectos sobre los que influye un programa. Por ello debería fomentarse que las entidades concibieran la toma de datos como parte de un sistema en el que los esfuerzos para obtener información sean coordinados. Este enfoque contribuye a rentabilizar los recursos asignados a la evaluación y evita la saturación de los sujetos estudiados.

5. *Garantizar la objetividad*: en el sentido de incluir las perspectivas de todos los implicados en el programa y equilibrar las preguntas que se realizan, para conseguir una visión lo más realista posible de la situación. Para ello es especialmente relevante contar con el asesoramiento de investigadores externos, sobre todo en las primeras fases de los procesos de evaluación.
6. *Cultura institucional y conflictos burocráticos*: hay que dedicar el tiempo suficiente a crear una visión conjunta sobre los programas y su evaluación, además de asegurarse de que cada implicado tiene claras sus funciones y responsabilidades. Los dirigentes educativos municipales juegan un papel destacado en la construcción del sistema extraescolar y en la definición de un marco de referencia que permita evaluarlo.

A los problemas generales de evaluación del sector extraescolar deben añadirse aquellos que influyen específicamente en el estudio de las actividades físico-deportivas, puesto que la evaluación del programa “Luditarde” presta especial atención a su área de actividad motriz (físico-deportiva).

En las últimas décadas la evaluación ha ido incrementando su protagonismo en el discurso de políticos y promotores de la actividad física y del deporte. El Departamento de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos (1997), por ejemplo, incorpora la evaluación de programas escolares y extraescolares de actividad física como una de sus recomendaciones para la promoción de la actividad física entre la gente joven. Sin embargo, el desajuste entre los postulados teóricos y la situación real de la evaluación en el sector extraescolar se mantiene (e incluso intensifica) al hablar de los programas de actividad físico-deportiva.

La investigación existente sobre actividad física y deportes en jóvenes está plagada de lagunas y conflictos (Policy Studies Associates, 2006). A pesar de la asunción popular de que la práctica física es

beneficiosa para la salud y juega un papel decisivo en la prevención de enfermedades relacionadas con el sedentarismo, la escasez de investigaciones rigurosas sobre este tipo de programas, hace que las políticas educativas y de ocio no se hayan decantado todavía por apoyar abiertamente la oferta físico-deportiva extraescolar. Tal y como informa la Afterschool Alliance (2004a), no se ha constatado todavía que los programas que promueven la salud a través de la actividad física en horario extraescolar sean más rentables que los costes de los cuidados médicos derivados del sedentarismo. Necesitamos saber mucho 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, etc. La investigación debería aportar también información sobre cómo desarrollar mejores evaluaciones y emplear metodologías ajustadas para disponer de datos más rigurosos y significativos en el futuro.

Tanto si hablamos del sector extraescolar en general, como si nos ceñimos a aquellos programas que incorporan propuestas de actividad físico-deportiva, la situación de la evaluación presenta importantes carencias. Ya sea por la escasez de estudios fiables, o por la dificultad de compaginar los requisitos metodológicos de investigación con la heterogeneidad de los programas, es necesario dedicar tiempo y recursos para dotar al sector de una estructura que permita valorar la oferta y aportar información útil para mejorarla.

3.2. ¿Por qué evaluar los programas extraescolares?

La organización de los distintos elementos que configuran la evaluación de un programa (en este caso extraescolar) viene determinada, en gran medida, por los objetivos que persiguen los implicados en el estudio. Para comprender si un diseño de una evaluación es adecuado, es necesario saber las razones por las cuales los promotores de un programa acceden o solicitan que éste se valore: ¿qué esperan de la evaluación? La importancia de las respuestas dadas a esta cuestión aconseja que sea el primero de los aspectos que se aborde, ya que de su concreción dependen las decisiones que se tomen sobre los demás elementos de la evaluación (contenidos, metodología e incluso resultados).

Autores relevantes en el estudio del sector educativo extraescolar han realizado diferentes aportaciones al respecto, sintetizando las funciones que cumple la evaluación de programas extraescolares e identificando las razones que llevan a políticos, promotores e investigadores a apoyar y

desarrollar estas iniciativas. Fashola (2001), en su obra dedicada a la construcción de programas educativos extraescolares eficaces, destaca tres finalidades: justificar y legitimar las inversiones realizadas por los promotores (“*rendir cuentas*”), compartir los resultados con otros programas y contribuir a las reformas educativas, incluyendo a los programas extraescolares en los cambios que afectan al sistema educativo de cada país. Little, DuPree y Deich (2002) dedican una parte de su informe sobre evaluación de programas extraescolares locales a identificar las razones que llevan a realizar dichos estudios: tomar decisiones a nivel directivo y de gestión, justificar y legitimar el programa, y favorecer la sostenibilidad del mismo. Yohalem, Pittman y Wilson-Ahlstrom (2004) realizan una revisión de las herramientas diseñadas para medir la calidad de los programas para jóvenes, agrupando en las siguientes categorías las intenciones a las que sirven estos instrumentos: acreditación, justificación y legitimación de las propuestas, valoración de los resultados obtenidos, evaluación (medición del grado de cumplimiento de los objetivos) y perfeccionamiento del programa.

En función de las aportaciones anteriores, en el cuadro nº 3.1 se sintetizan los principales objetivos vinculados a los procesos de evaluación de programas extraescolares.

Cuadro nº 3. 1. Objetivos prioritarios de la evaluación de programas extraescolares

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">– Orientación de políticas (educativas y de ocio).– Justificación y legitimación del programa.– Perfeccionamiento del programa. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Aunque estas tres finalidades no son excluyentes sino complementarias, los responsables de la evaluación deben definir claramente su prioridad a la hora de estructurar la investigación. Cada una de ellas lleva asociados otros propósitos más concretos, que no siempre son compatibles entre sí, o que no pueden asumirse con los recursos disponibles, por lo que los evaluadores deben acotar en lo posible qué es lo que quieren conseguir a través del estudio. A continuación se comentan brevemente los aspectos clave de estas finalidades, así como sus implicaciones para algunos colectivos relacionados con el programa.

3.2.1. Orientación de políticas (educativas y de ocio)

En ocasiones las Administraciones apoyan o realizan investigaciones para conocer una determinada realidad (normalmente problemática) e intervenir sobre ella. En estos casos, los estudios incluyen cuestiones de interés para gobiernos, políticos y directivos encargados de definir políticas sociales (en el contexto que nos ocupa, prioritariamente educativas y de ocio): *“actualmente se admite sin problemas que los métodos de evaluación de los programas de actuación gubernamentales, sirven tanto para un mejor conocimiento de los mismos por parte de la opinión pública como por parte de los protagonistas mismos de esos programas en la Administración Pública, que quieren beneficiarse de la información que genera la actividad evaluadora”* (Medina, 1996: 8).

La relación entre la evaluación de programas extraescolares y la elaboración de políticas se ha abordado principalmente desde dos perspectivas. La primera de ellas y también la más habitual, se estructura a través de evaluaciones que persiguen fines diversos, no relacionados directamente con la esfera política, pero que aportan datos considerados relevantes o útiles para la toma de decisiones estratégicas al más alto nivel. En este caso la dificultad reside en hacer llegar la información a las esferas de decisión política y conseguir que la legitimen como referencia válida para el desarrollo de su labor. La segunda opción está constituida por estudios diseñados específicamente para tomar decisiones a nivel político. En este caso suele adoptarse un formato que facilite el diagnóstico de la situación de un servicio respecto a las necesidades de los ciudadanos a los que va dirigido.

La proliferación de la segunda de las perspectivas en los últimos años es una consecuencia de los buenos resultados obtenidos por la primera. Tal vez el valor más significativo de la investigación del sector extraescolar es que ha hecho plantearse a los gobiernos, ministros y políticos que los programas tienen efectos que es posible medir (Fordham, 2004). Este proceso ha favorecido la concienciación de los responsables políticos del potencial de la evaluación para orientar sus decisiones, además de aproximar la investigación a la práctica, favoreciendo el desarrollo social y superando sus límites académicos. Tal y como indica Gobster (2005: 380) respecto a los programas para la promoción de estilos de vida activos: *“no se trata solamente de un asunto académico y la urgencia de los problemas por los que surge este tipo de investigación hace que también sea incumbencia de los investigadores del ocio y la recreación asumir el liderazgo en la comunicación a los profesionales y a los políticos del conocimiento conseguido”*.

Existen algunos ejemplos de la influencia de la investigación en las decisiones políticas. Los gobiernos de algunos países desarrollaron sistemas de acreditación para el personal del sector extraescolar, al encontrarse evidencias de su falta de formación específica y de su descontento al respecto. En Estados Unidos, Olsen (2000b) ha destacado el papel de la evaluación de programas en la promoción política de la accesibilidad e igualdad. En Inglaterra, la constatación de que las actividades extraescolares constituyen un importante servicio para las familias y mejoran ciertas dimensiones del rendimiento de los alumnos, llevó a las autoridades educativas a introducirlas dentro del proceso de inspección del sistema educativo. Los inspectores ahora valoran también las posibilidades de enriquecimiento que ofrecen las escuelas a sus alumnos fuera del horario lectivo.

A pesar de estas iniciativas y tal como destaca March (2003), no existe una tradición evaluativa de programas sociales a nivel internacional, y aún menos en España. Una parte importante de estas carencias están provocadas por las resistencias políticas a poner en marcha propuestas de este tipo.

3.2.2. Justificación y legitimación del programa

Los datos obtenidos de la investigación pueden ser empleados para demostrar a los promotores de los programas que sus inversiones están dando los resultados esperados, es decir, para rendirles cuentas (“*accountability*”). Por otro lado, esta información también permite promocionar el programa ante potenciales participantes y promotores, siendo una importante herramienta de mercado cuando la evaluación arroja valoraciones favorables.

Michele Seligson (entrevistada por Kathleen, 2000) señala la evaluación como un elemento central en el apoyo al desarrollo del sector extraescolar. En la medida en que las actividades se vinculen con resultados favorables y alcancen los objetivos que se proponen, se están legitimando frente a la sociedad y ante aquellos que les prestaron su apoyo. Si no se estudian los efectos de los programas, es difícil defender su utilidad, argumentar que la participación es beneficiosa e incluso justificar la pertinencia de mantener dicha oferta.

Este objetivo está presente en una gran parte de las evaluaciones del ámbito extraescolar, por motivos tanto económicos como éticos. Demostrar

que un programa reporta beneficios para los participantes y sus familias es una de las principales vías para mantener o incrementar su financiación y, por lo tanto, de garantizar su sostenibilidad. Por otro lado y como señala Fashola (2001), los organizadores del programa, los propios evaluadores, los promotores y los políticos son mutuamente responsables, y también ante la población, de explicar cómo se han gestionado los recursos en términos de diseño e implementación del programa, así como sus efectos y resultados. En un contexto de presupuestos limitados y creciente demanda de servicios, los responsables de la oferta extraescolar tienen el deber moral y la responsabilidad de dar cuenta de sus decisiones. La evaluación de programas, a través de este objetivo, es una de las principales vías con las que cuentan para cumplir con esta misión social.

3.2.3. Perfeccionamiento del programa

El tercero de los grandes objetivos planteados en el ámbito de la evaluación del sector extraescolar es el de contribuir a la mejora de los programas estudiados. Esta pretensión tiene un importante efecto sobre la calidad de los servicios extraescolares, permitiendo rentabilizar los recursos disponibles, al aportar información sobre los aspectos de los programas que son relevantes para conseguir sus objetivos y poder así centrar los esfuerzos sobre los puntos débiles que se detecten. Bajo esta perspectiva, los programas extraescolares deben modificarse en función de un proceso de evaluación continua y los cambios introducidos deben ser objeto de nuevos estudios. Pittman, Wilson-Ahlstrom y Yohalem (2003b) señalan que si la investigación se emplea adecuadamente, favorecerá el crecimiento de los programas más efectivos y, lo que es tanto o más importante, limitará la expansión de propuestas que, aunque gocen de popularidad en las comunidades en las que se desarrollan, se muestran escasamente productivas.

El conocimiento aportado por la investigación debería allanar el camino a una nueva generación de actividades extraescolares que siga un modelo de desarrollo científicamente orientado (Mahoney, Eccles y Larson, 2004). Los estudios destinados al perfeccionamiento de los programas deben contribuir tanto al incremento de la calidad de la oferta existente, como a la creación de un marco de referencia para los nuevos programas.

Aunque es habitual que este objetivo se incluya en los estudios evaluativos de programas extraescolares, no es sencillo aprovechar todo su potencial, 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 fácilmente 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 lenguaje 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, adoptar fórmulas de colaboración renovables (convenios, contratos), etc.

Autores como Peter (2002) abogan por llevar este objetivo a su máximo nivel de aplicación, integrando la investigación dentro del proceso de diseño de los programas. De esta forma, la información aportada por la evaluación está disponible cuando los responsables de su organización tienen que tomar decisiones sobre el programa que va a implementarse el próximo curso. El proceso de evaluación, como cualquier otro elemento del programa, también es revisado y ajustado periódicamente. Esta integración entre la evaluación y el diseño de las propuestas, es especialmente beneficiosa si éstas se encuentran en fase de expansión o crecimiento y facilita una adecuada coordinación entre investigadores y responsables de los programas.

3.3. Los centros de interés de la evaluación de programas extraescolares

En este apartado se resumen aquellos aspectos que investigadores y otros expertos señalan como contenidos relevantes de la evaluación de programas extraescolares. Ya sea porque se han estudiado profusamente o porque es necesario generar mayor conocimiento sobre ellos, estos elementos se han constituido en centros de interés del ámbito evaluativo extraescolar y suponen una referencia para el diseño de los nuevos estudios.

3.3.1. Los programas extraescolares y el rendimiento académico

Este contenido se ha desarrollado de forma importante en el contexto estadounidense y en menor medida en Reino Unido, donde la estructura de

los programas habitualmente incorpora la mejora del rendimiento académico como objetivo prioritario. En nuestro país, el enfoque de estas propuestas se centra más en el esparcimiento, la diversión y el desarrollo de habilidades vinculadas con los intereses de los niños, que en mejorar sus resultados escolares. Las actividades de apoyo al estudio dependen casi exclusivamente del sector privado y no suelen incluirse en la oferta extraescolar de los colegios.

A pesar de originarse en un contexto diferente al español, este aspecto no puede dejar de incorporarse como uno de los contenidos destacados de la evaluación de programas extraescolares, tanto por el número de investigaciones que lo contemplan en su diseño, como por la relevancia que le otorgan frente a otras dimensiones de la evaluación: *“los indicadores de éxito académico han recibido más atención que los indicadores de desarrollo social, moral y físico”* (Simpkins, 2003: 3).

Actualmente existe controversia en torno a este contenido, en un doble sentido:

- los que opinan que las actividades extraescolares deben ayudar a mejora del rendimiento académico y los que creen que estos programas deben favorecer una ruptura con las dinámicas escolares;
- las investigaciones que aseguran que participar en actividades extraescolares incrementa el rendimiento académico y las que afirman que este objetivo no se alcanza o que las metodologías empleadas no permiten obtener resultados concluyentes.

En un estudio realizado por Duffett y Johnson (2004) los padres de los participantes opinaron sobre el enfoque que les parece más acertado para las actividades extraescolares. Un 54% opinaba que los niños necesitaban romper con las actividades académicas, frente a un 38% que afirmaron que sus hijos necesitaban que estos programas se centraran en habilidades escolares. Según este trabajo, las familias se decantan por la versión *“menos académica”* de las actividades extraescolares. Sin embargo, Fashola (2001) señala que una de las tres principales razones por las que en los últimos años se está poniendo énfasis en el desarrollo de programas extraescolares (y, por lo tanto, también aumentando su financiación) es que pueden incrementar el éxito académico de aquellos participantes que no tienen un buen rendimiento durante el horario lectivo. Esta tendencia se ve acentuada si las propuestas educativas se dirigen a alumnos con bajos ingresos, donde la promoción del rendimiento académico suele ser uno de los principales objetivos (Mahoney, Lord y Carryl, 2005).

La tendencia a considerar que la participación en actividades extraescolares se relaciona positivamente con el rendimiento académico, se ha ido consolidando desde la década de los noventa, a la luz de los resultados de importantes investigaciones (National Foundation for Educational Research, 1999) y ha sido utilizada para legitimar programas (y sus respectivas evaluaciones) centrados en habilidades escolares. Sin embargo, autores como Halpern (2005) critican duramente esta postura y consideran que los primeros esfuerzos realizados en el ámbito de la evaluación de programas estuvieron influenciados (y alejados de un enfoque más adecuado a las características del sector extraescolar) por las presiones del contexto académico y de la investigación educativa tradicional. Según esta perspectiva, la investigación del ámbito extraescolar basada en parámetros académicos retrasa la evolución de la evaluación de programas y limita sus posibilidades de generar conocimiento específico: *“para desarrollar una tradición investigadora en el sector extraescolar es necesario apoyo económico y, tal vez más importante, desligar los programas extraescolares de otras agendas, particularmente las escolares”* (Halpern, 2005: 15).

Como se verá en el apartado dedicado a los resultados de la evaluación de programas, estas dos tendencias han dado lugar a distintos perfiles de investigación que, partiendo de visiones divergentes, mantienen al rendimiento académico como uno de los contenidos centrales de la evaluación de programas en los países con mayor tradición investigadora en el sector extraescolar.

3.3.2. El personal de los programas y su desarrollo profesional

Este contenido ha sido destacado como uno de los que más puede contribuir a mejorar los programas extraescolares si se le tiene en cuenta en el desarrollo de nuevas políticas educativas, el diseño de los programas y las evaluaciones que se realicen en el futuro (Committee on Community-Level Programs for Youth, 2000).

La atención prestada a este contenido se ve acentuada por el desajuste existente entre su importancia para la calidad de los programas: *“los programas extraescolares no pueden producir resultados positivos sin el más importante elemento para la calidad del programa: un personal comprometido y competente”* (Shortt, 2002: 120) y la precaria situación profesional que caracteriza a los trabajadores de este sector. Dennehy, Gannet y Robbins (2006) indican que este perfil profesional se encuentra en crisis, agravada por el rápido crecimiento y los frecuentes cambios que

caracterizan al sector. Altos índices de inestabilidad laboral, dificultad para atraer a nuevos profesionales, indefinición de las familias profesionales vinculadas al ámbito extraescolar, carencia de sistemas de formación específica, etc., son algunos de los problemas de los trabajadores que, según los expertos, son la clave del éxito de los programas.

A esta situación se ha respondido con la difusión de orientaciones o recomendaciones destinadas a los organizadores de las actividades extraescolares. Robinson (2006) señala seis pasos para mejorar el bienestar del personal del sector:

1. pasar de una cultura de “*nosotros frente a ellos*” a otra de “*juntos podemos*”;
2. dedicar esfuerzos al reclutamiento y la contratación;
3. invertir en un sistema de supervisión de calidad;
4. asegurarse de que los trabajadores tienen las herramientas que necesitan;
5. reconocer y tener en cuenta al sector privado al diseñar la formación; y
6. estimular y recompensar el rendimiento del personal.

Este tipo de aportaciones se han demostrado poco efectivas por sí mismas, ya que los promotores de los programas no pueden afrontarlas sin un incremento importante de los recursos disponibles (casi siempre escasos) y no cuentan con referencias fiables de que dichos cambios producirán beneficios en la calidad de su oferta.

Aunque desde la investigación se ha intentado compensar estas carencias de información otorgando mayor atención y recursos a los estudios centrados en esta temática, aún existen lagunas en aspectos fundamentales como, por ejemplo, la relación alumnos-docentes y su repercusión en los logros del programa (Rhodes, 2004). Es necesario evaluar las iniciativas destinadas a mejorar la situación profesional de los trabajadores del sector extraescolar, para distinguir entre las propuestas existentes aquellas que son realmente efectivas. De esta forma se avanzará en la compleja labor de construir un modelo de desarrollo profesional del sector: “*puede que no tengamos un consenso real sobre qué es lo que hace que el desarrollo profesional sea efectivo, y el camino hacia él puede ser más complicado de lo que la mayoría de la gente cree*” (Guskey, entrevistado por Kreider y Bouffard, 2005: 13).

3.3.3. La participación en los programas

La evaluación del sector extraescolar tiene en la participación una referencia fundamental para valorar el éxito de sus programas. Se trata de un aspecto ampliamente documentado, que se ha centrado en identificar los factores que favorecen la implicación en los programas y en estudiar las relaciones entre la participación y la obtención de resultados beneficiosos por los alumnos.

Respecto al primer aspecto, Lauver y Little (2005: 85) señalan que la evaluación debe permitir *“identificar los rasgos clave de los programas que los hacen atractivos para los estudiantes y mantienen su interés durante el tiempo suficiente para promover los beneficios a largo plazo de los programas”*. Este tipo de investigaciones buscan características comunes a los programas con alto poder de convocatoria para intentar reproducirlos en otras actividades y conseguir índices de participación elevados en otros contextos. En esta línea, Bartko (2005) destaca entre los factores que favorecen la participación en los programas, los siguientes: buscar a los niños en sus propios hogares (llegar a los jóvenes y a sus padres), ofrecer entornos seguros (preocupación prioritaria para muchos participantes y sus padres), ofertar actividades estimulantes y motivantes, contratar personal competente y capaz de generar altas expectativas entre los participantes y, por último, fomentar el desarrollo de relaciones personales entre los alumnos. Como complemento a este enfoque, se han analizado las barreras que dificultan el acceso de ciertos colectivos a la oferta extraescolar, para intentar eliminarlas o minimizarlas.

Respecto a la investigación del binomio participación-resultados del programa, se ha pasado de los niveles más básicos de análisis, limitados a registrar el número de inscritos en una determinada propuesta extraescolar -la participación (*“participation”*)- a valorar el tiempo que cada sujeto emplea en esas actividades -la asistencia (*“attendance”*)-. La evaluación de la participación dio lugar a diseños cuasi-experimentales basados en la comparación entre participantes y no participantes. Pero a medida que aumentaba el número de estudios realizados bajo esta estructura, se hacía evidente la necesidad de complementarlos con otro tipo de análisis, que establecieran diferencias entre los resultados obtenidos por aquellos participantes con una fuerte vinculación con el programa y los asistentes esporádicos. Simpkins, Little y Weiss (2004) plantean que el estudio de la participación debe considerar cuatro indicadores: la participación en términos absolutos (si los sujetos acuden o no a algún programa), 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). El primero de ellos es el que se usa con más frecuencia para valorar los efectos de los programas, ya que es el más rentable y fácil de medir, a pesar de que aporta menor cantidad de información. Los tres factores restantes ofrecen una visión más completa y permiten comprender mejor cómo la asistencia influye en los resultados que obtienen los participantes. Aunque su empleo no se encuentra todavía generalizado, se han ido incorporando progresivamente a las investigaciones evaluativas del sector extraescolar.

La puesta en valor de la participación como objeto de estudio se vincula con su carácter multidimensional y relacional, que permite valorarla como un resultado por sí misma (alta participación como sinónimo de éxito) o vinculada con otros elementos relevantes de los programas. La evaluación de la asistencia sirve a numerosos propósitos de investigación, entre los que Fiester, Simpkins y Bouffard (2005) destacan: medir la demanda de los servicios, facilitar el ajuste de la gestión de los programas, formar y facilitar la autorreflexión del personal, justificar el funcionamiento del programa, defender una mayor financiación o el uso de estrategias específicas, monitorizar la calidad y efectividad de una iniciativa en su conjunto o evaluar los resultados obtenidos por los participantes.

3.3.4. La calidad de los programas

En la primavera de 2004, la revista “*Evaluation Exchange*”, orientada al estudio de estrategias de evaluación de servicios a la infancia y las familias, dedicó un número completo al estudio de la calidad de los programas extraescolares, lo que pone de manifiesto el interés generado por esta temática en el ámbito evaluativo. Tal y como explica la directora de esta publicación (Weiss, 2004), la decisión de centrarse en la evaluación de la calidad de los programas extraescolares responde a la preocupación de los especialistas en este ámbito, los promotores de los programas y otros colectivos por encontrar formas de medir, valorar y crear programas de calidad para alcanzar resultados con colectivos de jóvenes.

Los aspectos que influyen en la calidad de una propuesta suelen ser numerosos y diversos. Los primeros esfuerzos de la investigación se concentraron en acotarlos y ofrecer un listado fiable. Un ejemplo de esta tendencia lo tenemos en la propuesta de Pederson y otros (1998), que identifican los elementos comunes a los programas extraescolares exitosos:

- Objetivos claros. Organización y administración fuerte. Sostenibilidad.
- Personal cualificado.
- Entornos seguros y saludables para los participantes.
- Oportunidades de enriquecimiento de los aprendizajes.
- Colaboración eficiente con las entidades de la comunidad educativa.
- Familias implicadas en la planificación y el desarrollo del programa.
- Vínculos fuertes entre la jornada lectiva y los servicios extraescolares.

A pesar de la necesidad de obtener este tipo de información, el análisis aislado de cada aspecto se mostró de escasa utilidad para comprender el funcionamiento de los programas efectivos. Esto limita las posibilidades de utilizar el conocimiento obtenido en las evaluaciones para extrapolar el éxito de una determinada propuesta a otros contextos.

En vista de estas dificultades, los investigadores centraron sus esfuerzos en comprender cómo interaccionan los elementos clave de las actividades y qué papel juegan en el sistema global que determina la calidad final de un programa extraescolar. Hammond y Reimer (2006) realizan una revisión de varias evaluaciones de programas extraescolares, identificando los factores relevantes para su calidad y agrupándolos en tres grandes familias: elementos infraestructurales (establecer objetivos claros, preocuparse por la formación del personal, conseguir una ratio profesor-alumno adecuada, asegurar entornos seguros a los participantes, etc.), elementos asociativos (asegurar la implicación de las familias en la planificación y en las actividades, establecer enlaces significativos con la comunidad) y elementos del programa/prácticos (ser flexible y responsable con las necesidades de los participantes y sus familias, proporcionar a los participantes oportunidades de expresarse y tomar decisiones, establecer y mantener relaciones de cuidado y apoyo entre el personal y los participantes, etc.). No se trata ya de identificar los factores relevantes para la calidad, sino de comprenderlos dentro de su contexto e intentar descubrir cómo interaccionan en el marco de los sistemas de los que forman parte.

Como puede apreciarse, el estudio de la calidad engloba algunos contenidos ya tratados en este apartado (rendimiento académico, desarrollo profesional del personal y participación), pero desde una perspectiva distinta, ya que en este caso se configuran (y por lo tanto se estudian) como causas y efectos de procesos complejos que hay que abordar en conjunto para poder extraer conclusiones válidas relacionadas con la calidad de los programas.

3.3.5. La actividad físico-deportiva extraescolar

A diferencia de los cuatro anteriores, este contenido no se incluye aquí por haber sido objeto de atención especial por parte de la evaluación de programas extraescolares, sino porque el planteamiento del presente estudio tiene como uno de sus ejes principales el conocimiento de aspectos relacionados con el área físico-motriz del programa “*Luditarde*”.

La investigación de las actividades físicas extraescolares presenta centros de interés comunes al conjunto del sector (como la formación del personal o la preocupación por la calidad de los servicios), pero también ha desarrollado aspectos específicamente ligados a los servicios físicos-deportivos (como la prevención de la obesidad o el desarrollo de habilidades sociales).

La búsqueda de la calidad como forma de gestión de los servicios deportivos se ha asentado como forma de trabajo habitual entre los profesionales del área (Dorado y Gallardo, 2005), generando necesidades a las que la investigación debe responder. Tal y como indica Morales (2006: 26): *“es importante promover la creación de estrategias de investigación que sean útiles a la hora de guiar la intervención profesional, fáciles de aplicar por parte de los profesionales del propio sector y con ello conseguir, en estudios posteriores, un acercamiento hacia la mejora de la calidad de los servicios deportivos”*. La vinculación entre calidad e investigación se asienta en la creencia de que la evaluación de los servicios contribuirá a una gestión más eficiente y permitirá aumentar la satisfacción de los usuarios rentabilizando los recursos existentes.

Este enfoque de investigación ha sido el más empleado en nuestro país para evaluar los servicios municipales de atención a la infancia y a los adultos, especialmente en el ámbito físico-deportivo. Sin embargo, muchas de las investigaciones existentes provienen de disciplinas como la gestión empresarial, la psicología del consumo o el marketing, por lo que otorgan mayor relevancia a los indicadores económicos y de mercado que a los socioeducativos. Hernández Mendo y Anguera (2001) defienden que los programas de actividad física deberían evaluarse como programas de intervención social, aunque reconocen que no suelen tener implementada la necesaria metodología evaluativa, lo que ha limitado la posibilidad de obtener información fiable y válida.

Además de la preocupación por la calidad, que comparte el área físico-deportiva con el resto de programas del sector extraescolar, existen ciertos beneficios ligados a los programas deportivos extraescolares que

han despertado especialmente la atención de la investigación, como la prevención de la obesidad (Story, Kaphingst y French, 2006) y el aprendizaje de habilidades sociales (Brustad y Arruza, 2001; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2006).

3.4. Aspectos metodológicos de la evaluación de programas extraescolares

La cuestión metodológica no es sencilla en ámbitos de acción socioeducativa, ya que va más allá de la tradicional toma de decisiones sobre métodos e instrumentos de investigación para ajustarlos a los requerimientos de un determinado diseño. La evaluación en estos contextos no puede limitarse a aplicar el método científico para conocer e intentar solucionar los problemas sociales. La evaluación de programas sociales, y en concreto de los extraescolares, requiere un alto nivel de implicación con las actividades y con los agentes vinculados a su promoción y desarrollo. También exige un esfuerzo de integración de los resultados empíricos con los estándares y valores manejados en los propios programas. La información generada no sólo debe ser científicamente rigurosa, sino también útil para la mejora de la calidad de los programas, contribuyendo a que alcancen sus objetivos.

La metodología evaluativa aplicada a los programas sociales ha evolucionado para abarcar nuevas ideas y estrategias que permitan compaginar el rigor científico de la investigación con la flexibilidad y adaptabilidad requeridas por contextos de evaluación heterogéneos. Como respuesta a esta necesidad, han caído muchas de las barreras que aislaban e incluso enfrentaban a los distintos paradigmas de investigación y se reconoce que, a pesar de tener orígenes epistemológicos distintos, pueden apoyarse y complementarse mutuamente en los procesos de investigación (Sabariego, 2004a). Tal y como afirma Bericat (1998), el empleo rígido de los enfoques metodológicos empobrece la investigación social, al imposibilitar la aplicación de los instrumentos necesarios en cada estudio. Bajo el enfoque de complementariedad paradigmática, también conocido como mixto o integrador, el investigador tiene libertad para combinar elementos de distintos paradigmas para ajustarse correctamente al problema estudiado.

Las características de los programas extraescolares, a menudo poco estructurados y con colectivos muy diversos de los que obtener información, han hecho de la integración metodológica una de las

características propias de la investigación en este ámbito: *“nuestras decisiones son aún más amplias porque podemos «mezclar y combinar» diseños metodológicos [...] con diferentes aproximaciones evaluativas [...] métodos cualitativos y cuantitativos, y herramientas y técnicas que nos sean útiles”* (Weiss, 2005: 1).

En este apartado nos hemos centrado en aquellas cuestiones metodológicas que han despertado mayor interés en la investigación del sector extraescolar. En primer lugar y desde una perspectiva general, nos aproximamos a los modelos de la evaluación de programas, comentando sus características básicas y los tipos de estudios con los que suelen vincularse. El siguiente aspecto ha provocado no poca controversia entre los investigadores: *“quién evalúa”* o la clásica división entre evaluación externa e interna, que en el ámbito extraescolar se vincula con la sostenibilidad del proceso evaluativo. Finalmente, se describen algunos de los problemas metodológicos a los que se enfrenta la evaluación de programas extraescolares. Muchos de ellos se han convertido en retos a superar para los investigadores, provocando respuestas basadas en la combinación e integración de diferentes métodos e incluso dando lugar a nuevas tendencias metodológicas de investigación.

3.4.1. Los modelos de la evaluación de programas

La evolución general de los procedimientos de evaluación y específicamente de la evaluación de programas, ha traído como consecuencia la convivencia de más de cuarenta métodos que responden a diferentes maneras de concebir la evaluación de programas. Para su ordenación y mejor comprensión, aquellos que poseen características comunes se agrupan en torno a modelos que delimitan distintas tendencias evaluativas.

Gento (1994: 67) define los modelos como *“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”*. Aunque un mismo enfoque, teoría o modelo tenga múltiples puntos de vista en función de quién o qué se evalúa, constituyen perspectivas teóricas de evaluación que pueden guiar los procesos prácticos. Esto explica la abundancia de métodos existentes, que aún poseyendo características comunes entre sí, han desarrollado peculiaridades en su forma de trabajo que les otorgan identidad propia dentro de un mismo enfoque evaluativo.

Según Marck (2005), probablemente la función más importante de los modelos de evaluación es servir de guía a la práctica, ya que ayudan a los investigadores a tomar decisiones sobre qué tipo de métodos usar y en qué circunstancias. Sin embargo, este autor considera que la utilidad de los modelos o teorías va más allá de esta función básica, lo que les confiere una mayor relevancia en el ámbito de la evaluación de programas, porque:

- son una forma de consolidar el conocimiento adquirido, de sintetizar la experiencia existente;
- la comparación entre modelos permite identificar y comprender mejor los centros de interés de la evaluación de programas educativos; y
- las teorías o modelos evaluativos forman parte de la identidad de los evaluadores, tanto a nivel individual como colectivo.

Aunque los métodos son importantes, no constituyen un fin en sí mismos, sino que sirven a propósitos más amplios. Son los modelos los que nos ayudan a deducir hacia donde se orientan los estudios y cual es el papel del evaluador en cada contexto.

Tomando como referencia las aportaciones de Castillo y Gento (1995) y Muñoz (2000) se agrupan los métodos de evaluación de programas en tres grandes modelos: conductista-eficientista, humanístico-fenomenológico y holístico.

3.4.1.1. Modelo conductista-eficientista

Abarca aquellos métodos que valoran la eficiencia de los programas, tomando como referencia los resultados que éstos obtienen. Pretende descubrir las variables que influyen en los resultados del programa, para mejorar su calidad teniendo en cuenta los recursos disponibles.

Aunque cada método presenta peculiaridades que lo diferencian de los demás, en general las propuestas englobadas dentro de este modelo responden a las siguientes características:

- participación de un evaluador externo como técnico especializado en el manejo de técnicas e instrumentos de investigación, así como de los datos obtenidos;

- empleo de técnicas de recogida de datos cuantitativas (para garantizar la objetividad), aunque también es habitual el empleo de fórmulas mixtas; y
- presencia de responsables de los programas que utilizan la información procedente de la evaluación para tomar decisiones sobre dichos programas.

Este enfoque posee limitaciones de aplicación en programas educativos, lo que es especialmente cierto para el ámbito extraescolar. Como se comentará al abordar los problemas metodológicos de la evaluación de programas extraescolares, existen dificultades para encajar las características de estas propuestas en las rígidas estructuras de los diseños experimentales. Por otro lado, las metodologías cuantitativas tienen pocas posibilidades de reflejar las complejas interacciones personales y grupales que se dan en los contextos de acción educativa.

Aunque las características de este modelo lo situaban inicialmente muy próximo a la metodología cuantitativa, las dificultades comentadas han hecho evolucionar muchos de estos métodos hacia perspectivas más integradoras, en las que se recurre conjuntamente a procedimientos de corte cuantitativo y cualitativo, para ofrecer una comprensión más ajustada y contextualizada de los resultados que obtienen los programas.

Las características de los métodos de corte conductista-eficientista se resumen en la tabla nº 3. 2.

Tabla nº 3. 2. 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, etc.) -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.

Nos detenemos un poco más en el método CIPP (“*context, input, process, product*”) desarrollado por Stufflebeam, ya que ha sido el seleccionado para diseñar y aplicar la evaluación del programa “Luditarde”. En el último punto de este capítulo se comentan las razones que motivaron esta decisión.

Desarrollado a final de la década de los 60, este método intenta aportar información para facilitar la toma de decisiones sobre el programa, con la intención de mejorarlo. No sólo se valora la eficacia, sino que se identifican los puntos fuertes y débiles de los programas para ajustar las actuaciones que se realicen sobre ellos y optimizar su funcionamiento.

El método CIPP estudia cuatro dimensiones de los programas (Stufflebeam, 1996):

- *el contexto*: pretende definir el entorno institucional en el que se desarrolla el programa, caracterizar a los colectivos estudiados y detectar sus necesidades, potencialidades, problemáticas específicas, expectativas, etc;
- *la entrada*: permite valorar la capacidad del sistema y conocer el planteamiento estratégico del programa, así como su concreción: la planificación de procedimientos, los recursos existentes y las programaciones;
- *el proceso*: tiene como objetivo identificar errores de diseño del proceso que se manifiestan en su puesta en práctica, recabar información sobre las decisiones programadas, así como describir e interpretar las actividades llevadas a cabo durante el proceso;
- *el producto*: describe y valora los resultados del programa, contrastándolos con los objetivos planteados inicialmente, e interpretando el valor y mérito de los logros en función de la información generada por las dimensiones anteriores.

El método CIPP resolvió parte de los dilemas de los métodos anteriores, ya que toma como destinatarios de la evaluación a los responsables de la toma de decisiones sobre el programa, adoptando sus criterios. Esta circunstancia determina también dos de sus principales limitaciones, al seguirse definiendo desde arriba y planteándose desde fuera de la situación de evaluación (Expósito y Olmedo, 2006).

3.4.1.2. Modelo humanístico, fenomenológico o subjetivo

El elemento central de este modelo de evaluación son los individuos y las actividades que realizan. Bajo esta perspectiva, la evaluación de programas educativos no sólo contempla los resultados, sino que también atiende a los procesos que conducen a ellos. Se pretende mejorar los

procesos educativos a través del conocimiento de las características de cada situación concreta.

Destaca la importancia otorgada a las relaciones entre las personas que intervienen en el desarrollo del programa, sus actitudes, valores, etc. Otra característica relevante de este modelo es la función del evaluador externo, que actúa como colaborador o promotor de los procesos evaluativos, interaccionando de forma importante con los agentes responsables del programa, ayudándoles a mejorar su desempeño profesional mediante las enseñanzas obtenidas de la práctica.

Los métodos agrupados bajo este modelo (ver tabla nº 3.3) combinan técnicas de recogida de datos cuantitativas y cualitativas, en función de los requerimientos del programa estudiado.

Tabla nº 3. 3. 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 una interpretación crítica de la acción educativa entre los docentes	Cualitativo	-Contexto -Procesos educativos y situaciones emergentes -Relaciones e implicaciones en los procesos -Impacto de la acción educativa en el contexto

Fuente: Escudero (2003). Adaptado.

3.4.1.3. *Modelo holístico*

Este modelo valora los elementos que configuran los programas educativos desde una perspectiva global. Para ello estudia tanto el contexto como las variables psicopedagógicas que afectan a los responsables de desarrollarlos. Esta perspectiva integral favorece la obtención de información durante el proceso y también al final del programa, ayudando

a comprenderlo en su propio contexto y facilitando el desarrollo de nuevos planteamientos educativos.

La tabla nº 3.4 recoge una breve descripción de los métodos agrupados dentro del modelo holístico.

Tabla nº 3. 4. 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.

Dentro de esta concepción, el proceso evaluativo constituye un recurso que permite replantearse el propio programa. Para que esto sea así, la evaluación de los programas educativos debe incluir las siguientes dimensiones:

- la fundamentación conceptual, social y psicopedagógica del programa;
- el análisis de su programación en cuanto a objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación;
- su aplicatividad u operatividad; y
- el marco evaluativo, que incluirá el análisis de procesos y resultados, previsión de evaluabilidad y mecanismos de replanteamiento del programa.

Destaca en esta perspectiva el concepto de “*metaevaluación*”, como la valoración de la metodología de evaluación empleada y de las consecuencias de dicha aplicación. Este aspecto es una consecuencia de la concepción de la evaluación como un proceso global, que obliga a valorar todos los elementos de los programas, incluyendo su propio sistema de evaluación.

Tras revisar brevemente los modelos que orientan la aplicación de la evaluación de programas, cabe preguntarse cual o cuáles de ellos han tenido un mayor arraigo en el contexto educativo. En este sentido, Expósito, Olmedo y Fernández-Cano (2004) realizaron un estudio sobre la evaluación de programas educativos para identificar los patrones metodológicos predominantes en nuestro país. Aunque no se centra específicamente en el ámbito extraescolar, éste queda incluido dentro de los programas educativos, por lo que las aportaciones de la investigación pueden servir de referencia para caracterizar las tendencias evaluativas que afectan al sector extraescolar.

Realizaron una búsqueda en diversas bases de datos (ISOC, Psyclit, Biblioteca Nacional, ERIC y SSCI) de informes de evaluaciones de programas que cumplieran los siguientes requisitos: referirse a programas educativos (de cualquier ámbito); estar desarrollados o publicados en España; evaluar programas total o parcialmente implementados; e incluir los elementos básicos de un informe de investigación.

Respecto al empleo de modelos de evaluación, el informe indica que un 43,4% de los estudios se decantan por los de carácter objetivista, positivista o conductista. De ellos, el más usual es el *método basado en objetivos*, que utilizan un 39,9% de las investigaciones revisadas. El segundo método más empleado es el CIPP de Stufflebeam (17,8% de los trabajos), aunque hay que aclarar que los autores utilizan una clasificación distinta a la anteriormente empleada para describir los modelos de evaluación de programas y ubican el método CIPP dentro de los eclécticos (por combinar instrumentos de investigación cuantitativos y cualitativos) y no entre los objetivistas.

Según los resultados de esta investigación, existe una clara inclinación en evaluación de programas educativos (y por extensión, en el contexto extraescolar) al uso de métodos objetivistas o conductistas, siendo escaso el empleo de otras aproximaciones (subjetivistas, eclécticas, y especialmente las socio-críticas). Esta tendencia responde a la búsqueda de procesos evaluativos que permitan valorar los efectos finales y cuantificables de los programas, lo que contribuye a su legitimación

política y social cuando los resultados son positivos y aumenta la popularidad de este enfoque entre los responsables de los programas.

Tal vez por este motivo se perpetúa la divergencia entre las prácticas predominantes en la evaluación de programas educativos y las teorías evaluativas recientes, que abogan por una mayor diversidad paradigmática y la búsqueda de la integración y la complementación metodológica.

3.4.2. Evaluación externa e interna del sector extraescolar

El debate entre evaluación externa e interna 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 del programa, por lo que se necesita de ayuda externa a la que hay que destinar parte de los recursos existentes. Así, la cuestión de *quién evalúa* se convierte en un aspecto clave para la viabilidad y sostenibilidad del proceso de evaluación.

La evaluación externa puede ser promovida desde dentro o desde fuera del programa. En el primer caso, los responsables de los programas desean obtener información para conocer el funcionamiento de sus propuestas y detectar los aspectos positivos y las deficiencias de las mismas. También pueden solicitar esta información para contrastarla con la que ellos mismos generan a través de la autoevaluación. En el segundo caso, los promotores de los programas encargan la evaluación externa para conocer, desde un punto de vista lo más objetivo posible, el funcionamiento de los mismos y el nivel de cumplimiento de sus objetivos. Se trata de un enfoque basado en el control, en el que los programas (y sus responsables) rinden cuentas a sus promotores.

La evaluación interna supone convertir un registro asistemático e intuitivo sobre lo que sucede en el programa en un análisis metódico y riguroso, que permite obtener información útil para mejorar su calidad. Este proceso requiere de la formación y del desarrollo profesional del personal del programa, que adquiere competencias que facilitan la reflexión profesional y organizativa como base para tomar decisiones y resolver problemas. En este tipo de evaluación se acepta la existencia de cierto grado de subjetividad en el análisis, ya que la valoración del

funcionamiento y los resultados de los programas la realizan los responsables de su desarrollo.

Los dos extremos puros (evaluación externa y autoevaluación del programa) cada vez se emplean menos, 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 continuo delimitado por ambos extremos. Borrel (1995: 224), nos 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 muy variados (Fernández del Valle, 2003), en el contexto de la evaluación de programas extraescolares, el ejemplo más habitual de evaluación externa son los encargos de las organizaciones que promueven las actividades a instituciones especializadas en investigación educativa para que les informen sobre el funcionamiento y resultados de sus programas. Por ejemplo, la asociación “*The Alter-Schol Corporation (TASC)*” recibió una subvención de la ciudad 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 valorar la eficacia de su iniciativa en esta ciudad (Friedman y Bleiberg, 2002). En la misma línea, el programa extraescolar “*San Diego’s 6 to 6*” fue objeto de un estudio independiente a cargo de la “*WestED*”, una agencia de investigación, desarrollo y servicios sin ánimo de lucro (McCormick, Bojorquez y Tushnet, 2002).

Los programas extraescolares tienen dificultades para desarrollar procesos de evaluación interna propiamente dichos. El hecho de no utilizar evaluador externo no significa que se realicen evaluaciones internas, sino más bien que se otorga la categoría de “*evaluación*” a los procedimientos asistemáticos del personal del programa para controlar ciertos aspectos de la participación de sus alumnos. 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 Afterschool Network, 2005) 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.

Little, DuPree y Deich (2002) advierten que antes de decidir qué enfoque evaluativo emplear, hay que responder a cuestiones como: ¿cuenta el programa con los recursos humanos suficientes para desarrollar sus propias propuestas de evaluación?, ¿cuánto tiempo puede destinar el personal a funciones evaluativas?, ¿qué tipo de experto necesitan para estudiar su programa?, etc. Además de este tipo de reflexiones, deben sopesar las ventajas e inconvenientes (ver tabla nº 3.5) de solicitar la ayuda de evaluadores externos según sus propias necesidades de evaluación.

Tabla nº 3. 5. Ventajas y desventajas de contratar a un evaluador externo para evaluar programas extraescolares

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> - Es realmente rentable cuando la participación de evaluadores propios prolonga el proceso a causa de su falta de tiempo y de experiencia. - Suele aportar perspectivas distintas, con nuevas ideas. - Sus esfuerzos están concentrados exclusivamente en el proceso de valuación. - Presenta mayor potencial para la resolución de conflictos, al ser una persona ajena al programa (y a sus problemas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Puede ser costoso, especialmente al principio del proceso. - Supone la incorporación de alguien ajeno al escenario evaluado. - Necesita tiempo para conocer el programa y a su personal. - Sin pretenderlo, podría centrar su atención en aspectos no esenciales para la evaluación. - Puede carecer de la confianza necesaria para mantener líneas de comunicación abiertas y efectivas.

Fuente: Little, DuPree y Deich (2002: 13). Adaptado.

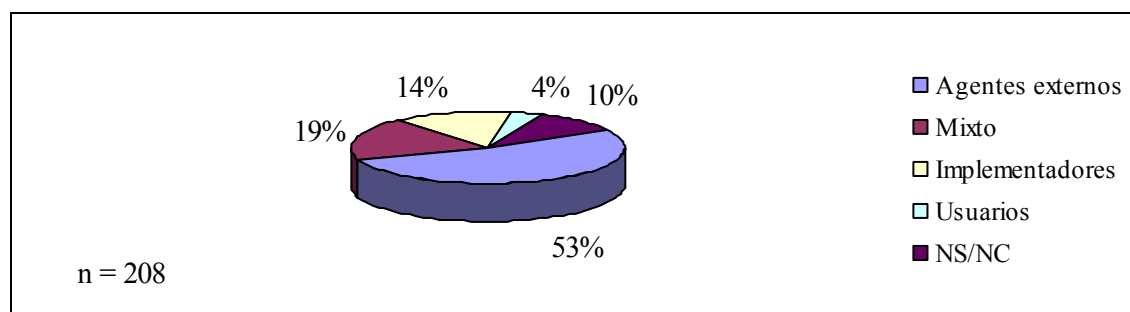
Contar con suficiente personal para realizar una evaluación interna del programa no implica descartar la participación del evaluador externo, sino establecer y organizar las funciones que deberán asumir los distintos agentes evaluadores, incluidos los ajenos al programa, para obtener la información deseada. Recurrir a un investigador externo implica interés por parte de los responsables del programa por evaluarlo y mejorarlo, una intención que puede ser puntual (estudiar un programa en un determinado momento para saber algo concreto), pero también desembocar en el

establecimiento de un sistema de evaluación efectivo y sostenible.

En ocasiones, las funciones del experto no consisten en evaluar, sino en asesorar y guiar un proceso evaluativo-formativo que permita al personal valorar el programa en que trabaja: *“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 (por ejemplo, realizando directamente una evaluación inicial), motivando y formando al personal del programa para que se involucre en la evaluación. El proceso se inicia como una evaluación externa y, si los promotores muestran interés por continuar esta labor, deriva en la creación de una estructura que hace posible la evaluación continuada de los procesos y resultados de una propuesta extraescolar, aportando información para mejorarla e incorporar el conocimiento obtenido al diseño de las nuevas versiones de los programas. Un ejemplo de este tipo de iniciativas es la desarrollada por la fundación “*The Colorado Trust*”, que ofreció asistencia técnica a los promotores de los programas extraescolares de su territorio para intentar incrementar su capacidad para liderar evaluaciones específicas sobre sus programas. Tras la aplicación de su iniciativa, esta fundación informa que estos promotores usaron sus nuevas habilidades para evaluar sus actividades (Arredondo, 2005).

A pesar de la progresiva incorporación de fórmulas mixtas de evaluación, en el ámbito español sigue predominando sobre cualquier otra opción el empleo de agentes externos para evaluar los programas extraescolares (ver gráfico nº 3.1).

Gráfico nº 3. 1. Agentes encargados de la evaluación de programas educativos en España



Fuente: Expósito, Olmedo y Fernández-Cano (2004: 20).

Como se aprecia en el gráfico, más de la mitad de las evaluaciones las realizan investigadores externos, por tan sólo un 19% que se decanta

por soluciones intermedias o un 14% que utiliza la evaluación interna (realizada por los propios implementadores de los programas).

3.4.3. Problemas metodológicos en evaluación de programas extraescolares

Habitualmente existen puntos de colisión entre los requisitos metodológicos de las investigaciones y las características de los programas que se quieren evaluar. Estos desencuentros sitúan a la investigación aplicada ante el complejo reto de compaginar la realidad de los programas extraescolares con los requerimientos ideales de la metodología evaluativa, sin que ninguno pierda su identidad y funcionalidad.

Anguera (2006) hace un resumen de los principales conflictos existentes entre la realidad, los principios éticos y los requisitos metodológicos en evaluación de programas de actividad física y deportes, que consideramos extensibles al conjunto del sector extraescolar:

- disonancia entre requisitos del diseño y principios éticos (¿es ético seleccionar aleatoriamente a los usuarios de un programa y negar al resto sus beneficios?);
- la detección de necesidades está en muchas ocasiones sesgada por intereses políticos o institucionales;
- la evaluación sumativa o de resultados ha predominado tradicionalmente, quedando la evaluación del proceso en un segundo plano;
- se producen sesgos y errores en el uso de instrumentos de evaluación, que se aplican sin las debidas adaptaciones a contextos para los que no fueron diseñados;
- la elaboración de estándares de calidad de los programas es deficitaria, obteniéndose estándares sesgados y sin suficiente consistencia;
- aplicación de procesos de evaluación no adaptados a la implementación del programa. No existe una verdadera monitorización de casos;
- el equilibrio entre eficacia, eficiencia y equidad es habitualmente inestable; y

- tradicionalmente no se tenía en cuenta el *feed-back* de los participantes en los programas, aunque en los últimos tiempos el registro de su grado de satisfacción compensa en parte esta deficiencia.

Las evaluaciones de programas extraescolares tendrán que convivir con tres aspectos que condicionarán su planteamiento metodológico: la posibilidad de trabajar con un amplio rango de edad en los sujetos estudiados, las diferencias individuales entre los sujetos y la diversidad de programas existentes en este ámbito, tanto en términos de objetivos, como de enfoques o recursos disponibles.

La metodología de investigación cuenta con procedimientos efectivos para minimizar estos problemas y garantizar que los resultados obtenidos por los estudios son consistentes y científicamente válidos. Sin embargo, en el contexto de los programas sociales, muchas variables que la metodología de investigación necesita controlar no están al alcance del investigador y mucho menos pueden ser modificadas desde el exterior. En estas circunstancias, los evaluadores se ven obligados a desarrollar su labor en situaciones desfavorables, que limitan sus posibilidades de valorar el programa y ofrecer a los promotores del mismo información válida y fiable para tomar decisiones.

Tal y como indica Reisner (2004), un elemento central de la evaluación de programas extraescolares es demostrar que los cambios que se producen en los grupos se deben a la participación en el programa y no a otros factores. Para lograr esto, es fundamental la selección del grupo control, que debe parecerse lo más posible al grupo de participantes, salvo en la exposición al programa. La selección aleatoria de las muestras ligadas a diseños experimentales de investigación ofrece una vía para establecer atribuciones causales que vinculen los cambios en los alumnos con su participación en el programa. Sin embargo, esta solución se ha demostrado poco viable en contextos extraescolares.

En estos programas la participación es voluntaria, los alumnos que se involucran suelen estar más motivados y pertenecer a familias favorablemente orientadas hacia ellos, por lo que sus participantes no se pueden considerar como una muestra representativa del colectivo general de alumnos. En este caso, establecer relaciones causales entre la participación en el programa y la obtención de beneficios por parte de los niños es complicado. Puede que se detecten mejoras en los participantes en el programa, pero también que éstas se produzcan sólo cuando se les

compara con sus compañeros que no participan en el programa, menos motivados hacia este tipo de actividades.

A pesar de esta problemática, los diseños experimentales son escasamente empleados en el contexto de la evaluación de programas extraescolares y se recurre a evaluaciones cuasi-experimentales que usan grupos de control para poder aportar algún tipo de información sobre la efectividad del programa (Little y Harris, 2003). Mientras no existan alternativas a los diseños experimentales que permitan vincular directamente los beneficios de los programas con la participación en los mismos, los investigadores recurrirán a fórmulas intermedias, más adaptables a las características de este ámbito de aplicación, pero que proporcionan análisis menos consistentes: *“mediante la metodología cuasiexperimental se implementa un tratamiento, pero se carece, al menos, de una de las dos propiedades adicionales que caracterizan a los experimentos verdaderos, que son muestras aleatorias y control. La principal dificultad es su debilidad en relación con los diseños experimentales, lo cual dificulta la formación de inferencias causales, motivo por el cual los resultados deben considerarse con suma precaución. Evidentemente, los diseños experimentales no serían viables, dada la necesidad de someter a control todas las variables”* (Anguera, 2006: 70).

Otra cuestión controvertida en el debate metodológico sobre la evaluación de programas extraescolares es la selección de los instrumentos de investigación. Tal como señala Halpern (2005), existe una tendencia a evaluar las propuestas extraescolares mediante herramientas o pruebas diseñadas para propósitos lejanos a este ámbito como, por ejemplo, detectar mejoras en habilidades académicas. Bajo el argumento de que la oferta extraescolar no deja de ser educativa, se han utilizado test escolares y otras pruebas estandarizadas en contextos extraescolares.

Esta tendencia, que ha comenzado a corregirse gracias al creciente número de instrumentos específicamente diseñados para evaluar programas extraescolares (Wimer, Bouffard y Little, 2005), ha provocado efectos negativos en el sector en un doble sentido. Por un lado, la mayoría de los efectos beneficiosos de los programas extraescolares no son detectados por los tests escolares estandarizados. Por otro lado, las diferencias educativas entre ambos contextos cuestionan la validez de estos instrumentos, aún para evaluar los contenidos extraescolares relacionados con el rendimiento académico. Por tales motivos, hay que interpretar con precaución los resultados de aquellos estudios que basan sus conclusiones en la aplicación directa de herramientas de investigación diseñadas para contextos académicos.

Debido a que este estudio dedica una especial atención a los aspectos vinculados con la actividad física y el deporte, se incluyen algunos problemas específicos que, según la organización “*Policy Studies Associates*” (2006) presenta la investigación de programas deportivos extraescolares:

- la mayor parte de la investigación sobre deportes y actividad física en la juventud se centra en deportes de equipo en jóvenes adolescentes;
- los cuestionarios autoaplicados sobre actividad física tienden a ser imprecisos e incluso incorrectos;
- la elección voluntaria de las actividades plantea problemas en los diseños de investigación; y
- la asociación entre deporte-actividad física y rendimiento académico presenta serias dificultades para establecer relaciones causales.

Como puede observarse, aunque se identifican como problemáticas específicas del ámbito físico-motriz, algunas de ellas habían sido descritas para el conjunto del sector extraescolar. Es habitual encontrar estas coincidencias cuando se trata de factores estructurales de los programas extraescolares y que, por lo tanto, están presentes en cualquiera de sus ámbitos específicos de aplicación, incluido el físico-deportivo.

No existe una única vía para afrontar las problemáticas descritas. Sin embargo, la solución a los conflictos metodológicos del ámbito evaluativo extraescolar pasa más por el diseño de métodos ideados para responder a las necesidades específicas de la evaluación de programas extraescolares, que por transformar las características del sector para hacerlo “más evaluable” con las metodologías actualmente disponibles.

3.5. Los resultados en la investigación evaluativa extraescolar

De los distintos elementos que configuran los programas, los resultados han sido los protagonistas indiscutibles de las evaluaciones del sector extraescolar. En los primeros pasos de la evaluación de programas se estudiaban exclusivamente los resultados y, aunque las tendencias más recientes apuntan a una visión más holística, este aspecto sigue siendo una referencia fundamental.

A lo largo de la última década, el estudio de los resultados ha ido ganando importancia hasta convertirse en un concepto de moda, tanto en el ámbito asociativo, como en el de las fundaciones e incluso de las administraciones. Esta tendencia ha supuesto avances tanto a nivel teórico-conceptual como práctico-aplicativo en el conocimiento de los resultados de investigación en evaluación de programas extraescolares. Desde la primera perspectiva, han surgido modelos teóricos que intentan explicar las relaciones existentes entre los elementos de los programas y los resultados que obtienen, para guiar el pensamiento y la toma de decisiones de los profesionales. La utilidad de estos recursos aumenta en la medida en que los evaluadores identifican qué modelo o modelos son más apropiados para responder a las necesidades de un programa en un determinado momento (Penna y Phillips, 2004). Desde la perspectiva práctica, existen proyectos que recopilan los resultados de evaluaciones específicamente centradas en el ámbito extraescolar, como el “*Harvard Family Research Project*” cuya base de datos constituye un referente internacional en esta temática. Además, publican estudios monográficos periódicos sobre aspectos concretos de las investigaciones recopiladas (Harvard Family Research Project, 2006).

Sin embargo, el desarrollo de la evaluación de programas extraescolares no ha generado todavía un cuerpo de conocimiento basado en los resultados -ni a nivel cuantitativo (número de estudios), ni cualitativo (rigor metodológico)-, que permita demostrar aspectos tan esenciales para el sector como que la participación en programas extraescolares es beneficiosa para los participantes (Olsen, 2000a), que los resultados justifican los costes de los programas (Kane, 2004b) o, al menos, que existe cierto consenso sobre qué resultados cabría esperar de los programas extraescolares de calidad (Little, Harris y Bouffard, 2004). Resta pues, un importante trabajo por delante para crear un conocimiento consistente sobre los resultados, tan necesario para justificar y promocionar el desarrollo del sector.

Por su estrecha relación con el tercer apartado de este capítulo (dedicado a los contenidos de la evaluación de programas), en este punto se mantiene su misma estructuración, relacionando los resultados con el rendimiento académico, el desarrollo profesional del personal, la participación, la calidad de los programas y la actividad físico-deportiva. Se analiza la cobertura que ha prestado la investigación a cada uno de estos centros de interés y si existen datos disponibles al respecto. También se comentan las carencias de información sobre ciertos temas, las dificultades para obtener datos sobre ellos y las razones que provocan los desequilibrios (si los hubiera) en la obtención de los resultados. Las investigaciones

presentadas sirven como ejemplos que ilustran las distintas “*familias*” o categorías de resultados que actualmente ofrecen las evaluaciones de programas extraescolares. No se citan todos los estudios encontrados, ni sus datos concretos, ya que se pretende delimitar tendencias generales. Es en el apartado de análisis de datos donde se hace un tratamiento pormenorizado de los resultados de las investigaciones relacionadas con los aspectos abordados en este trabajo.

3.5.1. Los programas extraescolares y el rendimiento académico

La constatación de que la participación en programas extraescolares aumenta el rendimiento académico ha ocupado una parte importante de los esfuerzos de la investigación evaluativa, especialmente en el contexto norteamericano. Erbstein y Bookmyer (2005) realizaron un estudio sobre las prácticas evaluativas en el sector extraescolar registrando, entre otros aspectos, cuáles eran los resultados clave evaluados en cada programa. Los primeros valores de su lista estaban relacionados con aspectos académicos: “*incrementar el éxito académico*” (94% de los programas), “*aumentar la puntuación en test estandarizados*” (46%) y “*mejorar el comportamiento dentro de la escuela*” (44%).

Los resultados de los estudios apuntan a una relación positiva entre la participación en actividades extraescolares y diversos factores relacionados con las habilidades académicas. Sin embargo, hay que diferenciar entre dos tipos de estudios:

1. De un lado aquellos realizados desde una perspectiva amplia, que abordan varios aspectos (entre ellos académicos) del sector extraescolar, sin centrarse en un solo programa, sino en la implicación o no en la oferta extraescolar (en general).
2. De otro, los que se centran en programas que hacen referencia explícita entre sus finalidades y objetivos a la mejora de aspectos académicos (suelen aportar resultados de un programa o de varios con características similares).

El primer grupo de investigaciones aportan resultados que confirman la tendencia arriba señalada: los participantes en propuestas extraescolares se muestran más satisfechos con las actividades escolares (Gilman, 2001) y mejoran tanto su rendimiento académico, como su asistencia a clase (Cichowski, 2003). En España, Pérez Zorrilla (2005), en su evaluación de la Educación Primaria, encuentra que el alumnado que realiza

semanalmente dos actividades extraescolares diferentes tiene un rendimiento académico superior (en conocimiento del medio, lengua castellana y matemáticas) a los que no participan en programas extraescolares, los que acuden a tan sólo una actividad o a los que van a más de dos actividades. Según este autor, tiene más relación con el rendimiento académico el número de actividades que el alumnado realiza a lo largo de la semana, que el tipo de propuesta que realizan (danza, deportes, idiomas, informática, dibujo, etc.).

El segundo grupo de estudios es el que ha constatado en mayor medida la relación positiva entre actividades extraescolares y beneficios académicos. Hay que aclarar, sin embargo, que bajo el epígrafe “*rendimiento académico*” engloban una amplia y diversa gama de resultados, que van desde percepciones subjetivas de competencia a puntuaciones en test escolares estandarizados:

- mejoras en escalas y test académicos específicos (McCormick, Bojorquez y Tushnet, 2002; Jenner y Jenner, 2004; Lodestar Management/Research, 2005);
- mayor concienciación por parte de los participantes respecto a la importancia de aprender, asistir a clase y, en general, tener un buen rendimiento académico (Witt y otros, 2005);
- mejor autoconcepto académico respecto a habilidades concretas, como la lectura o las matemáticas (Developmental Studies Center, 2003; Arbretton, Sheldon y Herrera, 2005; Fabiano, Pearson y Williams, 2005).

Aunque son escasas, dentro de este grupo de investigaciones también se encuentran trabajos que no detectan efectos significativos de los programas en los resultados académicos de los participantes, a pesar de ser éste un objetivo prioritario para los responsables del mismo (Zief, 2005).

A pesar de que la investigación parece reforzar la tendencia que vincula la mejora de habilidades académicas con la participación en actividades extraescolares, han aparecido, desde el propio ámbito de la investigación, voces críticas con este enfoque. Ya se ha comentado la postura de Halpern (2005) respecto a la orientación de la evaluación de programas hacia la detección de resultados académicos. El autor considera que las mejoras del rendimiento académico descritas por la investigación han sido, en el mejor de los casos, modestas y que el empleo masivo de instrumentos de recogida de datos diseñados para contextos académicos en

la evaluación de programas extraescolares es un error que retrasa el desarrollo del sector. Tal y como expresa Hebbeler (2001: 5): “*el éxito académico no sólo debería definirse a través de las puntuaciones de test estandarizados*”, sino más bien consistiría en ayudar a los alumnos a verse a sí mismos y a que los demás los perciban, como aprendices competentes tanto en la escuela como en los contextos extraescolares. Kane (2004a) indica que es poco realista esperar que la participación en actividades extraescolares tenga un gran impacto sobre el rendimiento académico. Defiende un replanteamiento de este tipo de evaluación, de forma que se estudien aspectos más concretos y fácilmente identificables que el éxito académico en general como, por ejemplo, la realización de los deberes en el programa.

Este tipo de aportaciones ponen de manifiesto, una vez más, la existencia de problemas metodológicos que cuestionan la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos por las evaluaciones realizadas en los contextos extraescolares, en este caso referidas a las mejoras en el rendimiento académico. Sin embargo, se están realizando esfuerzos para ajustar los diseños a las necesidades del sector y para controlar las variables que ponen en tela de juicio las conclusiones de los estudios. Por ejemplo, una crítica tradicional a los trabajos que analizan los efectos de los programas extraescolares sobre el rendimiento académico, es que las diferencias entre participantes y no participantes no se deben al programa, sino que ya existían de partida. Sin embargo, han surgido investigaciones que controlan las habilidades académicas previas de los sujetos estudiados y, aún así, siguen informando de una asociación positiva entre el rendimiento académico y la participación en actividades extraescolares (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2004).

3.5.2. El personal de los programas y su desarrollo profesional

El conocimiento generado por la investigación respecto al personal de los programas es escaso, sobre todo si tenemos en cuenta la relevancia otorgada a este aspecto en la mejora de la calidad de la oferta extraescolar.

Desde un enfoque prioritariamente descriptivo, la mayoría de los estudios abordan esta temática enunciando las características del personal que trabaja en el sector y los principales problemas a los que se enfrenta. Seppanen y otros (1993) en un estudio a nivel nacional realizado en Estados Unidos, realizaban un perfil del personal de los programas extraescolares: un 90% de mujeres y más del 70% de raza blanca. Informan

de altos índices de inestabilidad laboral, salarios bajos y casi un 40% de trabajadores empleados en segundos trabajos. En un estudio más reciente, Espino, Fabiano y Pearson (2004) ofrecen una descripción similar de este perfil: los docentes de los programas tienen menos de 25 años y son mayoritariamente mujeres de raza blanca. El personal que dirige los programas (*“leadership staff”*), sin embargo, supera los 25 años y son también mujeres, aunque no de raza blanca. Jenner y Jenner (2004) informan de la tendencia de algunos promotores de contratar a profesores de escuela como coordinadores de sus programas o como educadores responsables de los contenidos académicos. También se hace referencia al empleo de voluntarios (principalmente estudiantes universitarios) como educadores. En nuestro país, Parada (2004) caracteriza a los trabajadores de la rama profesional de cultura, ocio y tiempo libre (dentro de la que se ubicaría el personal de los programas extraescolares) del siguiente modo:

- tendencia a la equiparación en la distribución por sexos;
- intervalo de edad más frecuente: 25-34 años;
- las credenciales de estudios son crecientes en todas las ocupaciones;
- importante tendencia hacia la temporalidad y el trabajo a tiempo parcial;
- predominio de la asalarización privada.

Aunque el conocimiento de estos resultados permite extraer algunas características comunes del personal que trabaja en el ámbito extraescolar, no facilita el avance hacia la resolución de sus problemas, ampliamente descritos por la investigación desde hace más de una década y todavía sin resolver en gran parte.

Otro aspecto por el que se ha interesado la investigación ha sido la relación existente entre el personal y los resultados obtenidos por los participantes en los programas. A través de la práctica y la experiencia se ha ido consolidando la creencia de que un personal con formación, experiencia en el trato con los niños y con grupos reducidos a su cargo, es capaz de generar un clima de confianza y apoyo que favorece que los participantes obtengan mayores beneficios del programa y se muestren más satisfechos con él. Sin embargo, la constatación científica de estas creencias se ha encontrado con problemas diversos, pero principalmente metodológicos. Los cambios experimentados por los niños tras su paso por una actividad se deben a numerosos factores y es difícil calibrar en qué

medida la figura del educador ha influido en dichos avances. Ante esta problemática, se han intentado estudiar las relaciones profesor-alumnos a través de indicadores indirectos. En esta línea, algunos estudios informan de que no existe una relación directa del compromiso del personal con los resultados obtenidos por los jóvenes, pero sí con la calidad del tiempo que pasan realizando sus deberes y con otras actividades del programa, así como con la propia implicación de los participantes (Intercultural Center for Research in Education (INCRE) y National Institute on Out-of-School Time (NIOST), 2005). En un estudio realizado en 30 programas extraescolares diferentes, centrado en la calidad de las interacciones entre los participantes y el personal, se encontró que en las actividades en las que había más niños por adulto y educadores menos formados, las relaciones entre ambos colectivos eran de peor calidad (Rosenthal y Vandell, 1996). Tal y como destacan Arbretton, Sheldon y Herrera (2005), el que el personal de los programas disponga de tiempo suficiente para trabajar individualizadamente con los jóvenes es esencial para el éxito de cualquier programa extraescolar.

A pesar de la existencia de recursos teóricos que, apoyados en los resultados de investigación, realizan recomendaciones sobre las necesidades del personal del sector extraescolar (Noonan, 2001), los resultados disponibles sobre esta temática son insuficientes. No existe un cuerpo de conocimiento científicamente respaldado que documente una aplicación de medidas destinadas a mejorar la precaria situación profesional del personal de los programas. Tampoco se ha avanzado suficientemente en el estudio de las relaciones entre la calidad del profesorado y los resultados que obtienen los participantes en el programa, aspecto esencial para reivindicar el papel central de los educadores en el éxito de las actividades extraescolares.

3.5.3. La participación en los programas

El registro de la participación en los programas es la práctica de control-evaluación más habitualmente empleada para calibrar su éxito. Aunque una actividad carezca de sistema de evaluación, casi siempre tiene previsto un procedimiento más o menos explícito para saber cuántas personas han respondido a su oferta. La cantidad de información disponible sobre este aspecto es abundante, lo que podría generar la falsa percepción de que la evaluación de la participación en el sector extraescolar se encuentra ampliamente documentada.

Disponemos de abundantes resultados referentes a la dimensión descriptiva de la participación: cuántas personas acuden a un programa, qué actividades son las más populares, cómo evoluciona con la edad, qué razones llevan a los grupos a participar o impiden que lo hagan, etc. Este tipo de resultados aportan información que permite comprender las dinámicas que se dan en cada programa y también configurar tendencias propias del sector extraescolar. Autores como Dryfoos (1999), Olsen (2000a) o Lauver, Little y Weiss (2004) informan de una insuficiente participación en la oferta extraescolar, al constatar que los programas están funcionando con un número de participantes sensiblemente inferior a su capacidad, con la consiguiente infrautilización de recursos. Otro aspecto que se ha constatado es la disminución de la participación con la edad, tanto a nivel internacional (Afterschool Alliance, 2004b; Pittman, Wilson-Ahlstrom y Yohalem, 2004, etc.), como en nuestro país (Velázquez Buendía y otros, 2001c; Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2004b; Ponseti y otros, 2005, etc.), siendo la etapa puberal un momento especialmente crítico. Respecto a las barreras que dificultan la participación en los programas, Pittman, Wilson-Ahlstrom y Yohalem (2003a) señalan las cuotas, el transporte y, en algunas actividades, la limitación de la plazas, como factores que dificultan el acceso y condicionan la igualdad de oportunidades ante la oferta extraescolar.

Dentro de este tipo de estudios descriptivos, en España destacan los informes periódicos del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, que a través de su sistema estatal de indicadores de la educación revisa varios aspectos clave, entre los que se encuentran las actividades extraescolares. En su informe de 2004 señala que el deporte es la actividad más practicada, tanto en edades de Educación Primaria como de Secundaria Obligatoria, seguido de los idiomas, la informática y la música. Las actividades extraescolares son efectuadas proporcionalmente por más alumnos de Enseñanza Primaria que de Educación Secundaria Obligatoria, destacando especialmente el porcentaje de alumnos de Primaria que realizan dos o más actividades (61%) en comparación con el de Secundaria (35%). También se informa de que la participación en actividades extraescolares está asociada con el nivel de estudios de los padres, que los chicos participan más que las chicas y que los alumnos de los centros privados lo hacen en mayor proporción que los de los centros públicos (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2004b).

A pesar de la abundancia de información sobre participación, no se ha profundizado suficientemente en sus implicaciones para la calidad del

programa y escasean los estudios que superan el nivel descriptivo: “*cuando los programas recogen datos, es más probable que se trate de información sobre el número de participantes o de actividades escogidas, que información sobre resultados de los jóvenes asociados a su participación*” (Committee on Community-Level Programs for Youth, 2000: 29).

Los análisis relacionales intentan determinar cómo los distintos tipos de participación (intensidad, duración, variedad) interaccionan con los elementos de los programas y especialmente con los resultados de los mismos. Los estudios indican que es más probable que los alumnos que acuden regularmente a las actividades y que tienen una participación más consistente se benefician en mayor medida de sus resultados (Marshall y otros, 1997; Huang y otros, 2000; Morrison y otros, 2000).

La relación de la participación con los resultados de los programas es una cuestión compleja a la que se ha dedicado atención en los últimos años. Se han construido modelos teóricos que sintetizan los resultados de las investigaciones e intentan orientar los nuevos diseños.

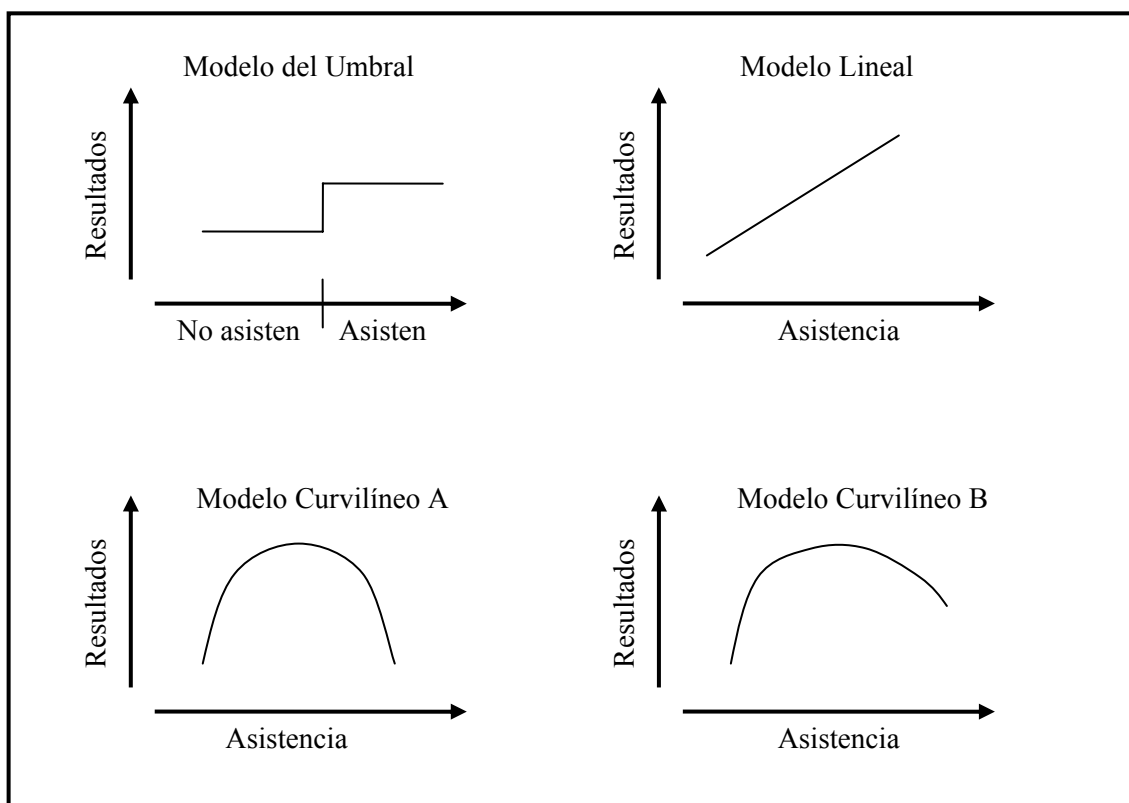
Simpkins, Little y Weiss (2004) describen tres modelos (ver cuadro nº 3.2). El primero y más básico es el *modelo del umbral*, que sugiere que los alumnos se beneficiarán del programa si superan cierto nivel de asistencia. La investigación sitúa dicho límite en el 75% del tiempo de la actividad o en tres días a la semana. Aunque en la imagen se ha representado un único umbral, es posible que existan varios.

El segundo modelo (*lineal*) propone que la relación entre la asistencia y los resultados es lineal. Cuanto más tiempo pasen los participantes en el programa, mayores serán los beneficios que obtengan. Una intensidad más alta en la asistencia parece beneficiar especialmente el éxito académico, la mejora de problemas de comportamiento y el equilibrio emocional.

El *modelo curvilíneo* sugiere que una moderada asistencia se relaciona con buenos resultados, pero que una implicación escasa o excesiva resulta desfavorable. Como se aprecia en el cuadro, existen dos versiones de este modelo. La versión A implica que una excesiva participación es tan negativa como no acudir al programa o hacerlo ocasionalmente. Sin embargo, los datos más recientes sugieren que esta relación no forma una “U” invertida perfecta, sino que se parece más al modelo B, que indica que altos índices de asistencia provocan mejoras más moderadas, pero siempre superiores a los resultados de los que no acuden o de los que lo hacen esporádicamente. Según estos autores, se han

encontrado relaciones curvilíneas entre la asistencia y resultados como las aspiraciones educativas, la matriculación en la universidad o las relaciones con sus iguales, si bien reconocen que este modelo todavía no ha sido contrastado suficientemente por la investigación.

Cuadro nº 3. 2. Modelos de interacción entre la asistencia al programa y los resultados que obtienen los participantes



Fuente: Simpkins, Little y Weiss (2004: 6-7).

Por lo tanto, la participación se presenta como un aspecto bien documentado en su dimensión descriptiva y en los últimos años su estudio ha avanzado hacia diseños más complejos, que la relacionan con los resultados de los programas.

3.5.4. La calidad de los programas

La comprensión y promoción de la calidad de los programas ha pasado a ser una de las prioridades de la investigación evaluativa en el contexto extraescolar, debido al interés despertado por el tema entre investigadores, políticos y promotores, ya que es un concepto que se vincula estrechamente a los programas exitosos.

Las aportaciones más clásicas de la investigación sobre la calidad de los programas son aquellas en las que, tras analizar los resultados de varios

programas, los investigadores destacan las variables o las categorías que consideran más determinantes para la calidad de los mismos. Fashola (2001) denomina a estos factores “*patrones de éxito entre programas*”:

- *existencia de objetivos específicos*, ya que los programas efectivos detectan las necesidades de las poblaciones a las que van dirigidos y plantean soluciones concretas a dichos problemas. Las estructuras de estas actividades son fruto de la experiencia dentro de las comunidades y las adaptaciones o cambios que se incorporan pretenden servir mejor a dichos colectivos;
- *formación y desarrollo profesional*, es otro de los elementos que favorecen la efectividad de las propuestas. En la mayoría de los programas exitosos revisados por el autor, había miembros del personal con titulaciones y especializaciones relacionadas con los contenidos de las actividades. Aún en el caso del empleo de voluntarios, educadores cualificados ejercen funciones de supervisión para garantizar la calidad de las acciones educativas. Algunos de los programas han implementado procesos formativos específicos, que incluyen actividades educativas para el personal en las primeras fases del programa y valoraciones continuas a lo largo del curso. Aquellos que no completen esta formación, no podrán trabajar directamente con los alumnos. También proporcionan a su personal manuales formativos y de procedimiento para apoyar y guiar su labor;
- *evaluación*, como la tercera característica que comparten los programas exitosos revisados por Fashola. Estas propuestas educativas han constatado su efectividad a través de diseños experimentales y cuasi-experimentales, lo que da confianza a los colectivos que deseen implementar actividades de este tipo en el futuro. Cuando los programas extraescolares desarrollan sistemas para evaluar y controlar la calidad, educadores, padres y promotores esperan que se produzcan resultados positivos de la participación de los alumnos.

Otra de las aportaciones de la investigación a la calidad de los programas es la construcción de sistemas objetivos de clasificación, que permiten a los evaluadores situar las actividades que estudian en un determinado nivel de calidad. Tales propuestas facilitan la comparación entre actividades y ofrecen referencias que permiten acreditar (en mayor o menor medida en función del prestigio y competencias de la institución que establece los estándares) la calidad de los programas ante la comunidad en

que se desarrollan. La limitación de los indicadores es que suponen aceptar ciertas generalizaciones no necesariamente válidas para evaluar todos los programas. Así, estos sistemas pueden excluir de su análisis programas exitosos y altamente efectivos si su estructura no encaja dentro de los estándares de calidad seleccionados o no han despertado el interés de los investigadores, por lo que no aparecen en los informes evaluativos que sirven de referencia para valorar este tipo de propuestas.

Un ejemplo de estas iniciativas lo aporta el trabajo de Hammond y Reimer (2006) que realizan una revisión de los resultados de la investigación en el ámbito de las actividades extraescolares y establecen tres niveles de calidad para clasificarlos, en base a los siguientes criterios:

- nivel 1: incluye los programas de mayor calidad encontrados en su revisión. Han sido objeto de una evaluación independiente a través de diseños experimentales o cuasi-experimentales y se informa de que obtienen resultados estadísticamente significativos. Además, se les cita en el informe como programa “de calidad”, “modélico” o “efectivo”. Por último, existen otras fuentes que confirman que la evaluación del programa y de sus resultados es positiva;
- nivel 2: son aquellos que cumplen todos los requisitos del nivel anterior, excepto el último. Los informes procedentes de otras fuentes indican que los resultados de la evaluación del programa son poco consistente o no concluyentes;
- nivel 3: se corresponden con programas peor documentados (sobre los que hay menos información disponible) que en los dos anteriores niveles. También poseen resultados estadísticamente significativos documentados por una evaluación independiente, pero su labor no se destaca en ningún momento como “de calidad”, “modélica” o “efectiva”.

Uno de los factores recientemente destacados por Bouffard, Little y Weiss (2006) como determinante para la calidad de los programa son las conexiones y la correcta comunicación entre los distintos responsables de la promoción y organización de las actividades extraescolares.

El interés despertado por la calidad en el ámbito de la evaluación de programas responde a la convicción de que la participación en propuestas extraescolares por sí misma no produce efectos beneficiosos. Son los programas que cuentan con ciertas características los que consiguen sus objetivos y proporcionan resultados positivos a sus participantes. El

conjunto de esas características y sus interacciones, siempre relacionadas con las necesidades y recursos del entorno, son las que definen las actividades de calidad. La evaluación de programas pretende comprender cómo funcionan estos sistemas para extraer criterios que les permitan valorar la calidad de las propuestas existentes y aplicar los estándares al diseño de nuevas propuestas: *“las estrategias basadas en la investigación pueden contribuir sustancialmente a la calidad de los programas”* (Peter, 2002: 5).

3.5.5. La actividad físico-deportiva extraescolar

Como ya se ha comentado, la evaluación de programas extraescolares no ha centrado sus esfuerzos en las propuestas físico-deportivas, por lo que los resultados disponibles al respecto no son abundantes. Desde el ámbito de la Educación Física y del deporte, se han estudiado numerosos aspectos de programas de actividad física, pero prioritariamente centrados en el entrenamiento y en el ámbito escolar. Aún en el caso de ubicarse en el contexto extraescolar, los trabajos analizan aspectos concretos de la motricidad y no se implementan desde la perspectiva de la evaluación de programas.

En los últimos tiempos se han intensificado ciertas problemáticas sociales sobre las que los programas de actividad físico-deportiva tienen incidencia, lo que ha provocado la proliferación de este tipo de propuestas y el interés de políticos y promotores por evaluarlas. Así, los trastornos de salud ligados a una mala alimentación y al sedentarismo han dado lugar a programas basados en la nutrición y la práctica físico-deportiva; los problemas de comportamiento, derivados de la tendencia al individualismo y al aislamiento de nuestros jóvenes han generado una oferta que busca desarrollar las habilidades sociales, el trabajo en equipo y prevenir los comportamientos antisociales a través del deporte, etc.

Han aparecido aportaciones que resaltan la efectividad de las actividades físicas extraescolares en la prevención de la obesidad (Afterschool Alliance, 2006a) y en la mejora de la salud en poblaciones con esta problemática: *“estudios clínicos recientes sobre los efectos de la actividad física en niños y adolescentes obesos han mostrado que intervenciones que impliquen preparación física en contextos extraescolares pueden producir resultados beneficiosos en la salud de los participantes”* (Afterschool Alliance, 2004a: 11). También se han detectado beneficios saludables en poblaciones adultas (sin una problemática específica de obesidad): en nuestro país, la evaluación de los

programas médico-deportivos del Patronato municipal de Deportes de la ciudad de Granada, informó de una influencia positiva sobre el estado físico, el estado de ánimo, las relaciones familiares y sociales, además de una reducción relevante de las molestias físicas después del programa (Latiesa y otros, 2002).

También se han detectado mejoras en problemas de conducta (Mahoney, 2000; Gore, Farrell y Gordon, 2001) y se ha destacado el potencial de las actividades físicas para el desarrollo de valores y habilidades sociales (Gutiérrez Sanmartín, 2003; Cecchini, 2005b, etc.). En esta línea, Escartí y otros (2006) adaptaron el “*Programa de Responsabilidad Personal y Social*” de Hellison (1985) para aplicarlo en las clases de Educación Física impartidas a adolescentes en situación de riesgo con el objetivo de enseñarles responsabilidad. Los autores concluyen que este programa puede ser utilizado con resultados prometedores para mejorar comportamientos disruptivos en adolescentes de riesgo, además de reclamar un aumento de los estudios que analicen los efectos de los programas deportivos o de actividad física sobre el desarrollo personal y social de los alumnos.

Sin embargo, se han documentado dificultades para influir en los hábitos de tiempo libre de los niños desde los programas extraescolares. Aquellas actividades que tienen entre sus objetivos la promoción de hábitos de vida activos y saludables se encuentran con problemas para controlar las rutinas diarias de sus alumnos y, en los casos en que lo logran, no detectan cambios relevantes. Takada (2005) informa que los participantes en un programa de nutrición y ejercicio no incrementaron la práctica de actividad física durante su tiempo libre tras su paso por el programa. Vandell y otros (2005) encontraron que participantes y no participantes en programas extraescolares presentan niveles similares de práctica deportiva durante su tiempo libre (cuando los primeros no están en el programa). Sin embargo, existen diferencias significativas entre ambos grupos (hacen más deporte los participantes) cuando el primer grupo está en el programa.

Respecto al establecimiento de estándares de calidad para la valoración de programas centrados en actividades físico-deportivas, destaca el trabajo de Castejón (1996), que propuso un sistema de indicadores para evaluar los elementos que influyen en la efectividad y los resultados de programas de Educación Física escolar. Este y otros autores han realizado aportaciones a la evaluación de programas escolares de Educación Física (Castejón y Perona, 2000; Castejón y otros, 2001; Lera, 2001, etc.) que pueden ser extrapoladas sin demasiada dificultad al contexto extraescolar,

sobre todo si las propuestas se realizan en las mismas instalaciones de los colegios, como es habitual en nuestro país.

Al igual que para el resto de contenidos del ámbito extraescolar, la evaluación de programas físico-deportivos se encuentra con problemas metodológicos que dificultan el análisis de los resultados. Un ejemplo de estas limitaciones es el estudio desarrollado por Jago y otros (2006) que intenta determinar si un programa de cuatro semanas de clases desarrolladas a través del método Pilates tiene efecto sobre la composición corporal de mujeres jóvenes, con resultados negativos. En este caso, el análisis de datos resulta complejo, ya que el programa no se ha implementado durante el tiempo suficiente y no es posible determinar si el fracaso de la intervención se debe a que la actividad no es adecuada o a un planteamiento metodológico erróneo de la investigación. A medida que aumenta el número de estudios provenientes de esta área, los nuevos diseños se van ajustando para contrarrestar en lo posible estas problemáticas.

Ya se ha comentado en este texto que las actividades deportivas están entre las preferidas por los participantes en aquellas propuestas en las que pueden elegir entre varios contenidos. Desde una perspectiva general, las investigaciones sobre actividades físicas extraescolares encontradas apuntan hacia la existencia de una relación positiva entre la participación en estas propuestas y la consecución de resultados positivos.

3.6. El estudio de “*Luditarde*” y su ubicación en el contexto de la evaluación de programas extraescolares

Tras realizar una revisión sobre las tendencias predominantes en cuanto a objetivos, contenidos, metodología y resultados en el ámbito de la evaluación de programas extraescolares, intentaremos caracterizar el estudio de “*Luditarde*” según cada uno de estos elementos.

No se trata de describir detalladamente la estructura de la investigación (esto se hace en el capítulo siguiente, que se ocupa de los aspectos metodológicos), sino de situar cada elemento de este trabajo dentro de las categorías generales que se han definido en los apartados anteriores. La amplitud del programa “*Luditarde*” requiere de una evaluación que atienda a numerosos y diversos aspectos, muchos de los cuales se relacionan, de una forma u otra, con las categorías generales de la evaluación de programas. Intentaremos destacar aspectos que son centrales

en el estudio, con la esperanza de ubicar con la mayor exactitud posible el tipo de evaluación realizado.

Respecto a los *objetivos*, la evaluación de “*Luditarde*” se engloba dentro de la categoría “*perfeccionamiento del programa*”. Los objetivos generales y específicos de ese estudio están orientados a obtener información que sea de utilidad a promotores y gestores del programa para mejorarlo y así aumentar su calidad. Aunque esta pretensión se relaciona con las otras dos categorías vinculadas a los objetivos (“*orientación de políticas (educativas y de ocio)*” y “*justificación y legitimación del programa*”), el enfoque prioritario es aportar datos que ayuden en el proceso de toma de decisiones que cada curso afrontan los responsables del programa para diseñar las nuevas (y mejoradas) versiones del mismo.

Responder a esta finalidad requirió un esfuerzo de ajuste entre el ritmo de realización del estudio y el de gestión del programa. Para que la información generada en este trabajo pudiera ser empleada por los responsables de “*Luditarde*” de cara al proceso de mejora del programa planteado para el curso 2006-07, elaboramos un preinforme de investigación con los datos de mayor interés para sus propósitos (ver anexo 1). Además, participamos directamente en dicho proceso, presentando un resumen de datos de la investigación y asesorando a los miembros de la comunidad educativa participantes en las mesas de trabajo constituidas para mejorar la calidad de “*Luditarde*” (ver anexo 1). Del trabajo conjunto de estos colectivos surgieron líneas de actuación y propuestas de mejora, algunas de las cuales fueron incorporadas al programa en el curso 2006-07.

Los centros de interés de la evaluación de “*Luditarde*” se vinculan con los siguientes *contenidos* generales de la evaluación de programas extraescolares: principalmente con la calidad y, en un segundo nivel, con las actividades físico-deportivas y con el personal y su desarrollo profesional. Estos últimos elementos, junto con otros muchos de menor relevancia, se abordan en virtud de su influencia en el primero (calidad de “*Luditarde*”).

El área de actividad motriz (físico-deportiva) del programa centró una parte importante de la información requerida a los alumnos, por un doble motivo: por un lado, la investigación se realiza desde un departamento de Educación Física y Deportiva y, por el otro, es el área con mayor carga horaria de las que configuran “*Luditarde*” (1 hora diaria, 5 veces por semana). Este segundo factor explica la importancia de evaluar las actividades físico-deportivas desarrolladas: el que la principal área del

programa sea capaz de alcanzar los objetivos específicos que se plantea, es un sólido argumento a favor de la calidad de dicha propuesta educativa.

Como ya se ha comentado en los apartados anteriores, el personal y su desarrollo profesional son elementos clave (destacados en numerosas ocasiones como los principales) de la calidad de los programas extraescolares. Los datos aportados por los educadores de “*Luditarde*” permiten conocer cómo perciben su situación profesional y qué aspectos consideran que podrían modificarse para mejorarla. Dado su conocimiento del programa, sus opiniones sobre los aspectos que son relevantes para la calidad del programa son especialmente esclarecedoras.

Existen referencias en este estudio a los otros dos contenidos destacados en evaluación de programas extraescolares (la participación y el rendimiento académico). Al primero de ellos se le presta mayor atención, ya que se trata de uno de los indicadores de calidad de los programas, mientras que el segundo se aborda de forma tangencial, sin llegar a abordarse en profundidad, al no figurar entre las prioridades de los promotores de “*Luditarde*”.

En el apartado de *metodología*, nos decantamos por el método CIPP desarrollado por Stufflebeam, porque es el que mejor se adapta a las pretensiones de este estudio de contribuir a la mejora de “*Luditarde*” aportando información de utilidad a los responsables del mismo en su toma de decisiones. El método CIPP parte de la convicción de que el propósito más importante de la evaluación es la mejora de las realidades estudiadas. Bajo esta perspectiva, la evaluación se concibe, ante todo, como una actividad funcional orientada a estimular y ayudar al fortalecimiento y mejora de los programas.

De acuerdo con su interés por la mejora, el método CIPP intenta orientar los procesos de planificación e implementación de los programas para que éstos consigan mejorar su calidad (Stufflebeam, 2003). La principal forma de conseguirlo es aportando a los responsables de los programas información válida y a tiempo para que ésta pueda ser empleada en la identificación de líneas de mejora: “*una forma de incrementar la potencia optimizante de los programas educativos consiste en asociar la evaluación a su planificación, desarrollo y aplicación*” (De la Orden, 2000: 387).

Este método permite estudiar el programa en su conjunto y no se centra exclusivamente en los resultados. Su propia estructura favorece la detección de defectos y fortalezas de las actividades, lo que resulta

especialmente útil en los procesos de decisión para incrementar la calidad de los programas.

Existe, por lo tanto, afinidad entre las finalidades para las que se diseñó el método CIPP y la orientación de este trabajo. En el capítulo siguiente (dedicado a la metodología) se explica más ampliamente cómo se empleó el método CIPP para la evaluación de “*Luditarde*”.

Respecto al tipo de evaluación y en consonancia con el método aplicado, se ha optado por una evaluación externa, en la que se tuvieron en cuenta los criterios y prioridades de los responsables del programa a la hora de seleccionar las variables estudiadas y el diseño de los instrumentos. Los evaluadores externos parten de un conocimiento amplio del programa estudiado, al haber estado implicados en su pasado profesional en su diseño y desarrollo.

Los *resultados* aportados por este estudio se detallan en el capítulo dedicado al análisis de los datos. Sin embargo, realizaremos un breve comentario sobre la ubicación de los datos obtenidos respecto de las cinco categorías de resultados delimitadas en el punto anterior.

Aunque existe alguna cuestión relacionada con el rendimiento académico percibido, los resultados disponibles al respecto no son abundantes, ya que éste no es un elemento central para los promotores del programa, ni tampoco para los evaluadores.

Sobre el personal y su desarrollo profesional se encuentran numerosos resultados que apuntan a ciertos problemas sobre la situación profesional, la participación en el diseño de las propuestas, dificultades de comunicación, etc., que preocupan a este colectivo. Desde un enfoque básicamente descriptivo, se presenta un perfil del personal que trabaja en “*Luditarde*” y se analizan qué aspectos consideran decisivos para mejorar su nivel de satisfacción con el programa.

La información referida a la participación se aborda desde una perspectiva relacional, intentando identificar los elementos del programa que influyen en mayor medida en las distintas dimensiones de la asistencia al programa. Reforzar los aspectos que potencian la participación en “*Luditarde*” y contrarrestar las barreras que la dificultan es una forma de aumentar su calidad, especialmente en lo que respecta a accesibilidad e igualdad de oportunidades.

Una gran parte de los resultados del estudio aportan información relacionada de algún modo con la calidad del programa. No obstante, hay ciertos factores explícita y directamente planteados para informar sobre este aspecto:

- la detección de puntos fuertes y débiles, así como la definición de propuestas de mejora por parte de los distintos colectivos relacionados con “*Luditarde*”;
- la valoración por los educadores de aquellos elementos que configuran el programa, comparando su importancia en la calidad del mismo con su nivel de cumplimiento real; y
- la evaluación de la satisfacción de los distintos colectivos con elementos clave del programa.

El bloque de resultados vinculados con las actividades físico-deportivas realizadas en “*Luditarde*” ocupa un lugar destacado en este apartado. Se intenta comprobar si la participación en el programa influye en las valoraciones sobre actividad física y deporte de los alumnos (respecto a su habilidad percibida, prioridades en la práctica, competición, reglas, etc.). Para un estudio más completo de los efectos de “*Luditarde*” sobre esta cuestión, se realiza un análisis a corto plazo (comparativa antes y después de cinco meses de participación en el programa) y a largo plazo (contraste entre participantes con mayor experiencia en “*Luditarde*” y aquellos que llevan menos años). La importancia otorgada por los colectivos relacionados con el programa al área de actividad motriz (físico-deportiva) y el alto número de horas semanales destinado a la misma (aproximadamente 5), hacen que esta categoría de resultados sea especialmente relevante. A diferencia de lo que suele ocurrir en los programas de actividad física y deportes, en este caso se cuenta con una carga horaria semanal suficiente para que los participantes se beneficien de los efectos de una práctica motriz continuada y estructurada.

**SEGUNDA PARTE. REFERENCIAL EMPÍRICO:
LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA
“*LUDITARDE*”**

CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO Y DESARROLLO DEL TRABAJO EMPÍRICO

En este capítulo se describen las decisiones tomadas respecto a la metodología para la realización del estudio del programa “*Luditarde*”.

Decantarse por un perfil paradigmático, un diseño o por determinados instrumentos, supone un proceso de reflexión del que se derivan las distintas decisiones y modos de actuar que definirán el estudio empírico.

Comenzamos el capítulo presentando los objetivos (generales y específicos) de la investigación en su desarrollo empírico y el procedimiento seleccionado para responder a los mismos. En segundo lugar, se detalla el perfil metodológico de la investigación. A continuación se definen los colectivos participantes en la investigación y la distribución temporal del estudio, para después describir las técnicas e instrumentos de investigación elaborados, así como su fiabilidad y validez. Finalmente se explica la estructura seguida para analizar los datos procedentes de los diversos instrumentos de investigación, así como las dificultades y limitaciones que se han suscitado a lo largo de este proceso.

4.1. Objetivos de la investigación

El propósito de este estudio es obtener información que permita evaluar el programa de ocio “*Luditarde*” y optimizar el proceso de toma de decisiones sobre él. Para lograrlo, se plantean dos objetivos generales:

- a) Uno de ellos ha sido abordado en la primera parte de esta investigación, a través de la construcción de un marco teórico-conceptual que analice las interacciones existentes entre la práctica físico-deportiva y los procesos de Educación del Ocio: *“analizar e interpretar el estado de las interacciones existentes entre la actividad físico-deportiva y la Educación del Ocio en el contexto educativo extraescolar, tanto desde una perspectiva teórico-conceptual como en sus aplicaciones prácticas, de naturaleza sociopedagógica”*.
- b) El segundo objetivo general consistente en *“evaluar el programa municipal «Luditarde» de centros públicos de Enseñanza Primaria de la ciudad de A Coruña en horario extraescolar”*, se aborda en esta segunda parte del estudio. Para responder a este planteamiento hemos empleado el método evaluativo CIPP (*Context, Input, Process y Product*) propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1993) y orientado principalmente a la toma de decisiones sobre las realidades estudiadas. Este método es una referencia destacada en la evaluación de programas, llegando a ser uno de los más empleados en esta tarea (Escudero, 2003).

Cada elemento del método CIPP ha sido estudiado para comprender el funcionamiento del programa, pero se ha prestado especial atención al estudio del producto. Esta dimensión del programa aporta referencias especialmente relevantes para valorar “*Luditarde*” y también para tomar decisiones orientadas a incrementar su calidad. Para el estudio del producto se han formulado tres objetivos específicos, vinculados al segundo objetivo general:

- *“Conocer las valoraciones de los implicados en el programa sobre algunos aspectos organizativos de «Luditarde»”*. Para dar respuesta a este objetivo se han analizado diversos indicadores y variables, como el de *“actividades”* en donde participantes, no participantes, técnicos y directivos analizan diversos aspectos de las mismas como por ejemplo el concepto que tienen de ellas, las preferencias o prioridades para seleccionarlás, las valoraciones sobre los

intercambios deportivos, las prioridades de los docentes en la práctica deportiva, etc.

En el indicador “*horarios*”, los padres de los participantes, los participantes y los no participantes valoran la duración de las actividades del programa (dos horas cada día).

Otro de los indicadores analizados en este apartado es el de “*satisfacción*”, en donde se analizan los índices de satisfacción de los participantes y sus padres con el programa.

El último indicador contemplado en este objetivo es el de “*calidad en el desarrollo profesional del profesorado*” en el que educadores, técnicos y directivos valoran diversos aspectos sobre las condiciones laborales de los educadores en el programa.

- “*Analizar el efecto del programa «Luditarde» en las valoraciones de los participantes sobre actividad físico-deportiva*”; concretado a través del análisis de los siguientes elementos: “*«Luditarde» ¿juego, deporte o ambos?*”, “*utilidad de las actividades físico-deportivas de «Luditarde»*”, “*habilidad percibida*”, “*prioridades en la práctica deportiva*”, “*competición*”, “*reglas*”, “*tratamiento de las trampas*” y “*valoración global*”. Para el logro de este objetivo hemos empleado las valoraciones realizadas por educadores tutores, participantes y no participantes en el programa en dos momentos del curso (enero y mayo de 2004). Se ha intentado detectar la existencia de diferencias en los valores de las mismas entre ambos momentos y grupos. De la última dimensión (“*valoración global*”), se tuvieron en cuenta las opiniones de los participantes, técnicos y directivos del programa.
- “*Identificar puntos fuertes y débiles de «Luditarde», así como las propuestas de mejora que contribuirán al proceso de optimización del programa*”. Su análisis se determina en función de los indicadores “*puntos fuertes*” y “*puntos débiles*”, valorados a través de las cuestiones planteadas a los participantes, educadores (tutores y especialistas), técnicos y directivos. También se contempla el indicador “*propuestas de mejora*”, sobre el que aportaron información todos los colectivos participantes en el estudio. Este objetivo es especialmente relevante de cara al proceso de toma de decisiones sobre el programa.

Aunque el carácter interdisciplinar de “*Luditarde*” se pone de manifiesto en numerosas ocasiones a lo largo de este informe, de la lectura

de los objetivos puede extraerse un especial interés por las aportaciones del programa relacionadas con la actividad físico-deportiva y el área de “*actividad motriz*” del programa.

4.2. Metodología empleada en la investigación

La elección del *paradigma* es la primera cuestión que surge al inicio del trabajo empírico y obliga al investigador a decantarse por un enfoque que articule y dé coherencia al desarrollo del estudio. Existen varios enfoques paradigmáticos que se pueden clasificar, siguiendo a Latorre, Del Rincón y Arnal (1996), Caride (1998), Cardona (2002) y Sabariego (2004a), en positivista, experimental o tecnológico que lleva implícito el empleo de métodos de naturaleza cuantitativa; humanístico-interpretativo, fenomenológico o hermenéutico, al que suele acompañar la metodología cualitativa; y el paradigma crítico, sociocrítico o dialéctico, que conlleva el empleo de métodos preferentemente cualitativos.

Lejos de ser compartimentos estancos, los paradigmas pueden combinarse y complementarse. Autores como Pérez Serrano (1994), Cook y Reichardt (1995), Bericat (1998) o Tójar (2001), entre otros, destacan las ventajas de esta perspectiva para captar estructuras y procesos de la realidad social, de conocerla y comprenderla desde el punto de vista del investigador y los investigados, de dar respuesta a varios objetivos a través de diferentes instrumentos, así como de fortalecer las técnicas por medio de su triangulación. De esta manera y de acuerdo con De Miguel (1988; 2000b), Aguilar y Ander-Egg (1992), Fernández Sierra y Santos Guerra (1992), Gil Flores (1994), Cook y Reichardt (1995), Vallés (1997), Bericat (1998), Pérez Serrano (2000), etc., optamos por la integración y la complementariedad paradigmática, valiéndonos de la triangulación como multimétodo integrador (Denzin, 1978). Consideramos que este es el enfoque que mejor se ajusta a los requerimientos de la realidad estudiada. De ahí que optásemos por un diseño mixto, recurriendo a métodos diversos que puedan complementarse, dando mayor consistencia a los datos obtenidos, además de reducir posibles sesgos y permitir la realización de análisis más profundos (Santos Guerra, 1988; Hernández López, 1990).

Para la evaluación de “*Luditarde*” hemos empleado la triangulación de fuentes de datos e informantes, de métodos y de tiempos. Para la combinación de fuentes de datos se ha empleado la información procedente de diferentes agentes evaluados (por ejemplo, contrastando informaciones aportadas por participantes, no participantes, técnicos y educadores); la triangulación de métodos se ha basado en el estudio de un mismo agente a

través de diferentes instrumentos y la de momentos en el contraste de los datos aportados por los participantes y los no participantes en el programa en los dos momentos en los que se recogió información (en enero y mayo de 2004).

Respecto al *método de investigación*, este estudio se ubica en la esfera de la investigación evaluativa. De Miguel (2000a) la define como un tipo de investigación aplicada que pretende conseguir 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).

Esta investigación pretende aumentar el conocimiento sobre “*Luditarde*”, pero también aplicar dicha información para tomar decisiones y realizar las acciones que puedan contribuir a la mejora del mismo. Para responder a ambas intenciones se emplean métodos diversos, incluso vinculados a orientaciones metodológicas diferentes (ver tabla nº 4.1), pero todos ellos articulados bajo la estructura de la investigación evaluativa.

Tabla nº 4. 1. Principales métodos de investigación empírica en el ámbito educativo

	Orientación	Tipos
Métodos de Investigación	Obtener conocimiento básico	<ul style="list-style-type: none"> - Para comprobar hipótesis: <ul style="list-style-type: none"> - métodos experimentales - métodos cuasi-experimentales - Para descubrir conclusiones: <ul style="list-style-type: none"> - métodos descriptivos - métodos de desarrollo - métodos correlacionales - investigación etnográfica - estudio de casos
	Obtener conocimiento aplicado	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación-acción - Investigación evaluativa

Fuente: Sabariego y Bisquerra (2004: 35).

En algunas secuencias de la investigación, se han empleado estructuras cuasi-experimentales con grupo control no equivalente (o grupo

de comparación) habitualmente utilizadas cuando los programas están ya en funcionamiento y el investigador no puede diseñar las muestras (Cohen y Franco, 1993; Espinoza, 1993; Amezcua y Jiménez, 1996; Anguera, 1996; Tójar, 2001; Castejón, 2007, etc.). Aunque esta estructura supone asumir una menor validez interna, la posibilidad de aplicarla a grupos naturales la sitúa entre los diseños más empleados en la investigación social y en la evaluativa (Tejedor, 2000). A través de la metodología cuasi-experimental se compara la población de participantes y la muestra de no participantes. También se emplearon métodos descriptivos (para detallar las circunstancias y particularidades de las diferentes poblaciones desde un punto de vista objetivo) y correlacionales (con la intención de establecer comparaciones entre participantes y no participantes y analizar la vinculación entre factores clave del programa) con la intención de ampliar la perspectiva de análisis y contribuir al enriquecimiento de la información obtenida para la toma de decisiones.

Para evaluar “*Luditarde*”, de entre los diversos *modelos evaluativos* existentes hemos elegido el CIPP, diseñado por Stufflebeam (1993), cuyas siglas se corresponden con las palabras “*contexto*”, “*entrada o input*”, “*proceso*” y “*producto*”. Los principales motivos por los que hemos seleccionado este modelo es que permite la complementariedad paradigmática (Martínez Olmo, 2004) y está orientado hacia la toma de decisiones sobre las realidades estudiadas (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

Siguiendo las aportaciones de Stufflebeam y Shinkfield (1993) se puede definir el método CIPP como un sistema comprensivo que orienta las evaluaciones tanto formativas como sumativas en cualquier tipo de proyecto, programa, institución, etc. Su configuración posibilita el empleo del CIPP en diferentes tipos de evaluaciones: internas, autoevaluaciones guiadas, mixtas y externas. Su premisa fundamental es que la evaluación sirve para la mejora de las realidades estudiadas. Este método evaluativo, que comenzó a desarrollarse en 1965, es actualmente uno de los más empleados para evaluar programas (Stufflebeam, 2003; Miguel y otros, 2005). Como ya se comentó en el capítulo tercero, en el contexto español la investigación realizada por Expósito, Olmedo y Fernández-Cano (2004) sobre el empleo de métodos evaluativos para estudiar programas educativos, lo sitúa como el segundo método más empleado (17,8%), tras el basado en objetivos (39,9%).

A continuación se describen brevemente los componentes del método CIPP, explicando las adaptaciones realizadas para ajustarlo en lo posible a la estructura de “*Luditarde*”. Para ello, seguiremos nuevamente las

aportaciones de Stufflebeam y Skinkfield (1993; 2000) y de De Miguel (1994), en su evaluación de institutos de Enseñanza Secundaria, realizada a través del método CIPP:

- a) La evaluación del contexto permite conocer los puntos fuertes y débiles de un programa, comprobar su estado general, reconocer sus necesidades así como hacer una valoración inicial de la problemática que le rodea.

En “*Luditarde*” la evaluación del contexto se materializa en el análisis del entorno social, institucional y educativo en el que se desarrolla el programa, que hemos denominado “*hábitat urbano*”, en la descripción de la “*naturaleza y tipo de programa*” para lo que se ha empleado el análisis documental de diversas fuentes (Instituto Galego de Estatística y Servicio Municipal de Educación del Ayuntamiento de A Coruña), así como en el estudio de las familias de los que acuden al programa, para lo que se utilizó el cuestionario.

- b) Evaluar la entrada en un programa aporta información sobre su capacidad, sus estrategias alternativas, la planificación de acciones para desarrollar las estrategias, así como también los medios económicos de que dispone.

Para el estudio de la entrada hay que tratar de conocer los recursos humanos, materiales y económicos disponibles en el programa.

Aplicar este análisis a “*Luditarde*” ha supuesto conocer las valoraciones de las personas implicadas en su desarrollo sobre los recursos económicos disponibles, las infraestructuras y el material así como los recursos humanos. Se ha recogido la información sobre la entrada a través de la entrevista a técnicos y directivos y también de los cuestionarios a educadores, participantes y no participantes en “*Luditarde*”.

- c) El estudio sobre el proceso aporta información sobre el desarrollo del programa. Se estudian, entre otros aspectos, el nivel de ajuste entre la planificación y su implementación, el ritmo de ejecución de las actividades, los recursos que se emplean y la adaptación de los participantes al programa.

Para el análisis del proceso en “*Luditarde*”, hemos estudiado el organigrama, la programación en sus diferentes fases (planificación, desarrollo, evaluación y productos) y el clima generado en el programa entre los diferentes colectivos y en los centros de trabajo.

Los instrumentos de investigación empleados en esta parte han sido, por un lado, los cuestionarios y grupo de discusión con los educadores y, por otro, la entrevista con los técnicos y directivos del programa.

- d) El estudio del producto se orienta a la búsqueda de evidencias sobre la medida, la emisión de juicios y la interpretación de los logros alcanzados en un programa. Analizar esta dimensión supone recabar información acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos establecidos previamente. La información obtenida tiene tanta importancia que suele resultar decisiva a la hora de decantarse por prolongar el programa, ampliarlo o establecer los cambios necesarios para mejorarlo (Colás, 1993).

Analizar los productos de “*Luditarde*” ha supuesto valorar tanto los resultados previstos como los no previstos y relacionar esta fase con las anteriores (contexto, entrada y proceso) para ofrecer una visión global. Hemos estudiado los siguientes elementos:

- nivel de participación: cobertura del programa, asistencia percibida, media de ausencias, fidelidad o permanencia de los inscritos y expectativas de inscripción de cara al curso siguiente;
- efecto del programa en las valoraciones sobre el tiempo libre: disponibilidad de tiempo libre y diversas reflexiones sobre la relación entre tiempo libre y deporte;
- valoraciones sobre aspectos organizativos de “*Luditarde*”: actividades del programa, horarios, niveles de satisfacción y calidad del desarrollo profesional del profesorado;
- efecto del programa en las valoraciones sobre la actividad física y el deporte: presencia o no de cambios entre los dos momentos de recogida de información (en enero y mayo de 2004) en relación con ítems sobre actividad física y deporte

que se trabajan intencionadamente por los educadores (significado de la actividad motriz como juego, deporte o ambos en “*Luditarde*”; utilidad de las actividad físico-deportivas de “*Luditarde*”, habilidad percibida, prioridades en la práctica deportiva, competición, reglas, tratamiento de las trampas y valoración global del programa);

- estudio de los puntos fuertes y débiles, así como de las propuestas de mejora, valorados por los diferentes colectivos implicados (padres, alumnos participantes, educadores, técnicos y directivos).

En este bloque hemos hecho uso de la información obtenida a través de distintas fuentes documentales, cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión.

Tras los primeros análisis realizados sobre el programa, sus promotores solicitaron información para tomar decisiones de cara al curso 2006-2007. Para satisfacer esta petición, se realizó un preinforme que se entregó al Ayuntamiento y a la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña en el mes de marzo de 2006; se participó en el mes de mayo de 2006 en las mesas de trabajo para la mejora de “*Luditarde*” orientada a la ejecución del mismo en el curso 2006-2007 y se realizaron labores de asesoramiento y reflexión sobre determinados aspectos del programa. Esta labor propició que en el curso 2006-2007 se pusieran en marcha nuevas líneas de actuación en “*Luditarde*”. Entre ellas destaca el respaldo a la iniciativa “*Ludiágiles*” diseñada para responder a las demandas de los grupos de mayores de un incremento de las prácticas físico-deportivas y también de la especificidad de las mismas.

Como ya se adelantó en el capítulo tercero, para la evaluación de “*Luditarde*” se ha optado por la figura del evaluador o investigador externo. La acción evaluativa ha sido realizada *ex post facto* (Gutiérrez Nieto, 2002), esto es, el programa ya se desarrollaba antes de la puesta en marcha de la investigación. Otro aspecto a destacar es el conocimiento previo que posee el investigador sobre el programa, al haber desempeñado en él funciones de coordinación y docencia en el pasado. Este aspecto ha sido señalado por la Harvard Family Research Project (2001) como un aspecto favorable, al considerar que las evaluaciones de mayor calidad tienen su base en un profundo conocimiento del programa y de la metodología de investigación.

A modo de síntesis, consideramos que la evaluación de “*Luditarde*” puede caracterizarse, desde la perspectiva metodológica, como una investigación:

- que se posiciona asumiendo la integración paradigmática a través del empleo del multimétodo de triangulación;
- evaluativa, a nivel global, en cuyo desarrollo empírico combina métodos o procedimientos descriptivos, de carácter cuasi-experimental y correlacionales;
- que emplea el método CIPP para el estudio de los distintos elementos del programa por su orientación hacia la toma de decisiones, por su permeabilidad a la integración paradigmática y al empleo de diversos instrumentos de investigación;
- en donde el evaluador es un agente externo al programa.

4.3. Población objeto de estudio

En un intento de reflejar las perspectivas de los diferentes colectivos implicados en el desarrollo de la realidad evaluada (Chacón Fuertes, 1992), se realizó un esfuerzo para abarcar aquellas poblaciones más relacionadas con el programa “*Luditarde*”. También se tuvo en cuenta que, a mayor tamaño de la muestra, mayor probabilidad de detectar diferencias estadísticamente significativas entre grupos (Cardona, 2002; Corbetta, 2003), por lo que se solicitó información al total de la población en los colectivos en los que esto era posible (participantes, padres, educadores, técnicos y directivos).

Las poblaciones objeto de estudio están formadas por colectivos de todos los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de A Coruña en donde se imparte el programa municipal “*Luditarde*” y en donde hay “*grupos de mayores*”. Los colegios implicados en el estudio fueron seis: Anxo da Guarda, Emilia Pardo Bazán, Labaca, Ramón de La Sagra, Sal Lence y San Pedro de Visma.

Cuadro nº 4. 1. Centros educativos de Educación Infantil y Primaria de A Coruña participantes en el estudio

Anxo Da Guarda
Emilia Pardo Bazán
Labaca
Ramón de La Sagra
Sal Lence
San Pedro de Visma

A continuación se describen las poblaciones y muestras estudiadas:

1) Los alumnos que reciben la programación destinada a los “*grupos de mayores*” constituyen la población de participantes en “*Luditarde*” y son niños con edades comprendidas entre 8 y 12 años.

Inicialmente se planteó el estudio con toda la población, sin embargo, el absentismo de algunos niños en las fechas destinadas a la aplicación de los instrumentos, imposibilitó esta opción, a pesar de lograrse elevados porcentajes de participación. Teniendo en cuenta que a los asistentes a “*Luditarde*” se les aplicó un cuestionario en dos momentos distintos del curso (enero y mayo de 2004), el grupo varía ligeramente en función de cuando se produjo la recogida de los datos. Los sujetos que respondieron en la primera aplicación del instrumento (enero de 2004), fueron 103 (76,86 % del total de alumnos matriculados en el programa) y en la segunda ocasión (mayo de 2004) contestaron 99 (73,88 %). El número de alumnos implicados tanto en enero como en mayo, en los que se basa la comparación de los datos entre ambos meses, fue de 84 (62,68 % de la población).

Este es el colectivo de referencia en la investigación por dos motivos principales: por un lado la investigación surge tras la necesidad de conocer la realidad de “*Luditarde*” a partir de un grupo de edad que es fuente de preocupación para los técnicos y directivos del programa (porque a partir de estas edades se incrementa el absentismo, por los logros alcanzados en este colectivo, por la necesidad de conocer sus intereses, etc.) y, por otro, la capacidad de comprensión, razonamiento y opinión en estas edades facilita

la interpretación de las cuestiones planteadas a través de los instrumentos de investigación.

2) Los alumnos que no acuden a “*Luditarde*” constituyen la muestra de no participantes. Para realizar comparaciones con el grupo anterior, se seleccionó un grupo control no equivalente a través de un muestreo por cuotas en el que la edad, el género, el curso y el colegio fueran coincidentes con los de los participantes. Se formó un colectivo más numeroso que el de participantes en el programa para evitar los problemas derivados de una posible mortalidad experimental elevada en la segunda aplicación del instrumento. La población total de no participantes en “*Luditarde*” que van a los mismos centros educativos y en los mismos cursos que los participantes es de 603 escolares. En el mes de enero 126 alumnos no participantes en “*Luditarde*” respondieron al cuestionario (el 20,89% de la población total de no participantes), por 122 que lo hicieron en mayo (20,24% de la población). El total de no participantes que cubrieron los cuestionarios en ambos momentos (enero y mayo de 2004) fueron 118 (19,56% de la población).

3) Otra de las poblaciones estudiadas fueron los familiares de los participantes. Este colectivo está formado por 57 padres, madres o tutores de los participantes del “*grupo de mayores*”, lo que supone un porcentaje del 63,33% de la población. El número de familiares es de 90 y no de 99 (igual al número de participantes en el mes de mayo), porque hay varios hermanos en el programa y cada familia tenía que responder a una sola encuesta, con independencia del número de hijos inscritos a “*Luditarde*”.

4) Los educadores que imparten clase a los grupos de mayores fueron otra de las poblaciones estudiadas. Este colectivo está formado por 15 educadores de los “*grupos de mayores*” y constituyen el 100% de la población. De estos 15 educadores 8 son “*tutores*” (tienen asignado un único grupo de participantes y se encargan de impartir la mayoría de horas semanales de “*Luditarde*” en aquellas actividades que no son específicas, entre las que se encuentra las vinculadas al área de actividad motriz) y 7 son “*especialistas*” (aquellos que desarrollan su labor en varios centros impartiendo una actividad específica, ya sea “*música*”, “*informática*” o “*ajedrez*”).

5) Los técnicos de “*Luditarde*” son tres (100% de la población), uno de ellos pertenece a la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña y los dos restantes dependen del Servicio Municipal de Educación.

6) Los directivos de “*Luditarde*” son dos (100% de la población). Uno de ellos está al cargo de la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña y el otro pertenece al Servicio Municipal de Educación.

A pesar de que los grupos de educadores, técnicos y directivos son reducidos, sus aportaciones resultan de gran interés para el estudio, dado su conocimiento del programa, la perspectiva de análisis que aportan (distinta a la de los alumnos y sus familias) y su relevancia en el proceso de toma de decisiones de cara a la mejora de “*Luditarde*”.

Tabla nº 4. 2. Poblaciones que participan en la investigación

	Agentes		Población participante	Población total	% estudiado respecto a la población total
Sin muestreo	Participantes	Enero (E)	103	134	76,86
		Mayo (M)	99		73,88
		E-M	84		62,68
	Familias participantes		57	90	63,33
	Educadores		15	15	100
	Técnicos		3	3	
	Directivos		2	2	
Muestreo por cuotas	No participantes	E	126	603	20,89
		M	122		20,23
		E-M	188		19,56

4.4. Instrumentos de recogida de información

Los instrumentos empleados para la obtención de la información se elaboraron expresamente para la evaluación del programa “*Luditarde*”, intentado ajustarlos en lo posible a las peculiaridades de los grupos a los que se solicitó información.

A continuación se describe cada uno de estos instrumentos de investigación utilizados, junto con una breve explicación de su pertinencia para los grupos a los que se aplicaron:

- Se empleó el *cuestionario* para obtener datos del colectivo de los alumnos, tanto de los participantes en el programa como de los que no lo eran. Consideramos esta herramienta la más adecuada para responder a las necesidades del estudio, al tratarse de un grupo

numeroso y ante el volumen de cuestiones sobre las que queríamos preguntarles. Tal y como destaca Albert (2007), se trata de una técnica que permite recoger gran cantidad de información en poco tiempo. Las edades de los niños encuestados estaban comprendidas entre los 8 y los 12 años, por lo que su capacidad de comprensión e interpretación de textos posibilitaban aplicar este tipo de instrumento. La toma de datos se realizó en dos momentos del curso: en el mes de enero y en el mes de mayo de 2004, con la intención de detectar diferencias entre las respuestas de los grupos tras 5 meses de aplicación del programa (participantes) o realizando otras actividades (no participantes).

- Para el grupo de los educadores se utilizaron dos instrumentos: el *cuestionario* y el *grupo de discusión*. A pesar del reducido tamaño del grupo de educadores (15 sujetos), la utilización del cuestionario se justifica por la cantidad de aspectos sobre los que potencialmente puede opinar este colectivo. Los docentes poseen un profundo conocimiento del programa, ya que participan en labores de programación, desarrollo y evaluación del mismo. Por otro lado, están en contacto directo con los demás colectivos estudiados (alumnos, padres, técnicos y directivos), lo que les aporta una amplia perspectiva que no debe ser desaprovechada. Como complemento, se planteó recurrir a una técnica de recogida de datos cualitativa (el grupo de discusión) que permitiera profundizar en aquellos aspectos destacados por los educadores en el cuestionario. El empleo de esta conversación guiada entre algunos miembros del colectivo de educadores aportó nuevas líneas de pensamiento sobre del programa, además de permitir la matización e incluso reinterpretación de algunos datos obtenidos a través del cuestionario. La combinación de la exhaustividad del cuestionario con la flexibilidad y contextualización del grupo de discusión, facilitó el tratamiento en profundidad de los datos aportados por los educadores.
- La *entrevista* fue empleada para obtener información de los directivos y técnicos del programa. A pesar de ser únicamente 5 sujetos, la relevancia de sus aportaciones aconseja incluirlos en el estudio, puesto que no sólo se encargan de labores de diseño y gestión de diferentes componentes de “Luditarde”, sino que también es el colectivo más influyente de cara al proceso de toma de decisiones y mejora del programa. Teniendo en cuenta la necesidad de obtener una perspectiva global sobre el programa, el alcance de las cuestiones a tratar y la escasa disponibilidad de tiempo de este

colectivo, se seleccionó la entrevista para la recogida de la información.

- Para completar y contrastar las aportaciones de los diferentes colectivos, se empleó el *análisis de documentos* relacionados con el programa. Estas fuentes aportan información sobre su filosofía, permiten contextualizar las propuestas educativas desarrolladas y justifican muchas de las acciones evaluativas realizadas en este estudio. No se efectuó un análisis descriptivo de los documentos, sino que se identificaron las unidades textuales relativas a los aspectos clave del programa. Una parte de estas unidades se incorporaron al análisis de datos, para contrastarlas con las otras fuentes, y la otra parte se empleó como referencia en la elaboración de los cuestionarios.

4.4.1. La técnica de encuesta

La encuesta es una técnica valorada como básica en investigación social, cuya intención es conseguir información de aspectos tanto objetivos como subjetivos de los sujetos investigados (García Ferrando, 1991).

Esta técnica la hemos empleado para recoger de información de distintos colectivos a través de diferentes procedimientos: cuestionarios en el caso de los participantes en “*Luditarde*”, sus padres, los no participantes y los educadores; la entrevista en el caso del grupo de técnicos y directivos y el grupo de discusión realizado con los educadores. A continuación, se analizan los objetivos, procedimiento de aplicación, descripción de los bloques temáticos y tipo de ítems de los diferentes instrumentos en función del colectivo al que fueron aplicados.

4.4.1.1. El cuestionario a los alumnos que participan y a los que no participan en “*Luditarde*”

En este colectivo están incluidos tanto los alumnos que acuden al programa “*Luditarde*”, como los que no lo hacen. Para una mayor claridad en la explicación, se denomina “*alumnos*” a todo el grupo, “*participantes*” a los asistentes al programa y “*no participantes*” a los sujetos que no acuden al mismo.

Los cuestionarios (que se incluyen en el anexo 3), tienen como objetivos principales obtener información sobre el perfil de los

participantes en el programa “*Luditarde*”, sus creencias sobre el mismo y sobre el juego y el deporte, además de comprobar si se producen cambios en estas valoraciones después de un período de 5 meses de aplicación del programa. Los cuestionarios de los no participantes aportan datos para comparar si existen diferencias entre este grupo y los participantes en cuanto a los temas centrales del estudio.

Los objetivos anteriores determinan el procedimiento de aplicación de los cuestionarios. Se construyeron 4 cuestionarios distintos, dos para los participantes (uno para aplicar en enero y otro en mayo de 2004) y otros tantos para los no participantes (con la misma distribución). Aunque cada uno contó con ítems específicos para el grupo y momento de aplicación, todos ellos poseían un núcleo central de cuestiones idénticas, para posibilitar tanto la comparación temporal (entre enero y mayo de 2004) como la grupal (entre los participantes y los no participantes).

El procedimiento de aplicación del cuestionario comenzaba con un primer contacto telefónico con el educador del grupo para concretar la fecha del encuentro con el mismo. Ese día el investigador se desplazaba hasta el centro y se reunía con el educador para explicarle la dinámica del cuestionario, anticiparle las partes más complejas de comprender y responder a cuantas dudas surgieran sobre el mismo, para que los niños contaran con un referente conocido al que dirigirse. La reunión comenzaba con la lectura de la breve introducción del cuestionario, seguida de la explicación por parte del investigador de la forma de cumplimentarlo. Se animó a los presentes a realizar tantas consultas como considerasen necesarias para aclarar sus dudas, no sólo al investigador, sino a su propio profesor (para facilitar la comprensión del cuestionario y pensando especialmente en los niños más pequeños, de 8 y 9 años). No se establecieron límites temporales para la contestación del instrumento. Cuando los alumnos entregaban el documento, se comprobaba que el código personal estuviese cubierto y todas las preguntas contestadas. En los casos en que no era así, se devolvía el cuestionario a los alumnos, ofreciéndoles de nuevo ayuda para aclarar sus dudas y asegurándose que la falta de respuesta era voluntaria y no fruto de un olvido o despiste.

Los ítems de los cuestionarios aplicados en enero (a participantes y no participantes), se distribuyeron en 6 bloques de contenido. El primero de ellos se dedicó a la *participación en el programa “Luditarde”*, en el que se profundiza sobre la concepción que tienen los sujetos del programa, sus razones para participar o no hacerlo y los hábitos de vida relacionados con sus actividades de tarde. En segundo lugar, se les interrogó *sobre su participación en otros programas* (distintos de “*Luditarde*”), haciendo

hincapié en los lugares y razones de realización de estas actividades. El tercero de los bloques es el más amplio y constituye una de las referencias fundamentales del estudio, ya que se ocupa de las *valoraciones sobre actividad física y deporte* de los alumnos. En este apartado se les pidió a los que participaron y a los que no lo hicieron que opinaran sobre los siguientes aspectos: primacía del juego o del deporte en el programa, utilidad de las actividades físicas, habilidad percibida sobre los deportes que practican, prioridades en la práctica deportiva, competición, reglas y tratamiento de las trampas. El cuarto bloque temático se dedicó a la opinión que los sujetos tienen *sobre la ocupación de su tiempo libre*, en cuanto a la cantidad de que disponen y a las actividades que les gusta realizar en él. El siguiente bloque de preguntas (quinto), consulta a los alumnos *sobre sus estudios* con especial interés a la percepción que ellos tienen de sus competencias académicas. El sexto y último de los apartados recoge *datos personales* como la edad, el género, el número de hermanos y el curso académico en el que se encuentran. Salvo en el primero de los apartados, en el que el enfoque de varias preguntas es distinto para participantes y no participantes, en el resto del cuestionario los ítems son muy semejantes para ambos grupos, con el fin de poderlos comparar posteriormente.

En el cuestionario aplicado en mayo de 2004, se conservan los apartados primero (*participación en el programa “Luditarde”*), tercero (*valoraciones sobre actividad física y deporte*) y cuarto (*sobre la ocupación de su tiempo libre*) del de enero, añadiendo un nuevo bloque de preguntas en el que se pide a participantes y no participantes que emitan una *valoración general sobre el programa “Luditarde”*. La dimensión de este último bloque varía mucho en función de los sujetos encuestados. Los participantes realizan una amplia valoración sobre diversos aspectos del programa, mientras que los no participantes se limitan a expresar sus expectativas de participación de cara al curso que viene.

Tabla nº 4. 3. Bloques de contenidos e ítems por bloque en los cuestionarios de los alumnos (enero y mayo de 2004)

Bloques de contenido	Preguntas cuestionario Enero		Preguntas cuestionario Mayo	
	Participantes	No Participantes	Participantes	No Participantes
Participación en el programa	1 a 14	1 a 7	1 a 5	1 a 2
Participación en otros programas	15	8		
Valoraciones sobre actividad física y deporte	16 a 22	9 a 15	6 a 16	3 a 11
Ocupación del tiempo libre	23 a 24	16 a 17	17 a 18	12 a 13
Sobres su estudios	25	18		
Datos personales	26 a 29	19 a 22		
Valoración general sobre “Luditarde”			19 a 24	14

En lo que respecta al tipo de ítems, se han empleado dos formatos: las preguntas abiertas de forma puntual y las cerradas, tanto de respuesta única como múltiple. En algunos ítems, el listado de opciones terminaba con una categoría de respuesta abierta, en la que se podía escribir la contestación si ésta no coincidía con ninguna de las expresadas en las otras opciones. El segundo formato se basó en la utilización de una escala de valoración tipo Likert de 4 puntos, sobre el grado de acuerdo de los sujetos con las expresiones enunciadas en cada apartado. Así, los alumnos tenían que indicar si estaban “*nada*”, “*poco*”, “*bastante*” o “*totalmente de acuerdo*” con las afirmaciones relacionadas con las distintas temáticas.

4.4.1.2. El cuestionario de los educadores de “Luditarde”

El programa “Luditarde” tiene dos tipos de educadores, con perfiles y funciones diferenciadas. Los “*educadores tutores*” trabajan en un solo centro, se les asigna un grupo de niños y desarrollan los contenidos de distintas áreas del programa (actividad motriz -físico-deportiva-, plástica-manualidades, animación teatral y animación a la lectura). Los “*educadores especialistas*” desarrollan su labor en más de un centro, imparten clase a distintos grupos e imparten únicamente los contenidos propios de su especialidad (informática, lógica-ajedrez o música). Los cuestionarios destinados a los educadores son idénticos, salvo en un aspecto: a los tutores se les realizan preguntas específicas sobre el área de actividad motriz (que ellos imparten y de especial interés para este estudio), mientras que los especialistas no encuentran estos ítems en sus cuestionarios.

Los cuestionarios se presentan en el anexo 3 y tienen dos objetivos: el primero es obtener información sobre las características personales, formativas y laborales de los educadores; el segundo es conocer sus valoraciones sobre los diferentes aspectos que conforman el programa (con especial atención al área de actividad motriz en el caso de los educadores tutores).

El procedimiento de aplicación de este cuestionario fue la convocatoria directa y personal de los educadores. Se contactó telefónicamente con cada sujeto para sondear las fechas y lugares más adecuados para facilitar la máxima participación posible. Hubo coincidencia en el lugar de la encuesta: el Forum Metropolitano, por ser un espacio habitual de reunión y punto de referencia para todos los trabajadores de “*Luditarde*”. No ocurrió lo mismo con el horario de aplicación del instrumento, por lo que se decidió señalar varias sesiones a las que los educadores podían acudir. A pesar de esto, a varios de ellos les fue imposible responder en estos horarios, por lo que se convocó una última reunión en la que se recabó la información de los sujetos que restaban por contestar. En cada una de las reuniones, se explicó brevemente el objeto del cuestionario y se detalló la forma de cumplimentar los distintos tipos de ítems. El investigador permaneció en todo momento a disposición de los educadores para aclarar las dudas que fueran surgiendo. No se señaló límite temporal alguno para la contestación del cuestionario.

La colaboración institucional en el estudio (disponibilidad de espacios y tiempos necesarios) y el alto grado de implicación de los educadores (confirmación anticipada de participación por la totalidad del grupo), permitió confeccionar un cuestionario extenso (80 ítems para los tutores y 71 para los especialistas), estructurado en 7 bloques de contenido. El primero de ellos, denominado *características del puesto de trabajo y formación*, inquirió sobre la trayectoria profesional de los educadores en el programa, así como sobre su formación inicial y permanente. También se les preguntó sobre su nivel de satisfacción y necesidades futuras relacionadas con estos dos aspectos. En el segundo módulo, *recursos del programa*, los sujetos tuvieron que valorar las instalaciones, material y recursos humanos disponibles. El siguiente apartado (tercero), se ocupa de la *estructura y clima institucional del programa*. La estructura hace referencia al conocimiento que tienen del organigrama y de algunos aspectos relacionados con él; el clima institucional profundiza en la satisfacción de los educadores con sus relaciones con el resto de personal de “*Luditarde*”. En el bloque dedicado a la *programación de “Luditarde”* (cuarto), los sujetos valoraron las fases de diseño, aplicación y evaluación

del programa. El quinto apartado (*resultados*) consultó a los educadores sobre los logros que determinan el éxito o fracaso del programa: consecución de objetivos, nivel de asistencia y permanencia de los participantes, producción de documentos (memorias), etc. En sexto lugar, se les solicitó que realizasen una *valoración general del programa “Luditarde”*, indicando los aspectos prioritarios para la mejora de la calidad del mismo, así como los puntos fuertes, débiles y las propuestas de mejora. El séptimo y último apartado, *datos generales* indaga sobre la edad y género de los encuestados, las edades de los alumnos a los que imparten clase y los colegios en los que desarrollan su labor.

Tabla nº 4. 4. Bloques de contenidos e ítems en los cuestionarios de los educadores

Bloque de contenidos	Nº de ítem cuestionario	
	Tutores	Especialistas
Características del puesto de trabajo y formación	1 a 18	
Recursos del programa	19 a 32	
Estructura y clima institucional del programa	33 a 41	
Programación de “Luditarde”	42 a 65	42 a 59
Resultados	66 a 72	60 a 63
Valoración general de “Luditarde”	73 a 76	64 a 67
Datos Generales	77 a 80	68 a 71

El tipo de ítem más empleado en este cuestionario se corresponde con una escala tipo Likert de 4 opciones, a través de la cual los educadores opinaron sobre diversos aspectos que afectan al programa “Luditarde”, en un doble sentido; por una parte, valoraron el nivel de importancia de cada aspecto para la calidad del programa y, por la otra, informaron sobre su grado de cumplimiento (real) en el mismo. Sobre *el nivel de importancia de ese aspecto* para la calidad de “Luditarde”, independientemente de que se cumpliera o no, señalaron una de estas cuatro opciones: 1) Nada importante, 2) Poco importante, 3) Bastante importante, 4) Muy importante. Sobre *el grado de cumplimiento* real de cada aspecto, también indicaron una de las siguientes posibilidades: 1) Ningún cumplimiento en mi caso, 2) Poco cumplimiento en mi caso, 3) Bastante cumplimiento en mi caso, 4) Mucho cumplimiento en mi caso.

También se recurrió, aunque en menor medida, a otro tipo de preguntas cerradas, en las que los educadores tenían que señalar una de las categorías existentes o, en los casos en que así se indicaba, varias de ellas (respuesta múltiple). En algunos ítems, el listado de opciones terminaba con una categoría de respuesta abierta.

En el cuestionario se emplearon puntualmente preguntas abiertas, a

las que los sujetos podían responder más extensamente como es el caso de “*puntos fuertes*”, “*puntos débiles*” o “*propuestas de mejora del programa*”.

4.4.1.3. El cuestionario de los padres de los participantes en “*Luditarde*”

El objetivo principal del cuestionario (incluido en el anexo 3) destinado a los padres de los participantes en “*Luditarde*” es conocer su opinión sobre aspectos clave del mismo, tanto en lo referente a la edición en curso -a punto de clausurarse en el momento de aplicación de este cuestionario- (retrospectiva), como de cara a nuevas ediciones (prospectiva).

El procedimiento de aplicación del instrumento condicionó la elaboración del mismo, ya que se optó por un formato breve y sencillo para favorecer en lo posible la respuesta de los padres. El cuestionario se les hizo llegar a los destinatarios a través de los participantes en “*Luditarde*”. Los niños llevaron a casa la encuesta, con el compromiso de traerla cerrada en el sobre que se adjuntaba en cuanto sus padres la hubieran cumplimentado. Con la ayuda de los educadores de los grupos, durante la primera semana se recordó a los niños que entregaran la encuesta en casa y las dos siguientes se les solicitó que la hicieran llegar al educador.

Los bloques de contenido que constituyeron este instrumento fueron dos. El primero de ellos (*datos personales*) solicita información sobre la edad, el nivel de estudios y la profesión del padre/tutor y de la madre/tutora. El segundo de los apartados, denominado *sobre el programa Luditarde*, pregunta a los padres respecto a la duración del programa, las razones que llevaron a apuntar a sus hijos, su nivel de satisfacción con el mismo, las mejoras necesarias para incrementar su calidad y sus intenciones con respecto al programa de cara al curso que viene.

Tabla nº 4. 5. Bloques de contenidos e ítems en los cuestionarios de los padres de los participantes en el programa

Bloque de contenidos	Nº de ítem
Datos personales	A, B1, B2, C1, C2, D1 y D2
Sobre el programa “ <i>Luditarde</i> ”	1 a 5

Los tipos de ítems empleados fueron preguntas abiertas para el caso de los datos personales y cerradas, tanto de respuesta simple, como múltiple. En algunos casos se utilizó una escala de valoración tipo Likert de

4 puntos para que valorasen su grado de acuerdo (“*nada*”, “*poco*”, “*bastante*” o “*totalmente de acuerdo*”) con expresiones referentes a su satisfacción con el programa.

4.4.1.4. La entrevista con los técnicos y directivos de “*Luditarde*”

La entrevista se caracteriza por ser un instrumento “*abierto, flexible, adaptable a los distintos contextos empíricos, moldeable a lo largo de la interacción*” (Corbetta, 2003: 374). Entre los diversos tipos de entrevista y según la propuesta de Ruiz Olabuenaga (1999), en este estudio hemos realizado una entrevista en profundidad. Esta denominación pretende dejar claro el interés por la obtención de información no superficial, que ahonde en los temas relevantes e interroge con exhaustividad (Tójar, 2006).

Partimos de un protocolo o guión preestablecido de cuestiones con respuestas no estandarizadas, con posibilidad de introducir nuevas preguntas si el curso de la entrevista así lo aconseja.

Para la preparación del instrumento tomamos como referencia tanto los objetivos de la investigación como los propios de la aplicación de la técnica, seleccionamos a los entrevistados, redactamos las preguntas y las secuenciamos según un orden determinado (Massot, Dorio y Sabariego, 2004).

Las entrevistas (que pueden consultarse en el anexo 3) tienen como objetivo principal profundizar en aquellos aspectos señalados por los colectivos de alumnos, educadores y padres como de especial importancia para el programa, así como obtener una perspectiva amplia (aspectos relativos a la filosofía y gestión) del funcionamiento de “*Luditarde*”.

Las entrevistas se realizaron a tres técnicos; dos de ellos en activo en el programa (uno contratado por el Ayuntamiento de A Coruña y otro por la Federación Provincial de APAs de A Coruña) y otro desvinculado en ese momento del mismo, pero que había sido su responsable principal desde su puesta en marcha hasta pocos meses antes de la entrevista. Se entrevistaron a dos directivas como máximas responsables del programa: la Jefa de Unidad de Programas Educativos del Ayuntamiento de A Coruña y la Presidenta de la Federación Provincial de APAs de A Coruña.

El procedimiento de aplicación de las entrevistas consistió en concertar telefónicamente una cita con los sujetos en su lugar habitual de trabajo. En el momento de la aplicación del instrumento, se les explicó

brevemente la dinámica a seguir y se solicitó permiso para grabar la conversación, además de advertirles de la duración estimada de la entrevista (entre una hora y una hora y cuarto, aproximadamente).

A pesar de tratarse de colectivos distintos (técnicos y directivos), la mayoría de las cuestiones tratadas fueron coincidentes, con la única diferencia de que a los técnicos se les preguntó con mayor profundidad sobre la programación de “*Luditarde*”.

La entrevista se articuló en torno a 6 bloques de contenido. El primero de ellos, recoge los *datos personales* del entrevistado, su nombre, género, edad y formación. El segundo indaga sobre las *características del cargo que ocupa* el sujeto, tanto su denominación exacta, como las funciones vinculadas al mismo. En el bloque dedicado a *recursos* del programa (tercero) se preguntó sobre los presupuestos, instalaciones y situación profesional de los educadores del programa. En cuarto lugar, la entrevista aborda la *estructura y clima institucional del programa*, profundizando en la funcionalidad del organigrama, la definición y respeto de las competencias de los distintos colectivos y la fluidez en la comunicación dentro de “*Luditarde*”. El quinto apartado se dedicó a la *programación*, tanto a aspectos de su diseño (funciones, objetivos, contenidos...), como de su desarrollo (tiempo disponible, preferencias de los participantes, etc.) y evaluación (entrega de memorias escritas, niveles de participación, cambios producidos por el programa, etc.). El último grupo de cuestiones solicitó a los entrevistados una *valoración general del programa*, señalando sus puntos débiles y fuertes, realizando propuestas de mejora e incluso opinando sobre el futuro inmediato de “*Luditarde*”.

Tabla nº 4. 6. Bloques de contenido e ítems en la entrevista a técnicos y directivos

Bloque de contenidos	Nº de ítem en entrevista técnicos	Nº de ítem en entrevista directivos
Datos personales	A, B y C	
Características del cargo que ocupa	1 a 2	
Recursos del programa	3 a 8	
Estructura y clima institucional	9 a 11	
Programación	12 a 19	12a 16
Valoración general del programa	20 a 22	17 a 19

Los ítems empleados han sido de carácter abierto en todos los casos, excepto el referente al género, que se planteó como una cuestión cerrada.

Las entrevistas se realizaron en lugares agradables y en ambiente cordial, siendo la actitud del entrevistador abierta, puesto que la pretensión

de todas ellas fue la de recabar la información más sincera de cada uno de los entrevistados, sus experiencias con determinados aspectos del programa, el significado que otorgaban a datos concretos, etc.

Una vez terminadas las entrevistas se transcribieron literalmente, *a posteriori* se empleó la información para el análisis de datos (capítulo 5) desde una perspectiva narrativa, esto es utilizado la información y a menudo las mismas palabras del entrevistado para transmitir fielmente el sentido de las respuestas (Corbetta, 2003).

4.4.1.5. El grupo de discusión con los educadores de “*Luditarde*”

La técnica cualitativa denominada grupo de discusión o también “*focus group*” (en el ámbito anglosajón) es un tipo de entrevista aplicada a un colectivo en donde se pretende recopilar información relevante sobre el problema a investigar (Massot, Dorio y Sabariego, 2004).

En general se recomienda el empleo de un grupo lo suficientemente grande para que se vean representadas las diversas posturas existentes, pero también con un límite, puesto que debe permitir la intervención de todos los participantes. Para la aplicación de esta técnica bastaría con un número de integrantes de entre cinco y diez personas (Ibáñez, 1991; Krueger, 1991; Ibáñez, 1993; Canales y Peinado, 1998) y supondría un complemento (más que una alternativa) de otras técnicas empleadas para el análisis del mismo fenómeno (Callejo, 2001). El tiempo aproximado para la realización del grupo de discusión no debería exceder la hora y media (León y Montero, 2002).

El guión del grupo de discusión empleado para la recogida de información de los educadores de “*Luditarde*” se encuentra en el anexo 3. El número de integrantes fue de 7 personas de las cuáles 4 eran educadores tutores y 3 especialistas. Teniendo en cuenta que el número total de educadores del programa era de 15 y la consideración de que no es recomendable emplear esta técnica con grupos numerosos, se decidió que 7 era un número adecuado para favorecer la conversación y la participación de todos, conservando la representatividad del grupo.

El grupo de discusión se empleó con el objetivo de profundizar, matizar o aclarar aquellos aspectos del programa destacados por los educadores en los cuestionarios. Existen argumentos a favor y en contra del empleo de esta técnica, que aparecen reflejados en la tabla nº 4.7.

Tabla nº 4. 7. Puntos fuertes y débiles del grupo de discusión

Puntos fuertes	Puntos débiles
<ul style="list-style-type: none"> - Acercan al participante a la realidad. - Es una técnica fácil de comprender. - Los resultados son útiles para los investigadores. - Se le otorga gran validez subjetiva - Es económico. - Es rápido ya que se producen gran cantidad de resultados. - Es útil para analizar aspectos destacados del análisis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poco control por parte del investigador. - Los participantes pueden influenciarse. - La conversación puede derivar en temas no relevantes. - El análisis de datos es difícil. - El moderador ha de formarse previamente. - Cada grupo es diferente. - Resulta complicado reunir a varias personas para hablar sobre un tema.

Fuente: Massot, Dorio y Sabariego (2004). Adaptado.

El procedimiento de aplicación de este instrumento consistió en reunir a los participantes en una sala de su lugar habitual de encuentro (Forum Metropolitano). Se empleó una habitación cerrada, de forma que los educadores no fueran vistos desde fuera y se pidió al personal responsable de la instalación que no permitiese interrupciones durante la reunión. Al comienzo de la misma se les explicaron los tres criterios de selección que se habían empleado para formar el grupo: 1) que fueran educadores que desarrollaran su labor con los *grupos de mayores*; 2) que hubiera tutores y especialistas; y 3) que todos los centros del programa “*Luditarde*” estuvieran representados. También se les recordó el compromiso de confidencialidad de las informaciones aportadas, se les pidió permiso para grabar la reunión y se les explicó la dinámica del grupo de discusión. La duración prevista del grupo de discusión era de entre una hora y una hora y cuarto, lo que se hizo saber a los participantes. El grupo estuvo dirigido por un moderador que realizó las preguntas de carácter abierto en todos los casos. En general no se realizaron intervenciones relevantes por parte del moderador, excepto en el momento en el que los temas derivaban hacia otros de menor interés y cuando existía algún bloqueo o reticencia para intervenir. El ambiente fue en todo momento agradable y distendido, aspecto que facilitó la intervención de los participantes.

Los bloques de contenido que guiaron la conversación en el grupo de discusión fueron cuatro. En el primero de ellos, denominado *programación de “Luditarde”*, se abordaron los problemas de participación de los grupos de mayores, la falta de participación de los educadores en la elaboración de la programación general de “*Luditarde*” y la escasez de tiempo para desarrollar los distintos elementos que conforman el programa. El segundo apartado (*situación profesional*), solicitaba a los participantes que propusieran cambios que permitieran mejorar su situación profesional en el

programa. *La estructura y el clima institucional del programa* fue la temática del tercer bloque de contenido. En él tuvieron que comentar la existencia de problemas de comunicación entre los propios educadores y entre los educadores y otro personal del organigrama. El cuarto bloque de preguntas inquirió sobre las diferencias existentes entre los educadores tutores y especialistas en aspectos como la satisfacción con su situación profesional, la oferta de cursos de formación, la funcionalidad del organigrama y el conocimiento de los criterios distribución de los educadores en los centros.

Tabla nº 4. 8. Bloques de contenidos e ítems en el guión del grupo de discusión

Bloque de contenidos	Nº de ítem en grupo de discusión
Programación de “Luditarde”	1 a 3
Situación profesional	4
Estructura y clima institucional del programa	5
Diferencias entre “tutores” y “especialistas”	6 a 9

4.4.2. Análisis de documentos relacionados con el programa

Analizar documentos es una técnica consistente en examinar fuentes escritas (que abarcan diversas variedades) de forma sistemática y planificada (Massot, Dorio y Sabariego, 2004).

El análisis documental es un recurso a través del cual se puede extraer información de gran utilidad: *“el uso de este tipo de materiales resulta imprescindible a la hora de evaluar cualquier programa de intervención, ya que el documento inicial, en el que se establecen las necesidades de la población diana, los objetivos del programa, las estrategias de intervención seleccionadas, las actividades a desarrollar, etc., constituye una referencia básica a lo largo de todo el proceso de evaluación”* (Hernández y Pozo, 2004: 186).

La documentación existente sobre una realidad, por ejemplo un programa, revela los intereses, las intenciones y puntos de vista de quienes la escriben. Esta técnica puede contribuir, junto con otras, a entender la realidad estudiada pudiendo en muchos casos constatar hechos y, en otros, refutar los mismos al existir divergencias entre lo escrito y la realidad.

Para Santos Guerra (1990), el análisis de documentos puede llegar a considerarse una técnica cuasi-observacional, pudiendo revisarse desde documentos oficiales hasta otros de carácter más personal, informal, público o elaborados de forma expresa para el evaluador. Revisar los

documentos relacionados con una entidad ayuda a una mejor contextualización del objeto a estudiar.

Los documentos vinculados a un determinado organismo, programa, etc., pueden clasificarse en oficiales y personales (Del Rincón y otros, 1995). En la tabla nº 4.9 pueden observarse la diversidad de documentos existentes en cada uno de ellos:

Tabla nº 4. 9. Clasificación de los documentos escritos

Tipo de documento	Carácter	Ejemplos
Oficial	Público	- Material interno de una organización como por ejemplo documentación con información sobre sus finalidades, valores, etc.
		- Material externo para su divulgación o comunicación como por ejemplo cartas, revistas, boletines, periódicos, etc.
Personal	Privado	Cartas, autobiografías, relatos de vida, diarios, etc.

En esta investigación se revisaron materiales de uso interno del programa “*Luditarde*” como son el texto del convenio firmado entre el Ayuntamiento de A Coruña y la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos, la propia programación general de “*Luditarde*” y la específica del área de actividad motriz. Además se revisó material público, como el programa educativo “*Descubrir el Ocio*” (en el que se incluye “*Luditarde*”) y diversas páginas web que aportan datos sobre la ciudad coruñesa, como la del Instituto Nacional de Estadística (INE), el Instituto Galego de Estatística (IGE) y la del Ayuntamiento de A Coruña.

La información obtenida a través de las fuentes escritas que hemos presentado, sirvió de referencia para confirmar, refutar y, en ciertos casos, conocer datos de gran interés para la investigación.

4.5. Fiabilidad y validez de los instrumentos de investigación

La fiabilidad de un instrumento tiene que ver con su capacidad para conseguir la reproducción del resultado en mediciones posteriores. La validez, sin embargo, informa sobre si el instrumento realmente registra o mide aquello que el investigador quiere medir o registrar. La fiabilidad está generalmente asociada al error aleatorio y la validez al sistemático, de modo que la primera (fiabilidad) se verifica más fácilmente que la segunda ya que el error aleatorio puede observarse al repetir mediciones sobre un mismo sujeto, pero la validez es más difícil de localizar ya que el error sistemático, que está en su base, se mostrará en cada observación, y de esta

manera hace que no se pueda conocer el estado efectivo de la propiedad que está siendo estudiada (Corbetta, 2003).

Para acreditar la fiabilidad de las diferentes herramientas utilizadas en esta investigación se han empleado algunas de las estrategias de control señaladas por Caride y Meira (1996): la triangulación metodológica y el empleo de instrumentos cuantitativos y cualitativos de modo complementario. Ya hemos comentado las características de la triangulación metodológica o agrupación de datos diversos y métodos respecto a un mismo fenómeno a investigar (Vega, 1999). En este estudio hemos empleado la triangulación de fuentes de datos, de agentes informantes y de momentos. Por otra parte, la utilización de instrumentos cuantitativos y cualitativos contribuye a la observación de lo estudiado desde distintas perspectivas.

Respecto a la validez de los instrumentos, tal y como indican Latiesa (2000) y Corbetta (2003) existen diversos modos de validación: de contenido, de criterio y de constructo. La validez de contenido supone la realización de un estudio de los ítems comprendidos en las técnicas de investigación, para analizar su relevancia respecto al objetivo del estudio. La validez de criterio consiste en establecer equivalencias entre un indicador y un criterio externo que de algún modo se considera relacionado con el concepto. La validez de constructo analiza el grado de consonancia de un indicador con las expectativas teóricas en concepto de relación con otras variables.

En la evaluación “*Luditarde*” se validaron los instrumentos por medio de la validez de contenido. Los procesos empleados fueron:

- La realización de diversos estudios piloto para los cuestionarios de los participantes, no participantes y personal docente del programa.
- El empleo del criterio de expertos que realizaron aportaciones sobre la pertinencia y número de las variables, la formulación de los ítems y la extensión de cada instrumento. Se contó con la colaboración de expertos de las Universidades de A Coruña y Santiago de Compostela pertenecientes a áreas Educativas -en general- (Teoría e Historia de la Educación), de Educación Física (área de Expresión Corporal y de Educación Física y Deportiva) y de Metodología (área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación); así como también de expertos en el ámbito concreto en el que se desarrolla la investigación: educadores en activo que trabajan en el ámbito escolar y extraescolar de Educación Primaria.

- El tercer recurso empleado para controlar la validez de contenido de los instrumentos de investigación fue la descripción detallada del proceso de concreción de los conceptos estudiados en preguntas o ítems. Según Corbetta (2003: 109), *“la validez de contenido se sitúa en un plano teórico, e indica que el indicador o los indicadores seleccionados para un determinado concepto cubren de forma efectiva el significado del concepto”*. Para garantizar que las cuestiones planteadas a los distintos sujetos de investigación aportan información sobre las dimensiones del método de evaluación (CIPP), se realizó una descomposición analítica de cada dimensión en unidades más pequeñas. De esta forma cada dimensión está formada por varias subdimensiones, que tiene asociados indicadores que, a su vez, se vinculan a los ítems de los distintos instrumentos. Por ejemplo, la dimensión *“contexto”*, está formada por 3 subdimensiones, una de las cuales es *“entorno familiar”*, que se define a través de 4 indicadores, uno de los cuales es *“tipología”*, sobre la que se realizan 3 preguntas a los padres, 2 preguntas a los participantes (mes de enero de 2004) y 2 preguntas a los no participantes (mes de enero de 2004), tal y como se puede observar en la tabla nº 4.10.

En el anexo 2 se muestra la relación existente entre las dimensiones del método de evaluación y los distintos ítems que se emplearon para recoger información sobre los mismos. Para ello se utilizaron tablas (con el mismo formato que la tabla nº 4.10), en las que se indican las dimensiones y subdimensiones, los indicadores que las conforman, los agentes que aportaron información sobre esos aspectos, el instrumento de recogida de datos empleado y, finalmente, la referencia del ítem, para que pueda ser localizado dentro de dicho instrumento. De esta forma, se justifica la presencia de cada cuestión en el marco conceptual del método de evaluación.

Tabla nº 4. 10. Relación entre las dimensiones de evaluación y los instrumentos de recogida de datos (ejemplo)

La dimensión <i>Contexto</i>					
<i>Subdimensiones</i>	<i>Aspectos-estándares-indicadores</i>	<i>Agentes</i>	<i>Momento</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Ítems</i>
Entorno Familiar	Tipología	Padres	Mayo	Cuestionario	A, B1, B2.
		Participantes	Enero	Cuestionario	28, 28.1
		No participantes	Enero	Cuestionario	22, 22.1
...

En el cuadro nº 4.2 se reflejan las dimensiones evaluadas, con sus correspondientes subdimensiones. Las primeras vienen dadas por las características del método CIPP (contexto, entrada, proceso y producto). A partir de esta división inicial, la concreción en unidades de análisis más pequeñas atiende a las características del programa estudiado (finalidades, forma de organización, recursos, etc.). Para la definición de las subdimensiones objeto de estudio, además de las características teóricas del propio método, se tuvieron en cuenta aquellos documentos que definen las características formales del programa: convenio colaboración entre el Ayuntamiento de A Coruña y la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos para el desarrollo de un Programa de Ocio y Recreación (curso 2003-2004), texto del programa general “*Descubrir el Ocio*”, documentación inicial del programa “*Luditarde*” y programación del bloque temático “*La iniciación deportiva en Luditarde*”, para los aspectos específicamente referidos al área de actividad motriz.

Cuadro nº 4. 2. Dimensiones evaluativas del programa “*Luditarde*”

Dimensiones	Subdimensiones
Contexto	Hábitat urbano (ciudad)
	Características del programa
	Entorno familiar
Entrada	Recursos materiales
	Personal
Proceso	Estructura
	Programación
	Clima institucional
Producto / Logros	Nivel de participación
	Efectos del programa en las valoraciones sobre el tiempo libre
	Valoraciones generales sobre el programa
	Efecto del programa en las valoraciones sobre la actividad física y el deporte
	Puntos fuertes y débiles del programa

Las dimensiones y subdimensiones anteriores pretenden definir detalladamente la realidad estudiada, identificando las variables que aportan información relevante para la optimización del proceso de toma de decisiones sobre el programa “*Luditarde*”.

4.6. Análisis e interpretación de los datos

La estructura del capítulo 5 dedicado al análisis de los datos de la investigación, sigue la organización de las “*tablas de contenido*” que figuran en el Anexo 2.

A continuación se describe el tipo de análisis realizado en esta investigación, tomando como referencia la procedencia de los datos, a saber: cuestionarios, entrevistas, grupo de discusión y análisis documental.

4.6.1. Análisis cuantitativo: los datos procedentes de los cuestionarios

Los datos obtenidos de los cuestionarios se trataron a través de pruebas estadísticas descriptivas e inferenciales.

El análisis descriptivo consistió en un proceso de tabulación, representaciones gráficas y descripciones generales de datos. Este tipo de análisis posibilita un primer acercamiento a los datos y una caracterización general del programa y de los elementos que lo constituyen.

Tal y como refleja la tabla nº 4.11, se utilizaron distribuciones de frecuencias, cálculo de porcentajes, representaciones gráficas, descripción a través de medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y de dispersión, como la desviación típica (Sabariego, 2004b).

Tabla nº 4. 11. Técnicas estadísticas descriptivas empleadas en el estudio

Nivel estadístico	Acción a realizar	Muestras	Tipo de escala	Estadístico
Descriptivo	Describir datos y extraer conclusiones sobre ellos	Únicas	Cualitativa (ordinal o nominal)	<i>Distribución de frecuencias</i> <i>Mediana</i> <i>Moda</i>
			Cuantitativa en escala de intervalo o razón	<i>Media</i> <i>Desviación</i> <i>Típica</i>

A través del análisis inferencial estudiamos la evolución en el tiempo de ciertas valoraciones y contrastamos la opinión de un colectivo sobre distintos aspectos de una misma realidad (2 muestras relacionadas). También se compararon las aportaciones de diversos colectivos participantes en el estudio (2 o más muestras independientes) y estudiamos la vinculación entre factores clave del programa (medidas de asociación). Este tipo de análisis nos permite relacionar los resultados detectados en los sujetos estudiados con las propiedades del total de la población (Sabariego, 2004a).

En el análisis inferencial de este estudio se han realizado pruebas estadísticas de carácter paramétrico y no paramétrico, si bien las últimas predominan claramente sobre las primeras. Hemos trabajado con un nivel de significación del 95% ($p \leq 0,05$). Las pruebas empleadas se describen a continuación:

a) Pruebas paramétricas:

- La *t de Student* para dos muestras independientes, que se emplea para conocer si la diferencia entre las medias de una

variable en dos grupos diferentes es o no estadísticamente significativa. La hemos utilizado para analizar las diferencias existentes entre participantes en “*Luditarde*” y no participantes (dos muestras independientes), en las medias de la variable edad (cuantitativa).

- El *Anova* de 1 factor sirve para conocer si existen diferencias significativas entre las medias de la variable dependiente, en los grupos establecidos por las combinaciones de los valores de las independientes (Ferrán, 1996). Hemos empleado esta prueba para analizar el comportamiento de la variable “*media de ausencias*” en los diferentes grupos establecidos por los valores de la variable “*colegio*”.

Tabla nº 4. 12. Técnicas estadísticas paramétricas empleadas en el estudio

Nivel estadístico	Acción a realizar	Muestras	Tipo de escala	Estadístico
Inferencial (paramétrico)	Comparación entre 2 muestras (participantes vs no participantes)	2 independientes	Cuantitativa	<i>t de Student</i>
	Comparar varias muestras (la “ <i>media de ausencias</i> ” en 6 colegios)	6 independientes	Cuantitativa vs Cualitativa	<i>Anova 1 factor</i>

b) Pruebas no paramétricas:

- La *U de Mann-Whitney*, que se utiliza para la comparación de dos muestras independientes cuando, entre otras razones, los datos están en escala ordinal. Utilizamos este estadístico para analizar la existencia de diferencias significativas entre participantes y no participantes en los dos momentos de aplicación del cuestionario (enero y mayo de 2004).
- La *prueba de los signos* permite comparar dos muestras relacionadas. Se basa en la comparación del sentido de las diferencias detectadas entre los valores observados. En esta investigación se ha utilizado para comprobar la existencia de diferencias dentro de cada grupo, en los dos momentos en que se tomaron datos (comparación de los participantes entre enero

y mayo de 2004 y de los no participantes en las mismas fechas).

- La *prueba de Wilcoxon* (rangos señalados y pares igualados) permite, al igual que la anterior, comparar dos muestras relacionadas. Sin embargo, esta prueba es sensible a la magnitud de las diferencias encontradas entre los valores observados (Siegel, 1991). Se ha utilizado esta prueba para buscar diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento que otorgan los educadores a distintos elementos del programa “Luditarde” (ver cuadro nº 4.3).

Cuadro nº 4. 3. Tipo de ítems en los que se empleó la *prueba de Wilcoxon* en la población de educadores

1º) Sobre el ***nivel de importancia de ese aspecto*** para la calidad de *Luditarde*, 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

	<i>Es un aspecto importante para la calidad del programa</i>				<i>En mi caso, el grado de cumplimiento de este aspecto es...</i>			
	1	2	3	4	1	2	3	4
33. Conocimiento del organigrama de <i>Luditarde</i> por parte de los/as educadores/as								

- A través de del análisis *Chi-cuadrado* (χ^2) se determina si los valores de una de las dos variables aportan información sobre los valores de la otra (Ferrán, 1996). En este estudio se ha empleado para estudiar la relación entre las opiniones de participantes y no participantes o entre participantes y sus padres, cuando la escala de las variables (nominal) impedía el

uso de otras pruebas.

- El *coeficiente de correlación de Spearman* es una medida para determinar el grado de asociación lineal (positiva o negativa) entre dos variables. Se ha utilizado para determinar la relación de la participación en “*Luditarde*” (media de ausencias) con otras variables.

Tabla nº 4. 13. Técnicas estadísticas no paramétricas empleadas en el estudio

Nivel estadístico	Acción a realizar	Muestras	Tipo de escala	Estadístico
Inferencial (no paramétrico)	Comparación entre muestras (participantes vs no participantes; educadores tutores vs especialistas)	2 independientes	Al menos en escala ordinal	<i>U de Mann-Whitney</i>
	Comparación en 2 momentos (participantes en enero y mayo de 2004)	2 Relacionadas		<i>Prueba de los signos (frecuencia)</i>
	Comparación de 2 factores (importancia-cumplimiento que otorgan los educadores a ciertos factores)	2 Relacionadas		<i>Prueba de los rangos de Wilcoxon (magnitud)</i>
	Asociación entre “ <i>tipo de alumno</i> ” y otras variables	2 independientes	Cualitativa	<i>Chi-cuadrado</i>
	Correlación entre “ <i>media de ausencias</i> ” y otras variables	2 relacionadas	Al menos en escala ordinal	<i>Coeficiente de correlación de Spearman</i>

4.6.2. *Análisis cualitativo: los datos procedentes de las entrevistas, grupo de discusión y análisis documental*

El segundo tipo de análisis de datos procede de técnicas que Colás y Buendía (1992) denominan directas o interactivas (entrevistas, grupo de discusión), e indirectas o no interactivas (documentos) y tiene una orientación cualitativa. Esta segunda fuente de datos es imprescindible para profundizar sobre ciertos aspectos contemplados en el análisis anterior y también para conocer nuevas informaciones.

Para el análisis de los datos procedentes de las entrevistas y el grupo de discusión se siguió el siguiente proceso: inicialmente se registró (grabación) la aplicación de los instrumentos, después se transcribieron las grabaciones de forma literal y finalmente se extrajo la información más relevante. Se ha intentado no alterar el significado de las opiniones expresadas, transmitiendo con la mayor transparencia posible la información aportada por los sujetos estudiados (Corbetta, 2003).

El análisis documental consistió en la revisión de los documentos relacionados con el programa que ya ha sido descrita: el convenio firmado en el curso 2003-2004 entre la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña y el Ayuntamiento de A Coruña para el desarrollo de “*Luditarde*”; el programa “*Aprender en Coruña*” en donde aparecen diversas pautas relativas al programa “*Descubrir el Ocio*” y también a “*Luditarde*”, la programación de “*Luditarde*”, la programación específica del área de actividad motriz y diversos datos de carácter estadístico que aparecen reflejados en las páginas web del municipio coruñés, del Instituto Galego de Estatística y del Instituto Nacional de Estadística. Esta revisión ha servido para obtener información no aportada por el resto de fuentes y, en otros casos, para contrastar la concordancia entre lo expuesto en los documentos y la información aportada por las otras técnicas de investigación.

4.7. Distribución temporal del estudio

En este apartado se reflejan las fases del estudio y la distribución temporal de las diversas labores investigadoras realizadas, para lo que hemos tomado como referencia las fases descritas por Iglesias y otros (1996).

1) Fase de revisión bibliográfica:

En este momento de la investigación se llevó a cabo una revisión bibliográfica en las bibliotecas de la Universidad de A Coruña (principalmente la de Ciencias de la Educación y la de Ciencias del Deporte y de la Educación Física) y en diversas bases de datos, entre las que destacan ERIC y SPORT DISCUS.

La revisión se centró en las siguientes temáticas: la actividad física, el ocio, las actividades extraescolares y la evaluación de programas en el ámbito extraescolar. Para la búsqueda en las bases de datos, se emplearon las siguientes palabras clave: *“afterschool programs”*, *“out of school programs”*, *“out of school hours learning activities”*, *“programs evaluation”*, *“afterschool programs evaluation”*, *“out of school program evaluation”*, *“out of school hours evaluation”*; combinados con los términos *“physical activity”*, *“physical education”*, *“sport”*, *“active leisure”* y *“leisure education”*.

Tras una primera revisión de la información encontrada en la búsqueda, se formularon los objetivos generales y específicos de la investigación.

2) Fase de elaboración de los instrumentos de investigación:

En este momento se definieron las poblaciones a estudiar (descritas en el apartado anterior), se decidió qué técnicas eran más pertinentes para obtener la información y se procedió al diseño de los instrumentos.

Las técnicas elegidas fueron de índole diversa, en función de las características de los sujetos a investigar (número, edad, etc.) y del tipo de información que se deseaba conocer. Los instrumentos seleccionados fueron los siguientes: cuestionarios (para participantes, no participantes, familias de los participantes y educadores), entrevistas (en el caso de los colectivos de técnicos y directivos), grupo de discusión (destinado al colectivo de educadores) y análisis de documentos relacionados con *“Luditarde”*.

Una vez seleccionados los instrumentos se procedió a su diseño y construcción, lo que requirió de una serie de pasos, que se describen a continuación. En el caso de los cuestionarios:

- Para su diseño se tomaron como punto de partida el segundo objetivo general y los específicos del estudio, así como las recomendaciones de los responsables de programa.
- Seguidamente se realizó una revisión bibliográfica específica para definir el modo de plantear las cuestiones destacadas por los responsables del programa, además de identificar temáticas relevantes no reflejadas inicialmente ni por los promotores de “*Luditarde*” ni por los propios evaluadores.
- El siguiente paso consistió en diseñar un borrador de cada uno de los cuestionarios para proceder a su validación a través de dos vías:
 - a) Una de ellas fue el juicio de expertos, a cargo de profesionales (profesores e investigadores) de diversas áreas de conocimiento de las Universidades de A Coruña y Santiago de Compostela y también de docentes que trabajan en el ámbito escolar y extraescolar de la etapa de Educación Primaria.
 - b) El paso anterior se completó realizando los siguientes estudios piloto: uno de ellos con un colectivo de 20 participantes pertenecientes al “*grupo de mayores*” en el programa de ocio “*Deporte en el Centro*” del Colegio Público Rosalía de Castro de A Coruña. El otro estudio piloto se realizó para el cuestionario de educadores con 6 docentes del programa “*Deporte en el Centro*”. En ambos casos se les solicitó que respondiesen al cuestionario tomando como referencia el programa al que acuden o en el que imparten clase. Este procedimiento permitió comprobar el nivel de respuesta de los cuestionarios a los objetivos de la investigación, su consistencia, la pertinencia y comprensibilidad de las preguntas, el ajuste del protocolo a seguir, etc. El registro de las observaciones, anotaciones, impresiones y cuestiones señaladas por los encuestados permitió realizar diversas adaptaciones (como, por ejemplo, mejorar la redacción de las preguntas para clarificar su significado).

En el diseño del grupo de discusión (destinado a los educadores) y de la entrevista (aplicada a los técnicos y directivos) se tomaron

como punto de partida el segundo objetivo general y los específicos del estudio, además de realizarse una revisión bibliográfica específica sobre el diseño y pertinencia de las cuestiones en este tipo de instrumentos. Otra de las referencias importantes para la elaboración definitiva del grupo de discusión fue el análisis de datos procedentes de los cuestionarios aplicados previamente a los educadores, que fueron el eje central del diseño de esta herramienta. En el caso de las entrevistas, fueron los análisis de datos de los cuestionarios de participantes y educadores los que orientaron el diseño definitivo.

La selección de las fuentes para llevar a cabo el análisis de documentos tuvo como referencia principal los objetivos de la investigación y diversos resultados obtenidos a través de las técnicas anteriores que necesitaron contrastarse, confirmarse o completarse a través de los documentos relacionados con el programa.

3) Fase de recogida de la información

En esta fase se procedió a la aplicación de las técnicas de investigación a los diferentes sujetos estudiados.

En la tabla nº 4.14 se exponen los instrumentos empleados en la investigación, los agentes y los momentos en los que fueron aplicados.

Tabla nº 4. 14. Instrumentos empleados en la investigación

Agentes	Instrumentos	Momentos
Participantes	Cuestionarios	Enero y Mayo 2004
No participantes		
Padres participantes		Mayo 2004
Educadores	Cuestionario	Junio 2004
	Grupo de discusión	Julio 2004
Técnicos	Entrevista	Septiembre 2004
Directivos		
Programa en general	Análisis de documentos	

Como se desprende de la lectura de la tabla, los instrumentos se aplicaron de forma secuenciada, de forma que los datos procedentes de los primeros instrumentos pudieron ser empleados en el diseño de los siguientes. Es el caso del grupo de discusión con los educadores, que se elaboró tras el análisis de los datos más sobresalientes de los

cuestionarios de los participantes y no participantes. También las entrevistas a técnicos y directivos se diseñaron tras obtener los resultados de los cuestionarios de los participantes y de los cuestionarios y grupo de discusión de los educadores.

Durante este período se introdujeron los datos en el programa estadístico SPSS para Windows (versión 14.0) con licencia facilitada por la Universidad de A Coruña.

4) Fase de análisis de la información:

En este momento del estudio se realizó el análisis de los datos procedentes de las diferentes técnicas utilizadas:

- Los datos procedentes de los cuestionarios se analizaron estadísticamente con el programa SPSS 14.0.
- La información aportada por el grupo de discusión (educadores) y las entrevistas (técnicos y directivos) se transcribieron literalmente.
- Para el análisis de documentos se tomaron como referencia los siguientes textos: el convenio firmado entre la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña y el Ayuntamiento de A Coruña, la publicación del Ayuntamiento denominada “*Aprender en Coruña*” para el curso 2003-2004 en donde aparecen las directrices generales del programa estudiado, la programación general de “*Luditarde*” y la programación del área de “*actividad motriz*” del programa.

Una vez obtenida toda la información se diseñó un plan de análisis de datos cuyas referencias principales fueron, por un lado, los objetivos del estudio y, por otro, el método evaluativo CIPP empleado en la investigación.

En el anexo 2 de este documento, denominado “*Tablas de Validez de Contenido*”, puede comprobarse la estructura seguida para el análisis de datos. Los puntos de partida son las dimensiones principales del método CIPP (contexto, entrada o input, proceso y producto), a partir de las cuales se articulan indicadores que, a su vez, se vinculan con las variables. Además, se especifica a qué agente se le realizaron las preguntas, el instrumento empleado y el número de cada cuestión (ítem).

A partir de esta estructura se procedió al análisis de los resultados más relevantes.

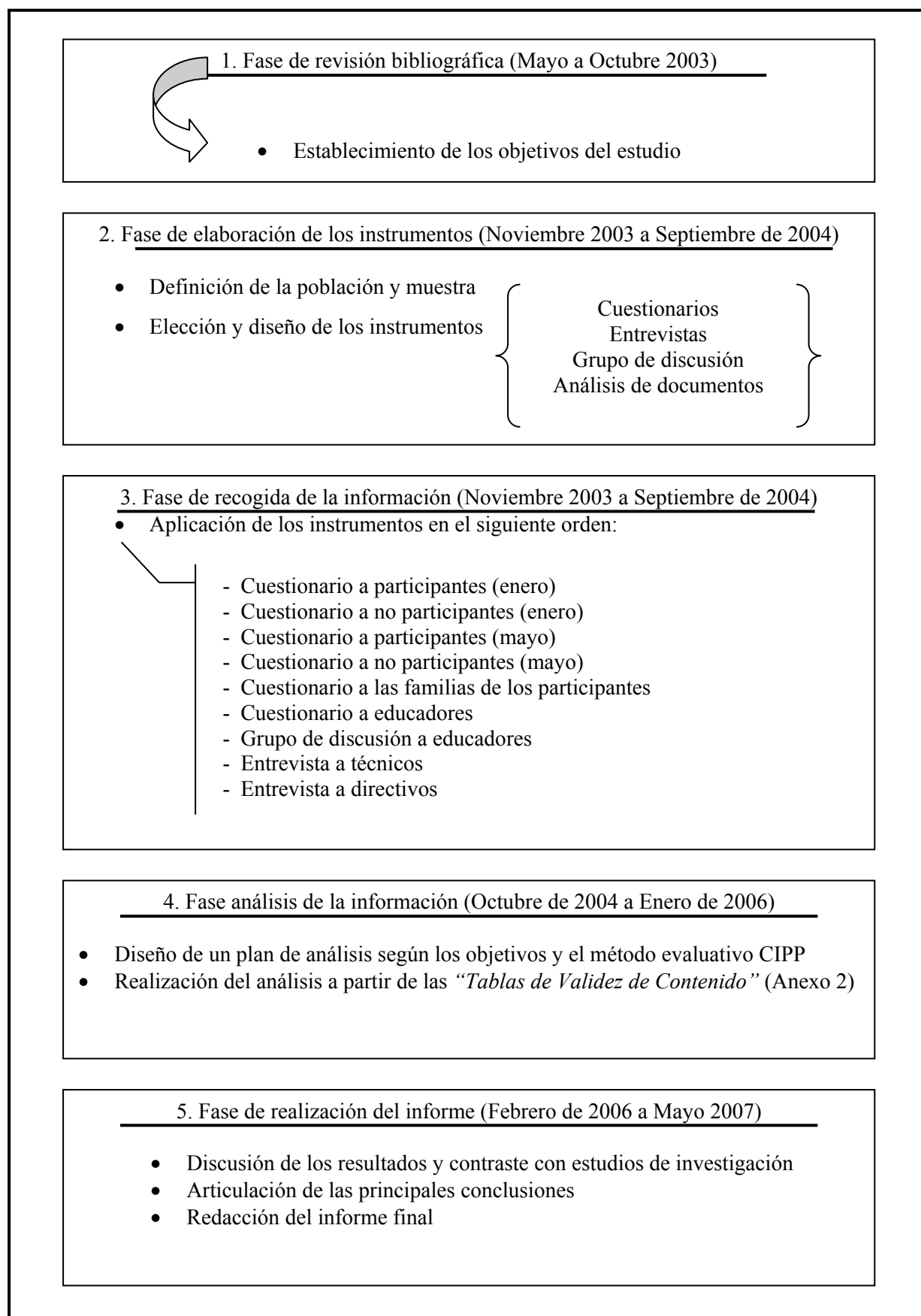
5) Fase de realización del informe:

Tras la realización del análisis de los datos, se abordó el proceso de discusión y contraste con otros estudios de investigación de ámbito nacional e internacional. Seguidamente se articularon y elaboraron las principales conclusiones.

El cometido final de este proceso fue la redacción del informe definitivo que se presenta en este documento.

En el cuadro nº 4.4 se presentan gráficamente las fases del estudio y su temporalización.

Cuadro nº 4. 4. Fases de la investigación (2003-2007)



4.8. Dificultades y limitaciones de la investigación empírica

A lo largo del proceso de investigación han ido surgiendo circunstancias que han afectado al desarrollo de ciertas fases del trabajo y que pueden considerarse como dificultades, condicionantes e incluso adversidades que hemos tenido que afrontar. A continuación, se destacan aquellas más relevantes:

- El carácter interdisciplinar del programa evaluado, amplía de forma importante los factores que influyen en los resultados obtenidos por los participantes. Por otro lado, el carácter predominantemente disciplinar de los programas extraescolares reduce el número de estudios disponibles sobre propuestas similares a “*Luditarde*”.
- Existen pocos estudios y fondos bibliográficos específicos en el contexto español sobre investigaciones evaluativas en el ámbito extraescolar, aspecto que planteó la necesidad de recurrir a textos y estudios de entornos distintos a “*Luditarde*”.
- La imposibilidad de controlar o influir sobre ciertas características del programa determinó decisiones metodológicas relevantes, como el diseño (cuasi-experimental), los momentos de la toma de datos (enero y mayo de 2004 puesto que existe una menor mortalidad experimental en ese período) o el tipo de instrumentos elegidos y las edades (el cuestionario para extraer mucha información en poco tiempo a edades en donde se ha podido garantizar la comprensión de dicho instrumento).
- El empleo de distintos instrumentos de recogida de datos en momentos diversos, unido a la disponibilidad de un solo investigador provocó que el trabajo de campo se alargara en el tiempo.

Al igual que ocurre con las dificultades, este estudio debe asumir una serie de limitaciones metodológicas derivadas de la necesidad de adaptarlo tanto a las características de “*Luditarde*” como a los recursos disponibles para realizar la evaluación. Entre otras, señalamos:

- La imposibilidad de atribuir directamente los cambios detectados en los participantes a la influencia de los programas, debido al empleo de un diseño cuasi-experimental. Este problema, muy frecuente en investigación evaluativa en ámbitos socioeducativos, tiene su origen en la imposibilidad del evaluador de intervenir sobre ciertas variables que ya se encuentran establecidas en el diseño y desarrollo del

programa. Por ejemplo, resulta muy complicado, además de éticamente cuestionable, que el investigador pueda construir aleatoriamente las muestras de participantes y no participantes, condición indispensable para aplicar diseños de tipo experimental.

- La existencia de una gran cantidad de estímulos ajenos al programa que pueden afectar a los resultados detectados en los participantes en “*Luditarde*” y que no pueden ser controlados por la investigación. El grupo control ha sido empleado para reducir el efecto de esta limitación, ya que permite comparar los resultados de colectivos con características muy similares, excepto en la aplicación del programa. Sin embargo, autores como Pierce, Hamm y Vandell (1999), Mahoney, Schweder y Stattin (2002) y Peter (2002) proponen, además del empleo del grupo control, la realización de estudios longitudinales para salvar esta limitación.
- Las complicaciones que supone extrapolar los resultados del estudio a otros programas. Tal y como afirman Miller, Snow y Lauer (2004), el contexto del programa y sus particularidades son factores de gran relevancia para la comprensión de los resultados obtenidos por el mismo. Hay que ser muy cautos a la hora de valorar la utilidad de la información para tomar decisiones sobre programas desarrollados en entornos diferentes.
- La dificultad de acceso a ciertos colectivos que podrían aportar datos relevantes al estudio, como es el caso de los padres de los no participantes y de los equipos directivos y docentes de los colegios en los que se desarrolla “*Luditarde*”. A pesar de la amplitud y diversidad de los colectivos estudiados, las opiniones de estos grupos podrían añadir nuevas perspectivas de análisis.

Los inconvenientes señalados se intentaron compensar por medio de la utilización de diversos instrumentos de recogida de información y de la triangulación de los mismos, para así aumentar la consistencia de los datos obtenidos. Esto ha permitido responder a los objetivos que se enuncian en la investigación y aportar información relevante para los procesos de mejora de “*Luditarde*”.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Teniendo en cuenta la magnitud de datos generados por los instrumentos de investigación empleados y la diversidad de colectivos que participaron en el estudio, la organización de la información en el análisis se presentó como un proceso decisivo para conseguir un nivel de comprensión óptimo, o cuando menos deseable, del programa “*Luditarde*”.

Dos fueron las principales opciones contempladas para conseguir dicha comprensión. La primera supondría ordenar los datos en función de los instrumentos de investigación y de los sujetos a los que se aplicaron. Esta posibilidad, ampliamente utilizada en investigaciones basadas en una perspectiva cuantitativa, sitúa la metodología como referencia principal para el análisis de los datos. La segunda posibilitaría ordenar los datos en función de las dimensiones del modelo de evaluación, lo que supone supeditar la metodología al contenido, agrupando las variables en torno a las temáticas de evaluación, independientemente del instrumento a través del cual se obtuvieron los datos.

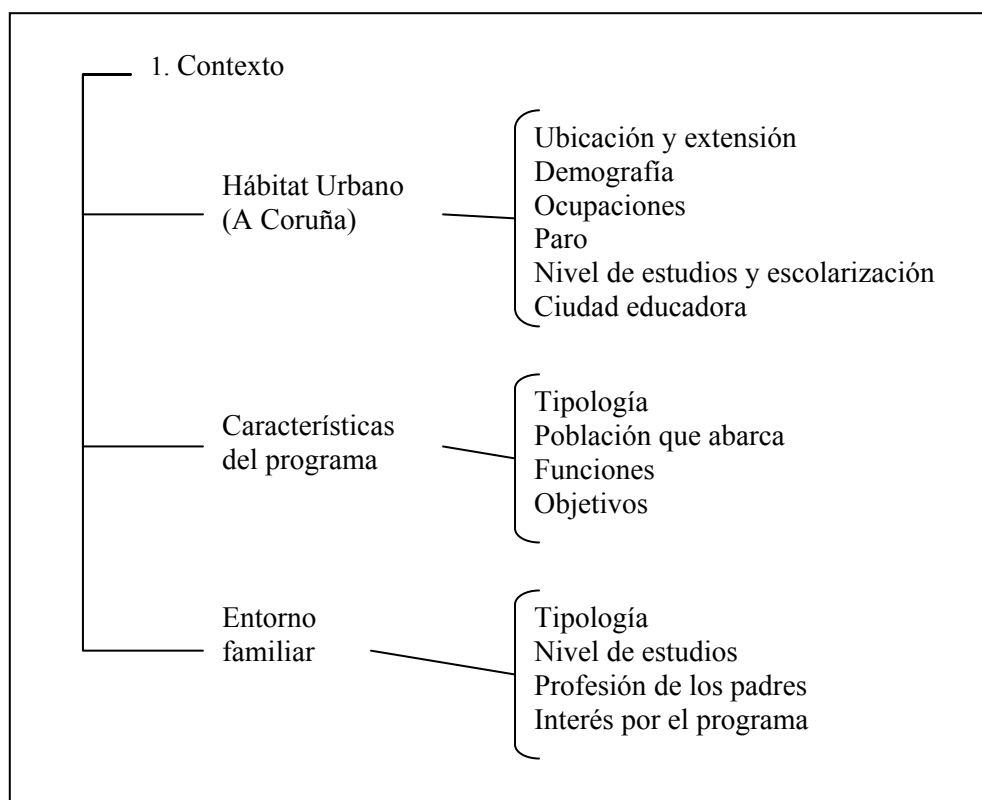
Cuadro nº 5. 1. Opciones de estructuración de la información para el análisis de datos

Estructura 1	Estructura 2
Cuestionarios <ul style="list-style-type: none"> • Contexto. • Entrada. • Proceso. • Producto. 	Contexto <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios. • Grupo de discusión. • Entrevistas. • Análisis de documentos.
Grupo de discusión <ul style="list-style-type: none"> • Contexto. • Entrada. • Proceso. • Producto. 	Entrada <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios. • Grupo de discusión. • Entrevistas. • Análisis de documentos.
Entrevista en profundidad...	Proceso...
Análisis de documentos...	Producto...

Para el análisis e interpretación de datos se optó por la segunda opción, al considerar que se corresponde mejor con la lógica del estudio y permite un tratamiento más coherente y comprensible de la información obtenida. Tomar los instrumentos de recogida de datos como referencia supondría un análisis excesivamente analítico y fragmentario de los temas de estudio. En el cuadro nº 5.1 se muestran las dos opciones, con las estructuras a las que darían lugar en cada caso.

5.1. La dimensión *contexto*: el programa “*Luditarde*” en el escenario socioeducativo de A Coruña

El estudio del contexto pretende hacer explícitas aquellas condiciones demográficas, socioeconómicas, culturales y educativas que definen el entorno del programa “*Luditarde*” y, por lo tanto, que condicionan e influyen en su desarrollo. Su estudio tiene valor intrínseco -por contribuir a la descripción del programa- y extrínseco -porque ayuda al análisis de indicadores clave de la investigación-. El cuadro nº 5.2 recoge las subdimensiones y los indicadores de esta dimensión.

Cuadro nº 5. 2. La dimensión *contexto* y sus correspondientes subdimensiones

Como puede apreciarse, el análisis del contexto de “*Luditarde*” parte de una perspectiva amplia -casi panorámica-, para irse centrando y concretando en las características del programa que afectan a los procesos y colectivos que actúan en su seno. La última subdimensión está dedicada al entorno familiar de los alumnos, factor considerado de gran importancia para comprender sus comportamientos, valoraciones y preferencias al tratarse de su entorno más próximo.

5.1.1. *El hábitat urbano*

El diseño y desarrollo de los programas educativos de un territorio vienen determinados, en gran medida, por las características de la localidad que los alberga, de ahí la importancia de la descripción del hábitat urbano de A Coruña, ciudad en la que se desarrolla “*Luditarde*”. Los indicadores empleados para este análisis son la extensión y la ubicación de la ciudad, los datos demográficos más relevantes, las ocupaciones de la población activa, la tasa de paro, el nivel de estudios y de escolarización y, por último, las implicaciones derivadas de la pertenencia de A Coruña a la “*Asociación Internacional de Ciudades Educadoras*”.

La recogida de los datos se realizó a través del análisis de documentos, empleando como fuentes principales las del Instituto Galego de Estadística (2005a) y del Ayuntamiento de A Coruña (2005).

5.1.1.1. Ubicación y extensión

El municipio cuenta con 37,6 km² y se encuentra situado en el noroeste de España, en la Comunidad Autónoma de Galicia, en la provincia que lleva su mismo nombre.

Imagen nº 5. 1. Plano de la ciudad de A Coruña



Fuente: Netmap, SA (2006).

También conocida como la *Ciudad de Cristal* por su amplia fachada de galerías abierta al mar, posee un marcado acento atlántico. Se emplaza sobre una península rocosa y la barra de tierra que la une al continente, con una altitud media que no sobrepasa los 50 metros. La coincidencia de un frente costero y un casco histórico en un único espacio supone uno de sus principales signos de identidad. Sus condicionantes peninsulares han propiciado una intensa ocupación del territorio y una especial relación con el mar, omnipresente como frontera, paisaje privilegiado, vía de comunicación y comercio e innegable atractivo turístico.

5.1.1.2. Demografía

Los datos demográficos informan de que la población existente en el año del estudio (2004) era de 242.846 habitantes, repartida de la siguiente manera: un 11,52% con edades comprendidas entre 0 y 15 años; un 69,22%

entre los 16 y los 64 años; y un 19,25% con 65 o más años. En cuanto al género, el porcentaje de mujeres (53%) superaba ligeramente al de hombres (47%), al igual que ocurre a nivel gallego y estatal (Instituto Nacional de Estadística, 2005b).

5.1.1.3. Ocupaciones

La ocupación mayoritaria de la población activa de la ciudad se ubica en el sector de servicios (77,5%). En la tabla nº 5.1 se aprecia la distribución porcentual de los trabajadores en los distintos sectores de actividad laboral. En ella se identifica la gran diferencia existente entre el sector servicios y cualquiera de los otros sectores, como la industria o la construcción. Actividades como la pesca -a pesar de tratarse de una ciudad costera- y la agricultura tienen una presencia mínima, casi testimonial.

Tabla nº 5. 1. Tasas de ocupación laboral por sectores de los habitantes de A Coruña (2001)

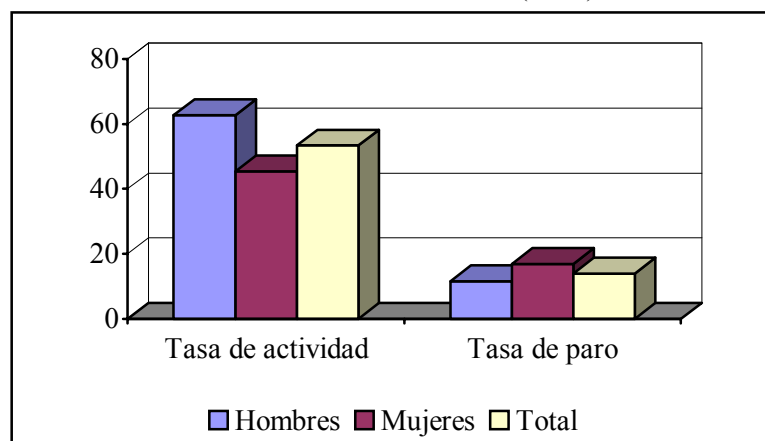
Sectores productivos	%
Servicios	77,5
Industria	13,6
Construcción	7,2
Pesca	1,1
Agricultura	0,7

Fuente: Instituto Galego de Estatística (2005a).

5.1.1.4. Actividad laboral y paro

Según el Instituto Galego de Estatística (2005b), la tasa de paro de A Coruña es del 13,9% (11,5% en el caso de los hombres y 16,8% en el de las mujeres), mientras que la de actividad alcanza el 53,4% (62,8% los hombres y 45,4% las mujeres). Para este segundo dato, los valores son similares a la media española, mientras que los niveles de paro de la ciudad están más de tres puntos por encima de la media nacional (Instituto Nacional de Estadística, 2005c). Ambas fuentes informan de un menor nivel de empleo de la población femenina.

Gráfico nº 5. 1. Tasas de actividad y paro por género de los habitantes de A Coruña (2001)

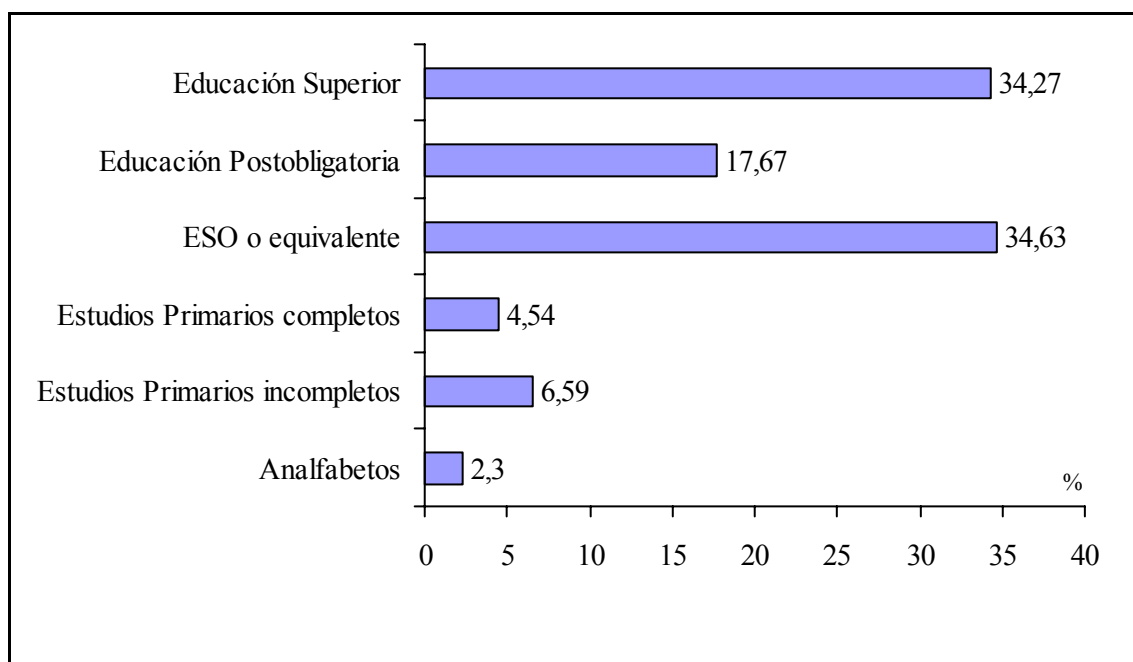


Fuente: Instituto Galego de Estatística (2005b).

5.1.1.5. Nivel de estudios y escolarización

Los niveles de estudios más frecuentes entre la población de A Coruña son la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) o nivel equivalente (34,63%) y la Educación Superior (34,27%). Como puede verse en el gráfico nº 5.2, un 17,67% de la población posee una titulación de Enseñanza Postobligatoria y un 13,43% tiene Estudios Primarios o inferiores.

Gráfico nº 5. 2. Distribución porcentual del nivel de estudios de los habitantes de A Coruña (1996)

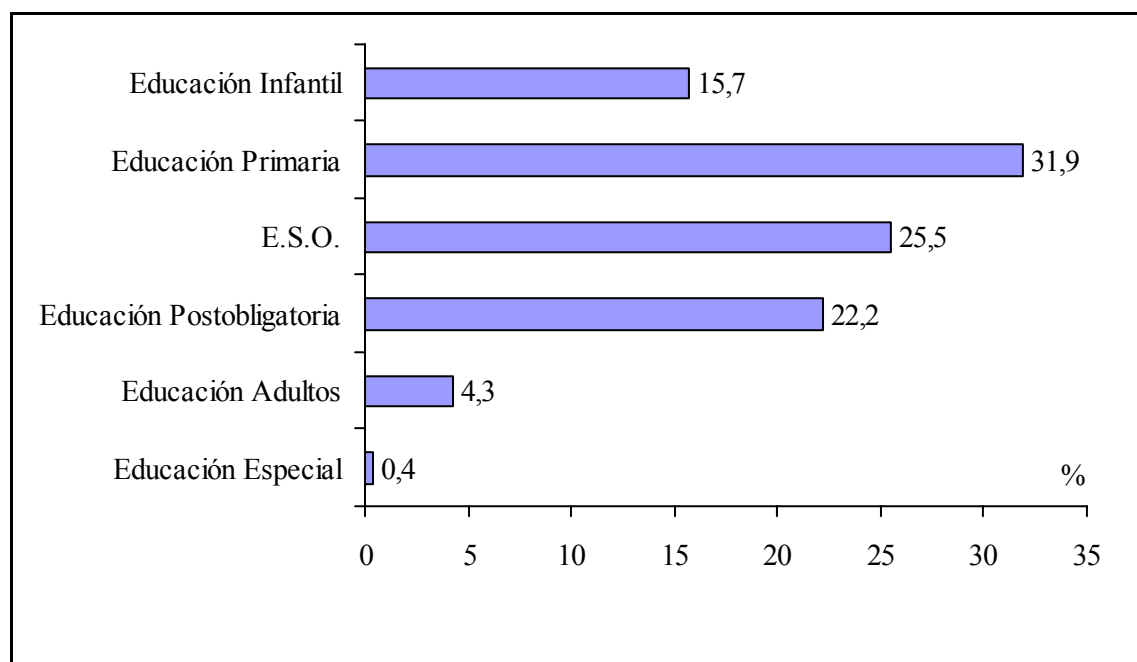


Fuente: Instituto Galego de Estatística (2005a).

Los datos sobre escolarización en la ciudad informan de que en el curso en el que se realizó el trabajo de campo (2003-2004), hubo 53.751 alumnos matriculados en colegios públicos. Esta cifra incluye los niveles educativos desde la Educación Infantil a la Educación de Adultos y constituye un 22,1% de la población total de la ciudad en el año 2004.

El gráfico nº 5.3 muestra la distribución de los alumnos en los distintos niveles educativos, destacando los estudiantes de Educación Primaria (31,9%), los de Enseñanza Secundaria Obligatoria (25,5%) y los de Educación Postobligatoria (22,2%).

Gráfico nº 5. 3. Distribución porcentual de estudiantes de A Coruña en los niveles educativos no universitarios (curso 2003-2004)



Fuente: Instituto Galego de Estatística (2005a).

Un 62,4% de los alumnos asisten a centros públicos, por 37,6% que estudian en colegios privados (Instituto Galego de Estatística, 2005a). Esta diferencia se reduce si se considera tan sólo la etapa de la Educación Primaria, donde el binomio público-privado alcanza unos porcentajes de 57-43%, respectivamente.

5.1.1.6. Una ciudad educadora

El compromiso de A Coruña como ciudad educadora se hace explícito en su participación en la “Red Española de Ciudades Educadoras” y en la “Asociación Internacional de Ciudades Educadoras”.

Este concepto surge en el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona en 1990, cuyos principios básicos se reunieron en una Carta, que fue revisada posteriormente en los congresos internacionales de Bolonia (1994) y Génova (2004).

En esta *Carta de Ciudades Educadoras* se expresa la responsabilidad de los gobiernos locales en materia de educación de sus ciudadanos, poniendo especial énfasis en los niños y jóvenes, pero reconociendo la necesidad de incorporar a personas de todas las edades a la formación a lo largo de la vida. El documento reconoce el derecho de las personas a la ciudad educadora, explicita los compromisos que adquiere una urbe que se une a este movimiento y describe en qué consiste el servicio integral a las personas.

Una ciudad educadora debe asumir funciones más allá de las competencias educativas básicas ligadas a la Administración Local (promoción de actividades extraescolares, oferta de recursos didácticos o gestión de infraestructuras educativas). Este compromiso político parte de la convicción de que el ámbito urbano puede constituirse en una escuela abierta a la comunidad, donde la identidad cultural, la formación cívica y el desarrollo de valores democráticos son referentes fundamentales (Caballo, 2001).

El carácter educativo de las ciudades debe tener una presencia transversal en las políticas municipales. No compete únicamente a las áreas educativas de los Ayuntamientos esta responsabilidad, sino que todos los departamentos de la Administración Local deben coordinarse para que la ciudad eduque al ciudadano (aportando información comprensible, facilitando su participación y evaluando sus necesidades e intereses). Noam, Miller y Barry (2002) destacan la necesidad de promover esta nueva filosofía de colaboración a nivel local para desarrollar una oferta educativa integral, significativa y sostenible que permita resaltar los aspectos educativos de la ciudad, poniéndolos al alcance de la población.

La ciudad de A Coruña posee importantes ejemplos de la presencia transversal de la educación en las distintas áreas municipales: su urbanismo, la interactividad de sus museos, la presentación de la información a los ciudadanos, etc. Desde el área de educación se desarrollan varios programas que, bajo la denominación genérica de “*Aprender en Coruña*”, plantean procesos de descubrimiento de distintos aspectos educativos, con un marcado acento urbano, cívico y participativo (descubrir... el mundo, la participación, Coruña, la música, el teatro, el ocio, etc.). Dentro de la iniciativa “*Descubrir el Ocio*” se ubica el programa “*Luditarde*”, que centra

la presente investigación y cuyas características responden al enfoque formativo de las ciudades educadoras. Se describe como una propuesta innovadora de ocio formada por actividades relacionadas con un centro de interés urbano ligado a temas transversales como la educación vial, para la paz, para la salud, medio ambiental, cívica, etc. (Servicio Municipal de Educación, 2003c).

La preocupación por la Educación del Ocio de los escolares supone la superación de criterios educativos estrictamente utilitaristas (vinculados al mundo académico y al laboral) para contribuir al desarrollo de aspectos ligados a la calidad de vida de los ciudadanos, empleando el entorno y los valores urbanos como contenidos destacados.

5.1.2. Naturaleza y tipo de programa

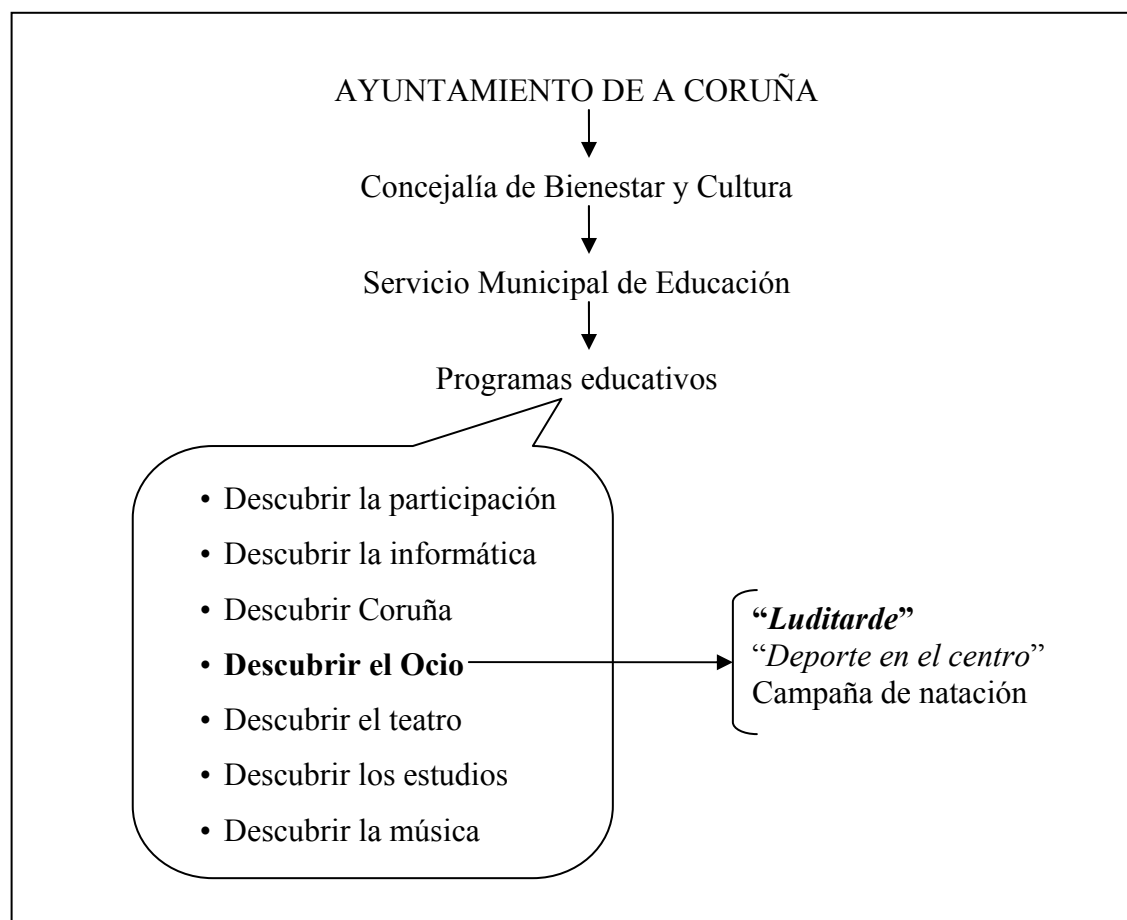
Este análisis persigue la comprensión de los motivos por los que “*Luditarde*” se incluye entre los programas educativos municipales, cuáles son sus señas de identidad y las necesidades que se esperan satisfacer con su aparición. De las características generales del programa informan los siguientes indicadores: tipología, destinatarios, funciones, objetivos y contenidos.

5.1.2.1. Tipo de programa

“*Luditarde*” forma parte de la oferta municipal de ocio para centros públicos de A Coruña en horario extraescolar. Depende del Servicio Municipal de Educación y contribuye al objetivo general de este servicio “*ofrecer a los centros escolares programas estables*” (Servicio Municipal de Educación, 2003c: 3), para que puedan incorporar estas actividades a sus proyectos educativos y curriculares, así como a sus programaciones anuales.

“*Luditarde*” se engloba dentro de un programa marco denominado “*Descubrir el Ocio*” (cuadro nº 5.3) y su adjudicación es permanente. Esto implica una participación estable del centro a lo largo de los distintos cursos escolares, por lo que es el Claustro de profesores el que, de forma colegiada, debe aprobar la participación en este tipo de programas (ya que la decisión tomada un curso, condiciona los cursos siguientes). A diferencia de los programas de adjudicación anual, los centros que el curso anterior participaron en sus actividades tienen derecho a prorrogar su participación simplemente confirmando su continuidad.

Cuadro nº 5. 3. Ubicación del programa “*Luditarde*” en el organigrama municipal de A Coruña



El hecho de que “*Luditarde*”, junto con “*Deporte en el centro*” y la campaña de natación escolar, formen parte del programa “*Descubrir el Ocio*” les confiere un enfoque general común, que se basa en la promoción de un ocio humanista y la reivindicación de la Educación del Ocio como un elemento fundamental para el desarrollo personal y social de los participantes. Los responsables del programa hacen explícitos aquellos principios que consideran básicos para desarrollar un ocio educativo (Servicio Municipal de Educación, 2003c: 25), que se resumen en la:

- Garantía de acceso al programa a la población escolar, sin discriminación.
- Prevalencia de la dimensión recreativa, lúdica y de la diversión.
- Continuidad de los proyectos de ocio como requisito para crear hábitos y asentar valores.
- Capacitación y profesionalización de los educadores del programa (“*Educadores Urbanos*”).

Las peculiaridades que distinguen a “*Luditarde*” de los otros programas de “*Descubrir el Ocio*” son numerosas, pero destaca su carácter

interdisciplinar y el interés que pone en los temas transversales, frente al enfoque más disciplinar de las otras dos propuestas. La frecuencia semanal es otro aspecto diferenciador, ya que “*Luditarde*” tiene una duración de dos horas diarias, de lunes a viernes, durante el curso escolar, por las dos horas semanales alternas de “*Deporte en el Centro*” y los cincuenta minutos semanales de la campaña de natación escolar.

El propio Servicio Municipal de Educación reconoce el carácter experimental de “*Luditarde*”, que comenzó implantándose en 3 centros en el curso 1999/2000 y que en 2003/2004 (curso de realización del trabajo de campo) se desarrolló en 6 colegios. La implantación del programa requiere que el Consejo Escolar esté de acuerdo y que el colegio se comprometa a cumplir ciertos requisitos (accesibilidad de espacios, disponibilidad temporal, etc.), por lo que el proceso de ampliación de “*Luditarde*” se realiza lentamente y estudiando individualmente cada caso.

El programa se define como “*un paquete global de actividades relacionadas con un centro de interés urbano ligado a temas transversales (educación vial, para la paz, para la salud, medio ambiental, cívica...) a partir de los cuales se desarrollan los distintos contenidos: dinamización teatral, animación a la lectura, ajedrez, producciones plásticas, música, actividades motrices, actividades deportivas e informática*” (Servicio Municipal de Educación, 2003c: 27). Se trata de una iniciativa con un marcado carácter interdisciplinar que toma la ciudad como eje central, en torno al cual se desarrollan sus contenidos, y que tiene en la Educación del Ocio y de la ciudadanía sus pretensiones principales.

5.1.2.2. Destinatarios

El programa está destinado a los alumnos de 2º ciclo de Educación Infantil y de los tres ciclos de la Educación Primaria de aquellos centros públicos de A Coruña participantes en “*Luditarde*”. Pueden incorporarse niños del entorno de estos centros, aunque no estén matriculados en ellos, siempre que se justifique convenientemente su participación.

Aunque los colegios siguen ofertando los programas extraescolares prioritariamente para sus alumnos, existe una tendencia a extender la oferta a otros colectivos. Romero (2005), en un estudio realizado en el Ayuntamiento de Sevilla, encontró que un 40% de los colegios ofrecen actividades físicas extraescolares a cualquier niño del barrio y un 13,6% tenían una oferta específica para los padres.

5.1.2.3. Funciones

Para conocer las funciones que cumple el programa “Luditarde” se analizaron distintos documentos de la programación municipal, así como las respuestas de técnicos y directivos sobre este aspecto.

Según el tríptico informativo publicado para divulgar las pretensiones, contenidos y organización de “Luditarde”, se trata de un programa de animación sociocultural que intenta *“crear las condiciones para que los niños y niñas participantes sean:*

- *urbanos, lo que significa utilizar las cuestiones que se dan en la ciudad como centros de interés para desarrollar centros de ocio dinámicos;*
- *lúdicos, o dotar a los niños y niñas por medio de la recreación de una base de experiencias ricas que proporcione el descubrimiento de nuevas aficiones y la aparición de intereses diversos;*
- *grupales, como la mejora de la comunicación y de las relaciones interpersonales;*
- *cívicos, lo que supone la adquisición de valores por los que vivir y comprometerse; y*
- *participativos, lo que procurará la participación activa en la formación del personal y una apuesta por el autoaprendizaje”* (Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, 2003a: 2).

Además de preguntar a técnicos y directivos por las funciones del programa en general, se les solicitó su opinión sobre la importancia que otorgan a la función de custodia (entendida ésta como el cuidado de los niños durante el tiempo en el que sus padres no pueden estar con ellos). Desde el ámbito evaluativo extraescolar se ha destacado la custodia como una de las principales finalidades de este tipo de programas (Afterschool Alliance, 2004b; Mahoney, Eccles y Larson, 2004, etc.). Los datos de una evaluación realizada por Dynarski y otros (2004) en el contexto estadounidense, indican que los máximos responsables de los programas extraescolares señalan mayoritariamente (66% de los sujetos) que la principal función de sus propuestas era proporcionar un entorno extraescolar seguro y supervisado. Los resultados de las investigaciones recientes *“refuerzan la idea de que la función primaria de estas actividades*

es supervisar a los hijos de las madres trabajadoras” (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2004: 291).

Dada la relevancia otorgada por la bibliografía a la función de custodia, se incluyó esta cuestión dentro de las preguntas planteadas a directivos y técnicos respecto a las funciones y objetivos de “*Luditarde*”.

Las dos personas que ocupan los **puestos directivos** del programa “*Luditarde*” coinciden al definir las funciones que persigue, destacando su enfoque educativo y socializador, así como la contribución a una mejora en la ocupación del tiempo extraescolar de los participantes: “*se trata de ofrecer un programa de ocio con contenido educativo y estructurado, apoyado en temáticas de valores en horario extraescolar*” (D1).

Se les preguntó si la custodia era una de las prioridades del programa, a lo que respondieron coincidiendo nuevamente que, a pesar de que es una de las funciones que cumple, vinculada a una fuerte demanda social, no es una prioridad del programa, sino una consecuencia de su estructura: “*no es una función prioritaria, ni el motivo de realización del programa, pero es una función a cubrir por razones sociales*” (D1). Enfatizan la importancia del contenido educativo del programa, al afirmar sobre la custodia que “*no [es prioritaria], puesto que hay profesionales encargados de los niños y el programa tiene un fuerte contenido educativo*” (D2).

Los **técnicos** destacan como las funciones más importantes del programa la Educación del Ocio de los participantes, la oferta a las familias de soluciones de calidad durante el tiempo libre de sus hijos, la promoción del centro educativo como lugar de educación global y la creación de yacimientos de empleo para los jóvenes.

Sobre la custodia, responden unánimemente que existe y deben considerarla porque es una necesidad manifiesta de las familias, pero que no es una prioridad de “*Luditarde*”.

Las funciones del programa que son explícitas y se recogen por escrito hacen hincapié en las habilidades que se desean potenciar entre los participantes. Los directivos y los técnicos destacan su función de servicio público, ya que responde a una demanda social durante el tiempo libre y su intención educativa vinculada con el ocio. Aunque reconocen que la función de custodia está presente, no le otorgan gran prioridad en el listado de pretensiones de “*Luditarde*”.

5.1.2.4. *Objetivos*

En este apartado se recogen tanto los objetivos de la programación de “*Luditarde*”, como las opiniones de los directivos y técnicos del mismo sobre cuáles son aquellos objetivos que les parecen más relevantes.

Los objetivos descritos en la programación de “*Luditarde*” para el curso 2003-2004 (Servicio Municipal de Educación, 2003a: 1) son una concreción de sus finalidades y pueden resumirse en:

- divertirse vivenciando una propuesta lúdica de animación sociocultural que aporte experiencias para ocupar el tiempo libre;
- descubrir aficiones y adquirir hábitos para la ocupación del tiempo de ocio, en base al desarrollo de competencias diversas;
- conocer y aplicar los fundamentos necesarios para pensar de forma crítica, reflexiva y activa para adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos;
- interactuar en armonía con otras personas, en aras de un pleno desarrollo de la dimensión social del individuo;
- participar de forma activa en la propuesta y realización de las actividades del programa.

Las responsables de la **dirección del programa**, indican que los objetivos prioritarios de “*Luditarde*” son “*dar respuesta a las necesidades sociales de las familias*” (D2), reforzar la figura formativa del centro para “*que los niños tengan el colegio como una referencia*” (D2), “*desarrollar valores ciudadanos y personales*” (D1) y “*dotar al tiempo libre de los escolares de calidad y de un contenido educativo y socializador*” (D2).

Los objetivos del programa señalados por los **técnicos** son una concreción de las funciones señaladas por ellos mismos anteriormente. Destacan la intención de servir de apoyo a las familias: “*en horario no lectivo [...] en una franja horaria en la que las familias no pueden atender a sus hijos*” (T2), el desarrollo de recursos de ocio para “*dotar a los participantes de recursos para desarrollarse de forma más integral para desarrollar una visión más completa del ocio*” (T2), la educación en valores a través del juego, la búsqueda de la diversión y el descubrimiento de nuevos intereses y aficiones de los participantes.

Existe un alto nivel de coincidencia y coherencia entre los objetivos formulados en la programación de “*Luditarde*” y los expresados por el personal directivo y técnico. Destaca entre todos ellos la preocupación por facilitar a los participantes la vivencia de un tiempo libre de calidad y por servir de apoyo a las familias durante el tiempo en el que no pueden cuidar a sus hijos.

Salvo en la ya comentada preocupación por la mejora del rendimiento académico de los contextos anglosajones, de menor relevancia en el ámbito español, cabe situar los objetivos de “*Luditarde*” dentro de las tendencias predominantes en sociedades con mayor tradición en la implementación de programas educativos extraescolares. El interés por el desarrollo cívico-social, por crear aprendices creativos e independientes, por identificar y desarrollar habilidades entre los participantes en un contexto lúdico-recreativo, son pretensiones compartidas por un volumen importante de propuestas extraescolares, independientemente del contenido y contexto de cada programa (Reisner y otros, 2004).

5.1.3. El entorno familiar

El conocimiento del entorno familiar es especialmente importante en cualquier evaluación educativa y especialmente si se trata de colectivos en edades escolares. Los valores, creencias y hábitos de los progenitores o tutores tienen reflejo en el comportamiento de los alumnos y también en sus decisiones sobre la ocupación del ocio. En la selección de los programas extraescolares a los que acudirá un niño cuentan sus preferencias, pero tanto o más los factores vinculados a la disponibilidad de sus familiares adultos (horarios, proximidad al domicilio, coste económico, etc.).

Según el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004c), un 68% de los padres de los alumnos de Educación Primaria participan de algún modo (apoyo, financiación, organización, etc.) en las actividades extraescolares de los colegios. Esta implicación de las familias es un factor motivacional para su hijos que contribuye a que obtengan mayores beneficios de su participación en los programas (Weiss y Brigham, 2003), además de constituir un recurso fundamental para la sostenibilidad, y en algunos casos, mejora de la oferta extraescolar.

Por estos motivos se incorporaron al análisis del contexto de “*Luditarde*” algunos indicadores que informan sobre el entorno familiar de

los participantes: tipología, nivel de estudios, profesión e interés porque sus hijos acudan al programa.

5.1.3.1. Tipología

Sobre la tipología familiar se preguntó a los participantes en “*Luditarde*”, a sus padres y también a los alumnos del colegio no asistentes al programa. En el caso de los **padres**, los 57 cuestionarios recogidos fueron cumplimentados de la siguiente forma: un 60,7% por la madre o tutora, un 33,9% conjuntamente y un 5,4% únicamente por el padre o tutor. Con respecto a la edad, la media de los padres es de 42,47 años ($dt=6,04$), mientras que las de las madres es de 39,73 años ($dt=4,93$).

De los 103 **participantes en “*Luditarde*”** que respondieron al cuestionario en enero de 2004, el 75,5% tiene hermanos, mientras que un 24,5% no los tiene. De los primeros, el número de hermanos responde a una moda de 1. Estos datos informan de una estructura familiar reducida, típica de contextos urbanos, como el del Ayuntamiento coruñés.

Con respecto a los **no participantes**, de los 126 encuestados, el 79,4% tiene hermanos, mientras que un 20,6% no los tiene. De los primeros, el número de hermanos responde a una moda de 1.

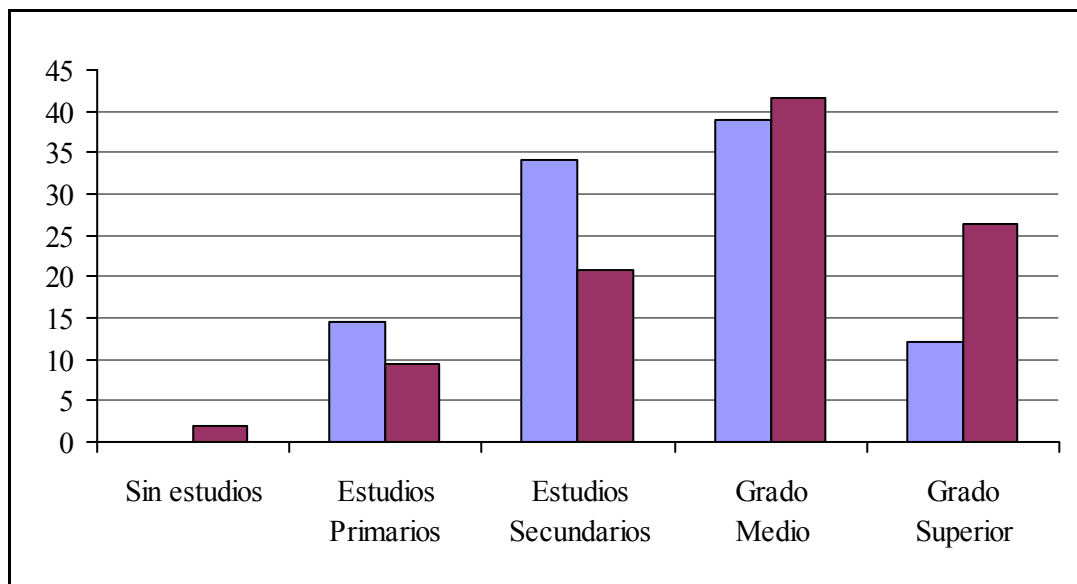
Para comprobar si factores contextuales como la existencia de hermanos y su número, diferencian a los grupos de *participantes* y *no participantes*, se empleó la prueba U de Mann-Whitney, para dos muestras independientes. Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre participantes y no participantes en el mes de enero (momento en el que se les solicitó esta información) en cuanto a la existencia de hermanos ($Z = -0,697$, $p > 0,05$), ni respecto a su número ($Z = -1,004$, $p > 0,05$).

5.1.3.2. Nivel de estudios

Se les preguntó a los **padres** de los participantes sobre su nivel de estudios (gráfico nº 5.4). Los padres o tutores han cursado mayoritariamente estudios de Grado Medio (39,0%) y Secundarios (34,1%). También las madres o tutoras tienen en el Grado Medio su valor más repetido (41,5%), aunque el segundo porcentaje corresponde a los estudios de Grado Superior (26,4%) y no a los Secundarios como ocurre

con los padres o tutores. Destaca en ambos casos el escaso porcentaje de respuesta en los niveles más bajos -sin estudios y Primarios-.

Gráfico nº 5. 4. Distribución porcentual de los estudios de los padres y madres de los participantes en “Luditarde”



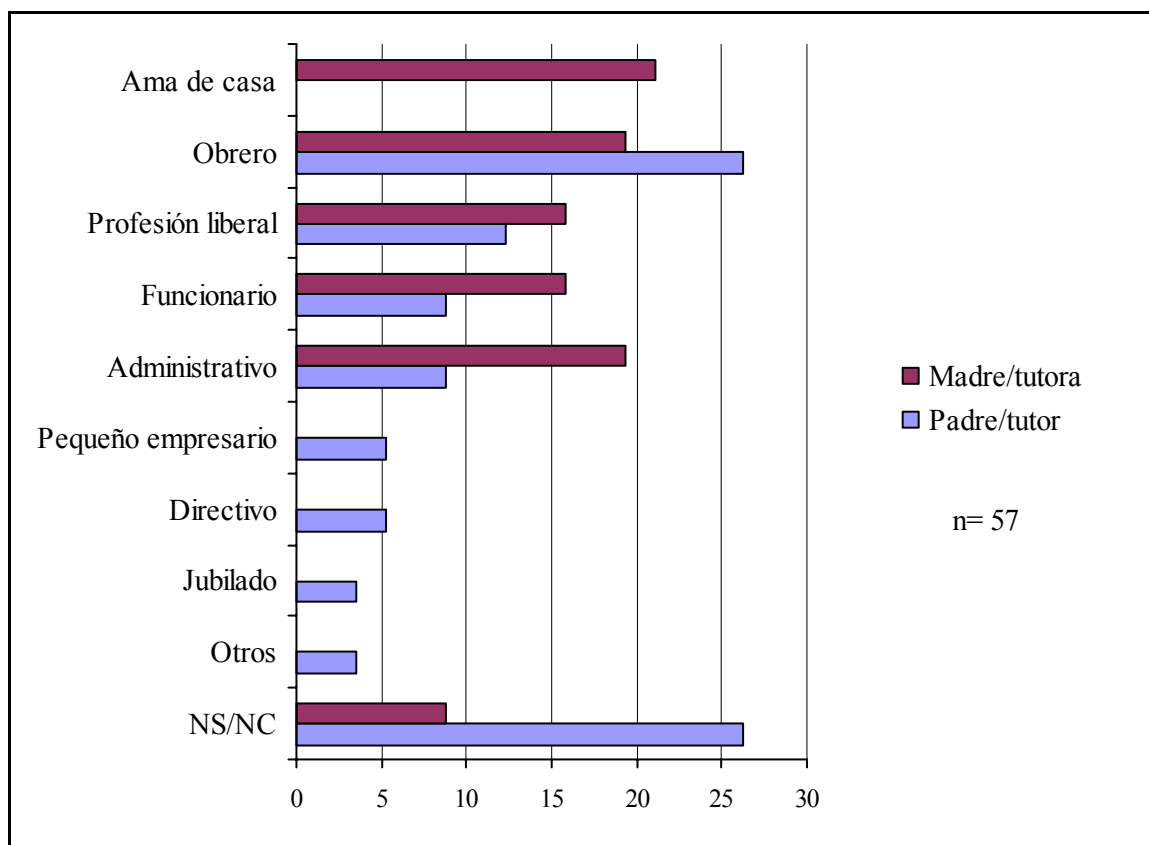
Los estudios de los padres están relacionados con la amplitud o variedad de la participación de sus hijos en las propuestas extraescolares (acudir a un mayor número de actividades distintas). A mayor nivel de estudios de los progenitores, mayor es el porcentaje de alumnos que realizan más de una actividad (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2004b). Aunque las razones pueden ser muy diversas, un nivel de ingresos superior (que les permite asumir el gasto de más actividades) o una mayor concienciación de la relevancia educativa de los programas extraescolares, podrían explicar parte de la relación entre el nivel de estudios de los padres y la implicación de sus hijos en este tipo de oferta.

Se trata de un aspecto relevante, ya que podría influir sobre los resultados que obtienen los participantes en los programas. Según Simpkins, Little y Weiss (2004), los colectivos que tienen una mayor amplitud en la participación (en nuestro país, los niños de familias con mayores niveles de estudios) obtienen más beneficios de los programas que sus compañeros que van a una sola actividad.

5.1.3.3. Profesión de los padres

El nivel socioeconómico de los padres influye en la participación de sus hijos en las actividades extraescolares y pone de manifiesto las carencias existentes en cuanto a accesibilidad e igualdad de oportunidades en este sector. Los alumnos que pertenecen a familias económicamente acomodadas acuden a más actividades extraescolares (Bianchi y Brinnitzer, 2000; Fernández Enguita y otros, 2000, etc.), a pesar de que los colectivos que más se benefician de los efectos de estas actividades son los pertenecientes a familias con bajos ingresos, ya que suelen pasar su tiempo libre en entornos menos enriquecedores y de riesgo (Vandell y Shumow, 1999). Desafortunadamente, muchos padres no pueden permitirse seleccionar las actividades extraescolares en función de las oportunidades de enriquecimiento que ofrecen o según las preferencias personales de sus hijos (Sarampote, Basset y Winsler, 2004). Esta situación ha provocado demandas de apoyo a los colectivos con menos recursos económicos para que puedan acceder a la oferta extraescolar: *“este resultado sugiere una necesidad continua de dirigir los recursos no escolares a los jóvenes con mayores desventajas”* (Wimer y otros, 2006: 2).

Indagamos a cerca de la profesión de los **padres** de los participantes a través de una pregunta abierta, posteriormente agrupada en función de las categorías profesionales empleadas por Hernández Mendo (2000). Como puede apreciarse en el gráfico nº 5.5, los porcentajes más destacados de los padres o tutores se corresponden con la profesión de obrero (26,3%) y con la categoría *“no sabe/no contesta”* (26,3%). Este último dato puede deberse a la combinación de varios factores. En el cuestionario se daba la posibilidad de contestar al padre, a la madre o a ambos. Por lo tanto, puede que los padres no hayan incluido el dato porque no querían que se conociera o porque se trata de una familia con un solo adulto/tutor, pero también existe la posibilidad de que la persona que respondió al cuestionario interpretara que no era necesario incluir el dato del otro miembro de la pareja si éste no participaba en la respuesta del mismo. En el caso de las madres o tutoras, la profesión más repetida es la de ama de casa (21,1%) seguida por la de obrera y administrativa, con el mismo porcentaje (19,3%). Destaca el bajo porcentaje de madres o tutoras que no contestaron a este ítem (*“no sabe/no contesta”*: 8,8%) en comparación con los padres o tutores, lo que puede deberse al reducido número de cuestionarios que fueron cubiertos únicamente por los padres o tutores.

Gráfico nº 5. 5. Distribución porcentual de la profesión de los padres y madres de los participantes en *Luditarde*”

5.1.3.4. Interés por el programa

En la tabla nº 5.2 se muestra la opinión de los **participantes** en el programa sobre qué personas expresan más interés porque ellos acudan a “*Luditarde*”. Los niños señalan en primer lugar a ambos progenitores (41%), pero manifiestan una gran variedad en sus respuestas, ya que el apartado de “*otros*” es el segundo en importancia con un 27%. Las madres (15%) y los amigos (9%) son los siguientes colectivos indicados por los participantes.

Tabla nº 5. 2. Distribución porcentual de la respuesta al ítem “¿Quién muestra más interés porque participes en el programa «*Luditarde*»?”

Opciones de respuesta	N	%
Mi padre y mi madre	41	41,0
Mi madre	15	15,0
Mis amigos	9	9,0
Mi padre	4	4,0
Mis abuelos	3	3,0
Mis profesores	1	1,0
Otros	27	27,0
Total	100	100,0

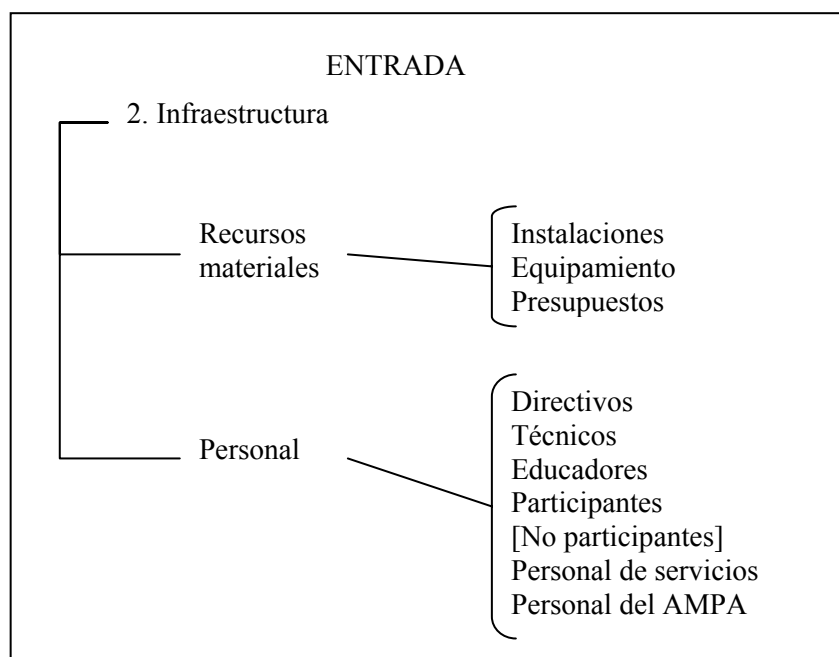
En un estudio realizado por Gómez López, Ruiz Juan y García Montes (2004b), se preguntó a alumnos de Enseñanza Secundaria Postobligatoria de Almería sobre la actitud de sus padres hacia su participación en actividades físicas extraescolares. Un 37,4% de la muestra afirmó que les incentivaron a participar, si bien un 31,0% indica que sus progenitores no les plantearon esta cuestión y un 25,1% expresa que sus padres no se han preocupado porque participaran en este tipo de actividades, porque les es indiferente.

A pesar de la importancia del apoyo de los padres para favorecer la participación de sus hijos en las propuestas extraescolares, tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria, hay alumnos que no se sienten respaldados por sus padres en su práctica extraescolar. Sin embargo, la percepción de falta de apoyo es claramente superior entre los alumnos de Secundaria Postobligatoria.

Este no es el caso de “*Luditarde*”, donde se detecta un alto nivel de respaldo de los padres a la participación de sus hijos en el programa. En torno a la mitad de los niños percibe que sus progenitores (o al menos uno de ellos) son las personas más interesadas en que acudan al programa.

5.2. La dimensión *entrada*: los recursos materiales y humanos de “*Luditarde*”

Los procesos formativos generados en cualquier programa educativo y, por lo tanto también en “*Luditarde*”, parten de la existencia de unos medios y recursos que constituyen las condiciones de entrada. Los elementos o servicios necesarios para organizar y desarrollar un programa se conocen como infraestructura y ejercen una notable influencia sobre el desarrollo y los resultados del mismo, ya que constituyen sus condiciones de partida. En el cuadro nº 5.4 se recogen las subdimensiones y los indicadores de esta dimensión.

Cuadro nº 5. 4. La dimensión *entrada* y sus subdimensiones

La entrada de la evaluación del programa “*Luditarde*” se centra en los recursos materiales y en los humanos. Hay que aclarar que la subdimensión “*personal*” hace referencia tanto a la dotación de trabajadores del programa (directivos, técnicos, docentes, personal de servicios) como a las asociaciones que lo apoyan (personal de la AMPA), como al colectivo de alumnos de los colegios (participantes y no participantes), por considerar que todos ellos aportan información relevante sobre esta dimensión de la evaluación.

5.2.1. Recursos infraestructurales, materiales y económicos

Para conocer los recursos materiales de partida de “*Luditarde*”, se analizaron las instalaciones disponibles, las características del material (equipamiento) y los presupuestos destinados al programa.

5.2.1.1. Recursos infraestructurales

El programa “*Luditarde*” emplea las instalaciones de los colegios públicos en los que se desarrolla, lo que permite rentabilizar los recursos existentes, facilita el acceso a los alumnos del centro y contribuye al trabajo conjunto de los maestros con los educadores extraescolares. Sin embargo, la utilización de los mismos espacios para tiempos educativos tan diferentes, dificulta que los niños distingan entre ambas propuestas y que

lleguen a percibir las instalaciones escolares como “*algo propio*” durante sus actividades extraescolares (Mayall y Hood, 2001). El aprovechamiento de los espacios escolares contribuye de forma importante a la sostenibilidad de la oferta extraescolar, pero “*existe el recelo de que tales servicios se conviertan en una extensión de las actividades escolares [...], en detrimento de las actividades de desarrollo, recreativas o de ocio*” (Werthein, 2004: 77).

Sobre las instalaciones se preguntó a los educadores, técnicos y directivos. Hay que recordar que en el cuestionario destinado a los **educadores**, se les pidió que opinaran sobre diversos aspectos que afectan al programa “*Luditarde*”, en un doble sentido: por una parte, tenían que valorar el nivel de importancia de cada aspecto para la calidad del programa y, por la otra, informar sobre su grado de cumplimiento en el mismo. La concordancia entre la importancia que los educadores otorgan a un factor y su grado de cumplimiento (analizada a través de la prueba de rangos de Wilcoxon), se interpreta como un dato positivo para el programa, ya que existe correspondencia entre los recursos empleados y su importancia para la calidad del programa.

Existen dos tipos de educadores, los tutores y los especialistas, por lo que antes de comparar la importancia y el cumplimiento de cada factor, es necesario comprobar si hay diferencias significativas entre ambos grupos para las variables estudiadas. En el caso de que no existan diferencias, se analizarán sus respuestas conjuntamente. Si existen divergencias, se distinguirá entre la opinión de los educadores tutores y la de los educadores especialistas.

Para la valoración de las infraestructuras por parte de los educadores, el grupo puede tomarse conjuntamente, sin distinguir entre tutores y especialistas. El análisis de Mann-Whitney (tabla nº 5.3) muestra que no existen diferencias significativas entre ambos grupos en la respuesta a las cuestiones sobre las instalaciones. Dado el reducido tamaño de los grupos comparados (8 tutores y 7 especialistas), se ha tomado como referencia la significación exacta (bilateral).

Tabla nº 5. 3. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre las instalaciones de “Luditarde” (prueba de Mann-Whitney)

Variables		N	Z (p>0,05)
“Cantidad de instalaciones disponibles”	Importancia	15	-0,500
	Cumplimiento	15	-1,336
“Adecuación de las instalaciones”	Importancia	15	-1,569
	Cumplimiento	15	-0,932
“Nivel de empleo-aprovechamiento de las instalaciones”	Importancia	15	-0,935
	Cumplimiento	15	-0,489
“Estado de conservación de las instalaciones”	Importancia	15	-1,069
	Cumplimiento	15	-2,031

Significación exacta (bilateral).

Variable de agrupación: Tipo de educador (tutor o especialista).

Los educadores realizan una valoración negativa de las instalaciones en cuanto a su adecuación, nivel de aprovechamiento y estado de conservación. Según la prueba de Wilcoxon (tabla nº 5.4). Este colectivo considera que el nivel de cumplimiento de estos factores está por debajo de su importancia para la calidad del programa. Sólo en el caso del número, consideran que las instalaciones existentes están a la altura de su importancia para la calidad del programa. Se trata de un problema estructural, ya que aunque se dispone de suficientes infraestructuras, éstas no se adaptan adecuadamente a las características de las actividades que se realizan en “Luditarde”, ni están suficientemente aprovechadas; y, lo que peor valoran los educadores, su estado de conservación está lejos de lo que debería ser.

Tabla nº 5. 4. 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-Cumplimiento Media (Desviación Típica)	Z
“Cantidad de instalaciones disponibles”	15	3,80 (0,414) vs 3,53 (0,640)	-1,265
“Adecuación de las instalaciones”	15	3,87 (0,352) vs 3,20 (0,775)	-2,332*
“Nivel de empleo-aprovechamiento de las instalaciones”	15	3,93 (0,258) vs 3,60 (0,632)	-2,236*
“Estado de conservación de las instalaciones”	15	3,93 (0,258) vs 3,07 (0,884)	2,598**

*p<0,05 **p<0,01

Las respuestas de los **técnicos** sobre la cantidad de instalaciones no son homogéneas. Uno de ellos afirma que, en general, las instalaciones son suficientes “*porque dan cabida a todo lo que se pretende*” (T2), pero los otros dos consideran que es un tema complejo y que depende de las características de cada centro educativo. Los tres informan de las especiales

dificultades para que algunos colegios cedan los espacios no deportivos (aulas, bibliotecas,...), que son necesarios para ciertas actividades de “*Luditarde*”. Según ellos, existe un fuerte sentimiento de propiedad sobre las aulas y algunos profesores no aceptan de buen grado que se empleen cuando no están bajo su supervisión: “*no hay una cultura de los espacios en común [...] cada uno tiene su aula, su gimnasio [...] y cuando llega una persona a trabajar allí, se le considera un intruso, con lo cual... aunque se ha ido cambiando en este aspecto*” (T1). Estos datos refuerzan la idea de que muchas directivas de los colegios todavía son reticentes al empleo de sus instalaciones fuera del horario lectivo. Según datos del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001), un 67% de los directivos de los colegios públicos de Primaria opinan que sus instalaciones están disponibles para la realización de actividades sociales o culturales organizadas por instituciones de su entorno, lo que sólo es compartido por el 48% de los profesores, el 35% de las familias de los alumnos y el 29% de los inspectores. Esta información es una muestra de la diferente percepción que tienen los miembros de la comunidad educativa sobre la disponibilidad y acceso a las instalaciones escolares fuera del horario lectivo.

El compromiso de los colegios en los que se imparte “*Luditarde*” respecto a las instalaciones es alto, ya que para solicitar la implantación del programa, la dirección debe ceder el uso de unos espacios determinados (aulas, biblioteca, gimnasios, pabellones, salones de actos, etc.) como requisito previo imprescindible para que el programa se desarrolle en ese centro.

Respecto al aprovechamiento de las instalaciones, dos de los técnicos opinan que no están bien aprovechadas, mientras que uno de ellos opina en sentido contrario.

Las **directivas** de “*Luditarde*” difieren en su apreciación sobre las instalaciones, ya que una de ellas opina que son suficientes para el programa, al emplearse espacios deportivos y no deportivos, mientras que la otra indica que “*son deficientes*” (D2). Tampoco existe acuerdo en cuanto al nivel de aprovechamiento, ya que mientras la primera afirma que las instalaciones “*están sobrecargadas en los horarios de los programas*” (D1), la otra señala que no están suficientemente aprovechadas.

Teniendo en cuenta la contextualización de las respuestas, hay que advertir que tanto los técnicos como las directivas parecen hacer referencia a dos realidades distintas cuando hablan del nivel de aprovechamiento de las instalaciones. Las personas que opinan que los equipamientos no están

suficientemente aprovechados, comentan la existencia de franjas horarias en las que los espacios están desocupados (horarios distintos a “*Luditarde*”), mientras que los que afirman que las instalaciones se emplean a un buen nivel, se refieren al horario del programa, es decir, a la ocupación de los espacios de los colegios únicamente durante esa franja horaria.

En general, el número de instalaciones disponibles para la realización de “*Luditarde*” no es percibido como un problema. Sin embargo, los educadores opinan que su nivel de adecuación, aprovechamiento y conservación deberían mejorarse. Técnicos y directivos discrepan en su valoración sobre el aprovechamiento de las infraestructuras utilizadas por el programa.

5.2.1.2. Recursos materiales

Para valorar el equipamiento, se solicitó información al colectivo de **educadores**, ya que son los que utilizan el material y, por lo tanto, conocen su cantidad y calidad en cada colegio (tanto el propio de “*Luditarde*”, como el cedido por los centros educativos). El grupo de educadores puede tomarse conjuntamente, sin distinguir entre tutores y especialistas. El análisis de Mann-Whitney (tabla nº 5.5) muestra que no existen diferencias significativas entre ambos grupos en la respuesta a las cuestiones sobre el material. Dado el reducido tamaño del grupo ($n=15$), se ha tomado como referencia la significación exacta (bilateral).

Tabla nº 5. 5. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre el “*material empleado en «Luditarde»*”

Variables		N	Z ($p>0,05$)
“ <i>Cantidad de material disponible</i> ”	Importancia	15	-0,489
	Cumplimiento	15	-0,193
“ <i>Adecuación del material</i> ”	Importancia	15	-0,747
	Cumplimiento	15	-0,204
“ <i>Nivel de empleo-aprovechamiento del material</i> ”	Importancia	15	-0,750
	Cumplimiento	15	-0,935
“ <i>Estado de conservación del material</i> ”	Importancia	15	-1,281
	Cumplimiento	15	-0,793

Significación exacta (bilateral).

Variable de agrupación: Tipo de educador (tutor o especialista).

Se ha realizado la prueba de los rangos de Wilcoxon (tabla nº 5.6) para comprobar si existen diferencias significativas entre la importancia que los educadores otorgan al material y el grado de cumplimiento de este

factor. Los educadores valoran positivamente la cantidad de material disponible, su adecuación o su nivel de empleo/aprovechamiento, pero no así su conservación. En este caso, el nivel de cumplimiento ($\bar{X}=3,13$, $dt=0,640$) está por debajo de la influencia que otorgan a esta variable en la calidad del programa ($\bar{X}=3,73$, $dt=0,458$).

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-Cumplimiento Media (Desviación Típica)	Z
“Cantidad de material disponible”	15	3,60 (0,632) vs 3,40 (0,737)	-1,134
“Adecuación del material”	15	3,67 (0,617) vs 3,40 (0,507)	-1,633
“Nivel de empleo-aprovechamiento del material”	15	3,80 (0,414) vs 3,53 (0,640)	-1,265
“Estado de conservación del material”	15	3,73 (0,458) vs 3,13 (0,640)	-2,310*

* $p<0,05$

Los educadores valoran mejor el material que las instalaciones, si bien coinciden en señalar una insuficiente conservación de ambos elementos.

5.2.1.3. Recursos económicos

Directivos y técnicos del programa opinaron sobre los presupuestos del programa en la entrevista en profundidad. Sus aportaciones se contrastaron con la información recogida sobre este aspecto en el Convenio de colaboración entre el Ayuntamiento de A Coruña y la Federación Provincial de APAs de centros públicos de A Coruña 2003-2004.

Las dos **directivas** de “Luditarde” afirman no conocer la cantidad económica destinada al programa en el año 2004: “*tendría que consultar la cifra con los técnicos que llevan la contabilidad*” (D2).

A la pregunta “¿consideran adecuada esa cantidad?” responden negativamente, ya que “*hay cada vez mayor demanda, los precios suben y la aportación municipal no ha subido en los últimos 2-3 años*” (D1). Una limitación añadida a este presupuesto es que incluye varias actuaciones, lo que provoca que la alta carga presupuestaria de algunas (principalmente “Luditarde”) impida el desarrollo de otras (como las actividades de carácter especial). La cláusula tercera del Convenio de colaboración entre el Ayuntamiento de A Coruña y la Federación Provincial de APAs de centros públicos de A Coruña (2003b: 6), para el desarrollo de un programa de ocio

y recreación en el curso 2003-2004, establece que dicho programa comprende las siguientes actuaciones:

- *“actividades de formación socio-cultural (programa «Luditarde»);*
- *actividades de formación físico-deportiva (programa «Deporte en el Centro»);*
- *actividades de carácter especial;*
- *recursos materiales y equipamiento para el desarrollo del programa;*
- *gastos generales de gestión para los centros”.*

Lo indicado por las directivas de “*Luditarde*” se refleja en el convenio, corroborando que el programa no cuenta con un presupuesto propio, sino que está incluido en un bloque de varias actuaciones. Esto permite mayor libertad en la distribución de las partidas, pero no indica un mínimo asignado a cada acción. Sin embargo, ambas directivas afirman que el gasto del programa “*Luditarde*” se lleva una parte importante del presupuesto asignado al convenio.

Dos de los tres **técnicos** del programa indican que sí conocen el presupuesto del mismo y que está cercano a los 500.000 € en el año 2004, considerando la aportación municipal -un total de 448.428,34 € según el Convenio de colaboración entre el Ayuntamiento de A Coruña y la Federación Provincial de APAs de centros públicos de A Coruña (2003b: 9)- y las cuotas de los participantes. En los tres casos reconocen que el presupuesto se destina a distintas acciones, pero también que “*Luditarde*” se lleva el porcentaje más alto. Sobre si consideran adecuada esta cantidad, los tres técnicos coinciden en que, para mantener el nivel de actividad actual la cantidad es suficiente, aunque uno de ellos matiza que “*no se están haciendo actividades a mayores por falta de presupuesto*” (T3). Existe también coincidencia en que si se quiere ampliar el número de centros en los que se imparte “*Luditarde*”, es imprescindible un aumento del presupuesto actual, aunque no ven clara esta posibilidad: “*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 demanda... por lo tanto, es suficiente*” (T1).

Del coste total de “*Descubrir el Ocio*” (casi 580.000 €), el Ayuntamiento de A Coruña aporta más del 75%. La Federación Provincial de APAs y las cuotas de los participantes deben aportar los recursos restantes. Esta es la fórmula de financiación predominante en nuestro país para los programas socioeducativos: la Administración soporta la mayoría

del gasto y el sector asociativo, junto con los propios usuarios, asumen un papel complementario en materia presupuestaria.

Esta tendencia crea dependencia de las Administraciones Públicas, limita la capacidad de autogestión asociativa y a la larga hace peligrar la sostenibilidad de los programas. Sin embargo, facilita el acceso de los ciudadanos a la oferta extraescolar, ya que permite reducir la aportación de las familias (ver tabla nº 5.7) respecto al coste real de la actividad e incluso habilitar medidas destinadas a las familias más desfavorecidas (Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña, 2003b). En los programas de ocio del Ayuntamiento de A Coruña, las familias que acrediten bajos niveles de ingresos están exentas de cualquier pago por la participación de sus hijos en las actividades.

Tabla nº 5. 7. Cuotas de participación en “Luditarde” para el curso 2003-2004

Inscripción individual (familias con un hijo en el programa)	27,5 €/mes
Inscripción familiar	
Por dos hijos (80% del total de las cuotas individuales)	44,00 €/mes
Por tres hijos (70% del total de las cuotas individuales)	57,75 €/mes
Por cuatro o más hijos (60% del total de las cuotas individuales)	66,00 €/mes

Fuente: Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña (2003b: 10).

En otros contextos, como el norteamericano, el sistema de financiación es muy distinto: las aportaciones de la Administración y de otros promotores son una parte más del presupuesto y las cuotas que pagan los participantes son una de las principales fuentes de ingresos de los programas (South Carolina Afterschool Alliance, 2004). Las asociaciones y las fundaciones que consiguen desarrollar propuestas de éxito tienen mucha autonomía e independencia respecto a las Administraciones, pueden adaptarse rápidamente a las necesidades de sus participantes y logran altos niveles de sostenibilidad para sus programas, fruto de su capacidad para generar recursos propios. Sin embargo, estas fórmulas de financiación dificultan el acceso de los escolares procedentes de familias con bajos ingresos (Committee on Community-Level Programs for Youth, 2000; Sarampote, Basset y Winsler, 2004, etc.), que tienen que asumir cuotas elevadas si quieren acceder a los programas de calidad; una situación que contribuye a agrandar las desigualdades educativas y sociales.

El camino hacia la rentabilización de los recursos existentes y la consecución de un equilibrio entre financiación externa e ingresos propios requiere de un mayor conocimiento sobre el coste de los programas. La investigación debe contribuir a compensar las numerosas lagunas existentes al respecto: “*la comprensión de los investigadores de las relaciones entre el coste y la calidad [de los programas extraescolares] es todavía rudimentaria*” (Lind y otros, 2006).

5.2.2. Recursos humanos

Esta subdimensión recoge las características de los colectivos más directamente relacionados con “*Luditarde*”: directivos, técnicos, educadores, participantes, no participantes, personal de servicios y de las AMPAs.

5.2.2.1. Directivos

Las características generales estudiadas del colectivo de **directivos** del programa son la edad y el género, la formación y las características del puesto de trabajo.

La edad media de directivas es de 46 años y se trata de dos mujeres. Una de ellas es diplomada (profesora de Enseñanza General Básica) y la otra, además de la diplomatura (maestra especialista en Educación Infantil) posee el título de Licenciada en Pedagogía.

Sobre las características de sus puestos de trabajo, la denominación de los cargos que desempeñan es la siguiente: Presidenta de la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña y Jefa de la Unidad de Programas Educativos del Ayuntamiento de A Coruña, respectivamente. Existe bastante coincidencia en las funciones que afirman realizar: gestión administrativa del Convenio, participación en la comisión de seguimiento del programa “*Descubrir el Ocio*” y coordinación con las otras entidades responsables de la organización del programa.

5.2.2.2. Técnicos

En el caso de los **técnicos** del programa, las características analizadas han sido las mismas que en el caso anterior, es decir: la edad y el género, la formación y los perfiles del puesto de trabajo.

La edad media de este colectivo es de 38,6 años (30, 32 y 54 años, respectivamente), y está formado por dos hombres y una mujer. En lo que respecta a su formación inicial, uno de ellos es Licenciado en Educación Física, otra posee los títulos de diplomada (Maestra en Educación Primaria) y licenciada (en Educación Física) y el último es diplomado (Maestro en Educación Primaria).

En relación al perfil del puesto de trabajo de los técnicos, la denominación de los cargos que ocupan son, respectivamente: asesor municipal de programas de ocio, técnica de programas de la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña y coordinador de programas de ocio del Ayuntamiento de A Coruña. Las funciones que realizan tienen dos niveles de concreción distintos: uno estratégico-general, realizado prioritariamente por los técnicos municipales, y otro operativo, del que se encarga principalmente la técnica de la Federación Provincial de APAs, si bien en algunos casos puntuales hay funciones que se asumen conjuntamente. En la tabla nº 5.8 pueden apreciarse las funciones más destacadas realizadas por los técnicos.

Tabla nº 5. 8. Funciones realizadas por los técnicos del programa “Luditarde”

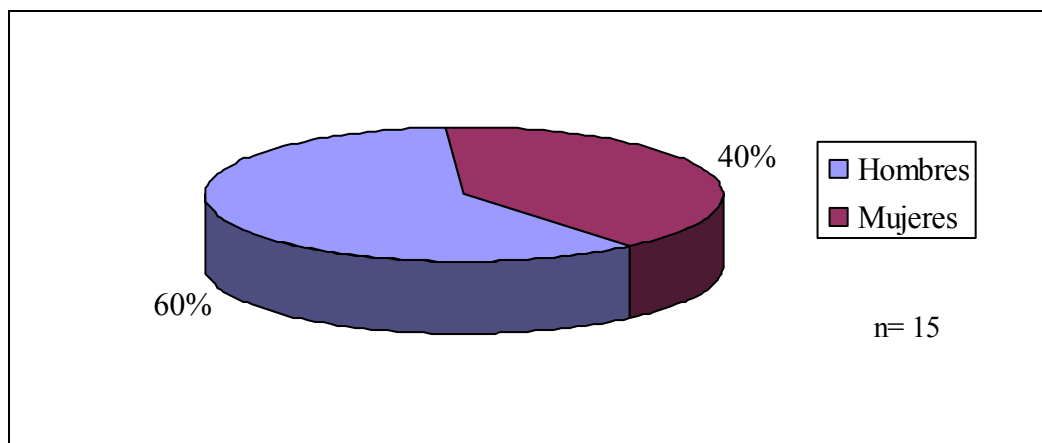
Funciones estratégicas-generales (técnicos municipales)	Funciones operativas (técnicos Federación Provincial APAs)
“Coordinación y supervisión de los convenios entre el Ayuntamiento y la Federación Provincial de APAs” (T1)	“Realizar el diseño de la programación inicial” (T3)
“Asesorar en el diseño, programación y ejecución del programa” (T2)	“Selección de personal” (T3)
“Desarrollar estudios sobre el nivel de equipamiento de los centros” (T1)	“Visitas semanales a los colegios en el horario del programa” (T3)
“Formación de los directivos de las entidades y de los educadores de los programas” (T1)	“Realización de los horarios” (T3)
“Promocionar actividades cívicas en los centros” (T1)	“Organizar las salidas o actividades alternativas” (T3)

5.2.2.3. Educadores

A continuación se analizan las características generales de los **educadores** de “Luditarde” (edad, género, grupos de alumnos a los que imparten clases, centros en los que están destinados, experiencia en el programa, perfil del puesto de trabajo y formación).

La media de *edad* de este colectivo es de 28,33 años ($dt=2,968$). En cuanto al *género*, en el gráfico n° 5.6 puede apreciarse que hay un mayor porcentaje de hombres que de mujeres, si bien la diferencia no es muy elevada.

Gráfico n° 5. 6. Distribución porcentual por género de los educadores de “*Luditarde*”



Aunque teóricamente los denominados “*grupos de mayores*” se corresponden con el tercer ciclo de Educación Primaria -niños con edades comprendidas entre 10 y 12 años-, la dificultad de algunos colegios para configurar grupos de estas edades, provoca que el intervalo de edad en el que se aplica la “*programación para mayores*” sea más amplio de lo esperado. La mayoría de educadores tiene en sus grupos a niños de 9, 10 y 11 años (23,07% en los tres casos), pero algunos también cuentan con individuos de 8 y 12 años (15,38% y 11,53 %, respectivamente) y, en menor medida, de tan sólo 7 años (3, 84%).

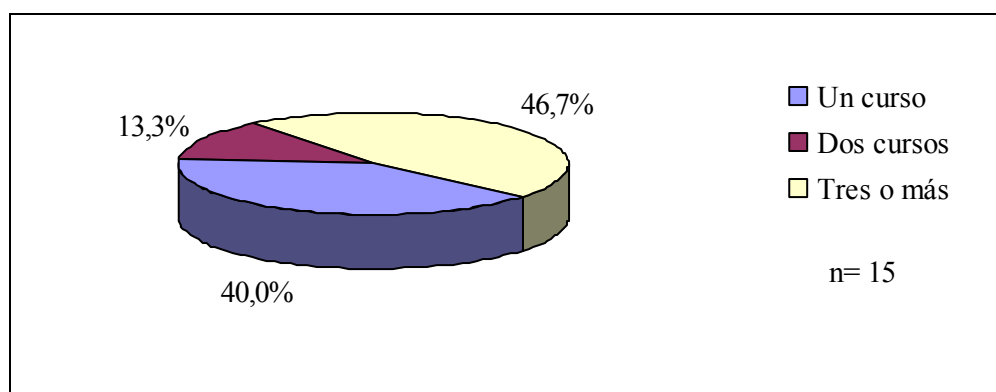
Por lo que se refiere al *centro en el que están destinados* los educadores, puede apreciarse que el número de destinos es mayor que el de educadores, debido a que los educadores especialistas generalmente imparten clase en más de un centro. La tabla n° 5.9 informa de que los centros “*Anxo da Garda*” y “*San Pedro de Visma*” tienen menor porcentaje de educadores de grupos de mayores. Esto no es extraño si se tiene en cuenta que son colegios que cuentan con un número menor de inscritos en estos grupos (17 y 13 alumnos, respectivamente).

Tabla nº 5. 9. Distribución porcentual de la respuesta al ítem “Centro de destino”

Colegio	N	%
Anxo da Garda	2	9,5
Emilia Pardo Bazán	4	19,0
Labaca	4	19,0
Ramón de la Sagra	4	19,0
Sal Lence	4	19,0
San Pedro de Visma	3	14,3
Total	21	100,0

En cuanto a la *experiencia en el programa*, el gráfico nº 5.7 revela que el colectivo de educadores responsables de los “*grupos de mayores*” está polarizado entre aquellos que llevan tres o más años y los que se incorporan por primera vez al programa. Casi la mitad de la plantilla de educadores tienen una importante experiencia en el programa, pero un 40% de ellos se acababan de incorporar a “*Luditarde*” el curso en el que se realizó el estudio.

Gráfico nº 5. 7. Experiencia de los educadores en el programa “Luditarde”



El *perfil del puesto de trabajo* de los educadores viene determinado por las siguientes referencias: acceso, destino laboral, nivel de dedicación, funciones en el programa y número de educadores por centro.

Los educadores accedieron al programa “*Luditarde*” a través de distintas vías, entre las que destaca el proceso de selección de personal (40%) y la contratación después de haber trabajado en el programa “*Deporte en el Centro*” (33,3%). Otras opciones de acceso a “*Luditarde*” fueron el requerimiento directo por parte de los promotores del programa (13,3%) y la contratación después de realizar las prácticas en el mismo (13,3%). Hay que destacar que, además de la vía habitual de contratación (selección de personal), el programa “*Deporte en el Centro*” y las prácticas

docentes realizadas por alumnos de distintas especialidades, suponen un recurso empleado por los promotores de “*Luditarde*” para detectar aquellos perfiles que mejor se adaptan a la filosofía del programa.

La dedicación laboral de la totalidad de los educadores es temporal y la duración del contrato es de 8 meses, repartidos en dos bloques: 3 meses (de octubre a diciembre) correspondientes a la finalización del año económico anterior y 5 meses (de enero a mayo) hasta la finalización del curso académico.

Su nivel de dedicación es por horas y su carga semanal se indica en la tabla nº 5.10.

Tabla nº 5. 10. Carga horaria semanal de los educadores de “*Luditarde*”

Horas a la semana	N	%
Diez	4	25,0
Once	7	43,8
Doce	3	18,8
NS/NC	2	12,5
Total	16	100

Un factor vinculado al perfil del puesto de trabajo de los educadores es si la plantilla de cada centro es lo suficientemente amplia para desenvolver las funciones que tienen asignadas. Según la prueba de Wilcoxon, no existen diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento del factor *número de educadores por cada centro* ($Z=-1,518$, $p>0,05$). Los educadores dan una valoración muy alta tanto a la importancia ($\bar{x}=3,80$, $dt=0,414$) como al cumplimiento ($\bar{x}=3,47$, $dt=0,743$) de este aspecto, lo que se considera un dato positivo para la calidad del programa.

El análisis de la *formación* de los educadores, se articula en torno a los siguientes elementos: titulación académica, formación complementaria, actividades formativas en el último año, forma de realización de las mismas y adecuación de la formación de los educadores a las funciones que deben cumplir.

La titulación académica predominante entre los educadores de “*Luditarde*” es la Licenciatura (73,3%), seguida de la Diplomatura (26,7%). De los primeros, un 72,7% son Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, un 18,2% en Matemáticas y un 9,1% en Historia y Ciencias de la Música. Con respecto a los Diplomados,

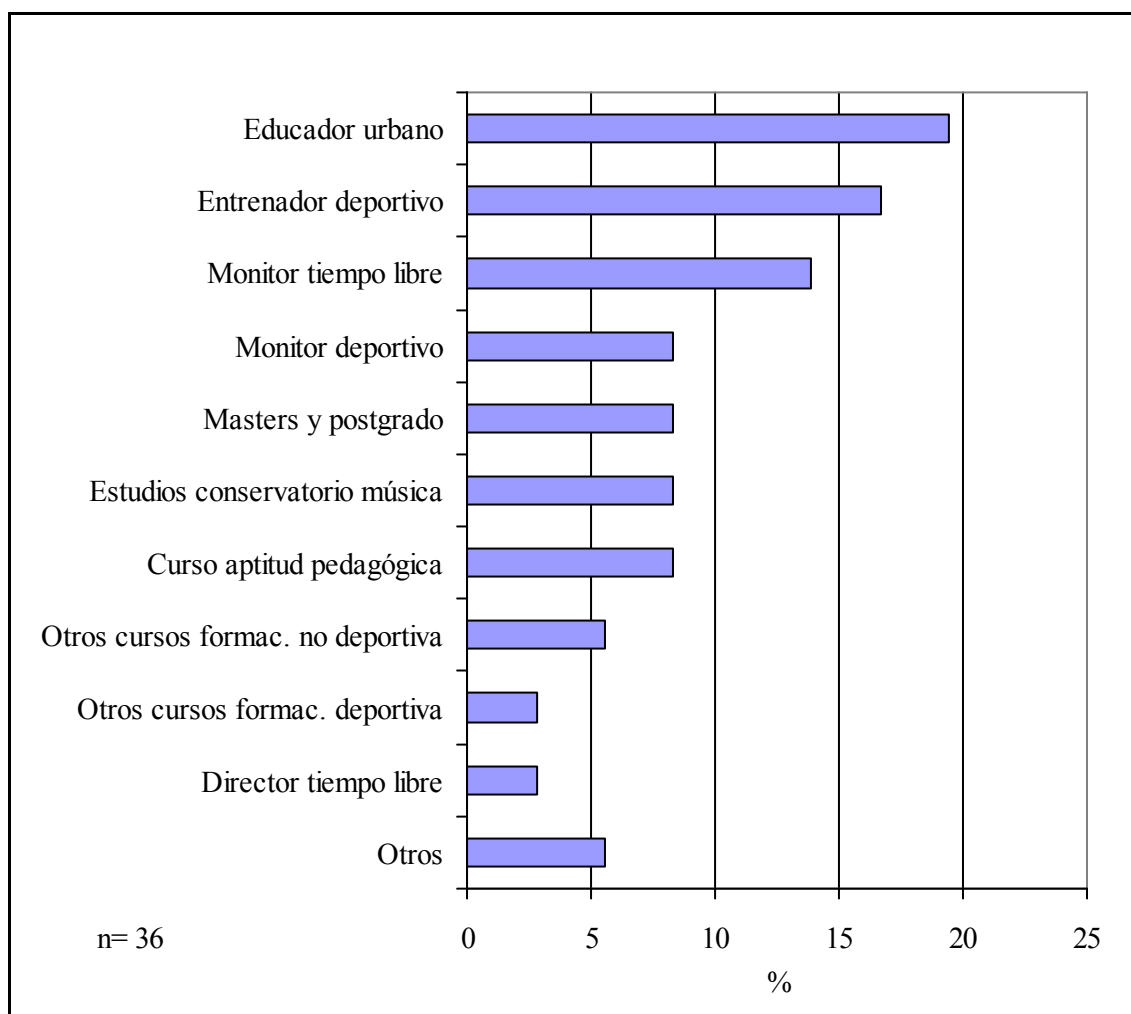
predominan los Maestros Especialistas en Educación Musical (75%), seguidos de los Maestros Especialistas en Educación Física (25%).

La formación inicial de los educadores del programa se sitúa por encima del nivel característico del contexto extraescolar, donde los estudios secundarios y la formación técnica son frecuentes (Corral, 2007) y también la presencia de estudiantes en período de formación (South Carolina Afterschool Alliance, 2004).

La diversidad formativa de los trabajadores del sector extraescolar deriva, al menos en parte, de la inexistencia de un perfil formativo específicamente orientado hacia este ámbito profesional y de la ausencia de un sistema de acreditación que regule y legitime las enseñanzas vinculadas con la función docente en programas extraescolares (Dennehy, Gannet y Robbins, 2006).

El gráfico nº 5.8 pone de relieve la formación complementaria de los educadores. Se remite a acciones formativas muy diversas, si bien destaca el curso de “*Educadores Urbanos*” (19,4% de las respuestas), organizado por los promotores de “*Luditarde*” en los comienzos del mismo. A diferencia del resto de opciones, esta acción formativa era obligatoria, por lo que todos los docentes que permanecen en el programa desde sus inicios, participaron en este curso. La formación deportiva cuenta con una presencia relevante, ya sea en la modalidad de entrenador (16,7% de las respuestas) o de monitor (8,3%), lo que es lógico, dada la formación inicial de la mayoría de los educadores. La titulación de monitor de tiempo libre es otra de las opciones importantes en la formación complementaria de este colectivo (13,9% de las respuestas).

Gráfico nº 5. 8. Formación complementaria de los educadores del programa



El 80% de los educadores cursaron alguna actividad formativa en el último año, de las cuales un 75% fueron sufragadas por los promotores del programa y un 25% por los propios docentes. Los resultados indican que son pocos los sujetos que realizan cursos distintos a los organizados por el Ayuntamiento y la Federación Provincial de APAs de A Coruña. Hay que recordar que la asistencia a algunas de estas actividades formativas es obligatoria para los educadores.

Se solicitó a los educadores que valorasen si su formación se adecuaba a las funciones que tienen que cumplir en el programa. El grupo puede tomarse conjuntamente, sin distinguir entre tutores y especialistas, ya que no existen diferencias significativas entre ellos en la respuesta a estas cuestiones (tabla nº 5.11).

Tabla nº 5. 11. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre la adecuación de su formación (prueba de Mann-Whitney)

Variables		N	Z (p>0,05)
<i>“Adecuación de la formación de los educadores a las funciones que deben cumplir”</i>	Importancia	15	-0,151
	Cumplimiento	15	-0,935

Significación exacta (bilateral)

Variable de agrupación: Tipo de educador (tutor o especialista).

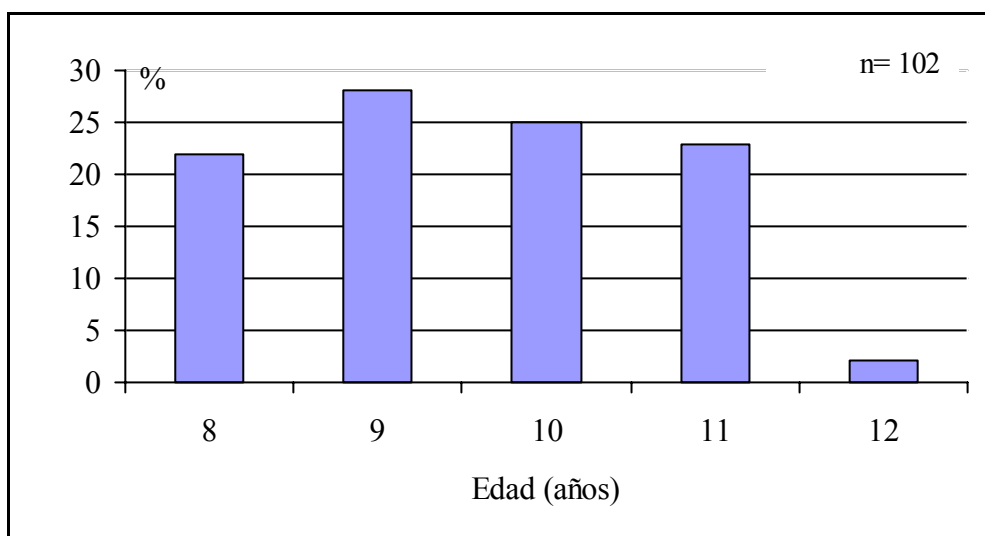
La prueba de Wilcoxon revela que no existen diferencias entre la importancia y el cumplimiento del factor *adecuación de la formación de los educadores a las funciones que deben cumplir* ($Z=-1,134$, $p>0,05$). Los educadores consideran que se trata de un factor muy importante para la calidad del programa ($\bar{x}=3,73$, $dt=0,458$) y que su cumplimiento es también muy alto ($\bar{x}=3,53$, $dt=0,640$).

Las características de los educadores de “Luditarde” descritas en este apartado encajan en gran medida con el perfil elaborado por Parada (2004) de los trabajadores de la rama de cultura, ocio y tiempo libre (incluido dentro del sector de Servicios Socioculturales): tendencia a la equiparación en la distribución de los sexos, intervalo de edad entre 25 y 34 años, credenciales de estudios crecientes en todas las ocupaciones e importante tendencia hacia la temporalidad y el trabajo a tiempo parcial.

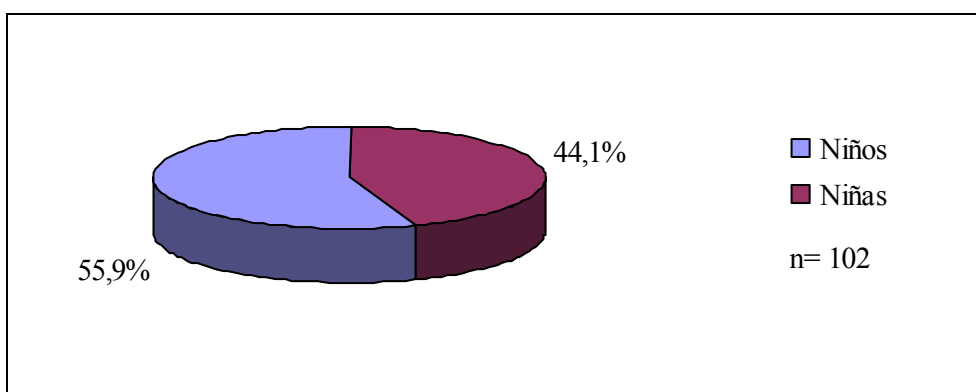
5.2.2.4. Participantes en “Luditarde”

El siguiente colectivo analizado es el de los **participantes** en “Luditarde”, del que se comentan los aspectos siguientes: edad, género, curso, experiencia en el programa, rutinas de vida y rendimiento académico percibido. La información de todos ellos se obtuvo a través del cuestionario inicial, aplicado en el mes de enero de 2004.

Las *edades* de los participantes en “Luditarde” que contestaron a la encuesta ($n=102$), oscilan entre los 8 y los 12 años, siendo la media del grupo de 9,55 años ($dt=1,13$). Como puede apreciarse en el gráfico nº 5.9, los individuos de 12 años constituyen un porcentaje pequeño (2,1%), con respecto al resto del grupo.

Gráfico nº 5. 9. Distribución por edades de los participantes de “*Luditarde*”

En cuanto al *género*, el gráfico nº 5.10 informa de que hay más niños que niñas en el programa.

Gráfico nº 5. 10. Distribución porcentual por género de los participantes de “*Luditarde*”

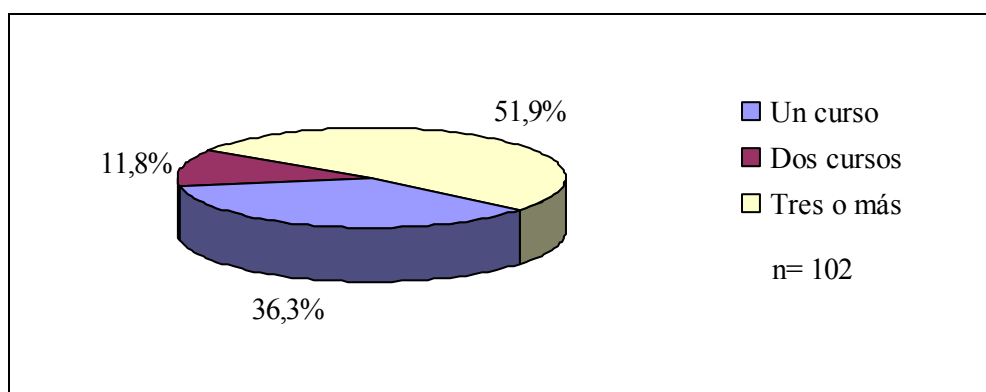
En la tabla nº 5.12 se expone la distribución de los participantes en “*Luditarde*” según el *curso* en el que se encuentran. Puede apreciarse que hay un mayor número de alumnos en cuarto de Educación Primaria y que sexto es el curso con menos participantes.

Tabla nº 5. 12. Distribución por cursos de los participantes de “*Luditarde*”

Curso	N	%
Tercero	25	24,5
Cuarto	31	30,4
Quinto	26	25,5
Sexto	20	19,6
Total	102	100

La *experiencia* de los participantes en el programa “*Luditarde*” puede verse en el gráfico nº 5.11. Destaca que más de la mitad de los sujetos llevan tres cursos o más en el programa, pero también hay un alto porcentaje de alumnos cuya experiencia se reduce al curso en el que se realizó el estudio. Para interpretar estos datos es necesario conocer cómo ha sido la implantación del programa en los distintos centros que lo desarrollan. De estos 6 centros, fueron 3 los que comenzaron en el curso 1999/00 (5 años con el programa “*Luditarde*”), uno se incorporó al proyecto en el curso 2000/01 (4 años) y los 2 restantes comenzaron con “*Luditarde*” en el curso 2003/04 (1 año). La incorporación de estos dos últimos colegios explica el elevado porcentaje de sujetos con poca experiencia en el programa.

Gráfico nº 5. 11. Experiencia de los participantes en el programa “*Luditarde*”



Las *rutinas de vida* relacionadas con el programa, se centran en si los participantes comen en el colegio, quién les acompaña cuando vienen o se marchan de él y si acuden o no a otras actividades vespertinas además de “*Luditarde*”.

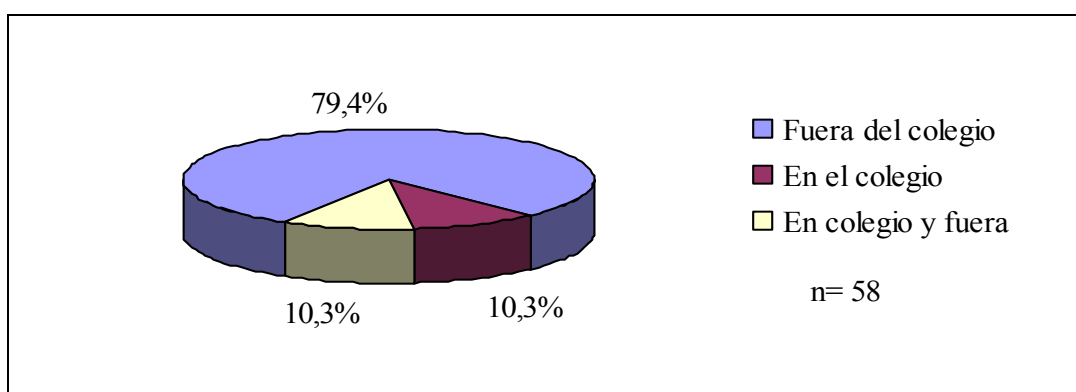
Un 68% de los participantes no se quedan a comer en el colegio, por un 20,4% que si lo hacen y un 11,6 % que sólo comen en el centro algunos días.

En el cuestionario se pregunta con quién vienen los participantes a “*Luditarde*”. A pesar de ser niños que pertenecen a los grupos de mayores (n=103), a un porcentaje importante (43,7%) les trae algún adulto por las tardes y, en menor medida vienen solos (31,1%) o con sus amigos (14,6%). Llama la atención que el porcentaje de participantes que afirman que “*ya están en el colegio*” (10,7%) es claramente inferior al de sujetos que comen en el colegio. Tal vez algunos de éstos contestaron que vienen solos o con sus amigos, por el hecho de que el comedor y las aulas en las que se realiza “*Luditarde*” están separados, aunque realmente ellos permanecen en el colegio en todo momento.

Sobre la forma en que se marchan del programa una vez éste ha terminado, a un 66% los recogen, un 21,4% se van solos y un 10,7% lo hacen con sus amigos. En un 1,9% de los casos, la forma de marcharse del programa depende del día de la semana, por lo que se incluyen en el apartado de “*otros*”.

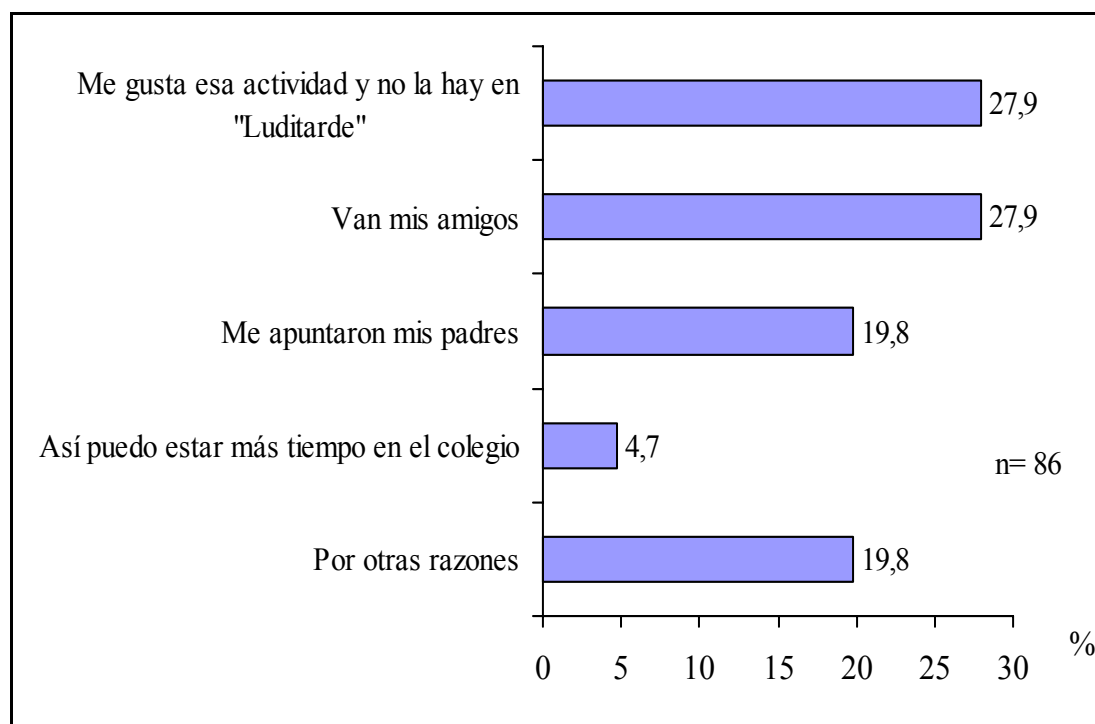
Entre los aspectos a considerar en las rutinas de vida de los encuestados se contemplaba si “*Luditarde*” es la única actividad a la que acuden o si participan en otras actividades extraescolares de tarde. Una parte importante de los alumnos (57,3%) participa en otras actividades y el resto no lo hacen. Como se recoge en el gráfico nº 5.12, la mayor parte de los sujetos que participan en actividades a mayores de “*Luditarde*”, las realizan fuera de su centro escolar, siendo pocos los casos en los que tienen lugar en el colegio o se compaginan propuestas en el propio centro con otras fuera de él.

Gráfico nº 5. 12. Lugar de realización de las actividades extraescolares diferentes de “*Luditarde*”



Las razones por las que los participantes deciden acudir a otras propuestas extraescolares de tarde se presentan en el gráfico nº 5.13. Puede apreciarse que el gusto por actividades que no se ofertan en el programa y la influencia del grupo de iguales en la toma de decisiones son dos factores determinantes. Sin embargo, la opinión de los padres sigue apareciendo en estas edades como una referencia decisiva para que sus hijos acudan a dichas actividades.

Gráfico nº 5. 13. Distribución porcentual de la respuesta a “¿por qué vas a otras actividades?”



Los participantes en “Luditarde” que opinaron sobre su *rendimiento académico* (n=86), lo hicieron de forma muy positiva, ya que la mediana de las variables “*soy buen estudiante*”, “*apruebo todas las asignaturas*”, “*saco buenas notas*” y “*dedico tiempo suficiente a estudiar*” es 4, siendo éste el máximo valor posible, asociado a la categoría de respuesta: “*totalmente de acuerdo*”. En la variable “*estoy entre los mejores de mi clase*”, la mediana es 3, un valor asociado a la categoría “*bastante de acuerdo*”. En general, puede afirmarse que los participantes en el programa “Luditarde” tienen una muy buena percepción sobre su rendimiento académico.

5.2.2.5. No participantes en “Luditarde”

El grupo de los **no participantes** en el programa pretende ofrecer la visión de los alumnos del centro que no van a “Luditarde”. Para poder realizar las comparaciones entre ambos grupos, era necesario que sus características generales fuesen coincidentes, de ahí que los aspectos estudiados sean iguales a los del grupo de participantes: edad, género, curso, experiencia en el programa, rutinas de vida y rendimiento académico percibido. La información sobre estos ítems se obtuvo a través del cuestionario aplicado en el mes de enero de 2004.

Las *edades* de los no participantes en “Luditarde” que contestaron a la encuesta (n=126), se sitúan en el intervalo 8-12 años, siendo la media del

grupo de 9,55 años ($dt=1,13$). Los porcentajes correspondientes al intervalo 8-11 años presentan valores similares (24,1%, 23,3%, 26,7% y 25%, respectivamente), con una escasa presencia de sujetos de 12 años (0,9%).

La distribución por *género* de este grupo es prácticamente pareja, con una mínima ventaja a favor de las niñas (un 51,6% frente a un 48,4% de los niños).

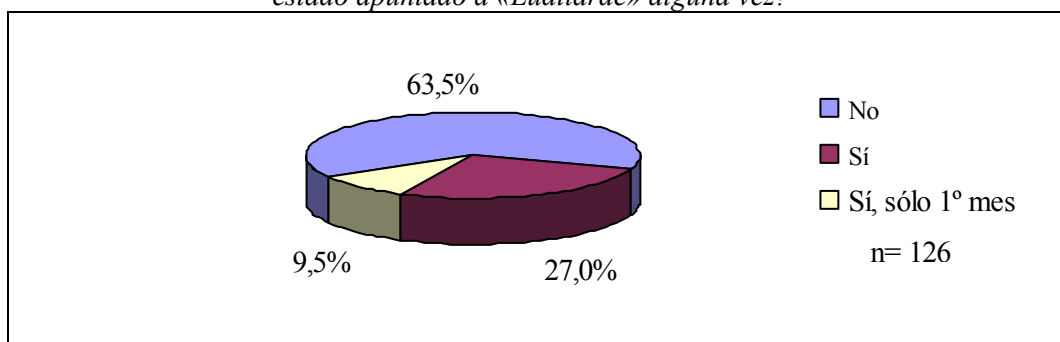
La tabla nº 5.13 muestra que el reparto de los sujetos del colectivo de no participantes en los diferentes *cursos* se encuentra bastante equilibrado. De tercero a sexto de Educación Primaria, los cuatro valores se encuentran cercanos al 25%.

Tabla nº 5. 13. Distribución por curso del grupo de no participantes en “*Luditarde*”

Curso	N	%
Tercero	33	26,4
Cuarto	31	24,8
Quinto	33	26,4
Sexto	28	22,4
Total	125	100

En uno de los ítems del cuestionario se interrogaba a los sujetos sobre si habían estado apuntados alguna vez al programa “*Luditarde*” (*experiencia en el programa*). Como se aprecia en el gráfico nº 5.14, la mayoría de los alumnos no habían participado nunca en el programa, más de un cuarto del total contestaron que sí y un pequeño grupo había participado durante el primer mes de ese mismo curso. Cada año, se les da la posibilidad a los alumnos de los centros en los que se imparte el programa “*Luditarde*” de apuntarse gratuitamente durante el primer mes para que puedan probar las actividades y decidir si quieren continuar. De ahí que casi un 10% de los no participantes afirmen haber tenido este primer contacto con el programa.

Gráfico nº 5. 14. Distribución porcentual de la respuesta al ítem “¿has estado apuntado a «*Luditarde*» alguna vez?”

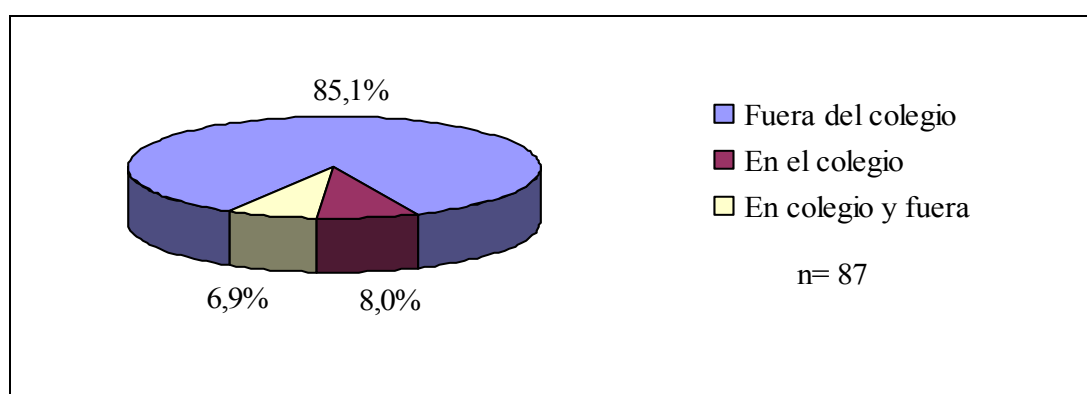


En lo referente a las *rutinas de vida* de los no participantes en el programa, se les preguntó si comían en el colegio y si realizaban actividades extraescolares de tarde que no fueran “Luditarde”.

Un 86,5% no comen en el colegio, mientras que un 7,1% sí lo hacen y un 6,3% sólo se queda algunos días.

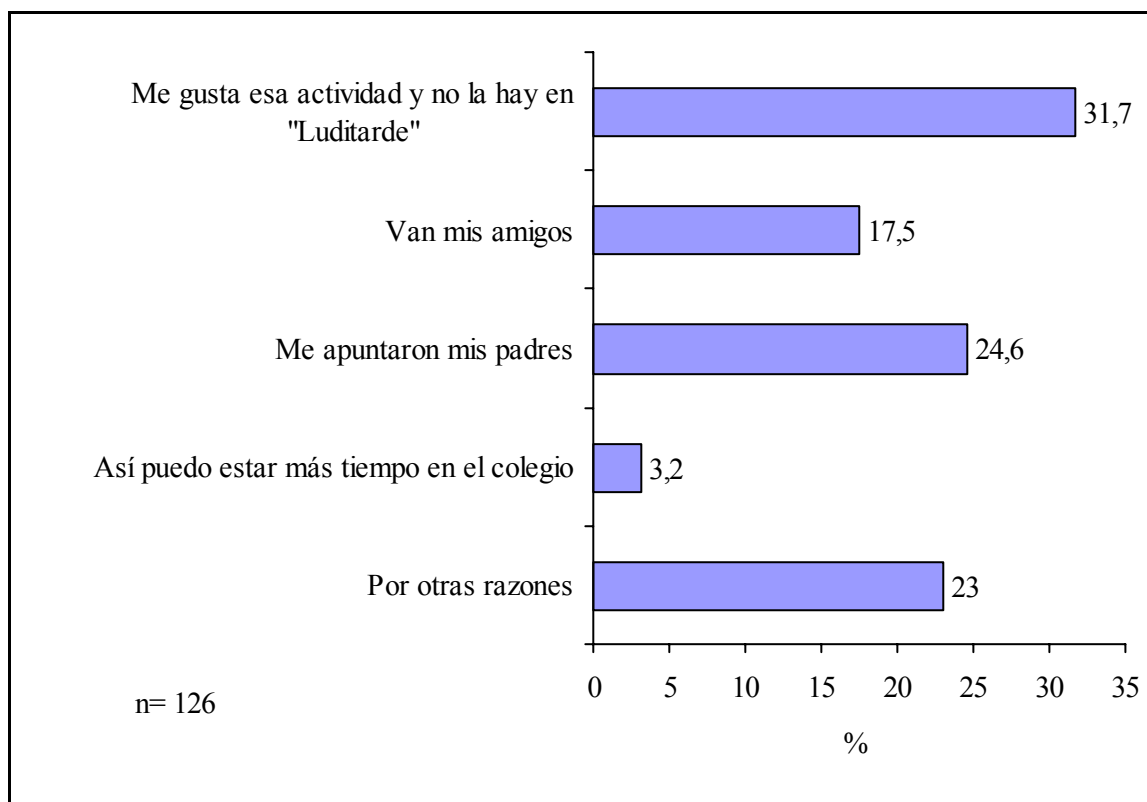
También se les preguntó sobre si participan en actividades extraescolares de tarde que no sean “Luditarde”, a lo que un 68,8% contestaron que sí y un 31,2% que no. Como se recoge en el gráfico nº 5.15, la mayor parte de los sujetos que han contestado afirmativamente a esta cuestión, realiza dichas actividades fuera de su centro escolar, y cualquiera de las otras dos opciones presenta un porcentaje reducido.

Gráfico nº 5. 15. Lugar en el que los no participantes en “Luditarde” realizan sus actividades extraescolares



Las razones por las cuales el grupo de no participantes en “Luditarde” decide apuntarse a otras actividades extraescolares de tarde pueden verse en el gráfico nº 5.16. El gusto por actividades que no se ofertan en el programa es el factor de más relevancia, seguido por la respuesta “*me apuntaron mis padres*”. La asistencia de los amigos también es un dato relevante a la hora de decidir la actividad a la que acudirán.

Gráfico nº 5. 16. Distribución porcentual de la respuesta al ítem “¿Por qué vas a otras actividades?” de los no participantes en el programa



Los no participantes en “Luditarde” que opinaron sobre su *rendimiento académico* (n=104), aportaron valores positivos, ya que la mediana de las variables “*apruebo todas las asignaturas*” y “*saco buenas notas*” es 4, siendo éste el máximo valor posible, asociado a la categoría de respuesta: “*totalmente de acuerdo*”. En las variables “*soy buen estudiante*”, “*dedico tiempo suficiente a estudiar*” y “*estoy entre los mejores de mi clase*”, la mediana es 3, valor asociado a la categoría “*bastante de acuerdo*”. Puede afirmarse que los no participantes en el programa “Luditarde” tienen una buena percepción sobre su rendimiento académico.

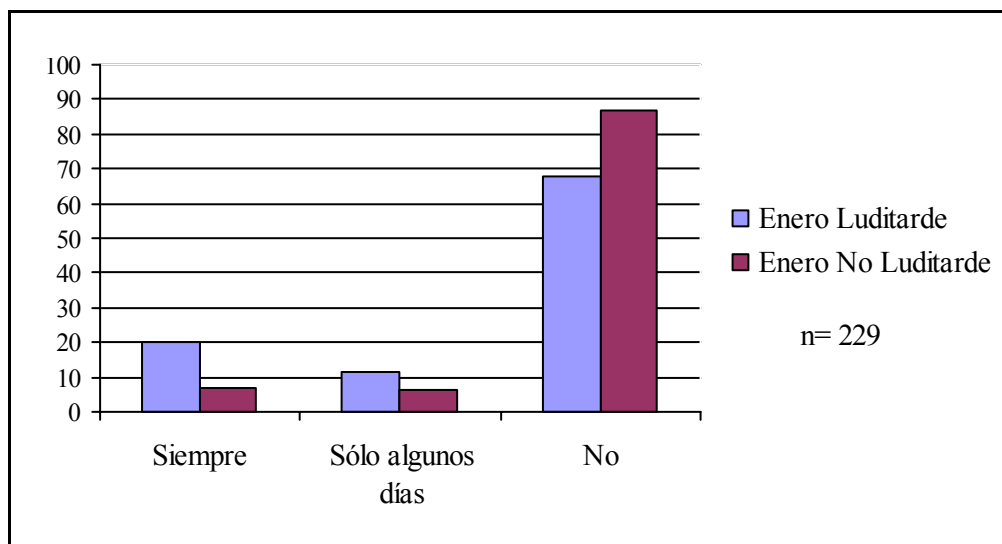
5.2.2.6. Comparación participantes-no participantes en el programa “Luditarde”

Como se comentó anteriormente, a lo largo del estudio se realizan comparativas entre los participantes y no participantes en “Luditarde” para determinar si existen diferencias entre ambos colectivos respecto a diversos factores. A continuación, se contrastan las características de entrada de ambos grupos.

La prueba t de Student indica que no existen diferencias significativas entre los participantes y no participantes en “Luditarde” en el mes de enero en cuanto a la edad ($t=0,002$, $p>0,05$). Estos grupos tampoco difieren en género o curso académico. La prueba Chi-cuadrado, indica que la proporción de niños y niñas es la misma en ambos colectivos ($\chi^2_{(1, 228)}=1,26$, $p>0,05$), lo que también se cumple para la distribución de los alumnos en los distintos cursos ($\chi^2_{(3, 227)}=0,94$, $p>0,05$).

Sobre los hábitos de vida, el análisis de Chi-cuadrado indica que existe asociación entre la participación y la variable “¿comes en el colegio?” ($\chi^2_{(2, 229)}=11,90$, $p<0,01$). Como puede apreciarse en el gráfico nº 5.17, la probabilidad de que los participantes coman en el centro es significativamente mayor.

Gráfico nº 5. 17. Porcentajes de participantes y no participantes en “Luditarde” que comen en el colegio



La participación o no en el programa no influye en la decisión de involucrarse en actividades de tarde distintas de “Luditarde” ($\chi^2_{(1, 228)}=3,23$, $p>0,05$), ni en el lugar en el que realizan dichas actividades ($\chi^2_{(2, 145)}=0,84$, $p>0,05$), -mayoritariamente fuera de su colegio-. Según estos datos, la duración diaria del programa (2 horas), no supone un obstáculo para que los participantes en “Luditarde” se impliquen en otras propuestas extraescolares de tarde, al mismo nivel que aquellos que no están apuntados al programa. Esta demanda parece indicar que hay algunos intereses que no están siendo cubiertos por “Luditarde” y que los participantes de más edad buscan satisfacerlos fuera de él.

Se detecta un nivel de coincidencia importante en las razones por las que ambos grupos deciden apuntarse a actividades de tarde que no son

“*Luditarde*”. Como puede apreciarse en la tabla nº 5.14, sólo se encontraron diferencias significativas entre los participantes y no participantes en la respuesta “*van mis amigos*”.

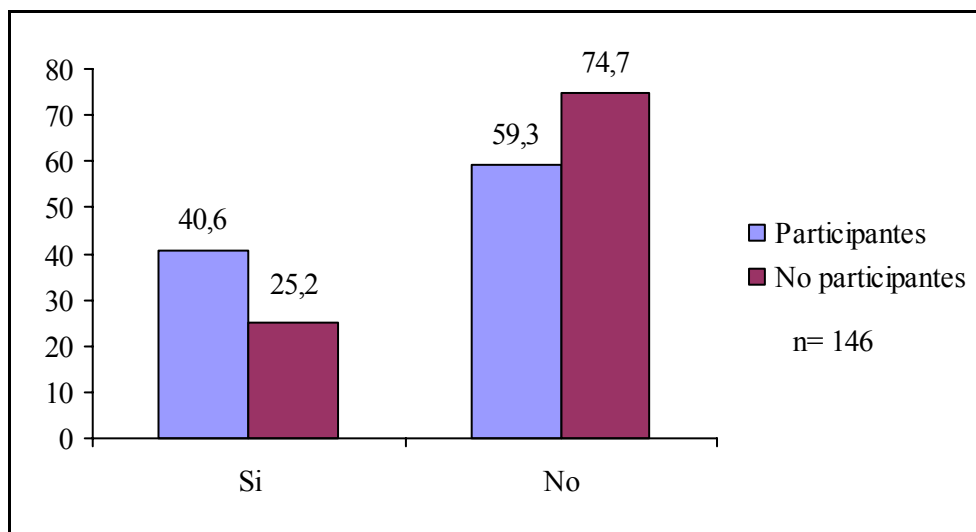
Tabla nº 5. 14. Razones para apuntarse a otras actividades (prueba Chi-cuadrado).
Comparación entre participantes y no participantes en el programa

Variables	N	gl	χ^2
“ <i>Así puedo estar más tiempo en el colegio</i> ”	146	1	0,323
“ <i>Me gusta esa actividad y no la hay en «Luditarde»</i> ”	146	1	0,401
“ <i>Van mis amigos</i> ”	146	1	3,859*
“ <i>Me apuntaron mis padres</i> ”	146	1	0,741
“ <i>Por otras razones</i> ”	146	1	0,333

*p<0,05

Los participantes en “*Luditarde*” se apuntan en mayor medida a otras actividades porque van sus amigos, mientras que para los no participantes ésta no es una razón tan relevante. La influencia del grupo de iguales aparece de nuevo como un factor destacable en la decisión sobre las actividades de ocio que van a realizar los participantes en el programa.

Gráfico nº 5. 18. Porcentajes de participantes y no participantes que se apuntan a otras actividades porque “*van sus amigos*”



La asistencia al programa “*Luditarde*” no es un factor diferenciador con respecto al rendimiento académico percibido por los alumnos. En la tabla nº 5.15 se recoge el análisis de Mann-Whitney para los ítems vinculados a este aspecto. En ninguno de los cinco casos existen diferencias significativas entre los participantes y no participantes en el programa “*Luditarde*”.

Tabla nº 5. 15. Rendimiento académico percibido (prueba de Mann-Whitney).
Comparativa entre participantes y no participantes

Variables	N	Rango promedio Participantes vs No participantes	Z (p<0,05)
“Soy un buen estudiante”	190	100,42 vs 91,43	-1,246
“Apruebo todas las asignaturas”	191	94,33 vs 97,37	-0,448
“Saco buenas notas”	191	96,28 vs 95,77	-0,075
“Dedico el tiempo suficiente a estudiar”	190	97,85 vs 93,56	-0,578
“Estoy entre los mejores de mi clase”	191	98,80 vs 93,71	-0,671

Se realizó un análisis del rendimiento académico percibido de los participantes según su experiencia en el programa. Se pretendía determinar si una mayor permanencia en “Luditarde” está relacionada con un incremento de sus percepciones sobre los estudios. Para ello se agrupan los participantes en aquellos que llevan dos o menos años y los que han alcanzado o superado los tres años de asistencia. Los resultados se muestran en la tabla nº 5.16. Como puede apreciarse, no existen diferencias significativas entre ambos colectivos respecto a su rendimiento académico percibido.

Tabla nº 5. 16. 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”	85	42,15 vs 43,54	-0,283
“Apruebo todas las asignaturas”	85	42,21 vs 43,50	-0,274
“Saco buenas notas”	85	40,97 vs 44,29	-0,705
“Dedico el tiempo suficiente a estudiar”	85	44,64 vs 41,96	-0,531
“Estoy entre los mejores de mi clase”	85	42,89 vs 43,07	-0,033

Rango promedio=participantes 1 ó 2 años vs participantes 3 o más años.

Para eliminar la posible influencia del factor “acudir a una actividad extraescolar distinta de «Luditarde»” sobre los resultados del autoconcepto académico, se realizó esta comparación entre los participantes que acuden exclusivamente al programa y los alumnos que no acuden a ninguna actividad extraescolar. Tal y como se recoge en la tabla nº 5.17, no existen diferencias significativas entre ambos grupos. Los participantes en “Luditarde” tienen niveles semejantes de autoconcepto académico que sus compañeros de colegio que no están inscritos en actividad extraescolar alguna.

Tabla nº 5. 17. Rendimiento académico percibido (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes que sólo acuden a “*Luditarde*” y sujetos que no acuden a ninguna actividad extraescolar

Variables	N	Rango promedio	Z
“ <i>Soy un buen estudiante</i> ”	63	33,59 vs 30,25	-0,803
“ <i>Apruebo todas las asignaturas</i> ”	63	32,09 vs 31,90	-0,046
“ <i>Saco buenas notas</i> ”	63	33,00 vs 30,90	-0,502
“ <i>Dedico el tiempo suficiente a estudiar</i> ”	63	34,82 vs 28,90	-1,383
“ <i>Estoy entre los mejores de mi clase</i> ”	63	34,14 vs 29,65	-1,013

Rango promedio=participantes sólo “*Luditarde*” vs sujetos no participan en ninguna actividad extraescolar.

Puede afirmarse que el programa “*Luditarde*” tiene poca incidencia sobre las variables vinculadas al autoconcepto académico, al no detectarse diferencias significativas entre los participantes y los no participantes y tampoco entre los participantes que tienen mayor experiencia en comparación con los que llevan menos tiempo.

Como ya se comentó en el capítulo tercero, los resultados de los estudios sobre programas extraescolares apuntan a una relación positiva entre la participación en este tipo de actividades y la mejora de diversos factores relacionados con las habilidades académicas (Gilman, 2001; McCormick, Bojorquez y Tushnet, 2002; Cichowski, 2003; Jenner y Jenner, 2004; Arbretton, Sheldon y Herrera, 2005; Witt y otros, 2005, etc.). Sin embargo, esta relación se detecta cuando los programas cuentan entre sus finalidades la mejora del rendimiento académico de los participantes, por lo que no cabe esperar que aquellas propuestas no específicamente diseñadas para desarrollar habilidades escolares (como es el caso de “*Luditarde*”) obtengan resultados positivos al respecto.

A pesar de ello, algunos estudios relacionan el rendimiento académico con la participación en actividades con una orientación recreativa: “*la participación en deportes estaba positivamente asociada con las calificaciones medias de los chicos*” (Simpkins y otros, 2005: 54). En nuestro país, Idarreta y Zulaika (2005) describen los beneficios que tiene la práctica deportiva en la mejora del rendimiento académico y un estudio realizado por Romero (2005) informa de que un alto porcentaje de padres (55,7%) de participantes en los programas de deporte escolar en la ciudad de Sevilla opinan que el deporte ayudará mucho a sus hijos en los estudios.

Aunque puedan existir factores que favorezcan indirectamente la mejora del rendimiento académico en programas no diseñados para ello,

existen serias limitaciones metodológicas para constatar mejoras de este tipo cuando no aparecen explicitadas entre los objetivos de los programas.

Los objetivos del programa “Luditarde” no están enfocados a la mejora de aspectos escolares, sino que se ubican en la esfera de la educación y vivencia del ocio. La escasa incidencia sobre el autoconcepto académico de sus participantes es, por lo tanto, perfectamente deducible de su planteamiento educativo.

5.2.2.7. Personal de servicios del colegio

Se preguntó a los **educadores** sobre el personal de servicios de sus colegios. Para esta valoración, el grupo puede tomarse conjuntamente, sin distinguir entre tutores y especialistas. El análisis de Mann-Whitney (tabla nº 5.18) muestra que no existen diferencias significativas entre ambos grupos en la respuesta a estas cuestiones. Dado el reducido tamaño del grupo ($n=15$), se ha tomado como referencia la significación exacta (bilateral).

Tabla nº 5. 18. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre el personal de servicios (prueba de Mann-Whitney)

Variables		N	Z ($p>0,05$)
“Número de personas del equipo de servicios”	Importancia	15	-0,554
	Cumplimiento	15	-0,433
“Número de personas del equipo de servicios”	Importancia	15	-0,906
	Cumplimiento	15	-0,241

Significación exacta (bilateral).

Variable de agrupación: Tipo de educador (tutor o especialista).

Los resultados indican que los educadores valoran positivamente el número y la eficacia del personal de servicios del colegio en el que trabajan, al no detectarse a través de la prueba de Wilcoxon (tabla nº 5.19) diferencias significativas entre la importancia y cumplimiento de ambos factores.

Tabla nº 5. 19. 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”	15	3,00 (0,756) vs 3,13 (0,915)	-0,513
“Eficacia del personal de servicios”	15	3,40 (0,632) vs 2,80 (1,146)	-1,473

5.2.2.8. *Personal de las AMPAs*

Tampoco en las valoraciones sobre la AMPA se encuentran diferencias de opinión (tabla nº 5.20) entre el colectivo de educadores tutores y especialistas, por lo que sus opiniones sobre este aspecto pueden ser analizadas conjuntamente.

Tabla nº 5. 20. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre el personal de servicios (prueba de Mann-Whitney)

Variables		N	Z (p>0,05)
“Número de personas de la AMPA”	Importancia	15	-0,849
	Cumplimiento	15	-0,495
“Eficacia del personal de la AMPA”	Importancia	14	-0,141
	Cumplimiento	13	-0,787

Significación exacta (bilateral).

Variable de agrupación: Tipo de educador (tutor o especialista).

Como puede apreciarse en la tabla nº 5.21, los educadores de “*Luditarde*” realizan una valoración negativa del número y la eficacia del personal de la AMPA del colegio en el que trabajan. Respecto al número de personas, no le otorgan demasiada importancia para la calidad del programa, pero aún así consideran que está por debajo de lo deseable. Sobre el segundo factor, opinan que es bastante importante para la calidad del programa que el colegio tenga una AMPA eficaz ($\bar{x}=3,29$, $dt=0,914$), pero no creen que esto se esté cumpliendo en “*Luditarde*” ($\bar{x}=1,92$, $dt=1,256$).

Tabla nº 5. 21. Valoración del personal de la 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
“Número de personas de la AMPA”	15	2,80 (0,941) vs 1,93 (1,033)	-2,101*
“Eficacia de las personas de la AMPA”	13	3,29 (0,914) vs 1,92 (1,256)	-2,461**

*p<0,05 **p<0,01

Según datos del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004a), el 85% de los alumnos de Educación Primaria estudian en centros donde existen asociaciones de padres y madres. En estos colegios, forman parte de las mismas los padres del 67% de los alumnos, y dentro de este grupo, el 21% tiene padres que participan activamente. Esta importante presencia de las AMPAs en los colegios ha

tenido repercusiones en la estructura organizativa de las actividades extraescolares. En Asturias, por ejemplo, alrededor de la mitad de los programas deportivos extraescolares de los centros públicos están organizados por estas asociaciones (Díaz Ordóñez, 2005).

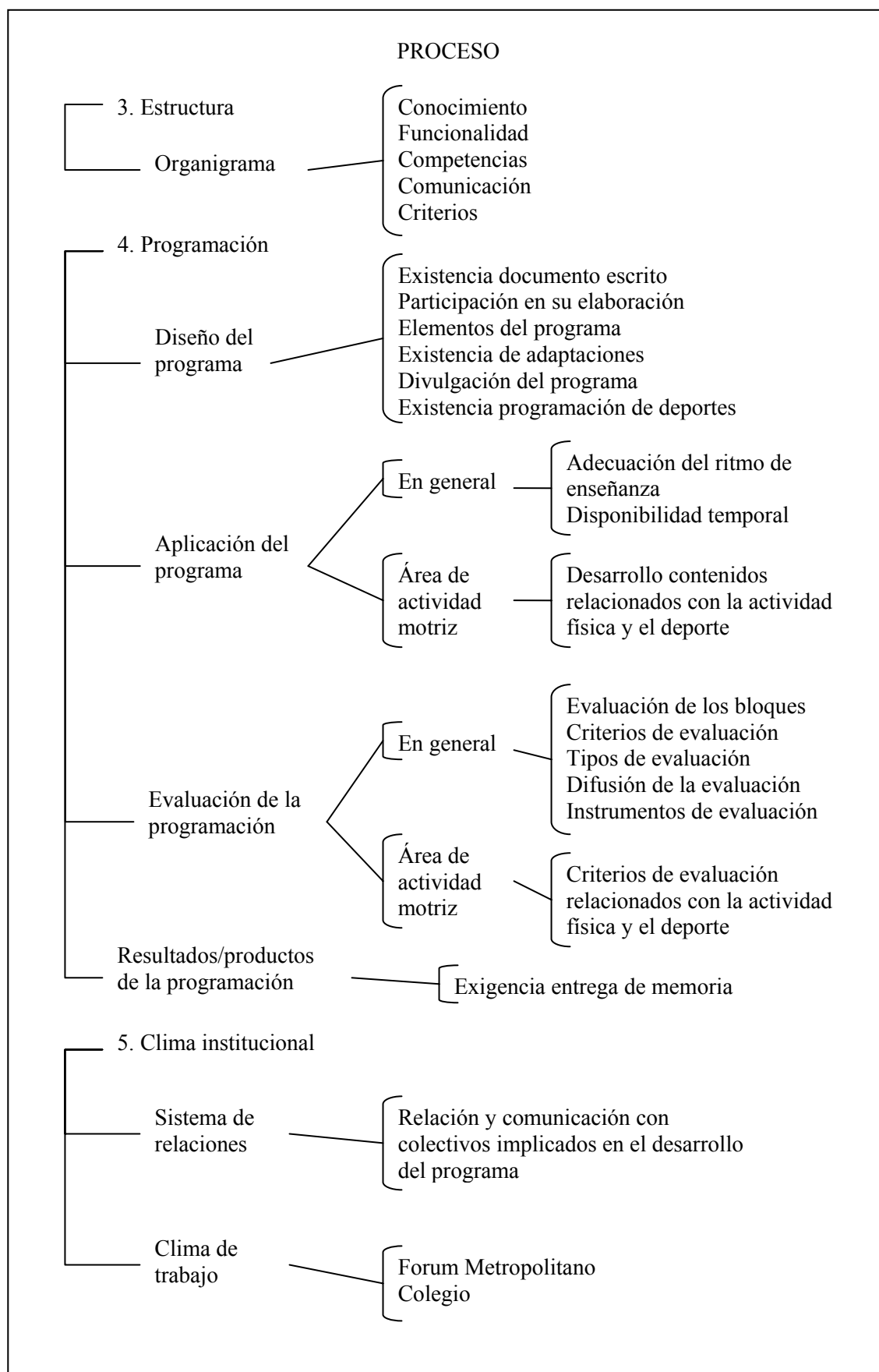
La capacidad organizativa de las AMPAs respecto a los programas extraescolares no puede ser ignorada, dada su proximidad a los intereses de las familias y de los propios participantes y su fuerte presencia en los centros educativos. Sin embargo, la falta de una atención específica a sus necesidades (asesoramiento, dotación de recursos, etc.) y dificultades (alto índice de renovación de los cargos, dificultades de comunicación con los equipos directivos de los centros, etc.) puede provocar que parte de su potencial no sea aprovechado en beneficio de los alumnos. Estas problemáticas explican en parte por qué desde ciertos sectores de la comunidad educativa se reclama una mejora en la eficacia del personal de las AMPAs (como ocurre en el caso de “*Luditarde*”).

5.3. La dimensión *proceso*: estructura, programación y clima institucional de “*Luditarde*”

En este apartado se estudian los mecanismos implicados en la implementación del programa. Para conocer los elementos determinantes del proceso, se analiza el funcionamiento de la estructura de “*Luditarde*”, el diseño, puesta en marcha y evaluación de su programación y, finalmente, el clima institucional en el que se desenvuelve dicho proceso (cuadro nº 5.5).

La subdimensión “*estructura*” profundiza en la organización y coordinación de los distintos colectivos que intervienen en el programa, suscitando distintas valoraciones sobre su organigrama. La subdimensión “*programación*” analiza las fases de diseño, aplicación y evaluación de la misma, dedicando particular atención a la existencia de productos ligados a ella. Por último, el clima institucional se ocupa del sistema de relaciones inter e intragrupal de los implicados en el desarrollo del programa, así como en el clima de trabajo que prevalece en los entornos en los que se realizan tareas relacionadas con “*Luditarde*”.

Cuadro nº 5. 5. La dimensión “proceso” y sus subdimensiones



5.3.1. El organigrama de “Luditarde”

Se preguntó a los **educadores** del programa sobre diversos aspectos del organigrama, empleando tanto la encuesta como el grupo de discusión. También los técnicos y directivos opinaron al respecto a través de la entrevista. El análisis del organigrama tiene dos centros de interés: por una parte, su funcionamiento, las competencias y la fluidez en la comunicación entre los distintos colectivos que lo conforman y, por la otra, los criterios de selección y distribución del personal docente.

Para comprobar si existen diferencias significativas entre las opiniones de los dos tipos de educadores respecto al funcionamiento, las competencias y la fluidez en la comunicación del organigrama, se utilizó la prueba de Mann-Whitney (tabla nº 5.22). Dado el reducido tamaño de los grupos comparados, se ha tomado como referencia la significación exacta (bilateral).

Tabla nº 5. 22. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre el funcionamiento, las competencias y la fluidez en la comunicación del organigrama (prueba de Mann-Whitney)

Variables		N	Z
“Conocimiento del organigrama por parte de los educadores”	Importancia	15	-0,151
	Cumplimiento	15	-1,336
“Funcionalidad del organigrama”	Importancia	15	-1,281
	Cumplimiento	15	-2,311*
“Competencias claramente definidas”	Importancia	15	-0,151
	Cumplimiento	15	-1,371
“Las competencias se respetan”	Importancia	15	-0,151
	Cumplimiento	15	-1,265
“Fluidez en comunicación con el resto del organigrama”	Importancia	15	-0,098
	Cumplimiento	15	-0,198

* $p < 0,05$ Significación exacta (bilateral).

Variable de agrupación: Tipo de educador (tutor o especialista).

Únicamente existen diferencias de opinión entre ambos colectivos respecto a la funcionalidad del organigrama. Los educadores tutores consideran que el organigrama de “Luditarde” es funcional en mayor medida que los educadores especialistas (rango promedio: tutores=10,19; especialistas=5,50). Según estos datos, el funcionamiento del organigrama respondería en mayor medida a las necesidades de los educadores tutores que a las de los especialistas, lo que debe ser tenido en cuenta, dada la diferencia existente entre las funciones que desempeñan ambos colectivos.

Se les pidió a los educadores que comentaran estas divergencias en el grupo de discusión. Los datos obtenidos con este instrumento refuerzan los resultados del cuestionario, confirmando la existencia de estas diferencias. La mayoría de respuestas son de educadores especialistas, que consideran que el organigrama es muy jerárquico y que su colectivo es el último eslabón de la cadena. Esto les genera dificultades para hacerse oír en las esferas donde se toman las decisiones: *“por ejemplo, cuando en una reunión tú dices: en música no sé qué... hay otros problemas que se consideran más importantes y que se trabajan o se hablan más y que ese aspecto de música queda más atrás”* (EE3). Otro aspecto que destacan los especialistas es su escasa integración en los proyectos comunes: *“quiero sentirme útil, pero que a veces, en las actividades conjuntas no sé muy bien dónde meterme”* (EE2). Los educadores tutores afirman que la estructura estaba bien pensada de inicio, pero que el programa se expandió (aumento del número de colegios participantes y del colectivo de educadores implicados) sin que el organigrama cambiase: *“el programa creció, cambió... y se mantuvo la estructura. La estructura está bien [...] pero si ves la necesidad de expandirlo y no lo haces, estás limitándolo, la funcionalidad de ese organigrama”* (ET4). Insisten en que el planteamiento teórico era bueno, porque estaba previsto que los coordinadores de los centros sirviesen de enlace entre los educadores y los técnicos, pero esa función no llegó a desarrollarse y la comunicación coordinadores-técnicos fue testimonial ya que *“en un momento determinado es necesario delegar trabajo y aprovecharse de esa gente que tienes en ese eslabón intermedio para crear, construir y... eso yo no lo vi este año”* (ET4).

También les fue solicitada la opinión a los **técnicos** y **directivos** sobre la funcionalidad del organigrama en la entrevista.

Los primeros valoran positivamente la funcionalidad del organigrama de *“Luditarde”*, destacando la necesidad de su existencia para coordinar y ordenar las relaciones entre los distintos agentes educativos (Ayuntamiento, Federación de APAs, colegios, etc.). Uno de ellos señala que el funcionamiento del organigrama en ocasiones se resiente por la dejadez de sus funciones de los centros educativos. Otro advierte que si el programa sigue dimensionándose (mayor número de colegios adscritos a *“Luditarde”*), la configuración actual dejará de ser útil porque *“el organigrama de «Luditarde» ya empieza a encontrar sus límites, si se amplía su cobertura es necesario aumentar su estructura”* (T2).

Las directivas del programa también valoran el organigrama como *“funcional y necesario”* (D2), si bien una de ellas reconoce que existieron

dificultades cuando tuvo que asumir temporalmente la coordinación de “Luditarde” al marcharse uno de los responsables técnicos.

En el resto de variables no se detectan diferencias entre tutores y especialistas, por lo que se analizan conjuntamente las respuestas del colectivo de educadores.

La prueba de Wilcoxon (tabla nº 5.23) indica que los **educadores** valoran positivamente el conocimiento que poseen del organigrama y la definición de las competencias de los colectivos que trabajan en el programa, ya que no existen diferencias significativas entre el nivel de importancia de estos factores y el grado de cumplimiento de los mismos.

Realizan una valoración negativa, sin embargo, del respeto de las competencias y de la fluidez en la comunicación de los educadores con el resto del organigrama. Los educadores consideran que el cumplimiento de estos dos factores en “Luditarde” no está a la altura de su importancia para la calidad del programa.

Tabla nº 5. 23. Funcionamiento, competencias y fluidez en la comunicación 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>	15	3,73 (0,458) vs 3,53 (0,640)	-1,342
<i>“Competencias claramente definidas”</i>	15	3,73 (0,458) vs 3,13 (1,060)	-1,725
<i>“Las competencias se respetan”</i>	15	3,73 (0,458) vs 3,20 (0,862)	-2,126*
<i>“Fluidez en comunicación con el resto del organigrama”</i>	15	3,87 (0,352) vs 3,47 (0,743)	-2,121*

*p<0,05

Se les preguntó a los **técnicos** y **directivos** sobre la definición de las competencias y el nivel de respeto de las mismas, obteniéndose unanimidad en las respuestas. Todos ellos consideran que las competencias están claras porque la información “*está por escrito. Cuando la gente llega a la firma del contrato, se les da un anexo en el cual están las funciones que debe cumplir*” (T1). En la valoración del respeto de las competencias no existe un nivel de acuerdo tan alto como en la cuestión anterior. Los técnicos afirman que, en general, se respetan, pero que en el pasado hubo excepciones que se resolvieron dialogadamente. Las directivas dan respuestas muy divergentes: mientras una afirma desconocer este aspecto,

la otra indica que no sólo se cumplen, sino que existe voluntad de colaboración entre los distintos niveles del organigrama.

Las aportaciones de técnicos y directivos concuerdan sólo parcialmente con las opiniones de los educadores. Los tres colectivos coinciden en que las competencias están claramente definidas, pero no en su nivel de respeto. Mientras los técnicos y directivos afirman que, en general, cada colectivo se ciñe a sus competencias y respeta las del otro, los educadores (situados por debajo de los anteriores en el organigrama) señalan que este aspecto no se está cumpliendo adecuadamente en “*Luditarde*”.

Para detectar diferencias significativas entre las opiniones de educadores tutores y especialistas respecto a los criterios de selección y distribución del personal, se utilizó la prueba de Mann-Whitney (tabla nº 5.24).

Tabla nº 5. 24. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre los criterios de selección y distribución (prueba de Mann-Whitney)

Variables		N	Z
“Conocimiento criterios de selección de los coordinadores”	Importancia	15	-0,518
	Cumplimiento	14	-0,861
“Conocimiento criterios de selección de los educadores”	Importancia	15	-0,760
	Cumplimiento	15	-1,006
“Conocimiento criterios de distribución educadores-centros”	Importancia	15	-0,595
	Cumplimiento	15	-2,327*
“Adecuación criterios de selección de los coordinadores”	Importancia	15	-0,980
	Cumplimiento	12	-0,346
“Adecuación criterios de selección de los educadores”	Importancia	15	-0,354
	Cumplimiento	12	-0,702
“Adecuación criterios de distribución educadores-centros”	Importancia	15	-0,140
	Cumplimiento	12	-1,586

* $p < 0,05$ Significación exacta (bilateral).

Variable de agrupación: Tipo de educador (tutor o especialista).

Los resultados informan de un alto nivel de coincidencia entre los educadores tutores y los especialistas. Únicamente se encuentran diferencias entre ellos al valorar el conocimiento de los criterios de distribución de los educadores en los centros (rango promedio: tutores=5,00; especialistas=10,00). Los tutores consideran que este factor se cumple poco, mientras los especialistas realizan una valoración más positiva al respecto.

En el grupo de discusión se les solicitó que explicaran esta diferencia. Los educadores especialistas afirman conocer los criterios aplicados para distribuirlos por los centros, ya que la carga horaria de las especialidades les obliga a desempeñar su labor en varios colegios. Desde el comienzo del curso saben que les asignarán los centros cercanos a aquel en el que tienen más horas, para que puedan desplazarse con cierta facilidad. Los educadores tutores afirman desconocer las razones de su ubicación en un centro u otro: *“como especialista, sabes que tengo que estar aquí y aquí, porque no completas horas. Pero al ser generalista [educador tutor], en septiembre u octubre y te dicen: tú vas a este centro [...] No te dicen por qué ese educador está ahí. Los criterios los desconocemos”* (ET4); y reconocen que el aumento del número de educadores dificulta que se empleen criterios comunes a todos, salvo el de proximidad, que afecta a los especialistas. A pesar de ello, señalan que un mayor conocimiento de los criterios empleados sería relevante de cara a la mejora de la calidad del programa.

En el resto de variables no se detectan diferencias entre tutores y especialistas, por lo que el grupo puede tomarse conjuntamente para el análisis de las mismas.

Cuando se compara la importancia y el cumplimiento del resto de factores vinculados a la selección y distribución del personal, la prueba de Wilcoxon (tabla nº 5.25) informa de la existencia de diferencias significativas en cuatro de las cinco variables. Los educadores consideran entre “bastante” y “muy importante” que los criterios de selección de los coordinadores y de los educadores se conozcan y sean adecuados, pero que dichos factores no se cumplen suficientemente en el programa “*Luditarde*”. Los datos son especialmente preocupantes respecto al conocimiento y adecuación de los criterios de selección de los educadores, ya que las diferencias entre importancia y cumplimiento son muy significativas. Los criterios de selección del personal docente son, por lo tanto, un elemento negativo que debería ser mejorado en el futuro por los promotores del programa.

Tabla nº 5. 25. Valoración de los criterios de selección y distribución (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
“Conocimiento criterios de selección de los coordinadores”	14	3,40 (0,632) vs 2,71 (1,204)	-1,931*
“Conocimiento criterios de selección de los educadores”	14	3,33 (0,724) vs 2,50 (0,941)	-2,495**
“Adecuación criterios de selección de los coordinadores”	12	3,73 (0,458) vs 3,08 (0,793)	-2,070*
“Adecuación criterios de selección de los educadores”	12	3,67 (0,488) vs 2,75 (0,754)	-2,598**
“Adecuación criterios de distribución educadores-centros”	12	3,60 (0,632) vs 3,00 (0,739)	-1,474

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Sólo en el caso de los criterios de distribución de los educadores en los centros existe coherencia entre importancia y cumplimiento. Hay que recordar que los especialistas conocen dichos criterios, pero que los tutores afirmaban desconocerlos, por lo que la valoración de su adecuación resulta complicada por estos últimos (3 de los 8 tutores, no contestan a esta cuestión).

5.3.2. La programación de “Luditarde”: diseño, aplicación, evaluación y resultados

En este punto se analizan aspectos relacionados con la programación de “Luditarde”. Educadores, técnicos y directivos expresan sus opiniones sobre los procesos de diseño, aplicación y evaluación de la programación, así como de la existencia de algún resultado o producto derivado de los mismos.

5.3.2.1. Diseño del programa

Antes de realizar cualquier análisis sobre el diseño de la programación, es necesario comprobar si ésta existe y es reconocida por los colectivos que trabajan con ella, para garantizar que las opiniones que expresan se refieren a la misma realidad. Para ello se preguntó a **educadores y técnicos** del programa si existe una programación inicial que refleje los aspectos básicos y comunes de “Luditarde”. Educadores y técnicos concuerdan en la existencia de dicha programación escrita.

Los primeros, tal y como se aprecia en la tabla nº 5.26, pueden analizarse conjuntamente al no existir diferencias de opinión entre tutores y especialistas: ambos afirman que la importancia ($\bar{x}=3,87$, $dt=0,352$) y el cumplimiento ($\bar{x}=3,73$, $dt=0,594$) de este factor son muy altos y que no existen diferencias significativas entre ellos ($Z=-1,414$, $p>0,05$).

Tabla nº 5. 26. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre la existencia de programación escrita (prueba de Mann-Whitney)

Variables		N	Z ($p>0,05$)
<i>“La programación se recoge por escrito”</i>	Importancia	15	-0,098
	Cumplimiento	15	-0,580

Significación exacta (bilateral).

Variable de agrupación: Tipo de educador (tutor o especialista).

Los técnicos coinciden de forma unánime en que existe dicha programación y que su carácter es general y orientativo, ya que son los educadores los que la desarrollan y adaptan a las características de sus grupos.

La prueba de Mann-Whitney (tabla nº 5.27) informa de que no existen diferencias significativas entre educadores tutores y especialistas en ninguno de los ítems relacionados con el diseño del programa.

Tabla nº 5. 27. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre el diseño de “Luditarde” (prueba de Mann-Whitney)

Variables		N	Z ($p>0,05$)
<i>“Participación de los educadores en la elaboración de la programación”</i>	Importancia	15	-1,294
	Cumplimiento	15	-0,253
<i>“La programación tiene objetivos”</i>	Importancia	15	-0,098
	Cumplimiento	15	-1,225
<i>“La programación tiene contenidos”</i>	Importancia	15	-0,580
	Cumplimiento	15	-0,913
<i>“La programación tiene metodología ”</i>	Importancia	15	-0,151
	Cumplimiento	15	-1,308
<i>“La programación tiene actividades”</i>	Importancia	15	0,000
	Cumplimiento	15	-1,482
<i>“La programación tiene criterios de evaluación ”</i>	Importancia	15	-0,518
	Cumplimiento	15	-0,066
<i>“Coherencia entre los elementos de la programación”</i>	Importancia	15	-0,098
	Cumplimiento	15	-0,743
<i>“Adecuación programación-necesidades participantes”</i>	Importancia	15	-0,580
	Cumplimiento	15	-0,487
<i>“Existen adaptaciones para los alumnos con NEE”</i>	Importancia	15	-0,913
	Cumplimiento	15	-0,792

Significación exacta (bilateral). Variable de agrupación: Tipo de educador (tutor o especialista).

En la tabla nº 5.28 se recoge el análisis del diseño de la programación de “*Luditarde*”, a través de la prueba de Wilcoxon. Como puede observarse, los **educadores** realizan una valoración negativa de estos factores. Salvo 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 inferior a la importancia que tienen estos factores para la calidad del programa. Se trata de aspectos de gran relevancia, ya que las programaciones deberían incorporar todos los elementos señalados, pero no ocurre así con los objetivos, metodología y criterios de evaluación. Por otro lado, la coherencia entre elementos de la programación, la adecuación a las necesidades de los participantes y la existencia de adaptaciones destinadas a los alumnos con necesidades educativas especiales son indicadores de calidad a los que, en opinión de los educadores, no está respondiendo adecuadamente “*Luditarde*”.

En los últimos años se ha reclamado una mayor atención por parte de los programas hacia las necesidades de los participantes como una forma de orientar la programación: *“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 que preocupan a los grupos”* (Mayall y Hood, 2001: 80). Compatibilizar los contenidos de la programación con los intereses de los participantes es una estrategia que Lauver y Little (2005) proponen para reclutar participantes. El que la programación “*Luditarde*” no se ajuste a las necesidades de sus alumnos es un factor especialmente negativo para la calidad de este programa.

Esta visión crítica del diseño del programa se ve acentuada por la exclusión de los educadores del proceso. Este colectivo considera bastante importante ($\bar{x}=3,40$, $dt=0,632$) para la calidad del programa que se les permita participar en la elaboración de la programación, pero indican que este factor se cumple poco en “*Luditarde*” ($\bar{x}=2,20$, $dt=0,941$).

Tabla nº 5. 28. Valoración del diseño de “Luditarde” (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>“Participación de los educadores en la elaboración de la programación”</i>	15	3,40 (0,632) vs 2,20 (0,941)	-2,842**
<i>“La programación tiene objetivos”</i>	15	3,87 (0,352) vs 3,60 (0,507)	-2,000*
<i>“La programación tiene contenidos”</i>	15	3,73 (0,594) vs 3,47 (0,640)	-1,414
<i>“La programación tiene metodología ”</i>	15	3,73 (0,458) vs 3,20 (0,941)	-2,060*
<i>“La programación tiene actividades”</i>	15	3,13 (0,915) vs 2,87 (0,990)	-1,069
<i>“La programación tiene criterios de evaluación”</i>	15	3,40 (0,632) vs 2,73 (0,884)	-2,456**
<i>“Coherencia entre los elementos de la programación”</i>	15	3,87 (0,352) vs 3,13 (0,915)	-2,636**
<i>“Adecuación programación-necesidades participantes”</i>	15	3,73 (0,594) vs 2,87 (0,915)	-2,412*
<i>“Existen adaptaciones para los alumnos con NEE”</i>	15	3,47 (0,640) vs 2,13 (0,915)	-2,862**

*p<0,05 **p≤0,01

Los datos obtenidos del grupo de discusión refuerzan esta afirmación, ya que los educadores se muestran unánimes al considerar que la programación les viene dada y no pueden participar en su elaboración: *“no es en plan... a ver que hacemos el año que viene, sino que es... esto es lo que hay”* (ET3). Valoran negativamente esta dinámica y señalan a los participantes en el programa como los principales perjudicados: *“no es que no se nos tenga en cuenta a nosotros, es que no se tiene en cuenta lo que necesitan los niños”* (EE2); *“es básico que se tengan en cuenta las necesidades de los niños a la hora de diseñar la programación general, para favorecer en lo posible que luego les motiven las actividades”* (ET3). Proponen como solución que se trabaje en pequeños grupos de educadores, con mayor antelación y *“hacer una reunión al final del curso anterior”* (ET4), para poder replantear aquellos contenidos menos atractivos para los grupos y evitar la premura temporal con la que suelen trabajar: *“esto supone evitar un fallo de este año, que consistió en que no tuvimos la descripción del bloque hasta poco antes de comenzar (sabíamos el nombre del bloque mucho antes, pero nada más)”* (ET4).

Respecto a quién elabora el documento, los **técnicos** explican que ellos mismos lo hacen, aunque *“en el siguiente nivel de concreción, la programación es llevada a cabo por los coordinadores de los centros con el técnico de la Federación de APAs”* (T2). Al preguntarles sobre la baja participación de los educadores en este proceso, los tres entrevistados

reconocen que es un dato realista porque *“existe una buena parte de la programación que se da impuesta desde la coordinación [técnica]”* (T2). A diferencia de los educadores, los técnicos no valoran negativamente este aspecto, porque lo consideran normal y necesario: *“hay unos objetivos generales que vamos a marcar nosotros que son inamovibles [...] porque es hacia donde vamos; a partir de ahí se establecen bloques [...] desde ese momento aparecen ellos [educadores] para el desarrollo de los contenidos”* (T1).

Educadores y técnicos coinciden al afirmar que los primeros no participan en la elaboración de la programación inicial de *“Luditarde”*. Sin embargo, discrepan a la hora de valorar la repercusión de este hecho en la calidad del programa. Mientras los educadores lo perciben como un elemento negativo, que deberá ser corregido en el futuro, los segundos lo ven como algo positivo y necesario, que no limita la iniciativa de los educadores, al tratarse de una guía inicial que luego ellos pueden desarrollar.

Autores como Sarampote, Basset y Winsler (2004) o Noam y Tillinger (2004) destacan la necesidad de involucrar a los distintos miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones sobre los programas, extendiendo en lo posible los procesos de comunicación y planificación. Bajo esta lógica, el hecho de que el diseño de la programación de *“Luditarde”* dependa casi exclusivamente de los técnicos es un factor limitante, al excluir las aportaciones de colectivos que podrían contribuir a la mejora de su calidad.

En cuanto al análisis de las opiniones de los **educadores** sobre la divulgación del programa, en la tabla nº 5.29 se refleja que no existen diferencias entre tutores y especialistas, por lo que se analizan conjuntamente las respuestas del colectivo de educadores.

Tabla nº 5. 29. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre la divulgación de información del programa (prueba de Mann-Whitney)

Variables		N	Z (p>0,05)
<i>“Información de la programación a los educadores”</i>	Importancia	15	-0,098
	Cumplimiento	15	-1,281
<i>“Información al resto de la comunidad educativa”</i>	Importancia	14	-0,628
	Cumplimiento	14	-0,136

Significación exacta (bilateral).

Variable de agrupación: Tipo de educador (tutor o especialista).

La prueba de Wilcoxon (tabla nº 5.30) informa de diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento de la información del programa al resto de la comunidad educativa. Este colectivo asigna una importancia elevada a que se les facilite información, pero considera que no se está haciendo suficientemente. Sin embargo, afirman que la información que reciben los educadores sobre el programa es adecuada para garantizar la calidad del programa.

Tabla nº 5. 30. 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
<i>“Información de la programación a los educadores”</i>	15	3,87 (0,352) vs 3,73 (0,458)	-1,000
<i>“Información al resto de la comunidad educativa”</i>	14	3,79 (0,426) vs 3,00 (1,038)	-2,414*

* $p < 0,05$

A pesar de la creciente concienciación existente sobre la importancia de mantener informada a la comunidad educativa sobre la oferta extraescolar, en nuestro país no es todavía una práctica frecuente: en un estudio realizado en la ciudad de Sevilla, sólo un 32,8% de los colegios públicos realizaban campañas de información sobre la importancia de la práctica de actividad físico-deportiva a los padres de sus alumnos (Romero, 2005).

La última de las cuestiones sobre el diseño de la programación afecta únicamente a los educadores tutores, ya que son los responsables de desarrollar la programación del área de actividad motriz (físico-deportiva). No existen diferencias entre importancia y cumplimiento respecto a la existencia de una programación dedicada al deporte ($Z = -1,186$, $p > 0,05$). Los educadores confirman que existe un documento que recoge los principios generales que han de desarrollarse en dicha área.

5.3.2.2. Aplicación del programa

El grupo de **educadores** puede ser analizado conjuntamente en la subdimensión “*aplicación del programa*”, al no detectarse en la utilización de la prueba de Mann-Whitney (tabla nº 5.31) diferencias significativas entre los tutores y los especialistas.

Tabla nº 5. 31. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre la aplicación de “*Luditarde*” (prueba de Mann-Whitney)

Variables		N	Z ($p > 0,05$)
<i>“Adecuación del ritmo de enseñanza al nivel de habilidad de los alumnos”</i>	Importancia	15	-0,980
	Cumplimiento	14	-0,628
<i>“Tiempo suficiente para alcanzar los objetivos”</i>	Importancia	15	-0,500
	Cumplimiento	15	-1,118
<i>“Tiempo suficiente para desarrollar los contenidos”</i>	Importancia	15	-1,414
	Cumplimiento	15	0,000
<i>“Tiempo suficiente para aplicar la metodología”</i>	Importancia	15	-0,151
	Cumplimiento	15	-0,381
<i>“Tiempo suficiente para realizar las actividades del bloque”</i>	Importancia	15	-0,193
	Cumplimiento	15	-0,615
<i>“Tiempo suficiente para evaluar cada uno de los bloques”</i>	Importancia	15	-0,204
	Cumplimiento	15	-1,076

Significación exacta (bilateral).

Variable de agrupación: Tipo de educador (tutor o especialista).

La prueba de Wilcoxon indica que, salvo en el caso de la variable *“adecuación del ritmo de enseñanza al nivel de habilidad de los alumnos”*, en el resto de factores vinculados a la aplicación del programa, existen diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento percibidos por los educadores.

El tiempo disponible para el desarrollo de los distintos elementos del programa es un problema relevante para los educadores, que otorgan una importancia decisiva a este factor, por encima de su grado de cumplimiento. Como se observa en la tabla nº 5.32, existen diferencias significativas para uno de los factores, muy significativas para tres de ellos y altamente significativas cuando se refieren al tiempo disponible para desarrollar los contenidos del programa.

Tabla nº 5. 32. 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
<i>“Adecuación del ritmo de enseñanza al nivel de habilidad de los alumnos”</i>	14	3,73 (0,458) vs 3,79 (0,426)	-0,577
<i>“Tiempo suficiente para alcanzar los objetivos”</i>	15	3,80 (0,414) vs 2,80 (0,775)	-2,950**
<i>“Tiempo suficiente para desarrollar los contenidos”</i>	15	3,67 (0,488) vs 2,53 (0,640)	-3,314***
<i>“Tiempo suficiente para aplicar la metodología”</i>	15	3,73 (0,458) vs 3,00 (0,845)	-2,887**
<i>“Tiempo suficiente para realizar las actividades del bloque”</i>	15	3,40 (0,737) vs 2,87 (0,834)	-2,309*
<i>“Tiempo suficiente para evaluar cada uno de los bloques”</i>	15	3,60 (0,507) vs 2,67 (0,724)	-2,697**

*p<0,05 **p<0,01 *** p≤0,001

En vista de los datos anteriores, en el grupo de discusión se pidió a los educadores que comentaran y ampliaran sus respuestas del cuestionario sobre el tiempo disponible para desarrollar los distintos elementos del programa. Señalaron que el tiempo es un problema para ellos en un doble sentido. Por un lado, consideran que *“son demasiados bloques, todos ellos planteados con ambición, porque tienen muchos objetivos a alcanzar”* (ET3) y que *“somos demasiado ambiciosos y nos da la impresión de que podemos hacer más de lo que realmente... tenemos que ser un poco realistas cada uno, simplemente”* (ET1). Por otro lado, entienden que disponen de poco tiempo para desarrollar cada bloque temático, ya que reciben el documento de trabajo con poca antelación antes del comienzo de la aplicación del nuevo bloque: *“la falta de tiempo parte inicialmente [...] del tiempo que los educadores disponemos de ese documento, para que se prepare”* (ET4). Esto provoca que el tratamiento de los mismos, en ocasiones, sea superficial, ya que *“al no tener tiempo para desarrollar el bloque, no puedes reflexionar mucho y así, a veces, va lo que va”* (ET2). Los educadores señalan que no tienen tiempo para desarrollar los contenidos de cada área y también los transversales, lo que les produce la sensación de desarrollar varias programaciones paralelas: *“los objetivos de música, en una hoja, los objetivos del bloque, en otra hoja, los objetivos del grupo del educador tutor, por otro lado los objetivos del colegio... Juntar todo eso, se hace muy difícil”* (EE3). Por ello proponen reducir la cantidad de contenidos a desarrollar y realizar un trabajo conjunto entre educadores tutores y especialistas para unificar la programación que se aplicará a los grupos: *“tienen [los educadores especialistas] que tener una*

programación aparte, [...] pero muy básica. A nivel de bloque no tienen porqué tener una programación distinta [...] se está volviendo a las especialidades con programación aparte, y esto lleva a lo mismo de antes, algo que se quería evitar” (ET1).

Los **técnicos** también fueron interrogados sobre la dimensión temporal de la programación en la entrevista. Los tres reconocen la falta de tiempo para desarrollar la programación, aunque con matizaciones. Uno de ellos indica que este problema lo provoca la pretensión de abarcar demasiados aspectos, mientras otro señala que hay que reducir los contenidos y también que *“los tiempos hay que adaptarlos, si yo tengo dos meses para desarrollar mis contenidos, tendré que adaptarme” (T1)*. El otro técnico afirma que *“tienen tiempo suficiente para conseguir los objetivos actitudinales; quizás tengan menos tiempo para los procedimentales y conceptuales, pero estos no son prioritarios” (T2)*.

La escasez de tiempo para desarrollar los elementos del programa es un problema que denuncian los educadores y que los técnicos reconocen, aunque realizando alguna matización. Se trata, por lo tanto, de una cuestión que debe ser abordada en el futuro para aumentar la calidad de *“Luditarde”*.

Sobre el bloque de cuestiones que hacen referencia específica al área de actividad motriz (recogido en la tabla nº 5.33) se interrogó únicamente a los educadores tutores (n=8), ya que son los encargados de desarrollar los contenidos del área. La prueba de Wilcoxon informa de que no existen diferencias entre importancia y cumplimiento en ninguna de ellas. Este colectivo considera relevante para la calidad del programa que se trabajen los contenidos relacionados con la actividad físico-deportiva que les presentamos y afirma que efectivamente se desarrollan en *“Luditarde”*.

El hecho de que los educadores afirmen que estos contenidos se trabajan en el programa es especialmente relevante para nuestro estudio, ya que nos permite realizar análisis posteriores sobre su evaluación o la existencia de mejoras respecto a ellos a lo largo del programa, contrastando dichas opiniones con la de otros colectivos (principalmente los participantes).

Tabla nº 5. 33. 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 (p>0,05)
<i>“Utilidad de las actividades físico-deportivas”</i>	8	3,38 (0,744) vs 3,50 (0,756)	-0,577
<i>“Aumentar el nivel de competencia percibida”</i>	8	3,38 (0,518) vs 3,50 (0,535)	-0,447
<i>“Valoración de las prioridades de la práctica deportiva”</i>	8	3,63 (0,518) vs 3,50 (0,535)	-0,577
<i>“Competición”:</i>			
<i>“Actitud”</i>	8	3,75 (0,463) vs 3,75 (0,463)	0,000
<i>“Relación con compañeros y adversarios”</i>	8	3,88 (0,354) vs 3,88 (0,354)	0,000
<i>“Respeto por normas, árbitros, público”</i>	8	3,88 (0,354) vs 4,00 (0,000)	-1,000
<i>“Tratamiento de las trampas”</i>	8	3,75 (0,463) vs 3,63 (0,518)	-0,577
<i>“Participación por encima del resultado”</i>	8	3,88 (0,354) vs 3,75 (0,707)	-0,447
<i>“Gusto por la práctica de actividad física frente al sedentarismo”</i>	8	4,00 (0,000) vs 3,38 (0,744)	-1,890

Además del trabajo de ciertos contenidos, se solicitó a los educadores que opinaran sobre diversos aspectos organizativos relacionados con la actividad físico-deportiva programada en “Luditarde”. Como se aprecia en la tabla nº 5.34, realizan una valoración positiva de dichos factores, a los que otorgan altos niveles de importancia y cumplimiento. Consideran que los participantes cuentan con suficiente tiempo de práctica para aprender los deportes que se desarrollan en el programa y que la cantidad y estructura de los intercambios deportivos (esta última ha sido explicada en el referencial teórico -primera parte- de este informe) son adecuados para alcanzar los objetivos del programa de iniciación deportiva de “Luditarde”.

Tabla nº 5. 34. Sobre la práctica deportiva en “Luditarde” (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)
<i>“Cantidad suficiente de intercambios deportivos al año”</i>	8	4,00 (0,000) vs 3,63 (0,518)	-1,732
<i>“Tiempo de práctica suficiente para aprender los deportes de «Luditarde»”</i>	8	3,63 (0,518) vs 3,50 (0,756)	-0,447
<i>“Adecuación de la estructura de los intercambios deportivos a los objetivos del programa de iniciación deportiva de «Luditarde»”</i>	8	3,75 (0,463) vs 3,25 (0,707)	-1,414

En el horario de “Luditarde”, se distinguen dos tipos de actividades: las acogidas al epígrafe “ocio”, que es la designación genérica del tiempo

en el que los participantes realizan distintos tipos de actividades con su educador tutor y el tiempo dedicado a las especialidades, impartido por educadores especialistas. Aunque existieron variaciones puntuales, por lo general, de diez horas a la semana de Luditarde, siete se dedicaron al “ocio” y tres a las especialidades. Teniendo en cuenta esta circunstancia, se solicitó a los educadores tutores ($n=8$) que estimaran qué porcentaje del tiempo señalado en el horario de Luditarde como “ocio” dedicaban a las actividades motrices. Más del 60% del tiempo de ocio ($\bar{X}=62,50$, $dt=12,53$) se empleó en actividades motrices, lo que supone más de cuatro horas semanales y aporta una idea de la importancia del área de actividad motriz en “Luditarde”.

Para completar el dato anterior, los educadores informaron sobre la frecuencia de realización de actividad físico-deportiva a lo largo de una semana. En un 75% de los casos, la frecuencia era diaria, en un 12,5% era de tres días o más y un 12,5% seleccionaron el apartado de “otros”, en el que explicaban que la frecuencia dependía de las actividades previstas para esa semana. Cabe destacar que ningún educador tutor seleccionó la opción “menos de tres días”, lo que confirma que en el componente motriz ocupa un lugar destacado en el horario de los participantes en Luditarde.

A pesar de esta importancia, un 44,7% de los participantes opina que el tiempo dedicado a las actividades físico-deportivas en “Luditarde” es poco.

Respecto a los intercambios deportivos, la opinión de los educadores es más optimista que la de los participantes. Como se verá en el análisis del “producto”, la mayoría de los niños que acuden al programa concuerdan con los educadores en que el número de intercambios deportivos realizados durante el curso “está bien” (62,3%), pero hay un 26,5% que opina que “son pocos”. Los participantes no están tan convencidos como los educadores de que la estructura de los intercambios deportivos sea la más adecuada para ellos. Cuando se les solicita que elijan entre las competiciones deportivas normales y los intercambios de “Luditarde”, un 43,9% optan por las primeras y un 56,1% lo hacen por las segundas.

5.3.2.3. Evaluación del programa

La prueba de Mann-Whitney (tabla nº 5.35) informa de que no existen diferencias significativas entre **educadores** tutores y especialistas respecto a la evaluación de los bloques de contenido y a los criterios de evaluación, por lo que las respuestas de ambos grupos pueden analizarse

conjuntamente para el estudio de estos factores.

Tabla nº 5. 35. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre la evaluación de los bloques y los criterios de evaluación (prueba de Mann-Whitney)

Variables		N	Z (p>0,05)
<i>“Evaluación de los bloques temáticos de «Luditarde»”</i>	Importancia	15	-0,401
	Cumplimiento	15	-0,354
<i>“Conocimiento criterios de evaluación por los educadores”</i>	Importancia	15	-0,331
	Cumplimiento	15	-0,064
<i>“Aplicación criterios evaluación por los educadores”</i>	Importancia	15	-0,151
	Cumplimiento	15	-0,316

Significación exacta (bilateral).

Variable de agrupación: Tipo de educador (tutor o especialista).

Mediante la prueba de Wilcoxon (tabla nº 5.36) se detectan diferencias muy significativas entre la importancia y el cumplimiento que los educadores otorgan a la evaluación de los bloques de contenido, al conocimiento y a la aplicación de los criterios de evaluación. En los tres casos, la importancia puntúa sensiblemente más alto que el cumplimiento. Los educadores afirman que es importante evaluar los bloques temáticos, pero que el nivel de cumplimiento de este aspecto es poco. No conocen adecuadamente y tampoco aplican los criterios de evaluación de “Luditarde”. Estas últimas respuestas son coherentes con lo expresado en el apartado del diseño de la programación, en el que advertían que el programa no contaba con criterios de evaluación (de ahí que no los conozcan, ni puedan aplicarlos).

Tabla nº 5. 36. 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>“Evaluación de los bloques temáticos de «Luditarde»”</i>	15	3,53 (0,640) vs 2,67 (0,488)	-2,919**
<i>“Conocimiento de los criterios de evaluación por parte de los educadores”</i>	15	3,73 (0,594) vs 2,40 (0,737)	-3,126**
<i>“Aplicación de los criterios de evaluación por parte de los educadores”</i>	15	3,73 (0,458) vs 2,80 (0,941)	-2,558**

**p≤0,01

No se detectan diferencias entre tutores y especialistas respecto a los tipos de evaluación que se emplean en el programa (tabla nº 5.37), por lo que se analizan conjuntamente las respuestas del colectivo de educadores.

Tabla nº 5. 37. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre los tipos de evaluación empleados (prueba de Mann-Whitney)

Variables		N	Z (p>0,05)
<i>“Realización de una evaluación inicial”</i>	Importancia	15	-0,980
	Cumplimiento	15	-1,871
<i>“Realización de una evaluación continuada”</i>	Importancia	15	-1,837
	Cumplimiento	15	-0,489
<i>“Realización de una evaluación final”</i>	Importancia	15	-0,518
	Cumplimiento	15	-0,308

Significación exacta (bilateral).

Variable de agrupación: Tipo de educador (tutor o especialista).

La tabla nº 5.38 presenta la información referente al empleo por los educadores de los distintos tipos de evaluación (inicial, continuada y final). En ninguno de los tres casos se detectan diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento. Este colectivo considera relevante para la calidad del programa que se utilicen los tres tipos de evaluación y actúan en consecuencia, aplicándolas a sus alumnos. Cabe destacar que la evaluación final es la que puntúa más bajo, tanto en importancia como en cumplimiento, lo que resulta coherente con los planteamientos teórico-filosóficos de *“Luditarde”*, que dan mayor importancia a la educación como proceso que a los productos finales.

Tabla nº 5. 38. Empleo de distintos tipos 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 (p>0,05)
<i>“Realización de una evaluación inicial”</i>	15	3,73 (0,458) vs 3,53 (0,640)	-1,342
<i>“Realización de una evaluación continuada”</i>	15	3,60 (0,507) vs 3,60 (0,632)	0,000
<i>“Realización de una evaluación final”</i>	15	3,33 (0,816) vs 2,93 (0,799)	-1,897

Tampoco en el caso de la difusión de la evaluación y del empleo de distintos instrumentos de evaluación se encuentran diferencias significativas entre los educadores tutores y los especialistas (tabla nº 5.39), de ahí que para el análisis de las siguientes variables se estudien conjuntamente las respuestas de ambos colectivos.

Tabla nº 5. 39. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre la difusión de la evaluación y el empleo de instrumentos de evaluación (prueba de Mann-Whitney)

Variables		N	Z (p>0,05)
<i>“Difusión de los resultados de la evaluación”</i>	Importancia	14	0,000
	Cumplimiento	14	-1,041
<i>“Empleo de observación para evaluar”</i>	Importancia	15	-0,750
	Cumplimiento	15	-1,989
<i>“Empleo de cuestionarios para evaluar”</i>	Importancia	15	-0,750
	Cumplimiento	15	-1,058
<i>“Empleo de entrevistas para evaluar”</i>	Importancia	15	-0,308
	Cumplimiento	15	-0,416
<i>“Empleo de otros instrumentos para evaluar”</i>	Importancia	9	-0,671
	Cumplimiento	9	-0,399

Significación exacta (bilateral).

Variable de agrupación: Tipo de educador (tutor o especialista).

La prueba de Wilcoxon (tabla nº 5.40) indica que existen diferencias muy significativas entre importancia y cumplimiento en tres de las cinco variables. Los educadores opinan que la importancia de la difusión de los resultados de la evaluación y el empleo de cuestionarios y entrevistas para evaluar está por encima de su cumplimiento en “Luditarde”. En el caso de la observación y la utilización de otros instrumentos de evaluación ocurre justo lo contrario: su utilización es coherente con su nivel de importancia para la calidad del programa.

La valoración negativa del factor “*difusión de los resultados de la evaluación*” puede relacionarse con lo expresado en el apartado del diseño de la programación, en el que los educadores señalaban que no se informaba convenientemente del programa al resto de la comunidad educativa. Estas carencias en la transmisión de la información parecen extenderse a la divulgación de los resultados de la evaluación, lo que debería, según los educadores, mejorarse en los próximos cursos.

Esta carencia es especialmente preocupante ya que, según expertos en evaluación de políticas educativas como Gary Henry, la transparencia es un factor fundamental en los procesos de evaluación y es necesario pensar más en las estrategias de comunicación para identificar las audiencias a las que se quiere llegar (Coffman, 2005). La rentabilidad de la evaluación aumenta de forma importante si sirve para rendir cuentas a los responsables y usuarios de los programas y, aún en mayor medida, si los datos de las investigaciones se tienen en cuenta para el diseño de los programas, contribuyendo así a su mejora (Peter, 2002; Reisner, 2004, etc.). La escasa

difusión de los resultados de “*Luditarde*” es, por tanto, un aspecto a mejorar en el futuro por parte de sus responsables.

Tabla nº 5. 40. Difusión de la evaluación y 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
“ <i>Difusión de los resultados de la evaluación</i> ”	14	3,29 (0,469) vs 2,57 (0,514)	-2,640**
“ <i>Empleo de observación para evaluar</i> ”	15	3,80 (0,414) vs 3,67 (0,724)	-0,816
“ <i>Empleo de cuestionarios para evaluar</i> ”	15	2,73 (0,799) vs 1,53 (0,743)	-2,946**
“ <i>Empleo de entrevistas para evaluar</i> ”	15	2,93 (0,799) vs 2,07 (0,884)	-2,919**
“ <i>Empleo de otros instrumentos para evaluar</i> ”	9	2,89 (1,054) vs 2,44 (1,130)	-1,414

**p<0,01

Sobre el bloque de cuestiones dedicadas a la evaluación de contenidos específicos del área de actividad motriz (tabla nº 5.41) opinan los educadores tutores. No existen diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento de ninguna de ellas. Las respuestas de este colectivo informan de altos niveles tanto de la importancia como del cumplimiento respecto a la evaluación de los contenidos relacionados con la actividad físico-deportiva.

También en este apartado se pone de manifiesto la importancia del área de actividad físico-deportiva en “*Luditarde*”. Según los educadores, no sólo se trabajan todos estos aspectos, sino que son convenientemente evaluados.

Tabla nº 5. 41. 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 (p>0,05)
"¿Se evalúa la utilidad de las actividades físico-deportivas?"	8	3,25 (0,707) vs 2,88 (0,641)	-1,134
"¿Se evalúa el aumento del nivel de competencia percibida?"	8	3,38 (0,744) vs 3,00 (0,756)	-1,732
"¿Se evalúan las prioridades de los alumnos en su práctica deportiva?"	8	3,75 (0,463) vs 3,63 (0,518)	-,577
"¿Se evalúa la competición?":			
"Actitud"	8	3,88 (0,354) vs 3,63 (0,518)	-1,414
"Relación con compañeros y adversarios"	8	3,88 (0,354) vs 3,75 (0,463)	-1,000
"Respeto por normas, árbitros, público"	8	3,75 (0,463) vs 4,00 (0,000)	-1,414
"Tratamiento de las trampas"	8	3,50 (0,535) vs 3,63 (0,518)	-1,000
"Participación por encima del resultado"	8	3,63 (0,518) vs 3,88 (0,354)	-1,414
"Evaluación del gusto por la práctica de actividad física frente al sedentarismo"	8	3,88 (0,354) vs 3,63 (0,518)	-1,414

5.3.2.4. Resultados de la programación

Como se aprecia en la tabla nº 5.42, las valoraciones sobre los productos de la programación pueden analizarse conjuntamente, al no existir diferencias de opinión entre tutores y especialistas.

Tabla nº 5. 42. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre los productos de la programación (prueba de Mann-Whitney)

Variables		N	Z (p>0,05)
"Obligación de entregar memoria de los bloques"	Importancia	15	-0,401
	Cumplimiento	15	-0,726
"Obligación de entregar memoria final"	Importancia	13	-1,365
	Cumplimiento	13	-0,368

Significación exacta (bilateral).

Variable de agrupación: Tipo de educador (tutor o especialista).

La prueba de Wilcoxon (tabla nº 5.43) informa de diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento del factor "obligación de entregar una memoria final". Este colectivo cree que es bastante importante que se les solicite una memoria final en la que reflejen su labor durante el curso, pero considera que no se está haciendo suficientemente. Sin embargo, afirman que el requerimiento de entregar las memorias de los

bloques de contenido sí se cumple, garantizando la calidad del programa en este sentido.

Podría pensarse que la entrega de las memorias de los bloques desarrollados a lo largo del curso equivale a la memoria final, pero los educadores no lo perciben de esta manera. Distinguen perfectamente entre ambas memorias y consideran importante para la calidad del programa que los promotores de “*Luditarde*” soliciten su entrega.

Tabla nº 5. 43. Los productos 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
“ <i>Obligación de entregar memoria de los bloques</i> ”	15	3,53 (0,640) vs 3,40 (0,910)	-0,816
“ <i>Obligación de entregar memoria final</i> ”	13	3,08 (0,954) vs 2,46 (1,127)	-2,070*

* $p < 0,05$

Los **técnicos** del programa afirman que hay dos tipos de memorias vinculadas al programa “*Luditarde*”. La memoria técnica, que presenta la Federación Provincial de APAs y debe aprobar la comisión de seguimiento del programa antes de la firma de un nuevo Convenio. La memoria didáctica, que se exige a los educadores de los centros educativos cada vez que termina un bloque temático: “*se exige una memoria por cada uno de los bloques de actividades por tramos de edad, por cada grupo en concreto que debe realizar cada educador unificada a través de unas fichas*” (T2); “*sí, había unas plantillas [...] que sirven de material curricular no formal, como base de recursos*” (T1).

Existe unanimidad a la hora de valorar la influencia de la entrega de la memoria en la calidad del programa. Los tres técnicos consideran que ésta no influye en la calidad de “*Luditarde*” e incluso dudan de la veracidad de la información que recoge: “*no, en absoluto, yo creo que no. Me serviría si creyera en lo que pone en las memorias pero yo no creo lo que pone y además, tengo datos reales*” (T1); “*el educador que te quiere mentir lo hará tanto en la memoria como en el día a día*” (T3).

La opinión de los técnicos difiere de la expresada por los educadores en el cuestionario, ya que los últimos opinan que la entrega de dichas memorias es relevante para la calidad del programa.

5.3.3. El clima institucional en el programa “Luditarde”

Bajo este epígrafe se analizan los aspectos que definen el clima del programa. Educadores, técnicos y directivos expresan sus opiniones sobre el sistema de relaciones existente en “Luditarde” y el clima de trabajo imperante en los colegios.

5.3.3.1. Sistema de relaciones

El grupo de **educadores** puede ser analizado conjuntamente en la subdimensión “*sistema de relaciones*”, al no detectarse en la aplicación de la prueba de Mann-Whitney (tabla nº 5.44) diferencias significativas entre los tutores y los especialistas.

Tabla nº 5. 44. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre su relación con otros colectivos del programa (prueba de Mann-Whitney)

Variables		N	Z (p>0,05)
“Relación satisfactoria con los técnicos”	Importancia	15	-0,580
	Cumplimiento	15	-0,518
“Relación satisfactoria con el personal del Forum Metropolitano”	Importancia	15	-0,436
	Cumplimiento	15	-0,489
“Relación satisfactoria con el personal de la Federación de APAs”	Importancia	15	-0,062
	Cumplimiento	15	-0,063
“Relación satisfactoria con el coordinador de mi centro”	Importancia	10	-0,816
	Cumplimiento	10	-0,816
“Relación satisfactoria con el resto de educadores del centro”	Importancia	15	-1,069
	Cumplimiento	15	-0,500
“Relación satisfactoria con los profesores del centro”	Importancia	15	-1,393
	Cumplimiento	15	-0,436
“Relación satisfactoria con los miembros de la AMPA del centro”	Importancia	15	-0,256
	Cumplimiento	15	-0,303
“Relación satisfactoria con el personal de servicios del centro”	Importancia	15	-0,064
	Cumplimiento	15	-0,544
“Relación satisfactoria con los familiares de los participantes”	Importancia	14	-0,661
	Cumplimiento	14	-0,688

Significación exacta (bilateral).

Variable de agrupación: Tipo de educador (tutor o especialista).

La prueba de Wilcoxon (tabla nº 5.45) indica que los educadores se encuentran satisfechos con la relación que mantienen con los técnicos, el personal del Forum Metropolitano (centro social de A Coruña que sirve de base para los educadores del programa para sus reuniones, actividades formativas, etc.), el personal de la Federación Provincial de APAs, el coordinador del centro en el que trabajan, el resto de educadores de su

centro y los familiares de sus alumnos. En estos casos, no existen diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento de que los educadores tengan una relación satisfactoria con cada uno de los colectivos citados.

Las valoraciones negativas se vinculan con los grupos que desarrollan su labor permanentemente en el centro, tanto en horario lectivo como no lectivo. Los educadores consideran bastante importante para la calidad del programa que exista una buena relación con los profesores (docentes en horario lectivo), los miembros de la AMPA y el personal de servicios del centro, pero opinan que el trato con estos grupos no se encuentra al nivel adecuado para garantizar la calidad de programa.

Se trata de un elemento a mejorar en lo sucesivo, puesto que el éxito de cualquier acción educativa ubicada en la escuela requiere del compromiso de los distintos agentes que influyen sobre los alumnos.

Tabla nº 5. 45. 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
<i>“Relación satisfactoria con los técnicos”</i>	15	3,73 (0,594) vs 3,40 (0,632)	-1,508
<i>“Relación satisfactoria con el personal del Forum Metropolitano”</i>	15	3,20 (0,862) vs 3,60 (0,632)	-1,730
<i>“Relación satisfactoria con el personal de la Federación de APAs”</i>	15	3,13 (0,834) vs 3,27 (0,884)	-0,552
<i>“Relación satisfactoria con el coordinador de mi centro”</i>	10	3,90 (0,316) vs 3,90 (0,316)	0,000
<i>“Relación satisfactoria con el resto de educadores del centro”</i>	15	3,93 (0,258) vs 3,80 (0,414)	-1,414
<i>“Relación satisfactoria con los profesores del centro”</i>	15	3,33 (0,724) vs 2,47 (0,834)	-2,412*
<i>“Relación satisfactoria con los miembros de la AMPA del centro”</i>	15	3,33 (0,900) vs 2,27 (1,280)	-2,412*
<i>“Relación satisfactoria con el personal de servicios del centro”</i>	15	3,33 (0,816) vs 2,60 (1,056)	-1,994*
<i>“Relación satisfactoria con los familiares de los participantes”</i>	14	3,50 (0,650) vs 3,14 (0,864)	-1,518

*p<0,05

Se preguntó a la **directiva** de la Federación Provincial de APAs por las razones que podrían explicar que una parte importante de los educadores señalen que la AMPA de su colegio no es eficaz y que su

relación con ella no es satisfactoria, cuando los colectivos de participantes y de padres se muestran muy satisfechos con ella. La entrevistada expone los siguientes motivos:

- *“las AMPAs están acostumbradas a organizar actividades por cuenta propia;*
- *piensan que «Luditarde» les resta competencias en la organización de actividades;*
- *«Luditarde» rompe el esquema tradicional de organización de actividades y las AMPAs no son capaces de ver que la filosofía del programa parte del Ayuntamiento, pero que la organización sigue siendo del AMPA;*
- *el educador quizá no tenga como referencia primera al AMPA y sí a los profesores del centro”.*

En el grupo de discusión se preguntó a los **educadores** por la existencia de problemas de comunicación dentro de su colectivo o con otros miembros del organigrama. Se detectan distintas problemáticas en función del educador del que se trate. Los educadores tutores incidieron en los siguientes aspectos:

- *enrarecimiento del clima de trabajo derivado del aumento del número de educadores, porque “cuando comenzó el programa, el grupo de educadores era de quince personas, por cuarenta y dos que somos ahora. La comunicación, el clima de trabajo, el ambiente, es difícil mantenerlos” (ET4);*
- *menor calidad de trabajo en las reuniones. Reconocen que “a veces en las reuniones no estamos, tanto en las de coordinación como en las de colegio” (ET1) y que es necesario “tomar conciencia todos de lo importantes que son las reuniones y que no son un simple intercambio de información” (ET1);*
- *divergencia en las líneas de trabajo. Según comentan, “cuanto más grande es el programa, más se van a diferenciar las formas de trabajar y no sé si es lo que se busca o no” (ET3) y “para que exista una buena comunicación, los aspectos básicos del programa deben estar claros y unificados” (ET1).*

Por su parte, los educadores especialistas señalan otras preocupaciones ligadas al rol particular que desempeñan en el programa:

- elevado número de fuentes de información. Indican que *“el problema de comunicación de los especialistas reside en su carácter itinerante, al ir de un colegio a otro”* (EE1);
- exceso de reuniones, porque *“los especialistas tenemos que ir hasta a tres reuniones semanales, las de dos centros y la de especialidad [...] la solución que nos dieron [no ir a todas las reuniones, sino cada semana a un centro] hace que se pierda mucha información”* (EE1);
- sensaciones desagradables respecto a la comunicación con el resto de colectivos. Los especialistas *“a veces tenemos la sensación de preguntar demasiado o de no enterarnos”* (EE2).

La integración de los educadores recién llegados en los colectivos que llevan varios cursos trabajando juntos, es un problema reconocido tanto por educadores tutores como especialistas: *“es difícil para los nuevos hacerse un hueco, porque mucha gente ya se conoce de antes y tienen un trato cordial y a los nuevos les cuesta entrar en esos círculos”* (EE1).

Los **técnicos** también opinaron sobre la comunicación en el programa. Su valoración general fue que existía una comunicación fluida entre los distintos niveles del organigrama, si bien realizaron matizaciones al respecto. Dos de los técnicos señalaron la existencia de problemas de comunicación con directivas y AMPAs de algunos centros docentes, debido a que los objetivos educativos de los mismos no coinciden con los de los promotores del programa: *“el problema de comunicación entre la dirección de centros, Federación de APAS y Ayuntamiento es la coincidencia entre los objetivos que se quieren llevar a cabo con «Luditarde», con la que no están de acuerdo en algunos centros las AMPAS y, en otros, la dirección del centro”* (T2). Otro de los técnicos afirma que ciertos cambios en el organigrama generaron algunos problemas de comunicación: *“al haber cambios en el organigrama, quizás la comunicación no ha sido muy fluida debido a que a veces no se conocía la persona responsable de determinadas competencias”* (T3).

Las **directivas** del programa coinciden con los técnicos al considerar fluida la comunicación, con la excepción puntual de ciertos centros escolares con los que suelen existir problemas por diversas razones: *“la comunicación es buena, existiendo alguna problemática específica de*

algunos centros -cuya existencia es previa a la entrada del programa de ocio-” (T1).

Existe divergencia entre la opinión de los educadores respecto a las relaciones y comunicación con otros colectivos del programa y las de los técnicos y directivos. Los primeros realizan una valoración bastante negativa de este aspecto, señalando relaciones poco satisfactorias con el personal de los centros educativos y dificultades de comunicación entre distintos niveles del organigrama. Los segundos muestran un panorama positivo, en el que existen buenas relaciones entre los colectivos y una comunicación fluida, salvo excepciones puntuales.

La existencia de relaciones fluidas entre el personal de los programas, los centros educativos, las familias y los alumnos ha sido señalada como un factor determinante para la calidad de las actividades extraescolares (Bouffard, Little y Weiss, 2006). Por este motivo, en contextos en los que el sector extraescolar ha alcanzado un desarrollo importante, las evaluaciones suelen informar de altos niveles de coordinación entre los colegios y los programas extraescolares (Reisner y otros, 2004) e incluso a nivel conceptual aparecen teorías que explican los distintos modelos de relación escuela-extraescuela (Noam, 2003).

Sin embargo, los datos recogidos en el programa “*Luditarde*” refuerzan una tradición ampliamente extendida en nuestro país, relativa a la escasa colaboración y complejas relaciones entre los centros educativos y los programas extraescolares que se desarrollan en ellos. En un estudio realizado por Nuviala Nuviala (2005), el 63% de los técnicos de un programa extraescolar afirmaban que no existía relación entre las escuelas deportivas y los centros educativos, o bien ésta se limitaba al uso de la instalación deportiva. Díaz Suárez (2005) relaciona la insuficiente vinculación de las actividades extraescolares con el equipo docente y el proyecto de centro con el hecho de que sean las AMPAs las que habitualmente se encargan de seleccionar y programar la oferta extraescolar. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001), en su estudio sobre las relaciones de los directivos de los colegios públicos con la comunidad educativa, informa de que tan sólo el 41% de los directivos, el 29% de los profesores y el 28% de las familias opinan que existe una buena relación entre los diferentes sectores de la comunidad educativa. Los datos sobre la relación entre el equipo directivo de los centros y las familias son muy similares.

Los resultados que reflejan la relación de “*Luditarde*” con los centros educativos en los que se desarrolla el programa, en líneas generales

refuerzan la existencia de dificultades en la comunicación y cooperación entre ambos.

5.3.3.2. Clima de trabajo

La prueba de Mann-Whitney (tabla nº 5.46) informa de que no existen diferencias significativas entre **educadores** tutores y especialistas en los ítems relacionados con el clima de trabajo del programa, de ahí que sus respuestas se analicen conjuntamente.

Tabla nº 5. 46. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre el clima de trabajo (prueba de Mann-Whitney)

Variables		N	Z (p>0,05)
<i>“Satisfacción con el clima de trabajo del Forum Metropolitano”</i>	Importancia	15	-0,489
	Cumplimiento	15	-0,122
<i>“Satisfacción con el clima de trabajo de mi colegio”</i>	Importancia	15	-0,500
	Cumplimiento	15	0,000

Significación exacta (bilateral).

Variable de agrupación: Tipo de educador (tutor o especialista).

La prueba de Wilcoxon (tabla nº 5.47) indica que existen diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento del factor *“satisfacción con el clima de trabajo del Forum Metropolitano”*. Puntúan bastante alta la importancia de este factor para la calidad del programa, pero no así el cumplimiento del mismo. Sin embargo, este colectivo valora positivamente el clima de trabajo existente en su colegio, ya que tanto la importancia como el cumplimiento presentan valores elevados.

Tabla nº 5. 47. Valoraciones sobre el clima de trabajo 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
<i>“Satisfacción con el clima de trabajo del Forum Metropolitano”</i>	15	3,60 (0,632) vs 3,00 (1,000)	-2,530**
<i>“Satisfacción con el clima de trabajo de mi colegio”</i>	15	3,80 (0,414) vs 3,60 (0,828)	-0,707

**p≤0,01

Sorprende que los educadores expresen su satisfacción con el personal del Forum Metropolitano y se encuentren descontentos con su clima de trabajo y que ocurra lo contrario en los colegios: no presentan relaciones satisfactorias con docentes, AMPA y personal de los centros en los que trabajan, pero están satisfechos con el clima de los mismos. El

clima de trabajo es el resultado de la interacción de múltiples factores que configuran la percepción final, en este caso de los educadores. La interacción con el personal que desarrolla habitualmente su labor en las instalaciones (Forum Metropolitano o colegio) no es, según estos datos, un elemento determinante, sino uno más, en la configuración del clima de trabajo.

5.4. La dimensión *producto*: los resultados del programa “*Luditarde*”

Aunque un programa no es sólo sus resultados, habitualmente esta parte de la evaluación resulta determinante para valorar su éxito, su rentabilidad social, la pertinencia de mantenerlo, modificarlo o eliminarlo. Las otras dimensiones de la evaluación (contexto, entrada, proceso) deben ayudar a comprender los resultados del programa, a analizar los aspectos positivos y negativos teniendo en cuenta el punto de partida, la elaboración y la puesta en práctica de la acción educativa.

Dada la importancia de esta apartado, al objetivo general “*evaluar el programa municipal «Luditarde» de centros públicos de Enseñanza Primaria de la ciudad de A Coruña en horario extraescolar*”, se le vincularon tres objetivos específicos, todos ellos enfocados al estudio de los resultados del programa. El cuadro nº 5.6 refleja los elementos que conforman la dimensión “*producto*”.

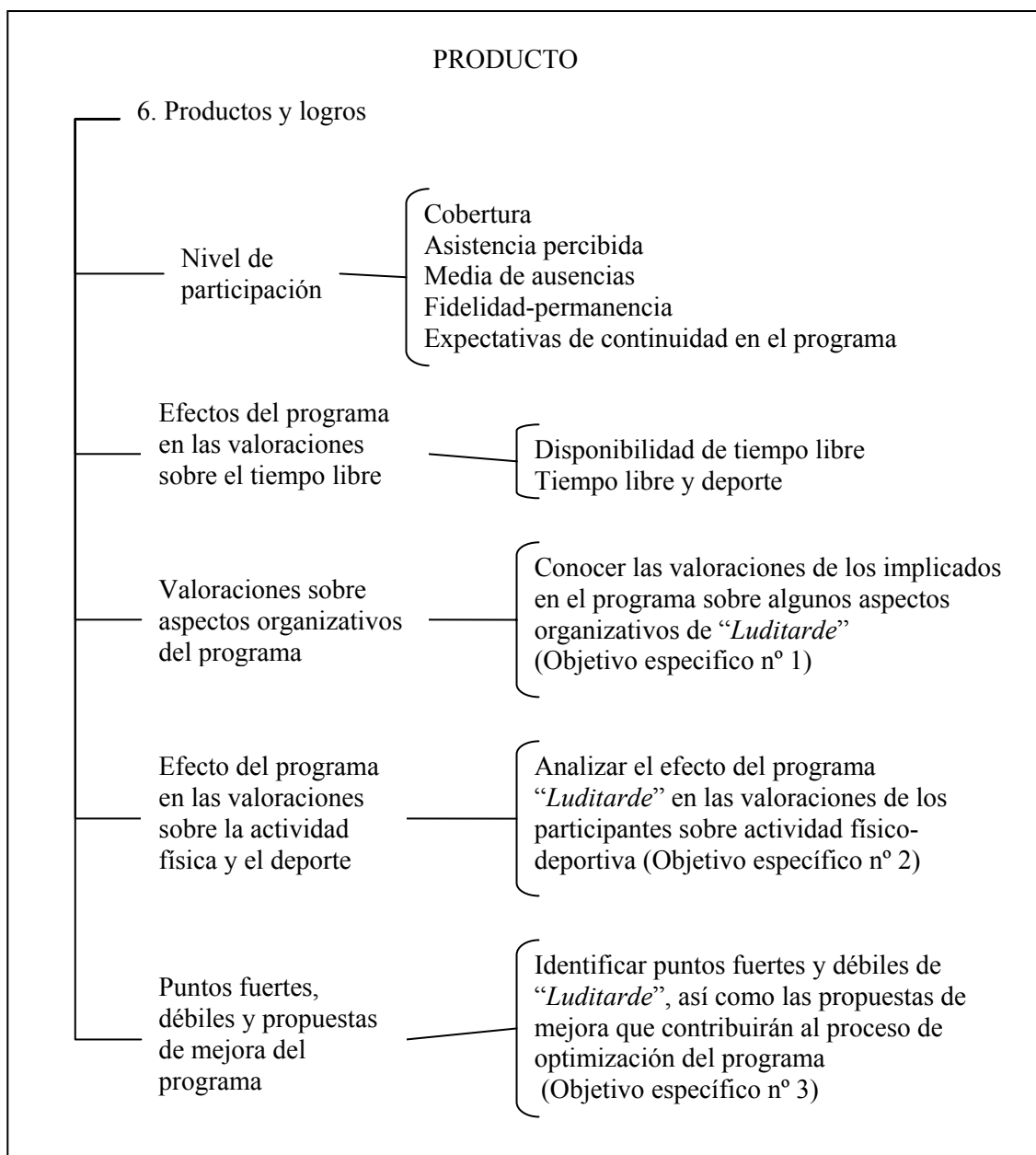
Dentro del análisis general de los resultados de “*Luditarde*” se aborda el nivel de participación de los alumnos y el efecto del programa sobre las valoraciones de tiempo libre.

La participación ha sido, tradicionalmente, una referencia clave para valorar el éxito de los programas educativos. Un alto nivel de participación por parte de los alumnos supone que el programa ha sido capaz de captar su interés y responder a sus necesidades y las de sus familias. Para profundizar en este aspecto, se revisa la cobertura de “*Luditarde*”, la asistencia percibida por distintos colectivos, la media de ausencias mensuales por alumno, su fidelidad a las actividades a lo largo de todo el curso y las expectativas de continuidad en el programa en el futuro.

Las valoraciones sobre el tiempo libre (segundo aspecto tratado en el análisis general de los resultados) resultan de interés por el problema surgido en los últimos años en torno a los programas extraescolares y el tiempo libre de la infancia. Queremos saber si perciben que el programa forma parte de su tiempo libre, si disponen de él durante la semana y el fin

de semana y sus preferencias a la hora de ocuparlo con actividades relacionadas con el ámbito físico-deportivo.

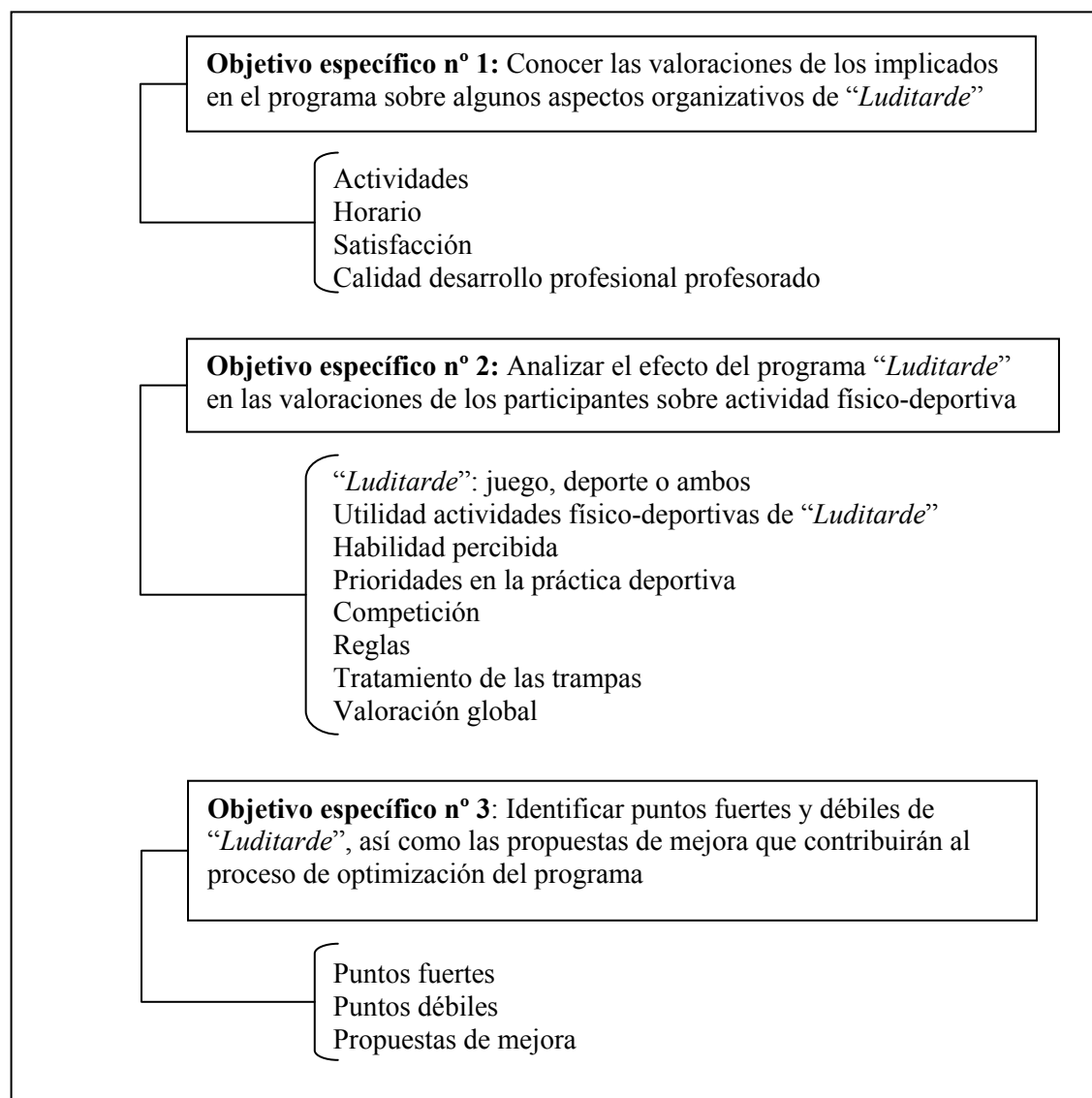
Cuadro nº 5. 6. Dimensión “*producto*” y sus subdimensiones



Los objetivos específicos responden a un interés especial por aspectos del programa que consideramos relevantes para conocerlo mejor y, sobre todo, para mejorarlo. El primero de ellos pretende conocer cómo valoran los agentes implicados en el programa distintos aspectos clave de “*Luditarde*”, como las actividades o los horarios, entre otros. El objetivo específico nº 2 se ocupa del área con mayor dedicación temporal de *Luditarde* y también la preferida de los participantes: la de actividad motriz (físico-deportiva). El hecho poco habitual de que un programa educativo

dedique más de la mitad de su tiempo a la actividad física supone cerca de 5 horas semanales de práctica físico-deportiva para los participantes en “*Luditarde*”. Este objetivo específico pretende indagar sobre los efectos de esta acción educativa específica, teniendo en cuenta el enfoque que se le da al área desde el programa, ya comentado en el segundo capítulo del referencial teórico de este informe. En tercer lugar, se estudian los puntos fuertes y débiles del programa, que son el resultado de los procesos desarrollados a lo largo del curso a muy distintos niveles (planificación, docencia, situación profesional, etc.). En este punto también tienen cabida las propuestas de mejora enunciadas por los distintos colectivos, ya que gran parte de la utilidad del estudio reside en la posibilidad de mejora de los elementos que influyen en la calidad del programa que no están funcionando adecuadamente según los agentes relacionados con el programa.

Cuadro nº 5. 7. Objetivos específicos vinculados a la dimensión “*producto*”



5.4.1. *El nivel de participación*

Como ya se ha comentado en el tercer capítulo de este informe, la participación es uno de los principales centros de interés de la evaluación de programas extraescolares, lo que ha provocado que entre los resultados de los estudios sea frecuente encontrarse información sobre este aspecto. La participación en sí misma se ha considerado tradicionalmente como un indicador del éxito de un programa, sin embargo, en los últimos años se ha intentado relacionarla con la obtención de resultados por parte de los participantes en los programas.

La constatación de que cierta “dosis” de participación probablemente beneficiará en mayor medida a los participantes, ha ocupado una parte importante de los esfuerzos recientes de la investigación de programas extraescolares (Granger y Kane, 2004; Mahoney, Eccles y Larson, 2004; Simpkins, Little y Weiss, 2004; Hammond y Reimer, 2006, etc.).

A medida que se ha ido avanzando en el estudio de la participación, han aparecido aportaciones que reclaman una mayor profundidad en el tratamiento de esta variable. La dualidad participante-no participante, también conocida como “*asistencia absoluta*”, ha sido ampliamente utilizada ya que, a pesar de que ofrece una cantidad limitada de información, está considerada como el indicador más sencillo, rápido y rentable para evaluar la participación (Fiester, Simpkins y Bouffard, 2005). Sin embargo, las nuevas investigaciones sobre participación tienen en cuenta diversos indicadores o dimensiones (intensidad, duración, amplitud de la participación), que ayudan a una comprensión más completa y significativa de este fenómeno y de su influencia en los resultados de los programas extraescolares

En este apartado se analizan las variables destinadas a valorar el nivel de participación de los inscritos en el programa. Los indicadores revisados son cinco: la cobertura del programa, la asistencia percibida por los colectivos relacionados con el mismo, la media de ausencias, la fidelidad o permanencia de los participantes a lo largo del curso y las expectativas de continuidad en el programa en los próximos cursos.

5.4.1.1. *Cobertura*

Esta es la denominación empleada para designar el porcentaje de alumnos matriculados en el colegio que están inscritos en “*Luditarde*”. Una elevada cobertura supone que una parte importante de los alumnos de

un colegio están participando en el programa en horario extraescolar, lo que es un indicativo altamente positivo para el mismo. Como se recoge en la tabla nº 5.48, la cobertura de “Luditarde” es del 22,22%. Este dato nos informa de una baja implicación del conjunto de alumnos de los colegios en los que se desarrolla el programa.

Tabla nº 5. 48. Cobertura del programa “Luditarde”

Colegio (cursos ofertando el programa)	3º	4º	5º	6º	Total matriculados colegio	Total matriculados “Luditarde”	Cobertura
Axo da Garda (5)	23	14	28	*	65	17	26,15%
Emilia Pardo Bazán (5)	45	50	42	37	174	19	10,91%
Labaca (1)	*	25	20	24	69	19	27,53%
Ramón de la Sagra (5)	28	29	42	34	133	33	24,81%
Sal Lence (1)	19	19	21	24	83	33	39,75%
San Pedro de Visma (4)	*	24	26	29	79	13	16,45%
Total	115	161	179	148	603	134	22,22%

* En estas casillas no se incluyen los datos porque no hay matriculados en “Luditarde” en esos cursos (se encuentran integrados en los grupos de menor edad).

Existen importantes variaciones entre colegios. Desde aquellos que alcanzan una cobertura aceptable, cercanos al 40% (Sal Lence) o al 30% (Labaca) a otros que sólo consiguen implicar a un alumno de cada diez (Emilia Pardo Bazán). Estos datos no han de tomarse aisladamente, sino que es necesario considerar los aspectos que pueden influir sobre el número de alumnos matriculados en el programa, como el tamaño del centro, los años que lleva “Luditarde” implantado en el mismo, etc. Como se aprecia en la tabla nº 5.48, los dos colegios que tienen una mayor cobertura son precisamente los que llevan menos cursos impartiendo el programa, lo que puede ser debido al “efecto llamada” vinculado a la introducción de una nueva oferta extraescolar. Otra de las posibles explicaciones de este fenómeno sería la reducción de la participación en “Luditarde” en aquellos colegios que llevan impartiendo varios años el programa. Sin embargo, los datos aportados por el Ayuntamiento de A Coruña (Servicio Municipal de Educación, 2006) informan de que la participación no descendió de forma importante (incluso aumentó en dos de los colegios) entre los centros que llevaban 3 ó 4 cursos desarrollando el programa en el momento de la realización del estudio.

Los **técnicos** del programa afirman en la entrevista que el nivel de participación en el programa “Luditarde” se encuentra en torno al 50% (aproximadamente la mitad de los alumnos matriculados en los centros están inscritos en el programa). Sobre si la implicación en el programa es suficiente, uno de ellos responde que “sí, aunque falla la participación a

partir de tercer ciclo” (T3). Los otros dos valoran como insuficiente la participación actual: “en «Luditarde» hay una participación de los chavales de en torno al 50% de los chavales que van al centro [...] el porcentaje deseable es el 90%” (T1).

Las **directivas** hacen una valoración positiva de la participación en el programa, aunque una de ellas destaca la problemática de los grupos de mayores: *“no en tercer ciclo de Primaria. En el resto de ciclos sí hay un buen nivel de participación” (T1).*

Como puede observarse, los técnicos y en menor medida las directivas de “Luditarde”, tienen una percepción poco realista de la cobertura del programa, que sitúan cerca del 50% cuando en realidad es del 22%. Si tenemos en cuenta que consideran que ese hipotético 50% no es suficiente y que debería superarse, la cobertura real supone un dato especialmente negativo para todos los grupos de edad del programa, a pesar de que ambos colectivos muestren especial preocupación por el 3º ciclo de Educación Primaria.

La baja cobertura de “Luditarde” puede integrarse dentro de la tendencia general descrita para el ámbito extraescolar: *“desafortunadamente, la baja asistencia es la norma en muchos programas extraescolares para jóvenes de Primaria y Secundaria debido a agendas y ritmos familiares sobrecargados” (Lauver, Little y Weiss, 2004: 1).* Como ya se comentó en el primer capítulo de este informe, frente a los que reclaman un incremento del número de programas extraescolares como solución a numerosos problemas sociales, se sitúan aquellos que afirman que la oferta existente está infrautilizada y que muchos programas desarrollan su labor con un número de participantes sensiblemente inferior a su capacidad real. Es el caso de “Luditarde” y muy especialmente en los colectivos de niños de mayor edad (*“grupos de mayores”*).

Los datos aportados por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004b) parecen contradecir esta tendencia en el ámbito español, ya que informan de que sólo el 6% de los alumnos de Educación Primaria no realizan ninguna actividad extraescolar. Sin embargo, no se trata de una contradicción, sino de dos aspectos fácilmente compatibles: si en un colegio hay muchas actividades extraescolares, casi todos los alumnos estarán apuntados a alguna, pero muchas de ellas funcionarán con grupos reducidos, en el límite (o por debajo) del mínimo de inscritos permitido para que la actividad se realice.

En el caso de “Luditarde” la cobertura del programa coincide forzosamente con el porcentaje de alumnos del colegio que participan en las actividades extraescolares del centro, ya que los participantes se apuntan al programa en su conjunto y no hay actividades extraescolares alternativas dentro del colegio.

5.4.1.2. Asistencia percibida

Para comparar la percepción sobre la asistencia de los participantes y los no participantes que acuden a actividades extraescolares distintas de “Luditarde”, fue necesario agrupar las 3 categorías de respuesta (*alto*, *medio* y *bajo*) en 2 categorías (*alto* y *medio o bajo*) para poder aplicar Chi-cuadrado (con el objeto de reducir el número de casillas de la tabla de contingencia con valores menores que 5). Los resultados informan de que no existe asociación entre el tipo de alumno (participante-no participante) y la asistencia percibida ($\chi^2_{(1, 186)} = 0,027$, $p > 0,05$). No se detectan diferencias significativas entre la asistencia percibida de los participantes en “Luditarde” y los no participantes que acuden a otras actividades extraescolares de tarde. Para ambos grupos, la mediana es igual a uno, que se corresponde con la categoría “asistencia alta”.

También se solicitó a los **educadores** su opinión respecto a la asistencia de los participantes. Tal y como se aprecia en la tabla nº 5.49, las respuestas de los tutores y los especialistas pueden analizarse conjuntamente al no existir diferencias entre ellos.

Tabla nº 5. 49. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre la asistencia al programa (prueba de Mann-Whitney)

Variables		N	Z ($p > 0,05$)
“Asistencia de los inscritos durante el curso”	Importancia	15	-0,354
	Cumplimiento	14	-0,217

Significación exacta (bilateral).

Variable de agrupación: Tipo de educador (tutor o especialista).

Los docentes valoran positivamente la asistencia de los participantes a “Luditarde”. La prueba de Wilcoxon indica que no existen diferencias significativas ($Z = -1,342$, $p > 0,05$) entre la importancia y el cumplimiento de este factor. Otorgan un elevado nivel de importancia para la calidad del programa a que los inscritos acudan a las actividades ($\bar{x} = 3,67$, $dt = 0,488$) y manifiestan que este requisito se cumple en “Luditarde” ($\bar{x} = 3,43$, $dt = 0,646$).

5.4.1.3. Media de ausencias

Teniendo en cuenta que “*Luditarde*” consta de cinco sesiones semanales, la media de ausencias de los participantes resulta realmente baja. Menos de dos ausencias mensuales ($\bar{X}=1,60$, $dt=1,591$) sobre un total de 20-23 sesiones, significa que los inscritos en el programa acuden habitualmente a las actividades y que las propuestas son lo suficientemente atractivas para mantener un elevado nivel de asistencia a lo largo del curso.

La intensidad de la participación en “*Luditarde*” es un aspecto altamente positivo, sobre todo si lo comparamos con los resultados de otras investigaciones, que informan que habitualmente la frecuencia de participación se sitúa entre 1 y 3 días por semana en el mejor de los casos (Dynarski y otros, 2004; Kane, 2004a; Pittman, Wilson-Ahlstrom y Yohalem, 2004; Vandell y otros, 2006, etc.). Los inscritos en “*Luditarde*” acuden a la mayoría de las sesiones que se les ofertan (2 horas al día, durante 5 días a la semana) lo que supone una intensidad de participación poco habitual en el ámbito extraescolar.

Como puede apreciarse en la tabla nº 5.50, existen algunas variaciones en la media de ausencias mensuales entre colegios. Para comprobar si dichas diferencias son significativas, se realizó la prueba Anova de un factor, con resultado negativo ($F=1,214$, $p>0,05$). Las ausencias de los participantes en el programa “*Luditarde*” no difieren de forma relevante entre los distintos colegios. Al contrario de lo que ocurría con la cobertura, la asistencia de los alumnos, una vez han decidido apuntarse al programa, es muy elevada en todos los colegios.

Tabla nº 5. 50. Media de ausencias al programa “*Luditarde*”
(participante/mes)

Colegio	N	Media	Desviación típica
Labaca	11	1,53	1,004
Anxo da Garda	15	1,17	1,234
Emilia Pardo Bazán	15	2,40	2,202
Ramón de la Sagra	15	1,21	1,147
Sal Lence	15	1,72	1,761
San Pedro de Visma	8	1,45	1,740
Total	79	1,60	1,591

El número de ausencias es un dato relevante para determinar el interés que tienen los alumnos en el programa. Es posible identificar elementos clave para la participación contrastando las valoraciones de los alumnos con sus ausencias a “Luditarde”. Se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman para estudiar la existencia de correlaciones entre la media de ausencias de los participantes y sus valoraciones sobre actividad física y deporte, ocupación del tiempo libre, utilidad de las actividades del programa y satisfacción con los elementos clave del mismo. En la tabla nº 5.51 se recogen las variables correlacionadas con el número de ausencias.

Tabla nº 5. 51. Variables correlacionadas con la media de ausencias a “Luditarde”

Variable	N	r
“Me gusta competir con niños de otros colegios”	79	-0,286*
“Tengo suficiente tiempo libre de lunes a viernes”	78	-0,230*
“Practicar mi deporte favorito”	79	0,322**
“Ver mi deporte favorito por televisión”	79	0,239*
“Ir a ver mi deporte favorito al campo de juego”	79	0,246*
“Hacer actividades en las que haya movimiento”	78	0,253*
“Me será de utilidad para ocupar mi tiempo libre”	79	-0,209*
“Satisfacción con el programa «Luditarde»”	79	-0,403**

*p<0,05 **p<0,01

La mitad de las variables presentan una asociación lineal negativa con el número de ausencias: a medida que aumentan los valores de una de las variables disminuyen los de la otra. Por lo tanto, en la medida en que los participantes expresen una mayor afinidad por competir con niños de otros colegios, perciban que tienen tiempo libre de lunes a viernes, crean que las actividades del programa les serán de utilidad para ocupar su tiempo libre y estén satisfechos con “Luditarde”, disminuirá el número de veces que faltan.

Justo lo contrario ocurre con las cuatro variables restantes, que están positivamente correlacionadas con la media de ausencias: aquellos que durante su tiempo libre les gusta practicar su deporte favorito, verlo por televisión, acudir a observarlo en el campo de juego o muestran predilección por las actividades en las que haya movimiento, tienen un mayor nivel de ausencias a “Luditarde”.

Esta información permite identificar los aspectos que favorecen la participación (y que deben ser reforzados) y los elementos del programa vinculados a menores niveles asistencia (y que deben ser corregidos en el futuro). El análisis de las correlaciones altamente significativas ($p < 0,01$), delimita dos tendencias que están condicionando la participación en “*Luditarde*”. Por una parte, los sujetos que muestran un alto nivel de satisfacción con el programa en general (siete áreas temáticas, actividades variadas, tratamiento educativo globalizador, etc.), presentan bajos índices de ausencia. Por otro lado, aquellos con un especial interés por el deporte y la práctica deportiva (área físico-deportiva, actividades deportivas, tratamiento más específico de los contenidos, etc.), suelen tener medias de ausencias más altas.

Estos datos sugieren que el programa no está respondiendo adecuadamente a los intereses de parte de los integrantes de los grupos de mayores, que demandan una mayor especificidad de las actividades físico-deportivas y una mayor presencia de la práctica deportiva.

5.4.1.4. Fidelidad o permanencia de los inscritos

La fidelidad o permanencia es una dimensión de la participación que ayuda a conocer si el programa es capaz de mantener el interés de los participantes a lo largo de todo el curso. Un alto índice de bajas (niños que anulan su inscripción al programa) es un dato negativo para cualquier propuesta educativa, ya que supone una pérdida de interés de los alumnos, que dejan de estar motivados por las actividades que se les ofrecen y se deciden por otras ocupaciones que responden mejor a sus necesidades o intereses.

Se solicitó a los educadores que opinaran sobre la importancia y el cumplimiento de este aspecto. No se detectaron diferencias significativas (tabla nº 5.52) entre los tutores y los especialistas, por lo que se analizan conjuntamente las respuestas de ambos colectivos.

Tabla nº 5. 52. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre la fidelidad o permanencia de los inscritos en “*Luditarde*” (prueba de Mann-Whitney)

Variables		N	Z ($p > 0,05$)
“ <i>Permanencia de los inscritos (pocas bajas durante el curso)</i> ”	Importancia	15	-0,980
	Cumplimiento	15	-1,369

Significación exacta (bilateral).

Variable de agrupación: Tipo de educador (tutor o especialista).

Los resultados de la prueba de Wilcoxon indican que los educadores valoran positivamente la permanencia de los inscritos en el programa. No se encuentran diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento de este factor en “Luditarde” y en ambos casos las puntuaciones son elevadas. Es muy importante que los inscritos permanezcan en “Luditarde” durante todo el curso ($\bar{X}=3,73$, $dt=0,458$) y así ocurre en realidad ($\bar{X}=3,47$; $dt=0,640$).

5.4.1.5. Expectativas de continuidad en el programa

Bajo este epígrafe se abordan las expectativas de inscripción en “Luditarde” que tienen los alumnos (participantes y no participantes) y los padres de los participantes, así como los motivos que explican esta decisión.

Las expectativas de los **participantes** respecto a lo que harán con respecto a “Luditarde” el curso próximo, se encuentran repartidas entre las tres posibles respuestas que se les plantean: un 33,3% afirma que se apuntará de nuevo el curso que viene; un 29,3% afirma lo contrario; y un 37,4% reconoce que la decisión depende de lo que digan sus padres. Una vez más, los niños destacan la importancia que tienen sus progenitores en las decisiones sobre la ocupación de su tiempo libre.

Se utilizó la prueba Chi-cuadrado para comprobar si existe asociación entre el tipo de alumnado (participante o no participante) y las expectativas de inscripción de cara al próximo curso en el programa. Los resultados indican que ambas variables están fuertemente asociadas ($\chi^2_{(2, 221)}=53,664$, $p<0,001$). La probabilidad de que los participantes en el programa seleccionen la opción “*me apuntaré el curso que viene*” es mayor de lo que cabría esperar si ambas variables fueran independientes. Los no participantes se decantan mayoritariamente por la opción “*no me apuntaré el curso que viene*”. La categoría en la que se detecta más igualdad entre ambos grupos es “*depende de lo que digan mis padres*”.

Respecto a los motivos que provocan que los alumnos no deseen apuntarse el próximo curso, también se realizó una comparativa entre participantes y no participantes. Los resultados de la prueba Chi-cuadrado (tabla nº 5.53) indican que, salvo en un caso, los participantes y los no participantes no acudirán al programa el curso que viene por razones diferentes.

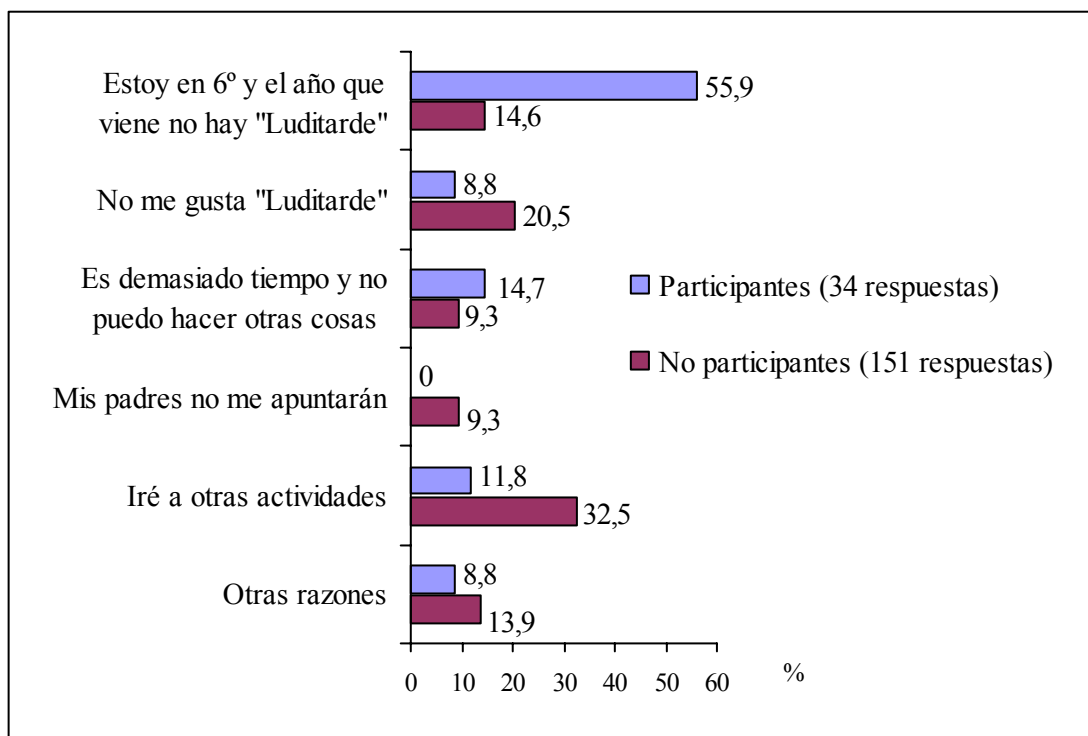
Tabla nº 5. 53. Razones para no apuntarse a “*Luditarde*” el curso que viene (prueba Chi-cuadrado). Comparativa entre participantes y no participantes

Variables	N	gl	χ^2
<i>“Participante o no participante” x ...</i>			
<i>“Estoy en 6º y el año que viene no hay «Luditarde»”</i>	113	1	14,422***
<i>“«Luditarde» no me gusta”</i>	113	1	7,229**
<i>“Es demasiado tiempo y no puedo hacer otras cosas”</i>	113	1	0,005
<i>“Mis padres no me apuntarán”</i>	113	1	5,517*
<i>“Iré a otras actividades que me gustan más”</i>	113	1	17,172***

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Tal y como indica el análisis descriptivo de esta comparación (gráfico nº 5.19), la principal razón por la que los participantes no continuarán en “*Luditarde*” es porque cambian de etapa educativa y este programa no se oferta en los niveles educativos a los que van. El segundo motivo que alegan es la falta de tiempo para realizar otras actividades. Los no participantes, sin embargo, explican que no se apuntarán a “*Luditarde*” porque van a ir a otras actividades y también porque no les gusta el programa.

Gráfico nº 5. 19. Razones para no apuntarse a “*Luditarde*” el curso que viene. Comparativa entre participantes y no participantes



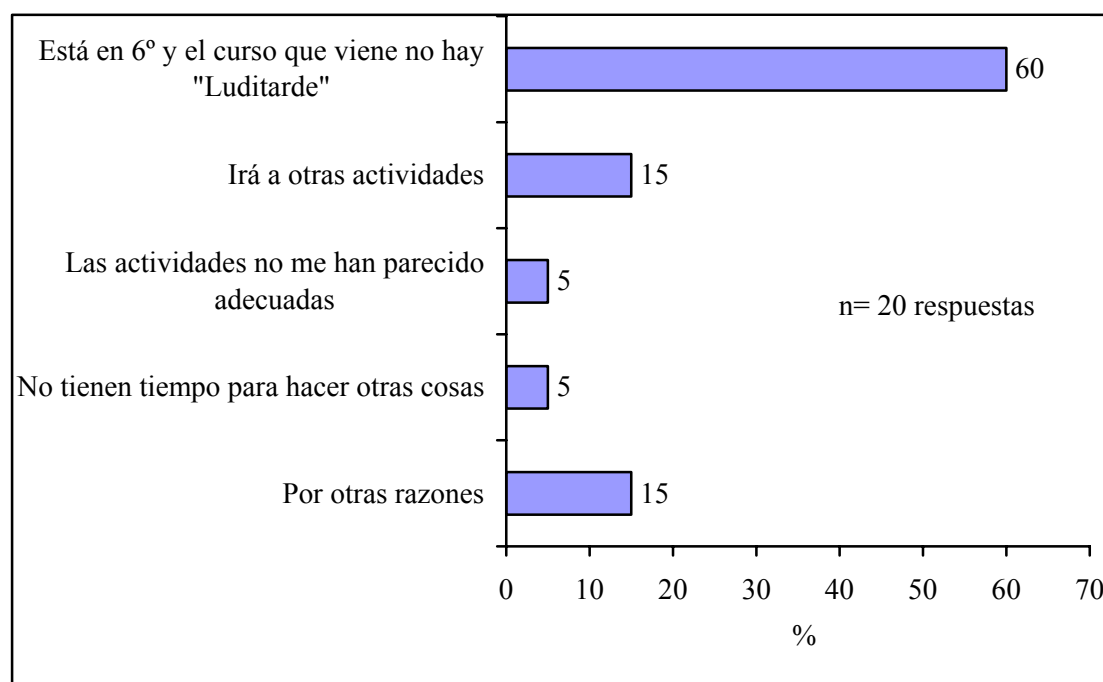
Las razones más relevantes que limitan la continuidad de los participantes en el programa no son controlables por este colectivo. Puede

decirse una parte importante de los alumnos que están inscritos se “*ven obligados*” a dejar el programa el próximo curso. Este no es el caso de los no participantes, cuyos argumentos están relacionados con unas preferencias o gustos alejados de las propuestas realizadas desde “*Luditarde*”.

Los resultados de la categoría “*iré a otras actividades que me gustan más*”, indican que tanto los participantes como los no participantes que seleccionaron esta opción se refieren prioritariamente a actividades deportivas. Los participantes señalan el baloncesto (28,6%) y el fútbol (14,3%) en primer lugar y los no participantes se decantan por la natación (20,2%) y el fútbol (18,2%).

Los **padres** de los participantes tienen claro que el próximo curso volverán a apuntar a sus hijos al programa (68,5%). Los motivos alegados por el 31,5% que responde negativamente a esta cuestión, se reflejan en el gráfico nº 5.20. Como puede apreciarse, existe bastante coincidencia entre los argumentos expresados por los padres y por sus hijos. La mayoría de los encuestados que no los apuntarán, responden que no pueden hacerlo porque el curso que viene “*Luditarde*” no se oferta en la etapa educativa a la que accede su hijo.

Gráfico nº 5. 20. Razones por las que los padres no apuntaran a sus hijos a “*Luditarde*” el próximo curso



Al igual que sucedía en el caso de los alumnos (tanto participantes como no participantes), las actividades alternativas a “*Luditarde*” en las

que inscribirán a sus hijos son principalmente deportivas (fútbol: 28,6% y judo: 28,6%).

5.4.2. Efecto del programa en las valoraciones sobre el tiempo libre

En este apartado se analizan las valoraciones de participantes y no participantes en “*Luditarde*” sobre su tiempo libre, con especial interés por la ocupación del mismo con actividades relacionadas con la actividad física y el deporte.

5.4.2.1. Disponibilidad de tiempo libre

Se aplicó la prueba de Mann-Whitney para comparar las opiniones de participantes y no participantes respecto a su tiempo libre, tanto en el mes de enero como en el de mayo de 2004.

En el mes de enero se encuentran diferencias altamente significativas entre participantes y no participantes con respecto a la percepción de su tiempo libre. Como se aprecia en la tabla nº 5.54, los participantes en “*Luditarde*” se muestran más de acuerdo que los no participantes en que tienen suficiente tiempo libre de lunes a viernes y también los fines de semana. El hecho de que la mayoría de los participantes (72,1%) se muestren totalmente de acuerdo con que “*Luditarde*” forma parte de su tiempo libre, puede explicar parte de la diferencia existente en el período comprendido entre el lunes y el viernes. Los participantes dispondrían del tiempo del programa libre de otras ocupaciones (estudio, asistencia a clases particulares y otras obligaciones). Sin embargo, esta tendencia se mantiene respecto a los fines de semana, sobre los que no influye directamente la asistencia o no a “*Luditarde*”. Por lo tanto, se puede afirmar que los participantes en el programa perciben que disponen de más tiempo libre que los no inscritos en el mes de enero de 2004.

Tabla nº 5. 54. Disponibilidad de tiempo libre (prueba de Mann-Whitney).
Comparativa entre participantes y no participantes (enero de 2004)

Variables	N	Rango Promedio Participantes vs No participantes	Z
“Tengo suficiente tiempo libre de lunes a viernes”	225	128,62 vs 100,50	-3,332***
“Tengo suficiente tiempo libre los fines de semana”	227	127,74 vs 102,98	-3,423***

*** $p \leq 0,001$

En el mes de mayo de 2004 sigue existiendo diferencia en la percepción del tiempo libre los fines de semana entre ambos grupos, aunque ésta ha disminuido. Respecto al intervalo de lunes a viernes, tanto participantes (55,9%) como no participantes (56,6%) se muestran poco o nada de acuerdo con que tienen suficiente tiempo libre (tabla nº 5.55). Las divergencias entre ambos grupos detectadas en el mes de enero al respecto, han desaparecido en mayo. Este cambio se produce principalmente por un descenso en la percepción del tiempo libre de los inscritos en “Luditarde”.

Tabla nº 5. 55. Disponibilidad de tiempo libre (prueba de Mann-Whitney).
Comparativa entre participantes y no participantes (mayo de 2004)

Variables	N	Rango Promedio Participantes vs No participantes	Z
<i>“Tengo suficiente tiempo libre de lunes a viernes”</i>	221	116,36 vs 106,65	-1,162
<i>“Tengo suficiente tiempo libre los fines de semana”</i>	221	120,17 vs 103,56	-2,304*

*p<0,05

Para comprobar la existencia de diferencias significativas entre enero y mayo de 2004 respecto a los ítems anteriores, se aplicó la prueba de los signos, tanto a los que participaron en el programa como a los que no lo hicieron.

Tal y como indica la tabla nº 5.56, existen diferencias significativas en las valoraciones de los participantes en “Luditarde” entre enero y mayo en una de las tres variables estudiadas. En enero las puntuaciones de este colectivo sobre su tiempo libre de lunes a viernes eran más altas que al final del programa (mayo). Por lo tanto, tras casi cinco meses de programa, la percepción de los participantes sobre su tiempo libre de lunes a viernes empeoró.

Sin embargo, los participantes siguen incluyendo a “Luditarde” dentro de su tiempo libre (mediana=4 o “*totalmente de acuerdo*”), por lo que no parece que el cambio antes comentado esté relacionado con una pérdida de interés por el programa. La opinión sobre el tiempo libre durante los fines de semana tampoco se modifica significativamente entre enero y mayo (mediana=4 o “*totalmente de acuerdo*”, en ambos momentos).

Tabla nº 5. 56. Disponibilidad de tiempo libre (prueba de los signos).
Comparativa entre participantes de enero a mayo de 2004

Variables	N	Frecuencias	Z
<i>“«Luditarde» forma parte de mi tiempo libre”</i>	70	16 vs 12	-0,567
<i>“Tengo suficiente tiempo libre de lunes a viernes”</i>	81	35 vs 14	-2,857**
<i>“Tengo suficiente tiempo libre los fines de semana”</i>	82	13 vs 9	Sig exact (bilat)=0,523

**p<0,01

Frecuencias= Valores más altos en enero que en mayo vs Valores más altos en mayo que en enero.

Significación exacta= Debido al alto número de empates, no hay diferencias suficientes para calcular el valor de Z, por lo que se emplea la significación exacta.

Los no participantes no varían su percepción sobre el tiempo libre entre enero y mayo de 2004 (tabla nº 5.57), ni en el período de lunes a viernes (mediana=2 o *“poco de acuerdo”*), ni respecto a los fines de semana (mediana=4 o *“totalmente de acuerdo”*).

Tabla nº 5. 57. Disponibilidad de tiempo libre (prueba de los signos).
Comparativa entre no participantes de enero a mayo de 2004

Variables	N	Frecuencias	Z (p>0,05)
<i>“Tengo suficiente tiempo libre de lunes a viernes”</i>	117	40 vs 28	-1,334
<i>“Tengo suficiente tiempo libre los fines de semana”</i>	118	31 vs 21	-1,248

Frecuencias= Valores más altos en enero que en mayo vs valores más altos en mayo que en enero

5.4.2.2. Tiempo libre y deporte

Para averiguar la existencia de diferencias entre **participantes** y **no participantes** durante el mes de enero y el de mayo de 2004, en las variables que engloba el epígrafe *“tiempo libre y deporte”* se aplicó la prueba de Mann-Whitney.

No se encontraron diferencias significativas entre participantes y no participantes en ninguna de las variables estudiadas en el mes de enero (ver tabla nº 5.58). En general, ambos grupos se muestran de acuerdo con las expresiones presentadas. La asistencia o no al programa no parece tener influencia sobre las preferencias de ocupación del tiempo libre: a ambos grupos les gusta hacer lo mismo con respecto a la temática del deporte (en enero de 2004).

Tabla nº 5. 58. Valoraciones sobre tiempo libre y deporte (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (enero de 2004)

Variables	N	Rango Promedio Participantes vs No participantes	Z (p>0,05)
<i>"Durante mi tiempo libre me gusta..."</i>			
<i>"... practicar mi deporte favorito"</i>	228	115,30 vs 113,85	-0,203
<i>"... ver mi deporte favorito por televisión"</i>	228	109,00 vs 119,03	-1,182
<i>"... ir a ver mi deporte favorito al campo de juego"</i>	226	109,32 vs 117,00	-0,934
<i>"... jugar a la consola a un juego de mi deporte favorito"</i>	228	109,52 vs 118,60	-1,085
<i>"... hacer actividades en las que haya movimiento"</i>	229	122,25 vs 109,07	-1,787

Estos resultados coinciden con los datos aportados por Vandell y otros (2005), que afirman que los participantes y no participantes en programas extraescolares ocupan su tiempo libre de forma muy similar cuando los primeros no están en los programas. Respecto a la práctica físico-deportiva, la tendencia se mantiene: presentan niveles similares de práctica motriz durante su tiempo libre (cuando los participantes no están en el programa). Sin embargo, el estudio citado informa de la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos (hacen más deporte los participantes) cuando el primer grupo está en el programa.

En el mes de mayo se mantiene el equilibrio en la opinión de ambos grupos, salvo en la ocupación del tiempo libre viendo deporte por televisión. Los participantes se decantan por esta opción en mayor medida que los no participantes (tabla nº 5.59).

Tabla nº 5. 59. Valoraciones sobre tiempo libre y deporte (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (mayo de 2004)

Variables	N	Rango Promedio Participantes vs No participantes	Z
<i>"Durante mi tiempo libre, me gusta..."</i>			
<i>"... practicar mi deporte favorito"</i>	221	112,38 vs 109,88	-0,367
<i>"... ver mi deporte favorito por televisión"</i>	221	120,88 vs 102,98	-2,143*
<i>"... ir a ver mi deporte favorito al campo de juego"</i>	220	114,98 vs 106,83	-1,028
<i>"... jugar a la consola a un juego de mi deporte favorito"</i>	221	117,10 vs 106,05	-1,329
<i>"... hacer actividades en las que haya movimiento"</i>	219	110,60 vs 109,52	-0,147

*p<0,05

La opinión de los participantes sobre la ocupación de su tiempo libre con actividades relacionadas con el ámbito físico-deportivo se mantiene estable entre los meses de enero y mayo de 2004, salvo en la opción de

acudir a ver su deporte favorito al campo de juego (tabla nº 5.60). Muestran más acuerdo con esta opción en mayo que en enero. Este dato puede vincularse más a factores familiares o estacionales que a la influencia del programa. Es probable que el aumento de interés por acudir a ver deporte al campo de juego en mayo responda más al acceso que tienen los niños a la actividad (porque sus familias están dispuestos a acompañarles o porque el tiempo lo permite), que a una modificación sustancial de la afinidad de los participantes por esta ocupación.

Tabla nº 5. 60. Valoraciones sobre tiempo libre y deporte (prueba de los signos). Comparativa entre participantes de enero a mayo de 2004

Variables	N	Frecuencias	Z
<i>“Durante mi tiempo libre, me gusta...”</i>			
<i>“... practicar mi deporte favorito”</i>	83	12 vs 10	Sig exact (bilat)=0,832
<i>“... ver mi deporte favorito por televisión”</i>	84	12 vs 22	-1,543
<i>“... ir a ver mi deporte favorito al campo de juego”</i>	84	9 vs 24	-2,437*
<i>“... jugar a la consola a un juego de mi deporte favorito”</i>	84	23 vs 20	-0,305
<i>“... hacer actividades en las que haya movimiento”</i>	83	14 vs 14	0,000

*p<0,05

Frecuencias= Valores más altos en enero que en mayo vs Valores más altos en mayo que en enero

Significación exacta= Debido al alto número de empates, no hay diferencias suficientes para calcular el valor de Z, por lo que se emplea la significación exacta.

El escaso efecto de *“Luditarde”* sobre la afinidad por la práctica físico-deportiva durante el tiempo libre es un aspecto especialmente negativo si tenemos en cuenta que entre sus objetivos se encuentra el de aumentar los recursos de sus participantes para una ocupación enriquecedora y saludable de su tiempo libre. Esta información refuerza la idea de que existen serias dificultades para influir sobre la ocupación del tiempo libre de los alumnos desde el contexto extraescolar. Un ejemplo de estas dificultades es la evaluación realizada por Takada (2005) de un programa extraescolar que intenta mejorar los hábitos alimenticios de sus participantes y aumentar su nivel de actividad física durante su tiempo libre. El estudio informa de que, tras la aplicación del programa, los participantes no experimentaron un aumento significativo en su actividad física de tiempo libre.

Tampoco se detectan variaciones importantes en las opiniones de los no participantes después de cinco meses, salvo en su preferencia por el empleo de juegos con temática deportiva en la consola, que disminuye de enero a mayo. Al igual que en el caso anterior, la climatología es un factor relevante para explicar los cambios en la ocupación del tiempo libre. En invierno (enero) la consola ocupa un lugar más importante en el tiempo de

los niños, ya que se ven obligados a pasar más tiempo en casa, sobre todo si no acuden a actividades extraescolares de tarde. En primavera (mayo) las alternativas de ocio fuera del hogar son mayores y esto podría favorecer una reducción del empleo de la consola. Otro tipo de actividades receptivas realizadas en el hogar, como ver deporte en televisión, no se ven afectados por estos factores, manteniéndose al mismo nivel en enero que en mayo. Hay que tener en cuenta que las retransmisiones de los deportes mayoritarios suelen realizarse en horarios en los que los padres han regresado del trabajo y, por lo tanto, los niños se encuentran también en casa.

Tabla nº 5. 61. 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”	118	15 vs 25	-1,423
“... ver mi deporte favorito por televisión”	117	33 vs 30	-0,252
“... ir a ver mi deporte favorito al campo de juego”	114	21 vs 33	-1,497
“... jugar a la consola a un juego de mi deporte favorito”	117	35 vs 18	-2,198*
“... hacer actividades en las que haya movimiento”	117	20 vs 22	-0,154

*p<0,05

Frecuencias= Valores más altos en enero que en mayo vs valores más altos en mayo que en enero.

Para contrastar los datos anteriores con la opinión de los **educadores** tutores (responsables del área de actividad motriz), se les pide que valoren el ítem “*mejora en el gusto por la práctica de actividades físicas frente al sedentarismo*”. La prueba de Wilcoxon informa de que no existen diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento ($Z=0,000$, $p>0,05$). Este colectivo opina que es importante para la calidad del programa que se produzcan mejoras en este sentido ($\bar{x}=3,57$, $dt=0,535$) y que realmente los participantes tienen mayor gusto por la práctica de actividades físicas después de pasar por “Luditarde” ($\bar{x}=3,57$, $dt=0,535$).

Existen divergencias entre la opinión de los educadores y los resultados expresados por los participantes, ya que después de cinco meses de programa, los segundos no mejoraron en la ocupación activa de su tiempo libre, a pesar de que sus educadores consideran que los alumnos mejoraron en este tiempo en su gusto por la práctica de actividad física.

5.4.3. Valoraciones sobre aspectos organizativos del programa

Este apartado recoge las valoraciones de distintos colectivos de “Luditarde” sobre los siguientes aspectos del programa: actividades,

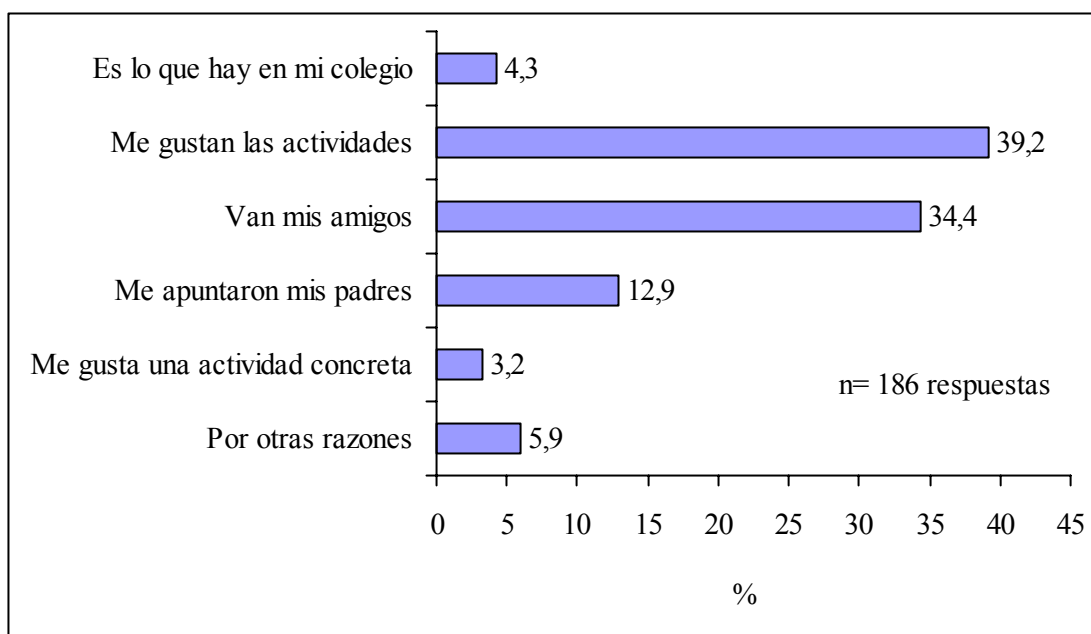
horarios, satisfacción con distintos elementos del programa y calidad del desarrollo profesional del profesorado. Estos ítems hacen referencia a la estructura del programa, que es común a todos los colegios en los que se aplica.

5.4.3.1. Sobre las actividades

Los **participantes** en los programas constituyen la principal fuente de información para valorar los logros asociados a las actividades del programa. Sin embargo, a lo largo del apartado se van completando sus opiniones con las de otros colectivos cuyas aportaciones ayudan a contrastar la perspectiva de los inscritos en “*Luditarde*”.

Este grupo señala como primera opción para apuntarse al programa que “*les gustan las actividades que se ofertan*”. Conceden mucha importancia a que sus amigos se apunten como criterio para hacerlo ellos también y destacan la influencia de sus padres en esta decisión (ver gráfico nº 5.21).

Gráfico nº 5. 21. Razones por las que los participantes se apuntan a “*Luditarde*”

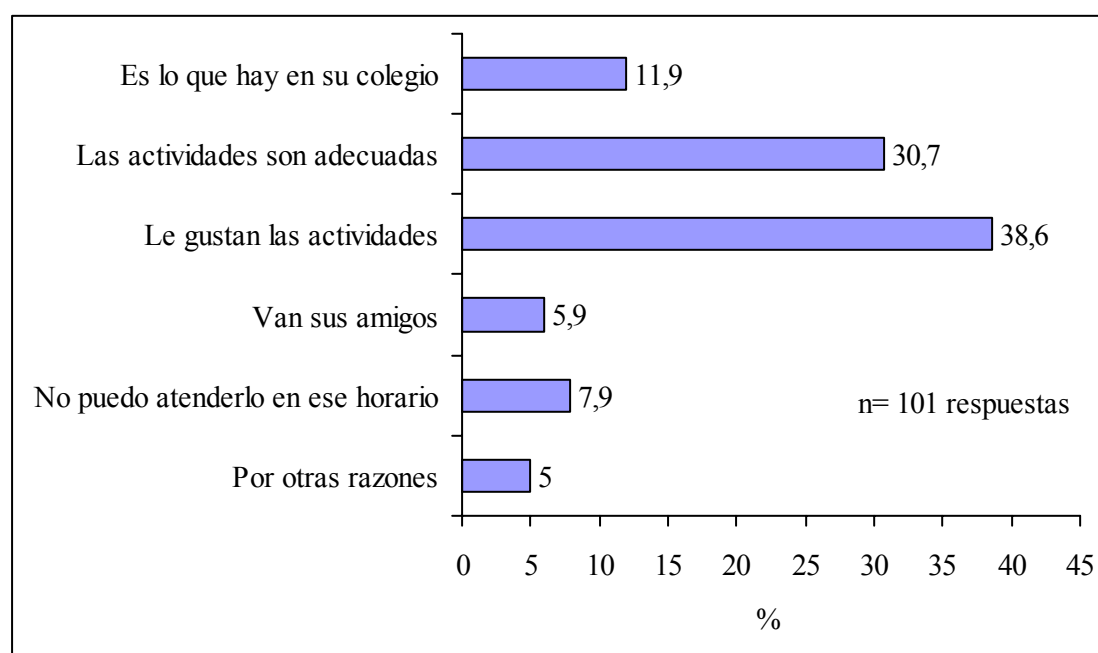


Las principales respuestas asociadas con la categoría “*me gusta una actividad concreta*” son el ajedrez (30,8%), el brilé, los juegos, “*bases*” (iniciación al béisbol) y “*cachibote*”, todos ellos con un 15,4% y el fútbol (7,7%).

En la categoría de “*otros*”, señalan que se apuntan para divertirse por la tarde (54,5%), porque sus padres trabajan (18,2%), les gustan los deportes (18,2%) y les enseñan ajedrez (9,1%).

Las razones principales por las que los **padres** de los participantes en “Luditarde” deciden apuntarlos en el programa es porque “*a sus hijos les gustan esas actividades*” (38,6% de las respuestas) -tal y como ellos mismos expresaban antes- y porque las propuestas que se les ofertan les parecen adecuadas (30,7%). En el gráfico nº 5.22 se recogen todas las categorías de respuesta. De las seis opciones, tenían que seleccionar dos. Los resultados otorgan relevancia a las actividades y las preferencias de los niños frente a otros motivos más utilitarios o prácticos, como que los apuntaron porque “*es lo que hay en su colegio*” o porque no pueden atenderlo durante ese horario.

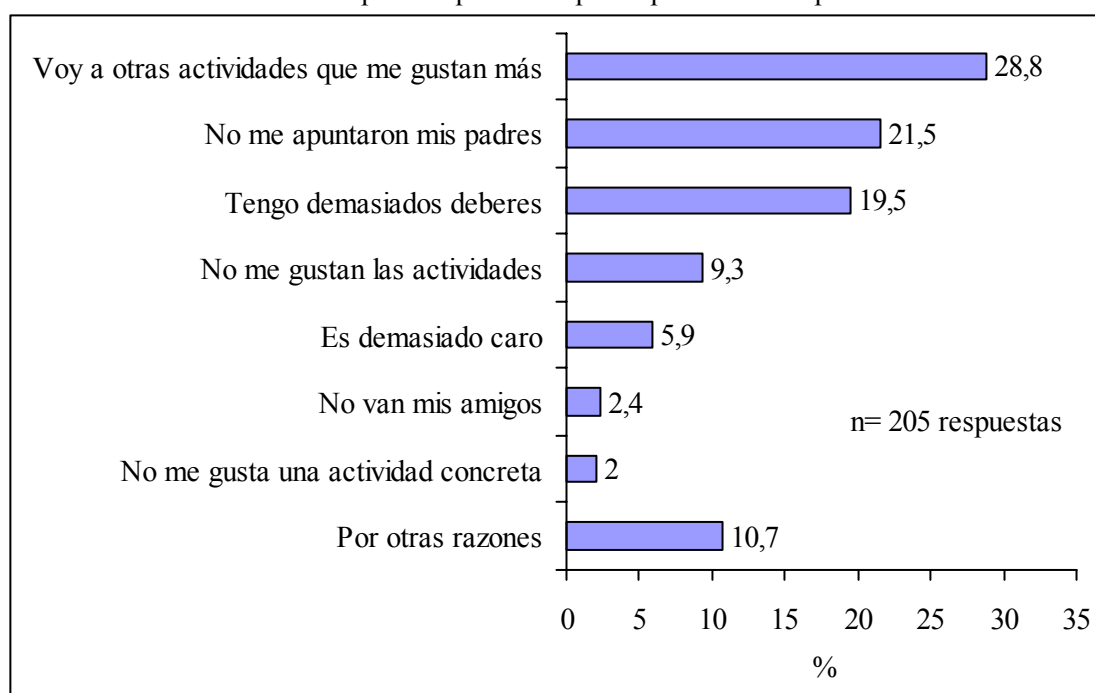
Gráfico nº 5. 22. Razones por las que los padres de los participantes deciden apuntarlos a “Luditarde”



Coincidiendo con los datos de este estudio, en una investigación realizada en el contexto norteamericano por la organización *Afterschool Alliance* (2004b), los padres señalaron como razón más importante para apuntar a sus hijos a las actividades extraescolares que a los niños les gustara el programa. Sin embargo, no se detectó coincidencia con motivos como que las actividades ofrezcan entornos seguros o que las familias puedan asumir el coste, que tienen gran relevancia en el estudio americano, pero que no parecen preocupar tanto en el contexto de la ciudad de A Coruña.

Además de conocer los aspectos que animan a unos a involucrarse en el programa, queremos conocer las barreras que impiden que otros seleccionen esta opción para su tiempo libre (gráfico nº 5.23). Los **no participantes** en “*Luditarde*” tomaron esta decisión, principalmente, porque van a actividades que les gustan más, porque sus padres no los apuntaron y porque tienen demasiados deberes. Los no participantes confirman la tendencia apuntada por participantes y padres sobre el gusto por las actividades. El factor más relevante en la decisión de acudir o no al programa es si el sujeto considera que las actividades que se le ofertan son divertidas. Teniendo en cuenta que dicha decisión suele tomarse al principio de curso, cuando las actividades no se han puesto en marcha y los niños saben poco de ellas, el procedimiento de información a alumnos, padres y docentes resultará fundamental para animarles a involucrarse en la oferta extraescolar del colegio.

Gráfico nº 5. 23. Razones por las que los no participantes no se apuntan a “*Luditarde*”



En la tabla nº 5.62 se detallan los resultados correspondientes a la categoría “*por otras razones*”. Aunque existe diversidad en las respuestas, destaca que casi un 30% de los que no participantes están inscritos en actividades que les gustan menos que las que se ofertan en “*Luditarde*”. Estos casos se corresponden, probablemente, con niños que tienen que supeditar sus preferencias a factores vinculados a la organización familiar.

Tabla nº 5. 62. Otras razones de los no participantes para no apuntarse a “Luditarde”

	N	%
Voy a otras actividades (aunque no me gustan más que “Luditarde”)	8	28,6
Tengo entrenamiento de fútbol	5	17,9
No quiero ir	3	10,7
No tengo tiempo	3	10,7
Vivo lejos del colegio	2	7,1
Otros	7	25
Total	28	100

En la tabla nº 5.63 se exponen los supuestos que tendrían que darse para que los alumnos que actualmente no acuden al programa cambiasen de opinión. Como puede apreciarse, en el listado hay algunas hipótesis que dependen del criterio de los niños (“*nada, porque no quiero ir*”, “*que me gustaran más las actividades*”) y otras, más numerosas, que se escapan de su influencia (“*que mis padres quisieran*”, “*no tener que hacer los deberes*”, “*que fueran menos horas*”, “*que fuera más barato*”).

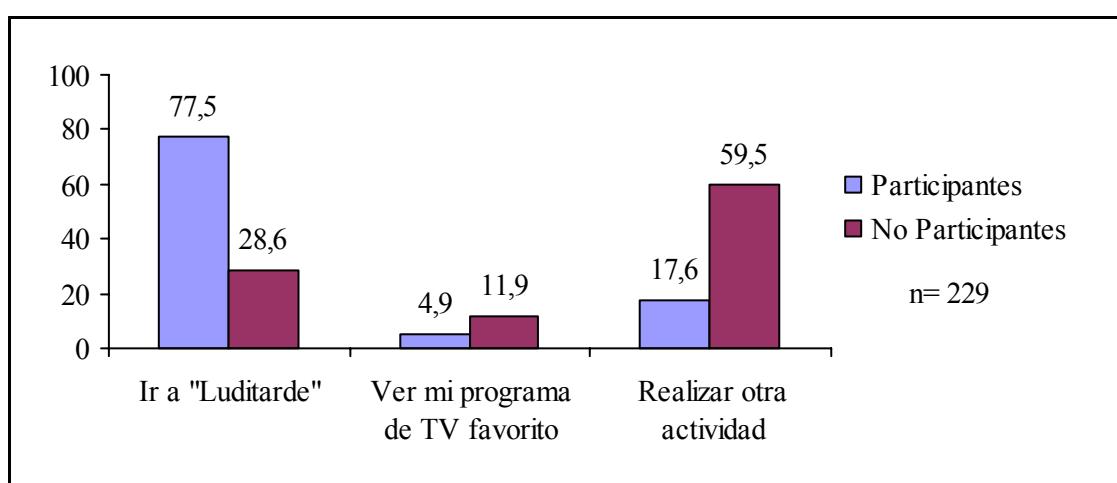
Tabla nº 5. 63. Circunstancias que se tendrían que dar para que los no participantes se apuntaran a “Luditarde”

	N	%
Dejar las actividades a las que voy	29	21,8
Que mis padres quisieran	19	14,3
Nada, porque no quiero ir	17	12,8
No tener que hacer los deberes	16	12,0
Que me gustaran más las actividades	12	9,0
Que fueran menos horas	9	6,8
Que tuviese más tiempo libre	6	4,5
Que fueran mis amigos	3	2,3
Que fuera más barato	3	2,3
Que fuera en otro horario	3	2,3
Que mis padres no pudieran cuidarme	2	1,5
Otros	14	10,5
Total	133	100

A pesar de que participantes, padres y no participantes coinciden en que el interés por las actividades (criterio que depende de los niños) es determinante para acudir o no al programa, parecen existir motivos poco controlables por los alumnos que tienen una influencia relevante en esta decisión.

Para comprobar en qué medida afectan estos factores “*externos o no controlables por los alumnos*” en su decisión de acudir al programa, se propone a participantes y no participantes que elijan entre tres opciones: acudir a “*Luditarde*”, ver su programa de televisión favorito o realizar otra actividad. La prueba Chi-cuadrado indica que ambas variables están altamente relacionadas, tanto en la comparativa realizada en enero ($\chi^2_{(2, 228)}=54,087$, $p<0,001$), como en la del mes de mayo ($\chi^2_{(2, 221)}=56,248$, $p<0,001$). Los participantes se decantan claramente por la primera opción, a diferencia de los no participantes, cuyo porcentaje es significativamente menor (ver gráfico n° 5.24).

Gráfico n° 5. 24. Comparativa de preferencias de los participantes y no participantes de “*Luditarde*” (enero de 2004)



Aún así, es un dato relevante que el 28,6% (en enero de 2004) y el 15,6% (en mayo de 2004) de los no participantes indiquen que “*si pudieran elegir*” su primera opción sería participar en “*Luditarde*”. Para estos sujetos, las actividades extraescolares a las que acuden, no coinciden con sus preferencias. Para el caso de los participantes, hay que recordar que sus padres afirmaban tener muy en cuenta las preferencias de los niños a la hora de matricularlos en el programa, a pesar de lo cual hay un 17,6% que preferirían realizar otra actividad en ese horario en lugar de “*Luditarde*”.

Los datos refuerzan la tradicional sospecha de que la opinión de los niños no es prioritaria a la hora de seleccionar las actividades que realizan durante su tiempo libre (Neto y Serrano, 1997) y que otros factores, muy ligados a las características y preferencias de los padres, son determinantes en esta toma de decisiones (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2004b). Además, cuestionan parcialmente lo expresado por los padres de los participantes sobre la importancia que otorgan a las preferencias de sus hijos a la hora de decidir en qué actividades extraescolares los inscribirán.

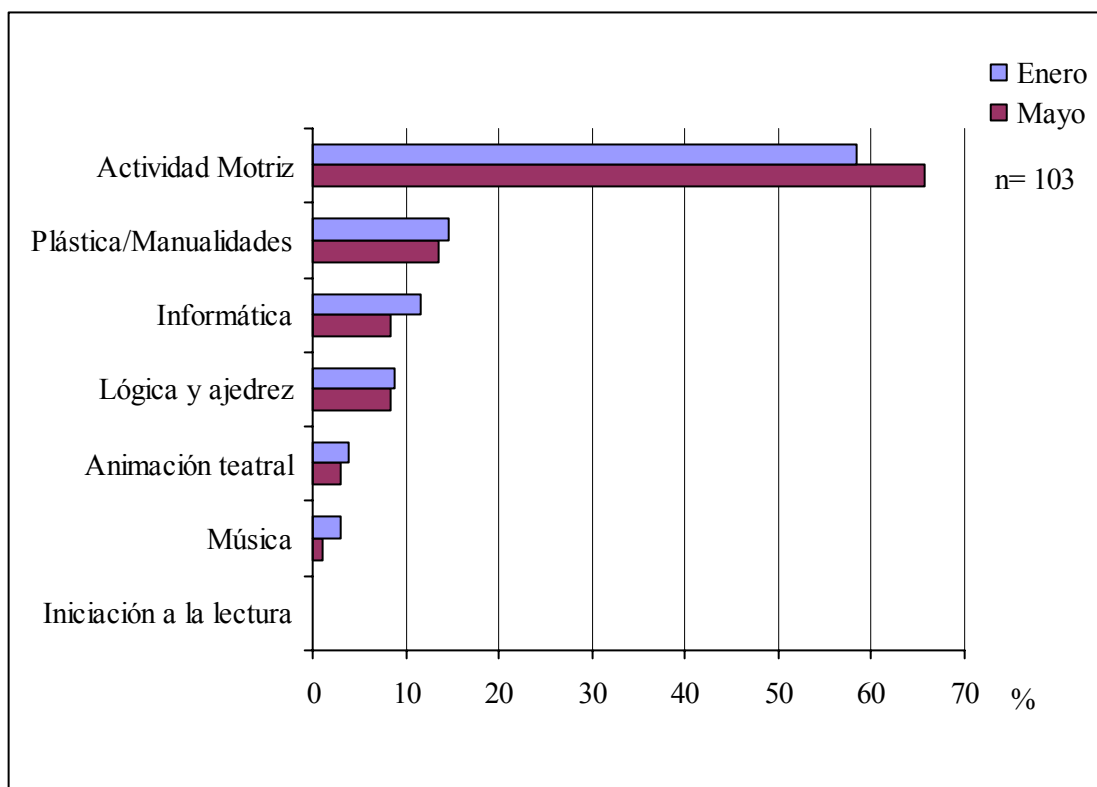
Otro aspecto sobre el que se preguntó a los **participantes** fue qué área de “*Luditarde*” era su preferida. Como se aprecia en el gráfico nº 5.25, el área de actividad motriz (físico-deportiva) es la preferida por los encuestados, tanto en el mes de enero como en el de mayo (58,2%), con mucha diferencia sobre las demás. Este tipo de valoraciones es una constante a lo largo de nuestro estudio: los participantes muestran predilección por las actividades físico-deportivas, solicitan que se dedique más tiempo a ellas, se muestran satisfechos con su realización, etc.

Los datos refuerzan la tendencia que sitúa la actividad físico-deportiva como uno de los contenidos más relevantes de las actividades extraescolares. Según el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004b) el deporte es la actividad extraescolar más practicada, realizada por el 73% de los alumnos de Educación Primaria y el 62% de los de ESO. Esta importancia ha sido reconocida por los propios organizadores de los programas, puesto que las actividades relacionados con la Educación Física y el deporte están entre las más ofertadas (Kirkham y Evans, 2000) y suelen emplearse como reclamo para reclutar y mantener a los participantes en los programas extraescolares (Policy Studies Associates, 2006). Por otro lado, los padres se muestran concienciados de que los programas extraescolares ofrecen a sus hijos oportunidades para estar físicamente activos, lo que consideran muy positivo (Afterschool Alliance, 2004b).

Las siguientes áreas señaladas por este colectivo son las de “*plástica/manualidades*” e “*informática*”. Destaca negativamente que ninguno de los encuestados seleccionó la “*iniciación a la lectura*” como su preferida.

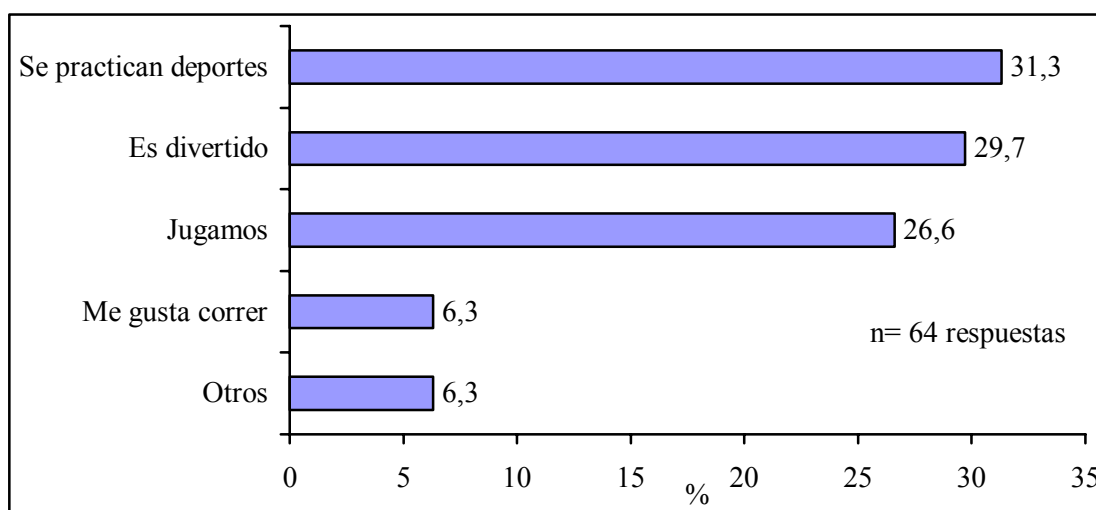
Se detecta cierta estabilidad en los resultados de enero a mayo, tan sólo alterada por un importante incremento en la valoración del área de actividad motriz (de 58,3% a 65,6%) y por un ligero descenso del área de informática (pasa de un 11,7% a un 8,3%). El factor climático puede explicar parte de estas diferencias, ya que en mayo adquieren mayor presencia en el tiempo libre de los escolares las actividades de esparcimiento al aire libre, en detrimento de las realizadas en interior, sobre todo si éstas suponen poco movimiento.

Gráfico nº 5. 25. Actividad preferida por los participantes en “*Luditarde*” en los meses de enero y mayo de 2004



Una vez seleccionadas sus preferencias por una de las áreas del programa, tuvieron que explicar las razones que propician esta decisión. En el gráfico nº 5.26 se presentan las motivaciones que hacen que muchos participantes elijan el área de actividad motriz como su preferida. La práctica deportiva, la diversión y el juego son los principales argumentos esgrimidos por los encuestados.

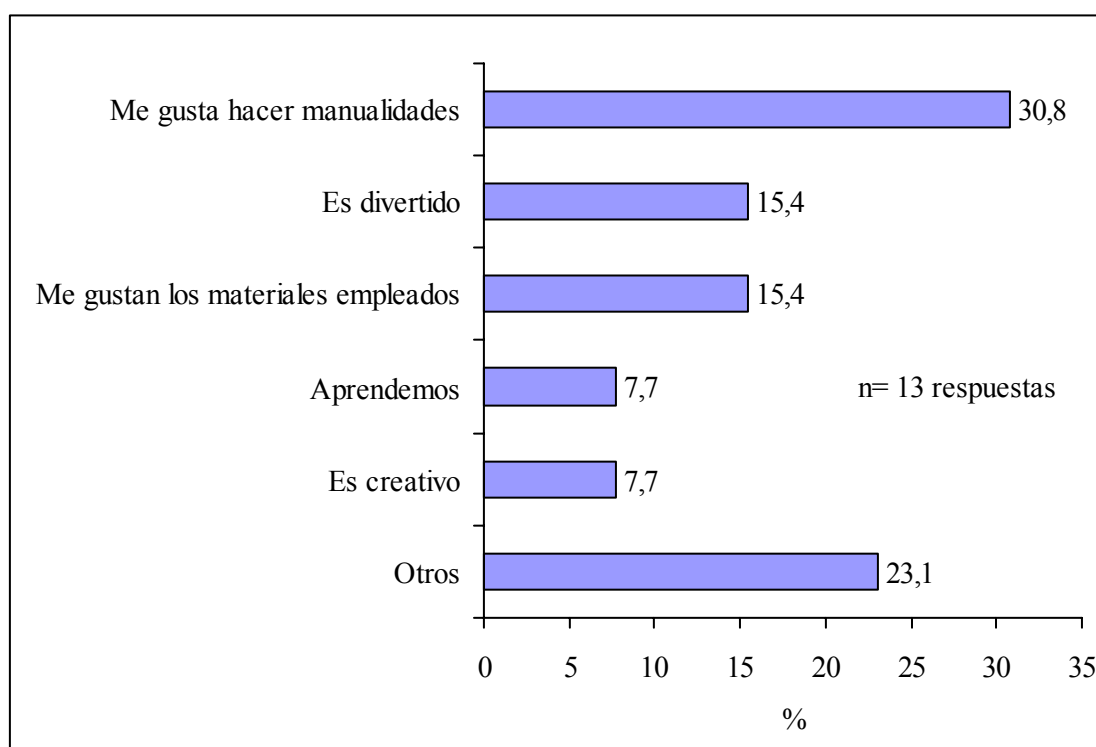
Gráfico nº 5. 26. Razones por las que a los participantes les gusta la actividad motriz (físico-deportiva) de “*Luditarde*”



Los motivos por los que a los participantes en “*Luditarde*” les atrae el área de actividad motriz coinciden con algunas de las razones encontradas en poblaciones de Educación Primaria y Secundaria para practicar deporte. Autores como Casimiro (2002), Ruiz Juan, García Montes y Gavala González (2005b) o Torres Guerrero (2005a), entre otros, hallaron en sus estudios que el gusto por el deporte, las relaciones con sus amigos, la diversión y el mantenimiento de la forma física son las principales razones por las que las poblaciones de Primaria y Secundaria practican deporte. Los participantes en “*Luditarde*” comparten con estos grupos su afinidad por el deporte y la búsqueda de la diversión en la práctica motriz.

En el caso del área de plástica/manualidades (gráfico nº 5.27) la primera razón es el gusto por las manualidades, la segunda la diversión y la tercera, la afinidad por los materiales empleados en este tipo de actividades.

Gráfico nº 5. 27. Razones por las que a los participantes les gusta la actividad de plástica/manualidades de “*Luditarde*”

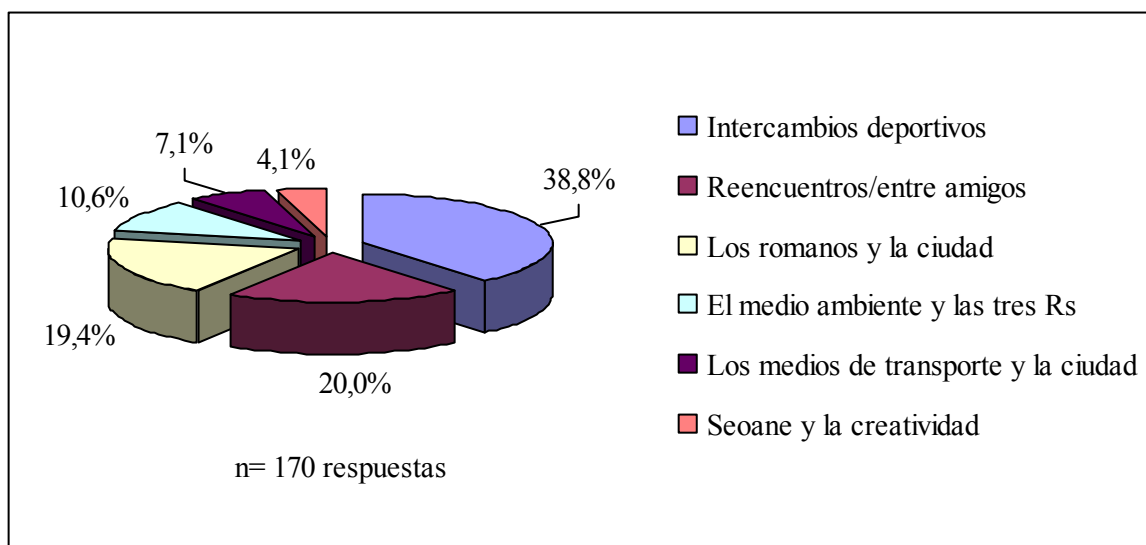


El análisis de las razones para seleccionar cada una de las áreas restantes, arroja resultados que van en la misma línea que las dos anteriores. La afinidad por los contenidos pertenecientes al área y la percepción de que es divertida, son los principales motivos para preferirla a las demás. Así, los que escogen la actividad de informática, dicen que les

gustan los ordenadores (33,3%) y que es una propuesta divertida (33,3%); los que optan por lógica y ajedrez, afirman que les gusta aprender (30%) y que es divertido; los que seleccionan el área de música, lo hacen porque bailan (40%) y se divierten (40%); finalmente, los que se decantan por la animación teatral, argumentan que les gusta la interpretación (50%) y que es divertida (25%).

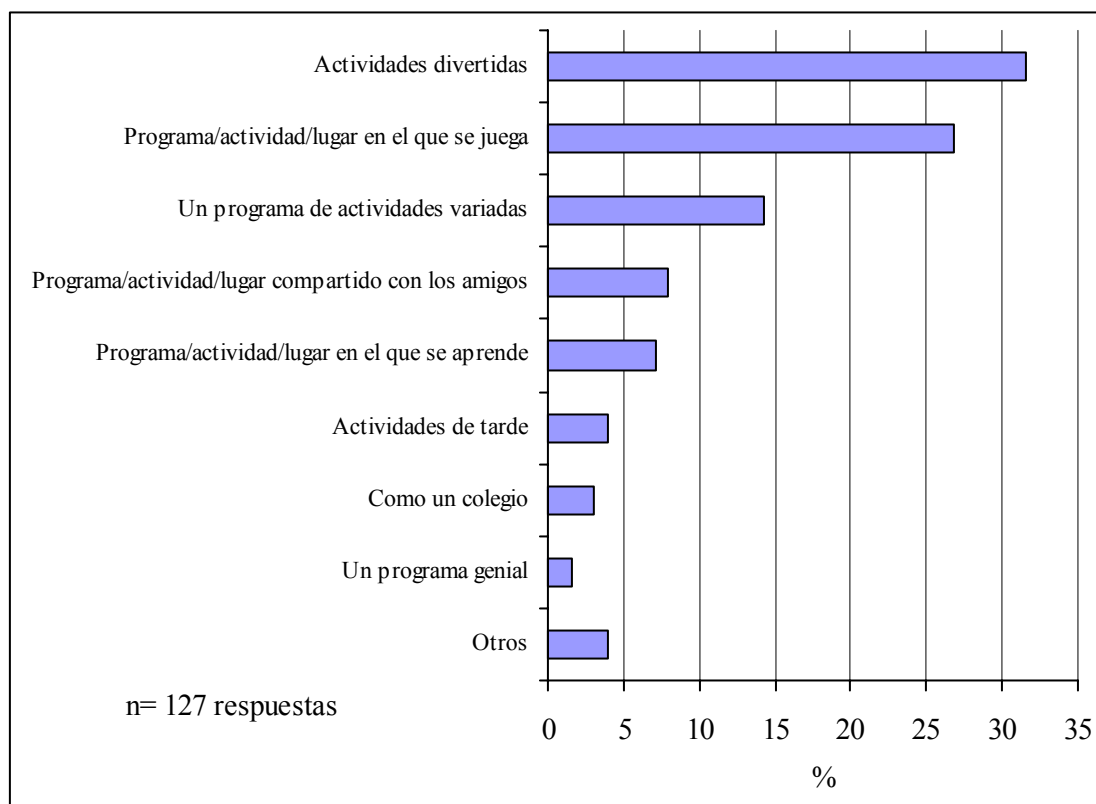
Para conocer qué bloques temáticos gustaron más a los participantes en el programa, tuvieron que seleccionar dos de los seis desarrollados a lo largo del curso. En el gráfico n° 5.28 se muestran los resultados. El bloque de intercambios deportivos, organizado desde el área de actividad físico-deportiva, fue la opción preferida (38,8% de las respuestas). En segundo lugar seleccionaron “reencuentros/entre amigos” (primer tema del curso), centrado en propuestas de presentación, convivencia y desinhibición, para que los nuevos grupos comiencen a funcionar como tales y los ya existentes recuperen lo antes posibles las dinámicas colectivas del curso anterior.

Gráfico n° 5. 28. Bloques temáticos preferidos por los participantes en “*Luditarde*”



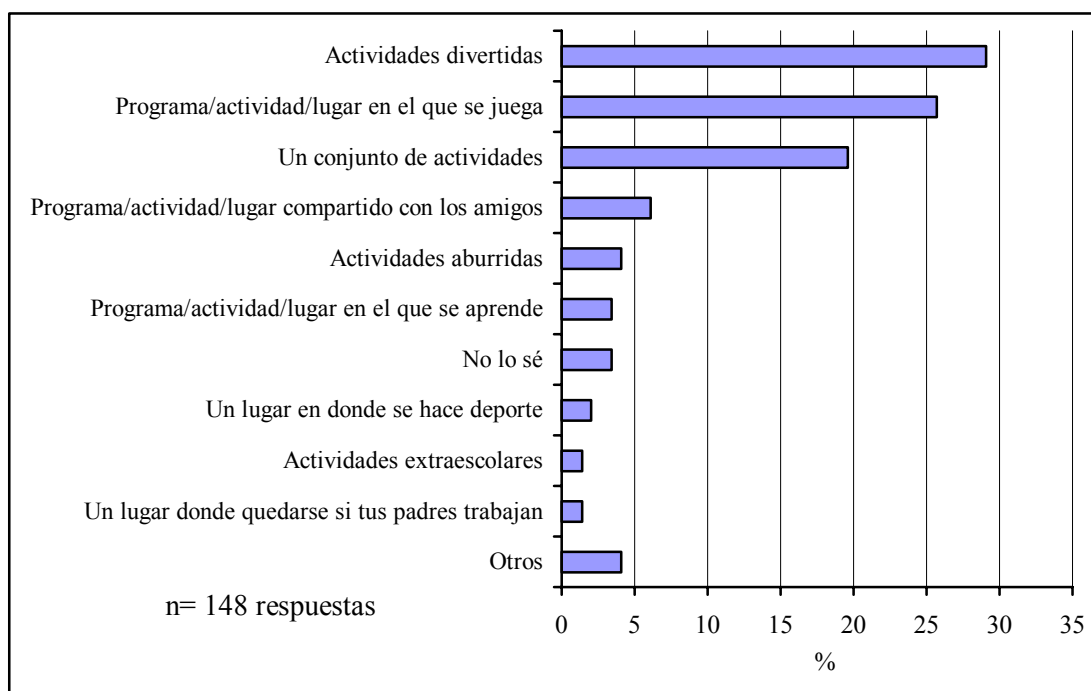
A través de una pregunta abierta, los participantes en el programa tuvieron que explicar su concepción de “*Luditarde*”. En el gráfico n° 5.29 se muestran las categorías derivadas del análisis de esta cuestión. Los conceptos que asocian con el programa son, por este orden, la diversión, el juego y las actividades (variadas). Los encuestados también consideran que el programa es un lugar en el que encontrarse con sus amigos y en el que aprender.

Gráfico nº 5. 29. ¿Qué es para los participantes “*Luditarde*”?



Para comprobar si el concepto que tienen los **no participantes** sobre “*Luditarde*” difiere del expresado por los participantes, se les planteó esta misma cuestión. Existe bastante coincidencia en la forma de conceptualizar el programa de ambos grupos. Como se muestra en el gráfico nº 5.30, los no participantes también asocian el programa con la diversión, el juego y las actividades. Lo consideran un lugar para encontrarse con los amigos y aprender (cuarta y sexta respuestas), si bien en la quinta categoría advierten que son “*actividades aburridas*”.

Gráfico nº 5. 30. ¿Qué es para los no participantes “Luditarde”?



La idea que tienen los participantes y los no participantes sobre lo que es “*Luditarde*” es bastante similar: coinciden en las cuatro primeras respuestas y también en su ordenación. Este no es, por lo tanto, un elemento diferenciador relevante de ambos grupos.

En el siguiente bloque de cuestiones se les solicitó a los **participantes** que valoraran los aprendizajes adquiridos a lo largo del curso en el programa. Sobre este aspecto se mostraron muy de acuerdo en que lo aprendido había sido divertido e interesante (mediana=4 en ambos casos) y bastante de acuerdo en que “*era lo que querían aprender*” y que le sería de utilidad para su tiempo libre (mediana=3 en ambos casos).

Sobre la complejidad de dichos aprendizajes, opinaron que las actividades eran adecuadas a su nivel (65,5%) y, en menor medida, que eran muy sencillas (34,5%). En ningún caso valoraron que las propuestas eran excesivamente complejas para ellos.

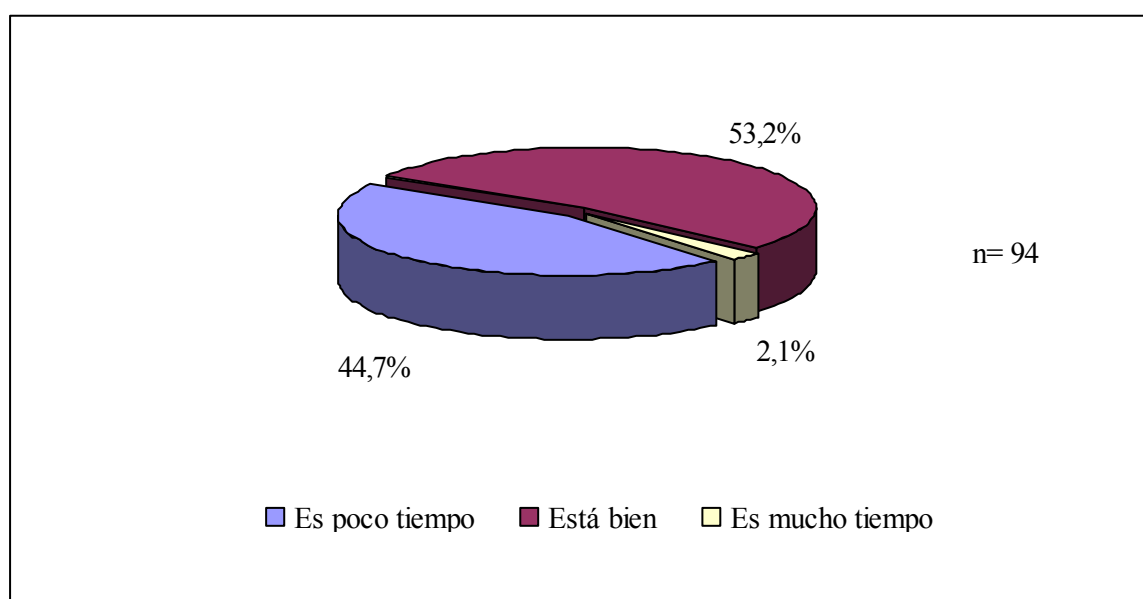
Dentro de este apartado de valoración global de distintos elementos de la estructura de “*Luditarde*”, se dedicaron varias cuestiones a la forma de organización de las actividades físico-deportivas.

En primer lugar, los participantes opinaron sobre si es necesario dedicar sesiones al deporte en el programa. Un 98% de los sujetos respondieron afirmativamente a esta cuestión, lo que refuerza la tendencia

apuntada por otros resultados de clara afinidad de los inscritos en “Luditarde” por la parte del programa dedicada a la actividad físico-deportiva.

También valoraron el tiempo dedicado al deporte en el programa. Los resultados (gráfico nº 5.31) indican que a la mayoría de los encuestados ese tiempo les parece correcto. Sin embargo, se detecta un porcentaje muy relevante de participantes que consideran que *“es poco tiempo”*, lo que puede interpretarse como una demanda implícita de una mayor carga horaria para las actividades del área de actividad motriz.

Gráfico nº 5. 31. Valoración de los participantes del tiempo dedicado al deporte en “Luditarde”



Para contrastar estos datos, se solicitó a los **técnicos** que valoraran las respuestas de los participantes. No existe acuerdo respecto a qué medidas adoptar para responder a esta situación. Uno de ellos plantea de que *“si los niños demandan más actividad física, hay que darles más actividad física, y además hay que hablar con los papás de esos niños [...] el docente tiene que comunicar a las familias el cambio de la programación... es por el bien de la comunicación”* (T1). Otro de los técnicos se muestra reticente a aumentar la actividad motriz, al valorar que su presencia ya es importante en el programa y advierte del riesgo de guiarse en exceso de las demandas de los participantes a la hora de definir el programa: *“en términos teóricos el 50% del tiempo de «Luditarde» debería destinarse a actividad motriz [...] teniendo en cuenta el número de áreas existentes, el porcentaje planteado para actividad motriz me parece bastante ambicioso [...] de hacer caso a los participantes, probablemente no se trabajaría a nivel educativo el resto de áreas”* (T2). El tercero de los

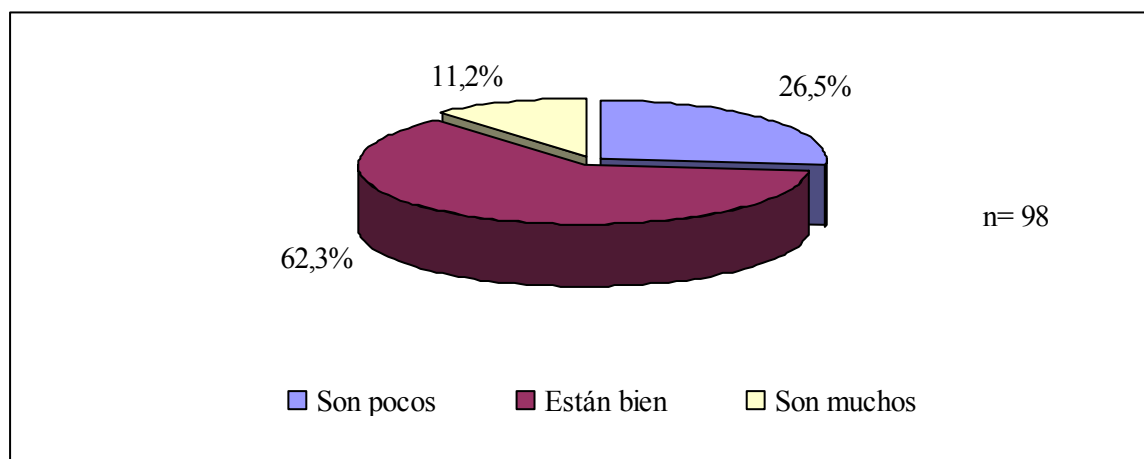
técnicos considera que “*va a depender de la formación inicial de los educadores existiendo diferencias entre los Licenciados en Educación Física y Maestros Especialistas [en Educación Física] con respecto a otros titulados que abordan de otra manera este tiempo por falta de formación específica [...] existe otra variable que modifica el tiempo de práctica [...] dependiendo de si el grupo es más o menos participativo, el tiempo de práctica será mayor o menor*”).

Las **directivas** del programa también se pronunciaron al respecto en la entrevista, mostrándose de acuerdo con la opinión de aumentar el tiempo destinado a la actividad motriz: “*hay que tomar nota del dato y hacer menos actividad de sillón y más motriz*” (D1). Explican que este incremento debe realizarse dentro de unos parámetros educativos y que se debe prestar atención al tercer ciclo de Primaria: “*no se trata de pasarse al otro extremo de moverse por moverse, ¡habrá que buscar un motivo para moverse!*” (D1), “*en el último tramo de Educación Primaria, quizá por tradición se echa en falta la práctica deportiva. Podría solucionarse aumentando la carga deportiva dentro del programa para ese ciclo*” (D2).

Como se argumentaba en el capítulo segundo del referencial teórico, los intercambios deportivos son una forma de competición adaptada con un reglamento elaborado específicamente por los educadores de “*Luditarde*”, más simple que el oficial y con adaptaciones destinadas a hacer asequible la competición a todos los participantes. Se busca reducir la importancia de la victoria-derrota en el resultado final de los enfrentamientos, que se presentan como convivencias.

Los **participantes** valoran positivamente la cantidad de intercambios deportivos realizados a lo largo del curso (gráfico nº 5.32). La mayoría sostienen que su número “*está bien*”, aunque un 26,5% consideran que son pocos y un 11,2% opinan lo contrario.

Gráfico nº 5. 32. Valoración de los participantes del número de intercambios deportivos realizados en el programa



Para comprobar el nivel de aceptación del sistema de competición deportiva basado en los intercambios deportivos, los participantes tuvieron que elegir entre éstos y las competiciones deportivas normales (que tienen como referencia las reglamentaciones oficiales de cada disciplina deportiva). Aunque una parte importante de los sujetos (56,1%) prefieren los intercambios deportivos, su implantación parece encontrarse con cierta resistencia por parte de un sector también relevante de los participantes. Un 43,9% prefiere las competiciones deportivas normales a la fórmula propuesta en “*Luditarde*”. Esta situación podría ser una fuente de insatisfacción para alguno de los niños, ya que el programa no permite compaginar ambos formatos, sino que opta por una estructura en la que el tanteo es sólo una de las variables (y no la más importante) para determinar qué equipo es el ganador.

El tipo de competición propuesta es tan solo uno de los elementos que configuran el proyecto formativo del área de actividad motriz de “*Luditarde*”. Otro de los aspectos destacados es el enfoque que los educadores dan a las prácticas, ya que la actitud de los docentes ha sido señalada como un elemento clave para la participación de los jóvenes en actividades físico-deportivas (Mahoney, Eccles y Larson, 2004). Para determinar qué percepción tienen los alumnos sobre las prioridades de sus docentes respecto a la práctica motriz, tuvieron que elegir una de las cuatro opciones señaladas en la tabla nº 5.64. En ella se comparan las respuestas de los participantes en el programa -que opinan sobre los educadores de “*Luditarde*”- con las de los no participantes -que valoran las prioridades de sus educadores en los contextos en los que practican actividad físico-deportiva-.

Para poder comparar ambos grupos, se analiza cada categoría de respuesta como una variable dicotómica (si-no). La prueba Chi-cuadrado informa de que la percepción que tienen los alumnos sobre las prioridades de sus educadores es similar para las opciones “*que ganemos a los contrarios*” y “*que cumplamos las reglas*”, pero difieren respecto al buen juego y a la participación de todo el equipo.

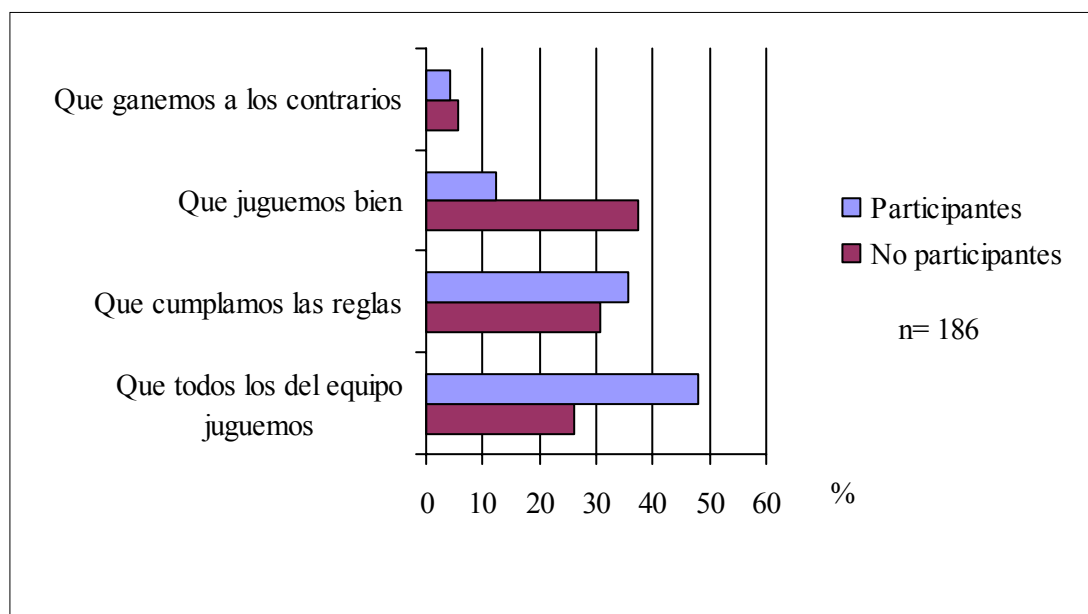
Tabla nº 5. 64. Relación entre el tipo de participación y la percepción que tienen los alumnos de las prioridades de sus educadores respecto a la práctica físico-deportiva (prueba Chi-cuadrado)

Variables	N	gl	χ^2
<i>“Participante o No Participante” x “Lo que más valora mi educador cuando practico deporte es...”</i>			
<i>“... que ganemos a los contrarios”</i>	186	1	0,258
<i>“... que juguemos bien”</i>	186	1	16,125***
<i>“... que cumplamos las reglas”</i>	186	1	0,528
<i>“... que todos los del equipo jueguen”</i>	186	1	9,408**

p<0,01 *p<0,001

En el gráfico nº 5.33 se muestra el análisis descriptivo de estas variables para ambos grupos. Como puede apreciarse, tanto **participantes** como **no participantes**, coinciden en que sus educadores dan poca relevancia al resultado (victoria-derrota) y en que el cumplimiento de las reglas es algo que priorizan bastante cuando realizan práctica físico-deportiva. Respecto a las categorías en las que existen diferencia entre las percepciones de los participantes y los no participantes, los niños que acuden a “*Luditarde*” creen que sus educadores priorizan la participación (“*que todos los del equipo juguemos*”) de forma importante, mientras que los que realizan actividad física en otros contextos, perciben que sus educadores se centran en el desarrollo de habilidades (“*que juguemos bien*”).

Gráfico nº 5. 33. Percepción de los alumnos sobre las prioridades de sus educadores respecto a la práctica físico-deportiva. Comparación entre participantes y no participantes



Estos datos informan de que el planteamiento práctico del área motriz del programa es coherente con sus fundamentos educativos, centrados en la promoción de la participación y en la filosofía del “*Deporte para Todos*”. Cualquier otra finalidad que se pretenda alcanzar, está supeditada a que todos los alumnos tengan facilidades para practicar. Los propios participantes en “*Luditarde*” así lo perciben.

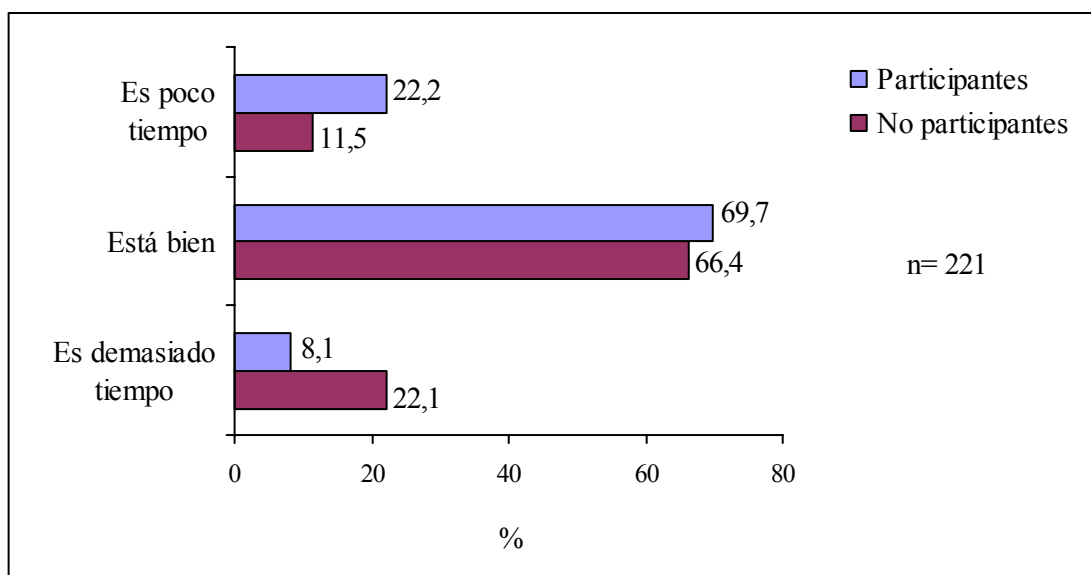
5.4.3.2. Sobre los horarios

En este punto se analizan las valoraciones de los participantes, de sus padres y de los no participantes sobre la duración del programa (10 horas semanales, de 16:00 h a 18:00 h de lunes a viernes). Tuvieron que elegir entre tres opciones: “*es demasiado tiempo*”, “*está bien*” o “*es poco tiempo*”. Las opiniones de los participantes en el programa se compararon con las de los no participantes y con las de sus padres.

En la comparativa **participantes-no participantes**, la prueba Chi-cuadrado indica que existen diferencias entre ambos grupos, tanto en el mes de enero de 2004 ($\chi^2_{(2, 229)}=13,475$, $p=0,001$), como en el de mayo de 2004 ($\chi^2_{(2, 221)}=10,775$, $p<0,01$). En ambos momentos, la descripción de los datos es muy similar (en el gráfico nº 5.34 se refleja la comparativa del mes de mayo): ambos grupos coinciden mayoritariamente en que el horario de “*Luditarde*” está bien, pero hay un porcentaje mayor de los participantes

que creen que es poco tiempo, ocurriendo lo contrario con la categoría “*es demasiado tiempo*”.

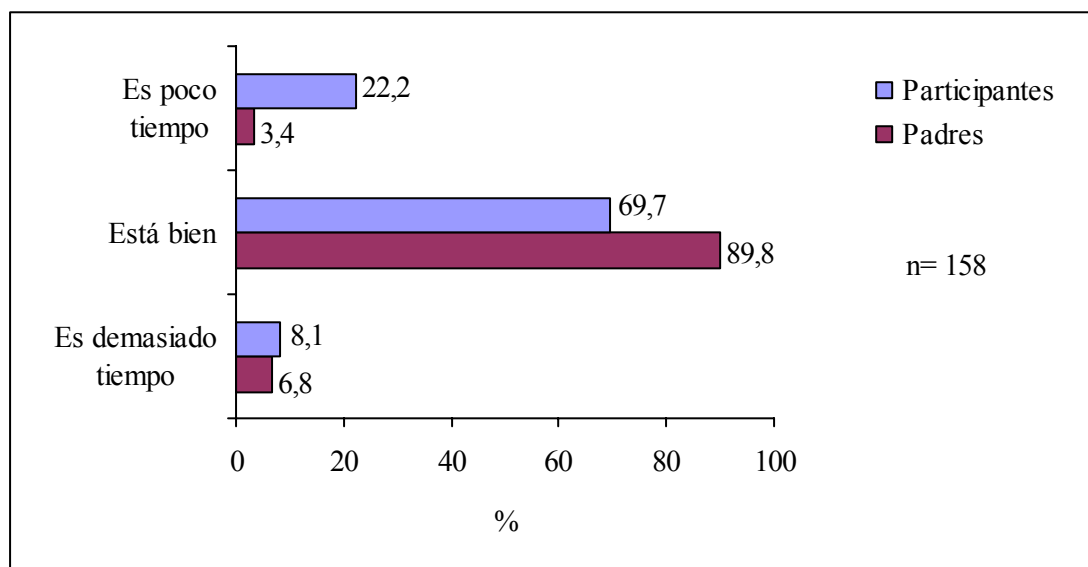
Gráfico nº 5. 34. Opinión sobre la duración de “*Luditarde*” en el mes de mayo de 2004.
Comparación entre participantes y no participantes



El hecho de que los no participantes valoren positivamente la duración diaria del programa, indica que este no es un factor que dificulte el acceso de este colectivo a las actividades.

En la comparativa **participantes-padres**, la prueba Chi-cuadrado también informa de diferencias de opinión entre ambos colectivos ($\chi^2_{(2, 158)}=10,655$, $p<0,01$). Tal y como se aprecia en el gráfico nº 5.35, los padres valoran que la duración del programa “*está bien*” en mayor medida que los participantes. Sin embargo, los niños superan a sus progenitores en la respuesta “*es poco tiempo*”.

Gráfico nº 5. 35. Opinión sobre la duración de “Luditarde”. Comparación entre participantes y padres



Los padres realizan una valoración altamente positiva de la actual duración del programa, superando ampliamente a sus hijos, lo que consolida la idea de que ciertos aspectos estructurales de los programas extraescolares se ajustan en mayor medida a las preferencias de los padres que a las de los propios participantes.

5.4.3.3. Sobre la satisfacción

La satisfacción de los niños con los programas a los que acuden, suele considerarse como uno de los indicadores más relevantes para determinar el éxito de los mismos. Sobre este aspecto se solicitó la opinión tanto de los participantes, como de sus padres, al considerar que éstos son usuarios indirectos de los servicios de “Luditarde”, además del importante papel que desempeñan en la decisión sobre las actividades de tiempo libre de sus hijos.

En la tabla nº 5.65 se recoge el nivel de satisfacción de los **participantes** con distintos elementos de “Luditarde”. Para simplificar los datos, se agruparon los porcentajes de las categorías de respuesta favorables (bastante y totalmente de acuerdo), indicando a continuación la mediana. Los participantes se muestran altamente satisfechos con los elementos señalados: en todos los casos, el porcentaje de acuerdo supera el 80% y la mediana es 4 (valor que se corresponde con la categoría “totalmente de acuerdo”). Se trata de un dato muy positivo para

“*Luditarde*”, que recibe una retroalimentación altamente favorable de sus participantes.

Tabla nº 5. 65. Satisfacción de los participantes con distintos elementos del programa

Variables	N	Bastante o totalmente de acuerdo (%)	Mediana
<i>“Estoy satisfecho con ...”</i>			
“... las instalaciones”	98	87,8	4
“... el material”	98	90,8	4
“... las relaciones con los compañeros”	98	85,7	4
“... mi educador tutor”	98	83,7	4
“... mi educador de música”	98	81,6	4
“...mi educador de ajedrez”	98	90,8	4
“... mi educador de informática”	98	92,8	4
“... el personal de la AMPA”	94	85,1	4
“... el programa «Luditarde» en general”	98	87,7	4

En el caso de los **padres**, también se recogen valoraciones altamente favorables sobre distintos elementos del programa. Como se refleja en la tabla nº 5.66, el 90% de los padres muestran su satisfacción con dichos elementos. El valor de la mediana es 4 (*“totalmente de acuerdo”*) para la satisfacción con los educadores, el personal de la AMPA y los aprendizajes de sus hijos y 3 para el cumplimiento de los horarios y el programa “*Luditarde*” en general. Estos datos refuerzan una tendencia señalada para el sector extraescolar que indica que, en general, los padres expresan un alto nivel de satisfacción con los programas a los que acuden sus hijos (Schwendiman y Fager, 1999; Friedman y Bleiberg, 2002; Afterschool Alliance, 2004b; Geiger y Britsch, 2004, etc.).

Tabla nº 5. 66. Satisfacción de los padres con distintos elementos del programa

Variables	N	Bastante o totalmente de acuerdo (%)	Mediana
<i>“Estoy satisfecho con ...”</i>			
“... los educadores del programa”	55	100	4
“... el personal de la AMPA”	55	96,4	4
“... los aprendizajes de mi/s hijo/s en el programa”	51	90,2	4
“... el cumplimiento de los horarios”	54	96,2	3
“... el programa «Luditarde» en general”	53	98,1	3

En aquellas variables sobre las que opinaron tanto los **participantes** como los **padres**, se estudió la existencia de diferencias en la satisfacción expresada por ambos grupos (tabla nº 5.67). No existen diferencias

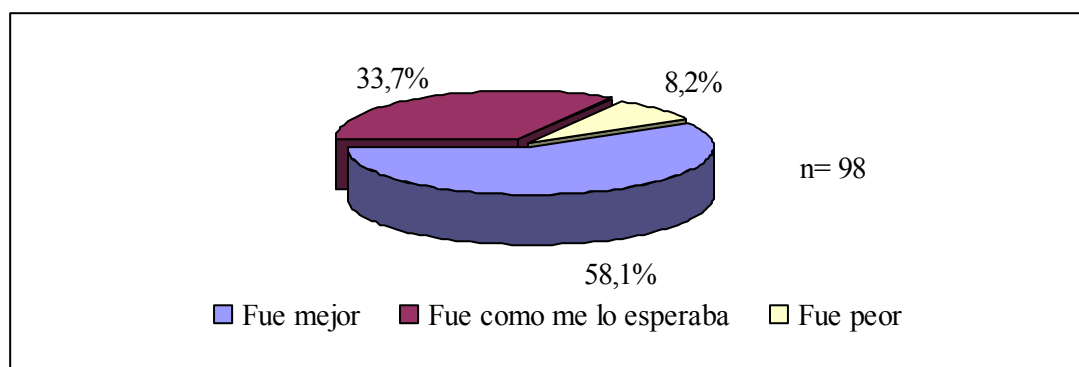
significativas (hay concordancia) entre los alumnos y los padres a la hora de valorar su satisfacción con la AMPA de su colegio, el educador de su grupo y el programa “Luditarde” en general, si bien hay que señalar valores sensiblemente más altos (mayor satisfacción) en el colectivo de los alumnos en esta última variable.

Tabla nº 5. 67. Satisfacción con distintos elementos del programa (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes (mayo de 2004) y padres

Variables	N	Rango Promedio Participantes vs Padres	Z ($p>0,05$)
<i>“Estoy satisfecho con ...”</i>			
<i>“... el profesor de la actividad”</i>	155	74,95 vs 83,24	-1,290
<i>“... las personas de la AMPA”</i>	147	73,48 vs 74,92	-0,220
<i>“... el programa «Luditarde» en general”</i>	153	81,39 vs 69,18	-1,880

La valoración de los participantes en una actividad no depende exclusivamente de las características de la misma, sino de la interacción de los resultados conseguidos con las expectativas que sobre ella se habían creado los sujetos. Para integrar este aspecto en el análisis, se solicitó a los participantes que expresaran el nivel de cumplimiento de sus expectativas iniciales sobre “Luditarde”. Como se refleja en el gráfico nº 5.36, la mayoría de los encuestados vio superadas sus expectativas y un porcentaje importante las confirmó. Sólo un 8,2% indica que lo realizado en el programa fue “peor de lo que esperaba”.

Gráfico nº 5. 36. Grado de cumplimiento de las expectativas de los participantes respecto a “Luditarde”



Se puede concluir que tanto los participantes en “Luditarde” como sus padres se muestran altamente satisfechos con diversos elementos clave del mismo y que los primeros, además, han visto superadas sus

expectativas iniciales, ya que el programa ha sido mejor de lo que esperaban.

5.4.3.4. Sobre la calidad del desarrollo profesional del profesorado

Para detectar diferencias significativas entre las opiniones de **educadores** tutores y especialistas respecto a la calidad de su desarrollo profesional, se utilizó la prueba de Mann-Whitney (tabla nº 5.68).

Tabla nº 5. 68. Comparación entre las opiniones de los educadores tutores y especialistas sobre sus condiciones laborales (prueba de Mann-Whitney)

Variables		N	Z
<i>“Satisfacción con su situación profesional”</i>	Importancia	15	0,000
	Cumplimiento	15	-2,054*
<i>“Proporción remuneración-funciones del educador”</i>	Importancia	15	-0,151
	Cumplimiento	15	0,000
<i>“Asistencia a formación continuada relacionada con su labor en Luditarde”</i>	Importancia	15	-0,204
	Cumplimiento	15	-1,152
<i>“Organización de cursos de formación por parte de los promotores”</i>	Importancia	15	-0,319
	Cumplimiento	15	-2,084*
<i>“Facilidad para asistir a los cursos de formación”</i>	Importancia	15	-1,225
	Cumplimiento	15	-0,568
<i>“Posibilidades de desarrollo profesional”</i>	Importancia	15	-1,373
	Cumplimiento	15	-1,224

* $p < 0,05$ Significación exacta (bilateral).

Variable de agrupación: Tipo de educador (tutor o especialista).

Los resultados informan de la existencia de bastante coincidencia entre los educadores tutores y los especialistas. Únicamente se encuentran diferencias entre ellos al valorar el cumplimiento de su situación profesional (rango promedio: tutores=5,94; especialistas=10,36) y de la organización de cursos de formación por parte de los promotores (rango promedio: tutores=10,06; especialistas=5,64). Los tutores valoran peor que los especialistas su situación profesional, ocurriendo lo contrario respecto a la organización de actividades formativas por parte de los promotores.

La aparición de estas diferencias entre los grupos de tutores y especialistas se reflejó en la temática del grupo de discusión convocado, para intentar profundizar en la comprensión de estos resultados.

El colectivo de educadores mostró su sorpresa en el grupo de discusión ante la mayor satisfacción de los especialistas con su situación profesional. La percepción general es que los educadores especialistas ocupan el nivel más bajo del organigrama, aunque a nivel formal no hay diferencias entre ambos tipos de educadores: *“digamos que están: coordinadores, educadores y... especialistas. El último eslabón de la cadena”* (ET1). Después del inicial desconcierto, surge un argumento con el que todo el grupo se muestra de acuerdo: la mayor satisfacción no se debe a que sean especialistas, sino a que la mayoría de ellos son nuevos en el programa, es su primer año. A partir de esta intervención, varios educadores argumentan a favor de la misma: *“llevas 4 ó 5 años, que dan para mucho... para cosas buenas, para cosas no tan buenas y hay un desgaste [...] las expectativas de crecimiento profesional no pueden cumplirse y, con el paso de los cursos, la gente se va dando cuenta de que lo que tienen es lo que tendrán en el futuro”* (ET4); *“yo sé que este año, tragas con cosas que, si sigues, a lo mejor dentro de dos años dices que eso no pueden ser así”* (EE2).

En vista de estos argumentos, se comprobó si la antigüedad en el programa era un factor determinante para la satisfacción profesional de los educadores. Tal y como habían comentado, 6 de los 7 especialistas llevaban en el programa un año o dos, mientras que 6 de los 8 tutores tenían una experiencia en Luditarde de tres años o más. Se empleó la prueba de Mann-Whitney para comprobar si existían diferencias significativas entre los veteranos y los neófitos en cuanto a su satisfacción profesional. Los resultados indican que existen diferencias muy significativas ($Z=-2,73$, $p<0,01$), a favor de los educadores que llevan uno o dos años en el programa (rango promedio=10,75), frente a los que tienen tres años o más de antigüedad (rango promedio=4,86). Estos datos confirman los argumentos expresados por los educadores en el grupo de discusión para explicar las diferencias de opinión entre tutores y especialistas respecto a su situación profesional.

Sobre si los promotores del programa organizan cursos de formación adecuados para los educadores, el grupo de discusión corroboró los datos del cuestionario, ya que tutores y especialistas concordaron en que el enfoque de casi todas las actividades formativas es de utilidad para los primeros, pero no para los segundos: *“a veces los tutores se quejan de que la formación recibida es teórica y poco aplicativa. Esto sucede mucho más para los especialistas [...] para mi materia, ir a esas charlas es perder el tiempo”* (EE3); *“esta formación no nos es útil, porque no es especializada”* (EE1).

Sobre la situación profesional de los educadores se realizaron tres preguntas a los técnicos y a los directivos del programa. En la primera de ellas se les solicitaba una valoración general de esta situación profesional. Los **técnicos** afirman que la remuneración económica es buena y se ubica en el marco de un convenio colectivo, aunque admiten que deberían reconocérseles más horas de programación: *“podrían ganar más pero están fijados en un convenio colectivo, ganarían más si se les reconociera a parte de las clases específicas, las horas complementarias necesarias para la preparación de sus actividades”* (T1). Valoran la estabilidad de los trabajadores como relativa, puesto que la duración de su contrato es de ocho meses y viene marcada por los ritmos escolares. Sobre la carga horaria de que disponen los educadores, afirman 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, bien estudiando, bien dando otras clases”* (T1). Explican que en determinados casos han conseguido ampliar la carga horaria de ciertos educadores dándoles funciones en otros programas municipales, pero reconocen que es una situación de posibilidades limitadas: *“para los que cumplen con sus obligaciones, a estos se les intenta compensar con actividades específicas como campamentos de verano [...] pero nosotros tampoco pensamos que el programa de ocio pueda ser el programa de toda la vida”* (T1). Los técnicos valoran las posibilidades de promoción dentro del programa como escasas, pero que ofrece un trabajo *“de paso, para aprender y buscar nuevas salidas profesionales”* (T3) y que sirve *“como aval de promoción y para adquirir las primeras experiencias como docente en el mundo laboral”* (T1).

En la segunda cuestión se pregunta a los técnicos si concuerdan con los educadores en su afirmación de que el primer factor para aumentar la calidad de *“Luditarde”* sería mejorar su situación profesional. Responden que dicho cambio ayudaría a optimizar el programa, pero matizan que actualmente la situación no es mala, recordando que la carga horaria de los educadores es grande (en el contexto de los programas extraescolares) y que reciben otras contraprestaciones, como la formación: *“una de sus mejoras profesionales –no valorada en su medida–, es la formación permanente de la que disfrutan los educadores de «Luditarde». Así, completando su formación, al buscar trabajo tienen un valor añadido que antes no poseían”* (T1).

En el tercero de los ítems se solicita a los técnicos su opinión sobre la continuidad de los educadores en el programa. Coinciden en que es necesario lograr un equilibrio entre la continuidad que permita mantener la

filosofía del programa y el cambio de educadores que favorezca la renovación del mismo. Creen que hay intervalos de edad favorables para desempeñar estas funciones, y que *“una persona que venga con 22 años, con 30 debería estar ya desempeñando otras funciones”* (T1) y que existen ciclos (señalan un intervalo de 4-8 años), tras los cuales los educadores poseen un desarrollo profesional que les permite afrontar nuevos retos. Señalan al respecto la posibilidad de que la experiencia de los educadores fuese aprovechada para otros programas, aunque reconocen que aún no se ha abierto suficientemente esta vía: *“si fuéramos capaces [...] a nivel municipal 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”* (T1).

Las preguntas sobre la situación profesional de los educadores fueron realizadas también al **equipo directivo** del programa, cuya línea de respuestas fue similar a la de los técnicos. Sobre la remuneración afirmaron que estaba regulada por el convenio de la enseñanza privada y sus salarios están estipulados por esta norma. Reconocen que la estabilidad está limitada por las características del programa, porque *“dependemos de las subvenciones y de las cuotas de los socios, no hay un capital privado o social”* (D2), y *“dado el horario del programa, no es para plantearse una estabilidad”* (D1). Al igual que hicieran los técnicos, reconocen que las posibilidades de promoción interna son limitadas, pero que *“Luditarde”* les abre nuevas posibilidades de trabajo: *“hay personas que han cambiado de trabajo gracias a este [...], así que hay posibilidades de promoción”* (D1).

Respecto a la relación entre la mejora profesional de los educadores y la calidad del programa, opinan es un factor relevante, pero no lo consideran el más importante, ya que *“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). Al preguntarles sobre la continuidad de los educadores en su cargo, coinciden de nuevo con los técnicos al proponer una situación de equilibrio, porque *“se adquieren rutinas que no siempre son adecuadas... es el difícil equilibrio entre la estabilidad laboral y la renovación de ideas”* (D1), la existencia de ciclos (intervalo de 4-6 años) y la vinculación de la función de educador a la juventud: *“nuestra política siempre ha sido dar trabajo a los jóvenes”* (D2).

El análisis de las variables en las que no se han encontrado diferencias entre los **educadores** tutores y especialitas se refleja en la tabla nº 5.69. El colectivo de educadores valora positivamente la proporción entre el sueldo que perciben y las funciones que deben desempeñar, así

como las facilidades que tienen para acudir a actividades formativas. Sin embargo, realizan una valoración negativa en cuanto a la asistencia a actividades de formación continuada relacionada con “*Luditarde*” y respecto a sus posibilidades de promoción. En ambos casos, la importancia puntúa sensiblemente más alto que el cumplimiento, lo que supone un aspecto a tener en cuenta por los promotores del programa para intentar mejorar la calidad del mismo.

Tabla nº 5. 69. 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
<i>“Proporción remuneración-funciones del educador”</i>	15	3,73 (0,458) vs 3,53 (0,640)	-1,134
<i>“Asistencia a formación continuada relacionada con su labor en «Luditarde»”</i>	15	3,40 (0,507) vs 2,80 (1,014)	2,081*
<i>“Facilidad para asistir a los cursos de formación”</i>	15	3,40 (0,507) vs 2,80 (0,941)	-1,709
<i>“Posibilidades de desarrollo profesional”</i>	15	3,87 (0,352) vs 2,73 (0,884)	-3,002**

p<0,01 *p<0,001

A pesar de la existencia de un programa formativo específico para los educadores de “*Luditarde*” (Ayuntamiento de A Coruña, 2001), aspecto muy poco frecuente en el contexto extraescolar, el colectivo de educadores valora negativamente su formación continuada. Parece existir un desajuste entre sus necesidades profesionales y la cantidad o calidad de la formación que reciben, carencia habitualmente descrita para el sector extraescolar (Pittman, Wilson-Ahlstrom y Yohalem, 2003a; Little y Miller, 2005; Dennehy, Gannet y Robbins, 2006; Corral, 2007, etc.).

Respecto a sus posibilidades de desarrollo profesional, a la tradicional precariedad laboral del sector (Noonan, 2001; Parada, 2004, etc.) hay que unir la conciencia generalmente asumida por los propios educadores y también por los técnicos y directivos del programa de que se trata de una ocupación temporal que debe durar unos años para luego dar cabida a nuevos trabajadores. Las limitadas expectativas de continuidad, entre otros factores, provocan que este colectivo perciba que tiene pocas posibilidades de desarrollarse profesionalmente.

Un último aspecto sobre el que se solicitó opinión únicamente a los educadores tutores fue la continuidad de los educadores en el mismo centro. A los especialistas no se les planteó esta cuestión por su carácter itinerante -desarrollan su labor simultáneamente en varios centros

diferentes-. Los tutores valoraron positivamente este factor, ya que la prueba de Wilcoxon no informa de diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento del mismo ($Z=0,000$, $p>0,05$). Consideran que es importante que los educadores desarrollen su labor en el mismo colegio a lo largo del curso ($\bar{x}=3,50$, $dt=0,535$) y que esto ocurre así en el programa ($\bar{x}=3,50$, $dt=0,535$).

5.4.4. Efecto del programa en las valoraciones sobre la actividad física y el deporte

La programación del área de actividad motriz de “*Luditarde*” es definida por sus responsables como un modelo lúdico de adaptación de la práctica de diversas disciplinas deportivas para dotar al niño de un amplio bagaje de experiencias motrices, haciendo especial hincapié en los valores que despierta cada deporte en ellos, así como la adquisición de valores, de comportamientos y de conductas hacia el “*juego limpio*”, en primacía sobre los aspectos técnicos y de ejecución de cada práctica deportiva (Antelo, Miguez y Fernández, 2006). Se trata de una propuesta que hace prevalecer el sentimiento lúdico, la participación y la colaboración entre los participantes por encima de la dimensión resultadista de la competición. Este planteamiento educativo debería tener repercusiones sobre las opiniones de los participantes en el programa respecto a ciertos aspectos relacionados con la actividad física y el deporte.

Este punto recoge el análisis vinculado con el objetivo específico nº 2: “*analizar el efecto del programa «Luditarde» en las valoraciones de los participantes sobre actividad físico-deportiva*”. Las categorías estudiadas en relación con la actividad físico-deportiva fueron las siguientes: “*«Luditarde»: ¿juego, deporte o ambos?»*”, “*utilidad de las actividades físico-deportivas*”, “*habilidad percibida*”, “*prioridades de la práctica deportiva*”, “*competición*”, “*reglas*”, “*tratamiento de las trampas*” y “*valoración global*”.

Teniendo en cuenta que el área de actividad motriz es la preferida de los participantes, que los responsables del programa la destacan como una de las más importantes y que se le dedica casi la mitad del tiempo semanal disponible, estamos ante un apartado de especial relevancia para este estudio. Comprobar en que medida se producen cambios en las valoraciones de los participantes respecto a la actividad físico-deportiva tiene gran interés tanto para los evaluadores como para los promotores del programa. Para dar mayor consistencia al análisis, se comparan las

opiniones de los participantes con las percepciones de los educadores sobre ciertos aspectos clave del área de actividad motriz.

5.4.4.1. “Luditarde”: juego, deporte o ambos

Para averiguar la existencia de diferencias significativas entre **participantes** y **no participantes** tanto en el mes de enero como en el de mayo de 2004, respecto a esta categoría, se aplicó la prueba de Mann-Whitney.

Se detectaron diferencias significativas entre ambos grupos en las opiniones sobre el juego y el deporte en el programa. Como se aprecia en la tabla nº 5.70, los participantes opinan en mayor medida que los no participantes que en el programa, principalmente, se juega y se hace deporte.

Tabla nº 5. 70. “Luditarde” ¿Juego o Deporte? (prueba de Mann-Whitney).
Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de enero de 2004

Variables	N	Rango Promedio Participantes vs No participantes	Z (p>0,05)
“Lo que se hace principalmente en «Luditarde» es jugar”	227	125,44 vs 104,50	-2,750**
“Lo que se hace principalmente en «Luditarde» es deporte”	225	122,14 vs 105,42	-2,115*

*p<0,05 **p<0,01

El mismo análisis realizado en el mes de mayo (véase tabla nº 5.71), aporta resultados diferentes. No se detectan diferencias significativas entre ambos grupos después de casi cinco meses. El acercamiento entre las opiniones de los participantes y no participantes, se debe tanto a una disminución en las valoraciones de los primeros, como a una mayor consideración por parte de los segundos. Ambos grupos (porcentajes en torno al 85%) se muestran bastante o totalmente de acuerdo con que en “Luditarde” se juega y se hace deporte.

Tabla nº 5. 71. “Luditarde” ¿Juego o Deporte? (prueba de Mann-Whitney).
Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de mayo de 2004

Variables	N	Rango Promedio Participantes vs No participantes	Z (p>0,05)
“Lo que se hace principalmente en «Luditarde» es jugar”	220	111,29 vs 109,86	-0,188
“Lo que se hace principalmente en «Luditarde» es deporte”	220	112,35 vs 109,02	-0,426

Para comprobar la existencia de diferencias significativas de enero a mayo, 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 informa de que no existen diferencias significativas de enero a mayo para ambas variables (ver tabla nº 5.72). Aunque se comprueba una tendencia a la disminución en las valoraciones de enero a mayo, las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas.

Tabla nº 5. 72. “Luditarde” ¿Juego o Deporte? (prueba de los signos).
Comparativa entre enero y mayo de 2004 (participantes)

Variables	N	Frecuencias	Z (p>0,05)
“Lo que se hace principalmente en «Luditarde» es jugar”	83	18 vs 14	-0,530
“Lo que se hace principalmente en «Luditarde» es deporte”	82	26 vs 20	-0,737

Frecuencias=Valores más altos en enero que en mayo vs Valores más altos en mayo que en enero.

Los no participantes tampoco han cambiado significativamente su opinión respecto al juego y al deporte en “Luditarde” (tabla nº 5.73). Como ya se ha comentado, existe un ligero incremento en la valoración de estas variables, que no llega a ser significativo.

Tabla nº 5. 73. “Luditarde” ¿Juego o Deporte? (prueba de los signos).
Comparativa entre enero y mayo de 2004 (no participantes)

Variables	N	Frecuencias	Z (p>0,05)
“Lo que se hace principalmente en «Luditarde» es jugar”	117	24 vs 32	-0,935
“Lo que se hace principalmente en «Luditarde» es deporte”	115	26 vs 34	-0,904

Frecuencias=Valores más altos en enero que en mayo vs Valores más altos en mayo que en enero.

Los participantes en “*Luditarde*” opinan que en el programa se realiza juego y también deporte. Esta respuesta se corresponde con los planteamientos del área de actividad motriz, cuya programación recoge que en los grupos de mayores se trabajarán tanto juegos tradicionales y alternativos como deportes psico y sociomotores (Antelo, Miguez y Fernández, 2006). Sin embargo, tal y como indican Velázquez Buendía y otros (2001a), para niños y adolescentes el deporte es una idea de perfiles difusos, por lo que en ocasiones tienen dificultades para diferenciar si una práctica debe considerarse deporte o no.

5.4.4.2. Utilidad de las actividades físico-deportivas de “*Luditarde*”

A través de la prueba de Mann-Whitney, se compararon las valoraciones de **participantes** y **no participantes** respecto a la utilidad de las actividades físicas del programa, tanto en el mes de enero como en el de mayo de 2004.

Se detectaron diferencias significativas en cuatro de los cinco ítems estudiados. Como se recoge en la tabla nº 5.74, los participantes en “*Luditarde*” consideran que las actividades físicas del programa sirven para hacer amigos, estar en forma, aprender un deporte y divertirse en mayor medida que los no participantes.

Tabla nº 5. 74. Utilidad de las actividades físicas de “*Luditarde*” (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de enero de 2004

Variables	N	Rango Promedio Participantes vs No participantes	Z (p>0,05)
“Las actividades físico-deportivas de « <i>Luditarde</i> » sirven para...”			
“... hacer amigos”	229	124,71 vs 107,06	-2,145*
“... estar más tiempo con mis amigos”	226	117,36 vs 110,26	-0,899
“... estar en forma”	225	128,52 vs 100,36	-3,428***
“... aprender un deporte”	226	125,16 vs 104,08	-2,733**
“... divertirme”	228	121,25 vs 109,03	-2,044*

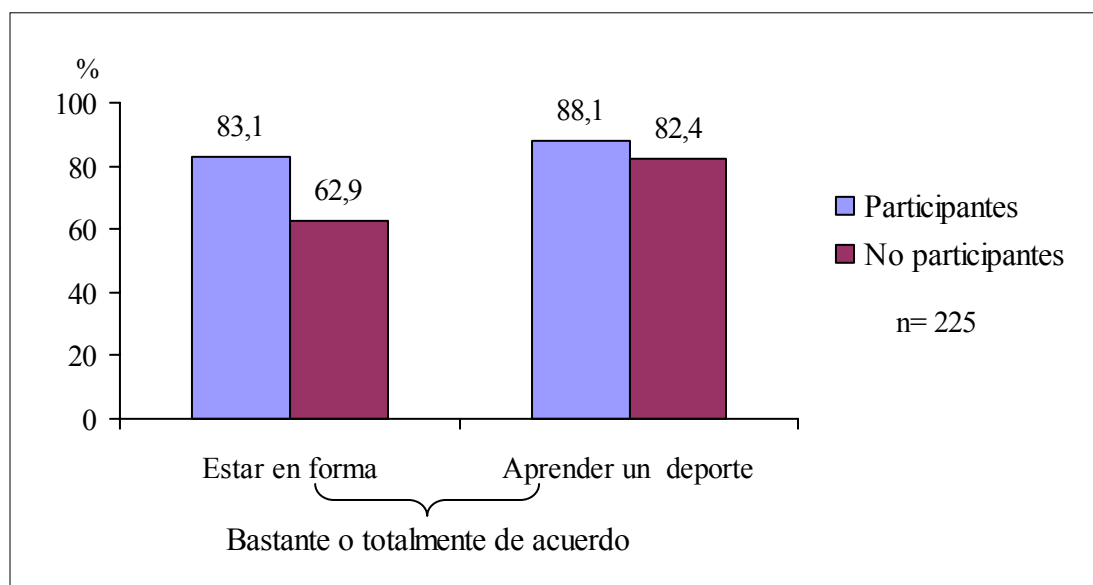
*p<0,05 **p<0,01 ***p≤0,001

Destacan especialmente las divergencias de opinión en las variables “*estar en forma*” -diferencia altamente significativa- y “*aprender un deporte*” -diferencia muy significativa- (ver gráfico nº 5.37). La percepción

por parte de los participantes en actividades físico-deportivas de que éstas mejoran su forma física ha sido descrita también en colectivos de adolescentes (Ruiz Juan, García Montes y Gómez López, 2005).

A pesar de que en “Luditarde” se practica actividad físico-deportiva al menos una hora al día, durante cinco días a la semana, los que no acuden a las actividades valoran su utilidad para estar en forma o aprender un deporte muy por debajo de la opinión de los participantes.

Gráfico nº 5. 37. Opinión sobre la utilidad de “Luditarde” para mantenerse en forma y aprender un deporte. Comparación entre participantes y no participantes (enero de 2004)



En el mes de mayo de 2004, las posturas de participantes y no participantes se encuentran más próximas que en enero, principalmente por una disminución en las valoraciones de los primeros en la mayoría de las variables. Tal y como muestra la tabla nº 5.75, se encuentran diferencias significativas entre ambos grupos en las variables “*estar en forma*” y “*aprender un deporte*”. Aunque la divergencia se ha recortado desde el mes de enero, los participantes siguen opinando que las actividades físicas de “Luditarde” sirven para estar en forma en mayor medida que los no participantes. Las diferencias son altamente significativas al opinar sobre la utilidad de un programa para aprender un deporte. Este dato es especialmente relevante si tenemos en cuenta que una parte importante de los no participantes en “Luditarde” sí están participando en otras actividades extraescolares, en muchos casos relacionadas con la práctica deportiva. Los alumnos que no están inscritos en “Luditarde” opinan que las propuestas que se ofertan en este programa no son las más adecuadas para aprender un deporte tal y como ellos lo conciben. Hay que recordar que la propuesta experimental de intercambios deportivos desarrollada en

“*Luditarde*” se aparta bastante del modelo competitivo tradicional y, por lo tanto, de los métodos habituales de trabajo de las escuelas y clubes deportivos. Esta diferencia puede explicar, al menos parcialmente, que una parte importante de los no participantes cuestionen la utilidad del programa para el aprendizaje de una disciplina deportiva.

Tabla nº 5. 75. Utilidad de las actividades físicas de “*Luditarde*” (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de mayo de 2004

Variables	N	Rango Promedio Participantes vs No participantes	Z (p>0,05)
“ <i>Las actividades físico-deportivas de «Luditarde» sirven para...</i> ”			
“... <i>hacer amigos</i> ”	220	112,19 vs 109,14	-0,381
“... <i>estar más tiempo con mis amigos</i> ”	220	108,43 vs 112,16	-0,469
“... <i>estar en forma</i> ”	220	120,51 vs 102,46	-2,211*
“... <i>aprender un deporte</i> ”	220	126,41 vs 97,72	-3,882***
“... <i>divertirme</i> ”	221	117,16 vs 106,00	-1,640

*p<0,05 ***p<0,001

La prueba de los signos (tabla nº 5.76) indica que no existen diferencias significativas en las opiniones sobre la utilidad del programa desde el mes de enero al de mayo, tanto para los participantes, como para los no participantes. Por lo tanto, las valoraciones de ambos colectivos no sufren modificaciones relevantes después de casi cinco meses.

Tabla nº 5. 76. 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)
“ <i>Las actividades físico-deportivas extraescolares sirven para...</i> ”				
“... <i>hacer amigos</i> ”	83	-0,641	118	-0,904
“... <i>estar más tiempo con mis amigos</i> ”	83	-0,772	115	-0,123
“... <i>estar en forma</i> ”	81	-0,722	116	-0,123
“... <i>aprender un deporte</i> ”	82	-0,770	117	-0,260
“... <i>divertirme</i> ”	83	Sig. exacta (bilateral) 0,405	118	-0,840

Significación exacta=Debido al alto número de empates, no hay diferencias suficientes para calcular el valor de Z, por lo que se emplea la significación exacta.

Estos datos contrastan con la opinión de los **educadores** tutores (n=8), que afirman que se producen mejorías en el grupo respecto a la

utilidad de las actividades físico-deportivas. La prueba de Wilcoxon indica que no existen diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento que los educadores tutores otorgan al factor “*mejoras en la utilidad de las actividades físico-deportivas*” ($Z=-1,414$, $p>0,05$). Consideran bastante importante que se produzcan estas mejoras ($\bar{x}=3,63$, $dt=0,518$) y valoran que este aspecto se cumple de forma importante en “*Luditarde*” ($\bar{x}=3,38$, $dt=0,518$).

Existen, por lo tanto, 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 después de la aplicación del programa-.

5.4.4.3. *Habilidad percibida*

La habilidad deportiva percibida es una de las dimensiones del autoconcepto físico. Teniendo en cuenta que el autoconcepto se basa tanto en la comparación interna como en la comparación social, se solicitó a los sujetos que expresaran su habilidad percibida con respecto a ellos mismos (“*soy bueno/a...*”) y en relación a sus compañeros (“*estoy entre los mejores de mi clase/grupo*”). También se les pregunta por la adecuación del tiempo que dedican a practicar y por sus expectativas de aprendizaje deportivo.

A través de la prueba de Mann-Whitney se compararon las valoraciones de **participantes** y **no participantes** respecto a este aspecto, tanto en el mes de enero como en el de mayo de 2004.

En el mes de enero, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables estudiadas (tabla nº 5.77). Los participantes en “*Luditarde*” presentan niveles de habilidad percibida similares a los no participantes, tanto individualmente como en la comparativa con el resto de compañeros. También concuerdan en que dedican tiempo suficiente a aprender deportes y tienen altas expectativas de mejora de cara a los próximos meses. Ambos colectivos se muestran bastante o totalmente de acuerdo con las expresiones que se les presentan (medianas=3 ó 4).

Tabla nº 5. 77. Habilidad percibida (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de enero de 2004

Variables	N	Rango Promedio Participantes vs No participantes	Z (p>0,05)
<i>“Soy bueno practicando esos deportes”</i>	204	102,39 vs 102,61	-0,028
<i>“Estoy entre los mejores de mi grupo”</i>	204	109,50 vs 95,50	-1,786
<i>“Dedicamos tiempo suficiente para aprender esos deportes”</i>	205	107,38 vs 98,66	-1,139
<i>“Creo que mejoraré mucho en los próximos meses”</i>	206	106,22 vs 100,78	-0,762

El mismo análisis anterior realizado en el mes de mayo (véase tabla nº 5.78), arroja resultados similares. No se detectan diferencias significativas respecto a la habilidad percibida individual, ni respecto al resto del grupo y tampoco en la percepción de mejora en los meses pasados. Es en la valoración del tiempo dedicado a aprender deportes donde aparecen las diferencias. Los no participantes consideran que han dedicado suficiente tiempo a este aprendizaje en mayor medida que los participantes en *“Luditarde”*. Estos datos concuerdan con la valoración realizada por los participantes en el apartado dedicado a las actividades, ya que un 44,7% de los sujetos opinaron que el tiempo dedicado al deporte en *“Luditarde”* era poco. Se trata de un indicativo recurrente que debería ser tenido en cuenta por los promotores del programa.

Tabla nº 5. 78. Habilidad percibida (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de mayo de 2004

Variables	N	Rango Promedio Participantes vs No participantes	Z
<i>“Soy bueno practicando esos deportes”</i>	219	111,15 vs 109,05	-0,264
<i>“Estoy entre los mejores de mi grupo”</i>	220	109,96 vs 110,94	-0,120
<i>“Dedicamos tiempo suficiente para aprender esos deportes”</i>	220	102,26 vs 117,24	-1,925*
<i>“Creo que mejoraré mucho en los próximos meses”</i>	220	110,20 vs 110,75	-0,072

*p<0,05

Para conocer las variaciones existentes 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 la habilidad percibida en ninguno de los casos (tabla nº 5.79).

Tabla nº 5. 79. Habilidad percibida (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)
“Soy bueno practicando esos deportes”	83	-1,249	93	-1,556
“Estoy entre los mejores de mi grupo”	83	-1,588	94	-0,953
“Dedicamos tiempo suficiente a aprender esos deportes”/“El tiempo dedicado a practicar ha sido suficiente para aprender esos deportes”	83	-0,298	95	-1,374
“Creo que mejoraré mucho en los próximos meses”/“Creo que he mejorado mucho en los últimos meses”	84	-0,718	95	-0,151

Con en fin de contrastar los datos anteriores con la opinión de los **educadores** tutores (n=8), se les pidió que valorasen el ítem “*mejoras en el nivel de competencia percibida*”. La prueba de Wilcoxon informa de que no existen diferencias significativas ($Z=0,000$, $p>0,05$) entre la importancia ($\bar{X}=3,38$, $dt=0,518$) y el cumplimiento ($\bar{X}=3,38$, $dt=0,744$) otorgado a este factor en “*Luditarde*”. Este colectivo cree que es importante que mejore la competencia percibida de sus alumnos y que, efectivamente, al final del curso dichas mejoras se producen.

De nuevo se hallan divergencias entre la opinión de los educadores y los resultados de los participantes. Mientras los docentes perciben mejoras al final del programa en el nivel de competencia percibida, no se detecta diferencia alguna al respecto en las valoraciones de los participantes entre los meses de enero y mayo.

La investigación aporta numerosas referencias que relacionan la participación en programas con contenido físico-motriz con un mayor nivel de autoconcepto físico (Velázquez Buendía y otros, 2001c; Pühse y Gerber, 2004; Cecchini, 2005b; Gilson, Cooke y Mahoney, 2005; Ruiz de Arzúa, Rodríguez y Goñi, 2006, etc.), lo que no se ha detectado en este estudio. Hay que aclarar, sin embargo, que “*Luditarde*” presenta una característica diferenciadora que dificulta la comparación de estos datos con las investigaciones sobre habilidad percibida. Mientras que la mayoría de los estudios sobre este aspecto se realizan con colectivos que acuden a programas en los que se emplean exclusivamente actividades físico-deportivas, “*Luditarde*” es una propuesta interdisciplinar que cuenta con siete áreas temáticas. Aunque una de ellas es el área de actividad motriz y ésta recibe una atención especial (casi una hora diaria durante cinco días a la semana), las motivaciones y características de los participantes en

“*Luditarde*” probablemente sean distintas de las de aquellos que deciden apuntarse a una actividad extraescolar exclusivamente deportiva. Esta situación, junto con otros factores, puede explicar por qué los participantes en el programa (a pesar de tener una carga tan importante de actividad motriz) no tienen una habilidad percibida mayor que sus compañeros que no participan.

5.4.4.4. Prioridades en la práctica deportiva

En el mes de enero de 2004, no se encuentran diferencias significativas entre **participantes** y **no participantes** con respecto a las prioridades en la práctica deportiva (ver tabla nº 5.80). La revisión de las medianas informa de que ambos grupos están “*poco de acuerdo*” (mediana=2) en que lo más importante para ellos es vencer y “*totalmente de acuerdo*” (mediana=4) en que les importa jugar bien, seguir las reglas y que todos los del equipo jueguen.

Tabla nº 5. 80. Prioridades en la práctica deportiva (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de enero de 2004

Variables	N	Rango Promedio Participantes vs No participantes	Z (p>0,05)
“ <i>Cuando practico un deporte, lo más importante para mí es...</i> ”			
“... vencer a mi oponente o al otro equipo”	226	110,45 vs 116,01	-0,664
“... jugar lo mejor que puedo”	227	114,14 vs 113,89	-0,038
“... jugar siempre siguiendo las reglas”	227	110,69 vs 116,75	-0,938
“... que todos los del equipo jueguen”	228	114,99 vs 114,10	-0,148

El análisis realizado en el mes de mayo de 2004 (véase tabla nº 5.81), no aporta los mismos resultados. Se encuentran diferencias significativas entre participantes y no participantes en los ítems “*jugar lo mejor que puedo*” y “*que todos los del equipo jueguen*”. En el primer caso, los no participantes dan mayor importancia que los participantes a realizar un buen juego. En la segunda variable, ocurre lo contrario: los alumnos inscritos en “*Luditarde*” asignan mayor relevancia a que todos sus compañeros jueguen que los alumnos que no participan en el programa. En el resto de variables no se detectan diferencias significativas entre ambos grupos.

Tabla nº 5. 81. Prioridades en la práctica deportiva (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes en el mes de mayo de 2004

Variables	N	Rango Promedio Participantes vs No participantes	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>	220	112,03 vs 109,27	-0,331
<i>“... jugar lo mejor que puedo”</i>	220	104,01 vs 115,72	-1,951*
<i>“... jugar siempre siguiendo las reglas”</i>	220	107,67 vs 112,77	-0,808
<i>“... que todos los del equipo jueguen”</i>	220	117,34 vs 105,00	-1,906*

*p≤0,05

En la comparativa entre los meses de enero y mayo de los participantes, la prueba aplicada indica que existen diferencias significativas para la variable *“vencer a mi oponente o al otro equipo”* (ver tabla nº 5.82). A pesar del enfoque educativo propugnado por “Luditarde”, basado en un formato de competición (intercambios deportivos) que pretender reducir la importancia de la victoria (Antelo, Miguez y Fernández, 2006), ésta aumenta de forma significativa entre los asistentes al programa de enero a mayo. Para el resto de variables (jugar bien, seguir las reglas y que todos participen), las valoraciones de los participantes no han variado de forma importante tras casi cinco meses.

Tabla nº 5. 82. Prioridades en la práctica deportiva (prueba de los signos). Comparativa entre enero y mayo de 2004 (participantes)

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>	83	10 vs 23	-2,089*
<i>“... jugar lo mejor que puedo”</i>	83	12 vs 12	Sig. exacta (bilateral) 1,000
<i>“... jugar siempre siguiendo las reglas”</i>	83	7 vs 9	Sig. exacta (bilateral) 0,804
<i>“... que todos los del equipo jueguen”</i>	83	9 vs 15	Sig. exacta (bilateral) 0,307

*p<0,05

Frecuencias=Valores más altos en enero que en mayo vs valores más altos en mayo que en enero.

Significación exacta=Debido al alto número de empates, no hay diferencias suficientes para calcular el valor de Z, por lo que se emplea la significación exacta.

Los no participantes tampoco han cambiado significativamente su opinión respecto a sus prioridades en la práctica deportiva de enero a mayo. Se detecta un aumento en la importancia concedida a la variable *“jugar lo*

mejor que puedo”. Para el resto de variables (vencer, seguir las reglas y que todos participen), las valoraciones de los no participantes no han variado de forma importante tras casi cinco meses.

Tabla nº 5. 83. Prioridades en la práctica deportiva (prueba de los signos). Comparativa entre enero y mayo de 2004 (no participantes)

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>	116	26 vs 33	-0,781
<i>“... jugar lo mejor que puedo”</i>	117	9 vs 22	-2,155*
<i>“... jugar siempre siguiendo las reglas”</i>	116	12 vs 14	-0,196
<i>“... que todos los del equipo jueguen”</i>	117	24 vs 14	-1,460

* $p < 0,05$

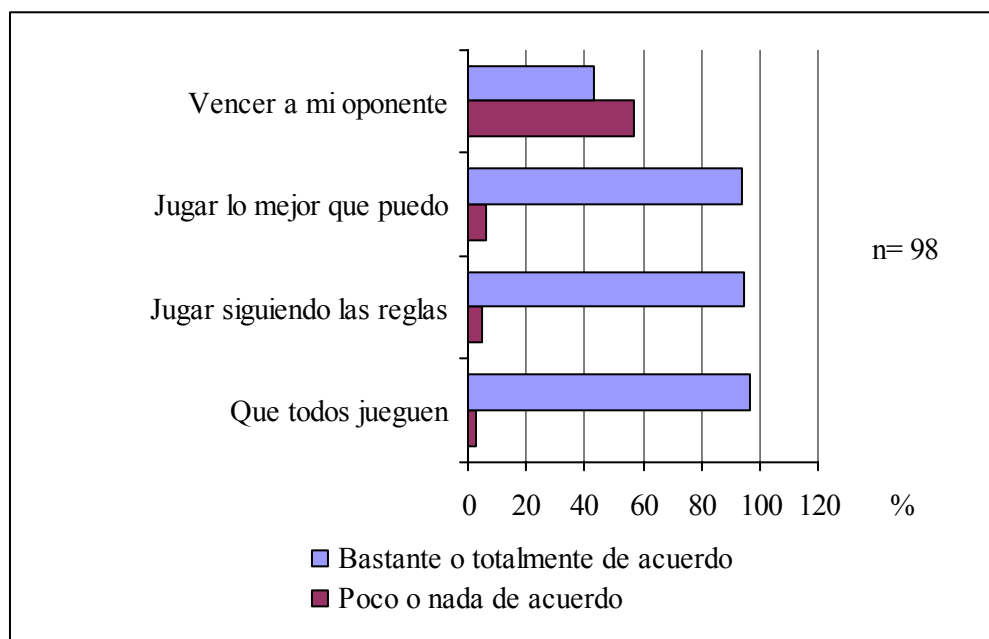
Frecuencias=Valores más altos en enero que en mayo vs valores más altos en mayo que en enero

La prueba de Wilcoxon indica que no existen diferencias significativas ($Z = -1,000$, $p > 0,05$) entre la importancia y el cumplimiento que los **educadores** tutores ($n = 8$) otorgan a la variable *“mejoras en la valoración de las prioridades de la práctica deportiva (triunfo, habilidad, juego limpio, participación de todos...)”*. Consideran que este factor es importante para la calidad del programa ($\bar{X} = 3,88$, $dt = 0,354$) y que se cumple a lo largo del mismo ($\bar{X} = 3,63$, $dt = 0,518$).

Existen divergencias entre las valoraciones de los educadores tutores y los resultados expresados por los participantes. Mientras los primeros afirman que los participantes mejoran en la valoración de las prioridades en la práctica deportiva, éstas no sufren modificaciones importantes entre los meses de enero y mayo. En el único caso que lo hacen, es en sentido contrario a las pretensiones del programa: los participantes otorgan más importancia al triunfo tras 5 meses en el programa.

A pesar del escaso efecto del programa sobre este aspecto, las opiniones de los participantes en *“Luditarde”* (ver gráfico nº 5.38) concuerdan con los resultados de otros estudios sobre prioridades de práctica deportiva.

Gráfico nº 5. 38. Prioridades en la práctica deportiva de los participantes en “Luditarde” en el mes de mayo de 2004



Velázquez Buendía y otros (2001a) constataron que tanto niños como adolescentes priorizan el buen juego por encima de la victoria. Cecchini (2005b) informa de que el triunfo es un factor motivacional poco importante para la práctica deportiva de jóvenes de entre 10 y 18 años. En la misma línea, los participantes en “Luditarde” priorizan el buen juego, el respecto de las reglas y la participación de todos por encima de la victoria.

5.4.4.5. Competición

Bajo este epígrafe se compararon las valoraciones de **participantes** y **no participantes** respecto a la competición, tanto en el mes de enero como en el de mayo de 2004.

En el mes de enero se encontraron diferencias altamente significativas en la variable “*me gusta competir con niños de otros colegios*” y muy significativas respecto al factor “*prefiero que gane mi equipo, aunque yo no juegue*”. En el primer caso los participantes en “Luditarde” expresan una mayor afinidad por la competición con niños de otros colegios (mediana=4 o “*totalmente de acuerdo*”) que los no participantes (mediana=3 o “*bastante de acuerdo*”), mientras que en la segunda variable ocurre lo contrario: los no inscritos en el programa son los que se muestran más de acuerdo con ganar aunque no jueguen. Según este último dato, los no participantes priorizan la victoria por encima de la participación en mayor medida que los inscritos en “Luditarde”. Para el

resto de comparaciones participantes-no participantes referidas a la competición durante el mes de enero, no se encontraron diferencias significativas (ver tabla nº 5.84) y ambos colectivos se muestran bastante o totalmente de acuerdo con las expresiones (mediana=3 ó 4), salvo para la variable “*prefiero que arbitren los propios jugadores*” ante la que coinciden en mostrarse nada de acuerdo (mediana=1).

Tabla nº 5. 84. Valoraciones sobre la competición (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (enero de 2004)

Variables	N	Rango Promedio Participantes vs No participantes	Z
<i>“Me gusta competir”</i>	227	118,87 vs 110,02	-1,103
<i>“Me gusta competir con mis compañeros de colegio”</i>	227	118,01 vs 110,72	-0,909
<i>“Me gusta competir con niños de otros colegios”</i>	224	128,85 vs 99,31	-3,732***
<i>“Prefiero que el árbitro sea un adulto”</i>	224	112,43 vs 112,56	-0,018
<i>“Prefiero que arbitren los propios jugadores”</i>	226	116,93 vs 110,73	-0,836
<i>“Cuando compito, el resultado es lo de menos”</i>	186	96,39 vs 91,07	-0,737
<i>“Prefiero que gane mi equipo aunque yo no juegue”</i>	227	103,60 vs 122,64	-2,403**

p<0,01 *p<0,001

En el mes de mayo hallamos diferencias significativas en cinco de las siete variables analizadas (tabla nº 5.85). En tres de ellas: “*me gusta competir*”, “*me gusta competir con mis compañeros de colegio*” y “*cuando compito, el resultado es lo de menos*”, los participantes en el programa expresan valores más altos que los no participantes. En las dos restantes: “*prefiero que el árbitro sea un adulto*” y “*prefiero que gane mi equipo, aunque yo no juegue*” son los no participantes los que puntúan más alto. Destaca especialmente la divergencia de opinión respecto al último ítem, con el que sólo un 55,7% de los participantes se muestra bastante o totalmente de acuerdo, por un 78,7% del grupo de no participantes. Los resultados informan de una mayor orientación de los inscritos en el programa hacia la participación y gusto por la competición, sin que el resultado sea un aspecto primordial, mientras que los no participantes se decantan por situaciones competitivas más controladas y siguen situando la victoria sobre la participación en sus preferencias.

Tabla nº 5. 85. Valoraciones sobre la competición (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (mayo de 2004)

Variables	N	Rango Promedio Participantes vs No participantes	Z
<i>“Me gusta competir”</i>	219	119,83 vs 102,18	-2,276*
<i>“Me gusta competir con mis compañeros de colegio”</i>	217	117,46 vs 102,41	-1,933*
<i>“Me gusta competir con niños de otros colegios”</i>	220	112,87 vs 108,60	-0,543
<i>“Prefiero que el árbitro sea un adulto”</i>	221	101,98 vs 118,32	-2,328*
<i>“Prefiero que arbitren los propios jugadores”</i>	218	115,62 vs 104,50	-1,502
<i>“Cuando compito, el resultado es lo de menos”</i>	219	120,85 vs 101,38	-2,372*
<i>“Prefiero que gane mi equipo aunque yo no juegue”</i>	219	95,82 vs 121,27	-3,228***

*p<0,05 ***p≤0,001

Para conocer la presencia de variaciones en las opiniones de los participantes de enero a mayo, aplicamos la prueba de los signos. Únicamente se encuentran diferencias significativas respecto al gusto por la competición con niños de otros colegios. Los participantes en el programa van perdiendo interés por este tipo de competición de enero a mayo. Para el resto de variables, las valoraciones de los participantes no han cambiado de forma importante tras casi cinco meses.

Tabla nº 5. 86. Valoraciones sobre la competición (prueba de los signos). Comparativa entre enero y mayo de 2004 (participantes)

Variables	N	Frecuencias	Z
<i>“Me gusta competir”</i>	82	12 vs 22	-1,543
<i>“Me gusta competir con mis compañeros de colegio”</i>	79	13 vs 21	-1,200
<i>“Me gusta competir con niños de otros colegios”</i>	81	22 vs 9	-2,155*
<i>“Prefiero que el árbitro sea un adulto”</i>	83	17 vs 11	-0,945
<i>“Prefiero que arbitren los propios jugadores”</i>	81	17 vs 19	-0,167
<i>“Cuando compito, el resultado es lo de menos”</i>	67	15 vs 15	0,000
<i>“Prefiero que gane mi equipo aunque yo no juegue”</i>	82	22 vs 17	-0,641

* p<0,05

Frecuencias=Valores más altos en enero que en mayo vs valores más altos en mayo que en enero

Tampoco se detectan cambios relevantes de enero a mayo en las opiniones de los no participantes sobre la competición. Como se aprecia en la tabla nº 5.87, la única variación significativa se corresponde con el enunciado *“cuando compito, el resultado es lo de menos”*, con el que los encuestados se mostraban más de acuerdo en enero que en mayo.

Tabla nº 5. 87. Valoraciones sobre la competición (prueba de los signos). Comparativa entre enero y mayo de 2004 (no participantes)

Variables	N	Frecuencias	Z
<i>“Me gusta competir”</i>	117	18 vs 29	-1,459
<i>“Me gusta competir con mis compañeros de colegio”</i>	117	30 vs 26	-0,401
<i>“Me gusta competir con niños de otros colegios”</i>	116	28 vs 40	-1,334
<i>“Prefiero que el árbitro sea un adulto”</i>	114	17 vs 25	-1,080
<i>“Prefiero que arbitren los propios jugadores”</i>	115	20 vs 19	0,000
<i>“Cuando compito, el resultado es lo de menos”</i>	93	35 vs 14	-2,857**
<i>“Prefiero que gane mi equipo aunque yo no juegue”</i>	116	22 vs 25	-0,292

**p<0,01

Frecuencias=Valores más altos en enero que en mayo vs valores más altos en mayo que en enero

Para contrastar los datos anteriores, hemos preguntado a los **educadores** tutores (n=8) sobre ciertas cuestiones relacionadas con la competición. Según la prueba de Wilcoxon, no existen diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento de los factores vinculados con las mejoras en la competición deportiva (tabla nº 5.88). Este colectivo opina 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. 88. Mejoras de participantes en aspectos vinculados con la competición (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)
<i>“Mejoras en la competición”:</i>			
<i>“Actitud”</i>	8	3,63 (0,518) vs 3,63 (0,518)	0,000
<i>“Relación con compañeros y adversarios”</i>	8	3,75 (0,463) vs 3,75 (0,463)	0,000
<i>“Participación por encima del resultado”</i>	8	3,88 (0,354) vs 3,25 (0,886)	-1,633

Al igual que ocurre en los apartados anteriores, se detectan divergencias entre la opinión de los educadores, que consideran que se producen mejoras en relación con la competición, y las valoraciones de los participantes, que no varían después de la aplicación del programa.

A pesar de que entre los objetivos del área de actividad motriz de *“Luditarde”* se propone primar la participación y el comportamiento deportivo por encima del resultado (Antelo, Miguez y Fernández, 2006),

las diferencias existentes entre participantes y no participantes respecto a ciertos aspectos de la competición (especialmente la importancia concedida a la victoria y a la participación) no parecen deberse tanto a la influencia del programa como a una predisposición hacia la competición deportiva que influye en la decisión de acudir a “Luditarde” o a otras actividades extraescolares.

5.4.4.6. Reglas

Los resultados recogidos en la tabla nº 5.89 muestran que sólo existen diferencias significativas entre **participantes** y **no participantes** en el mes de enero para la variable: “*me da igual quien ponga las reglas*”. Los participantes se muestran más de acuerdo con esta expresión que los no participantes. En los restantes aspectos, existe un alto nivel de coincidencia. Ambos grupos se muestran totalmente de acuerdo (mediana=4) en la utilidad de las reglas para que no les piten faltas, tener igualdad de oportunidades en la competición y evitar peleas, en que prefieren que las reglas las marque el profesor y que no se puedan cambiar. También concuerdan en mostrar su desacuerdo (mediana=1) con la expresión “*prefiero que las reglas las marquemos los jugadores*”. Estos datos reflejan que ambos grupos prefieren aquellas situaciones de juego controladas por los adultos y con reglas preestablecidas, si bien el colectivo de participantes muestra un mayor nivel de flexibilidad respecto a quién debe ser el responsable de poner las reglas.

Tabla nº 5. 89. Valoraciones sobre las reglas (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (enero de 2004)

Variables	N	Rango Promedio Participantes vs No participantes	Z
“Las reglas sirven para que evitar que me piten faltas”	227	119,92 vs 109,17	-1,428
“Las reglas sirven para que todos tengamos las mismas oportunidades”	228	118,66 vs 111,13	-1,068
“Las reglas sirven para evitar peleas”	227	115,92 vs 112,40	-0,529
“Prefiero que las reglas las marque el profesor”	229	118,67 vs 112,00	-0,861
“Prefiero que las reglas las marquemos los jugadores”	225	111,90 vs 113,90	-0,251
“Me da igual quien ponga las reglas”	226	126,73 vs 102,62	-3,029**
“Prefiero que las reglas sean fijas -no se puedan cambiar-”	229	109,98 vs 119,10	-1,288

**p<0,01

A pesar de que autores como Arruza (2005) han señalado que los juegos en los que los niños controlan las reglas generan mayores oportunidades de desarrollo social y el Servicio Municipal de Educación de A Coruña (2003c) aboga por un planteamiento metodológico destinado a estimular la iniciativa de sus alumnos, los participantes en “*Luditarde*” prefieren las propuestas de corte tradicional en las que el docente pone las reglas y toma las principales decisiones organizativas.

El análisis realizado en el mes de mayo de 2004 (tabla nº 5.90) arroja resultados muy similares. Se mantienen las diferencias entre ambos colectivos respecto a la variable “*me da igual quien ponga las reglas*” y en el resto de ítems no se detectan desigualdades relevantes entre participantes y no participantes.

Tabla nº 5. 90. Valoraciones sobre las reglas (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (mayo de 2004)

Variables	N	Rango Promedio Participantes vs No participantes	Z
<i>“Las reglas sirven para que evitar que me piten faltas”</i>	220	106,42 vs 113,78	-0,976
<i>“Las reglas sirven para que todos tengamos las mismas oportunidades”</i>	220	113,13 vs 108,39	-0,641
<i>“Las reglas sirven para evitar peleas”</i>	220	115,84 vs 106,21	-1,353
<i>“Prefiero que las reglas las marque el profesor”</i>	219	107,90 vs 111,73	-0,499
<i>“Prefiero que las reglas las marquemos los jugadores”</i>	220	115,76 vs 106,19	-1,195
<i>“Me da igual quien ponga las reglas”</i>	219	120,62 vs 101,24	-2,483**
<i>“Prefiero que las reglas sean fijas -no se puedan cambiar-”</i>	221	107,82 vs 113,58	-0,803

**p<0,01

La prueba de los signos nos informa de que no existen diferencias significativas para las variables que afectan a las reglas (tabla nº 5.91): de enero a mayo no se aprecian cambios relevantes en el grupo de participantes.

Tabla nº 5. 91. Valoraciones sobre las reglas (prueba de los signos). Comparativa entre enero y mayo de 2004 (participantes)

Variables	N	Frecuencias	Z (p>0,05)
<i>“Las reglas sirven para que evitar que me piten faltas”</i>	82	20 vs 11	-1,437
<i>“Las reglas sirven para que todos tengamos las mismas oportunidades”</i>	82	20 vs 14	-0,857
<i>“Las reglas sirven para evitar peleas”</i>	84	16 vs 13	-0,371
<i>“Prefiero que las reglas las marque el profesor”</i>	84	23 vs 21	-0,151
<i>“Prefiero que las reglas las marquemos los jugadores”</i>	82	19 vs 25	-0,754
<i>“Me da igual quien ponga las reglas”</i>	83	28 vs 18	-1,327
<i>“Prefiero que las reglas sean fijas -no se puedan cambiar-”</i>	84	18 vs 21	-0,320

Frecuencias= Valores más altos en enero que en mayo vs valores más altos en mayo que en enero

Tampoco en el caso de los no participantes se detectan cambios relevantes entre los meses de enero y mayo (tabla nº 5.92). La única variable en la que se constatan cambios es en *“las reglas sirven para evitar peleas”*. Los no inscritos en “Luditarde” se mostraron más de acuerdo con esta afirmación en enero que en mayo.

Tabla nº 5. 92. Valoraciones sobre las reglas (prueba de los signos). Comparativa entre enero y mayo de 2004 (no participantes)

Variables	N	Frecuencias	Z
<i>“Las reglas sirven para que evitar que me piten faltas”</i>	117	24 vs 34	-1,182
<i>“Las reglas sirven para que todos tengamos las mismas oportunidades”</i>	118	35 vs 21	-1,737
<i>“Las reglas sirven para evitar peleas”</i>	116	31 vs 16	-2,042*
<i>“Prefiero que las reglas las marque el profesor”</i>	116	28 vs 33	-0,512
<i>“Prefiero que las reglas las marquemos los jugadores”</i>	115	26 vs 26	0,000
<i>“Me da igual quien ponga las reglas”</i>	114	26 vs 27	0,000
<i>“Prefiero que las reglas sean fijas –no se puedan cambiar-”</i>	118	25 vs 16	-1,249

* p<0,05

Frecuencias= Valores más altos en enero que en mayo vs valores más altos en mayo que en enero

Aunque el planteamiento educativo del área motriz de “Luditarde” está orientado a favorecer el respeto de las normas, el programa no parece tener efecto alguno sobre la valoración de los participantes en lo referente a las reglas. Tampoco se detectan diferencias relevantes entre los participantes y sus compañeros que no van al programa.

5.4.4.7. Tratamiento de las trampas

No se detectaron diferencias significativas entre **participantes** y **no participantes** en el mes de enero de 2004 (ver tabla nº 5.93). Ambos colectivos se muestran totalmente de acuerdo (mediana=4) en que no harían trampas y nada de acuerdo (mediana=1) con todos los demás supuestos. Puede afirmarse que los sujetos encuestados, independientemente de si están inscritos en el programa o no, presentan una línea de respuesta poco permisiva con las trampas en el deporte.

Tabla nº 5. 93. Valoraciones sobre las trampas (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (enero de 2004)

Variables	N	Rango Promedio Participantes vs No participantes	Z (p>0,05)
<i>“No haría trampas”</i>	227	110,99 vs 116,41	-0,854
<i>“Sólo haría trampas si las hace el rival”</i>	226	109,53 vs 116,65	-0,887
<i>“Sólo haría trampas si es la única forma de ganar”</i>	227	115,31 vs 112,95	-0,352
<i>“Haría trampas siempre que pudiera”</i>	227	115,36 vs 112,91	-0,545

Los datos anteriores se confirman en el mes de mayo, en el que tampoco se encuentran diferencias significativas entre ambos colectivos (tabla nº 5.94). La única variación detectada es un ligero incremento en la valoración del ítem *“sólo haría trampas si las hace el rival”*, cuya mediana es igual a dos en ambos grupos.

Tabla nº 5. 94. Valoraciones sobre las trampas (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes y no participantes (mayo de 2004)

Variables	N	Rango Promedio Participantes vs No participantes	Z (p>0,05)
<i>“No haría trampas”</i>	220	110,82 vs 110,24	-0,088
<i>“Sólo haría trampas si las hace el rival”</i>	220	110,83 vs 110,23	-0,075
<i>“Sólo haría trampas si es la única forma de ganar”</i>	221	116,47 vs 106,56	-1,515
<i>“Haría trampas siempre que pudiera”</i>	221	112,09 vs 110,12	-0,400

Los resultados de la prueba de los signos indican que no existen diferencias significativas para las variables que afectan a las trampas (tabla nº 5.95): de enero a mayo no se aprecian cambios relevantes tanto en el grupo de participantes, como en el de no participantes.

Tabla nº 5. 95. 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)
<i>"No haría trampas"</i>	82	Sig. exacta (bilateral) 1,000	118	-0,884
<i>"Sólo haría trampas si las hace el rival"</i>	81	-0,625	118	0,000
<i>"Sólo haría trampas si es la única forma de ganar"</i>	82	0,000	118	Sig. exacta (bilateral) 0,108
<i>"Haría trampas siempre que pudiera"</i>	82	Sig. exacta (bilateral) 0,424	118	Sig. exacta (bilateral) 1,000

Significación exacta=Debido al alto número de empates, no hay diferencias suficientes para calcular el valor de Z, por lo que se emplea la significación exacta.

Según la prueba de Wilcoxon (tabla nº 5.96), no existen diferencias significativas entre la importancia y el cumplimiento que los **educadores** tutores (n=8) otorgan a la mejora de sus alumnos en el respeto por las normas y en el tratamiento de las trampas. Los tutores creen que al final del curso sus alumnos respetan más las normas de su equipo y de la competición, a los árbitros y al público y que abordan más correctamente el tema de las trampas. Valoran que ambas mejoras son relevantes para la calidad del programa.

Tabla nº 5. 96. 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)
<i>"Mejoras en la competición":</i>			
<i>"Respeto (normas del equipo, reglas del juego, árbitro, público)"</i>	8	3,88 (0,354) vs 3,75 (0,463)	-0,577
<i>"Tratamiento de las trampas en el deporte"</i>	8	3,75 (0,463) vs 3,25 (1,035)	-1,342

Esta convicción de los educadores no se ve respaldada por los resultados obtenidos del colectivo de participantes, ya que no se detectan cambios significativos de enero a mayo, ni en las valoraciones sobre las normas, ni tampoco en las referentes al tratamiento de las trampas.

A pesar del escaso efecto de “*Luditarde*” sobre las valoraciones de las trampas de los participantes, hay que resaltar que los altos niveles iniciales de rechazo a las mismas pueden dificultar que se produzcan mejoras relevantes debidas al programa. Autores como Gutiérrez Sanmartín (2003) o Velázquez Buendía y otros (2001b) han descrito esta tendencia a la aceptación de las reglas y rechazo por las trampas en grupos de niños y adolescentes. Sin embargo, es necesario estudiar con mayor profundidad la relación entre los valores expresados y los comportamientos observados en la práctica físico-deportiva para comprobar si existe coherencia entre ellos.

5.4.4.8. Valoración global

En este apartado los técnicos y los directivos de “*Luditarde*” hacen una valoración global de los resultados obtenidos de los colectivos de alumnos (participantes y no participantes en el programa) y educadores sobre la actividad físico-deportiva en el programa. Además, se realiza un nuevo análisis de las variables anteriores para comprobar la influencia de dos factores que podrían condicionar los resultados obtenidos hasta el momento: la experiencia en “*Luditarde*” y la no asistencia a ningún tipo de actividad extraescolar.

Se solicitó a los **técnicos** que valoraran el hecho de que, tras cinco meses de aplicación del programa “*Luditarde*”, no se produjeran cambios importantes en los participantes en cuanto a competencia percibida en habilidades motrices, valores relacionados con las reglas del juego, la competición, el tratamiento de las trampas, etc. Los tres coinciden al valorar negativamente estos datos, aunque realizan matizaciones. Comentan que son muchos los aspectos que influyen en que se produzcan cambios y también que el trabajo de valores requiere una perspectiva de análisis a largo plazo, además de ser difícil de valorar objetivamente: “*¿cómo se valora inicialmente que el niño sea cívico en enero y ante una misma situación en el mes de mayo sea más o menos cívico [...] las actitudes y valores son hábitos que se cambian no en cinco meses*” (T1); “*si tomamos como referencia el trabajo realizado en años anteriores en el programa, puede ser que no haya cambios, porque ciertos valores están ya asentados*” (T2). No se muestran sorprendidos ante la falta de mejoría en las habilidades motrices a lo largo del programa y argumentan que, a pesar de la importancia del área de actividad motriz en “*Luditarde*”, es un estímulo más dentro de las rutinas diarias de los niños: “*no me extraña el dato de que no se produzcan mejoras en la habilidad motriz, aunque no estoy satisfecho con la no mejoría respecto a los valores vinculados al*

deporte” (T2); “¿por qué motivo los niños tienen que cambiar sus habilidades motrices básicas por el hecho de participar en el programa?[...] el programa es un porcentaje más dentro de unos niños que no suben árboles, no andan por los caminos, no corren por piedras, la Educación Física quizás también poco secuenciada...” (T1).

Los **directivos** responden muy brevemente a esta cuestión, mostrándose sorprendidos por la escasez de cambios después de cinco meses de programa. Al igual que los técnicos, reconocen que es complicado evaluar el desarrollo de valores y añaden que los educadores tienen la responsabilidad de dar solución a este problema “*empleando actividades más atractivas e innovadoras*” (D2).

Dada la escasez de cambios detectados en las valoraciones de los **participantes** sobre actividad física y deporte tras cinco meses de aplicación del programa (corto plazo), realizamos un nuevo análisis de las variables, desde una perspectiva temporal más amplia (medio-largo plazo). Se empleó la prueba de Mann-Whitney para comprobar si existen diferencias en las valoraciones sobre las actividades físico-deportivas de “Luditarde” entre los participantes que tienen más experiencia en el programa (tres o más años) y los que llevan menos tiempo (1 ó 2 años). En la tabla nº 5.97 se muestran los datos de la única variable en la que encontraron diferencias significativas entre los dos grupos. Las comparativas no significativas se recogen en el anexo 4.

Tabla nº 5. 97. 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 años

Variable	N	Rango Promedio	Z
<i>“Me da igual quien ponga las reglas”</i>	83	36,01 vs 47,85	-2,377*

*p<0,05

Rango promedio=participantes 1 ó 2 años vs participantes 3 o más años

La influencia del factor “*experiencia en el programa*” en las opiniones sobre actividad físico-deportiva es muy pequeña. De un total de 33 factores analizados, sólo en uno de ellos existen diferencias significativas entre ambos colectivos.

Los datos de este análisis (a largo plazo) refuerzan la tendencia indicada en el análisis a corto plazo (5 meses) de que “Luditarde” tiene escaso efecto sobre las valoraciones de sus participantes sobre la actividad

físico-deportiva.

Otro elemento que pudo condicionar los resultados obtenidos por el programa es la participación en otros programas extraescolares (distintos de “*Luditarde*”). La comparativa realizada entre los **participantes** que acuden exclusivamente a “*Luditarde*” y los **no participantes** que no acuden a ninguna actividad de tarde, pretende eliminar la distorsión que pudiera provocar la asistencia a otras actividades educativas (principalmente deportivas) en las opiniones de los encuestados sobre las actividades físico-deportivas. Las diferencias significativas se recogen en la tabla nº 5.98. Las comparativas no significativas se encuentran en el anexo 4.

Tabla nº 5. 98. Efecto del programa en valoraciones sobre actividad física y deporte (prueba de Mann-Whitney). Comparativa entre participantes que sólo acuden a “*Luditarde*” y no participantes que no acuden a ninguna actividad extraescolar de tarde

Variables	N	Rango Promedio	Z
“ <i>Cuando practico un deporte, lo más importante para mí es jugar lo mejor que puedo</i> ”	70	30,77 vs 40,23	-2,599**
“ <i>Me gusta competir con mis compañeros de colegio</i> ”	69	39,40 vs 30,73	-2,004*
“ <i>Prefiero que el árbitro sea un adulto</i> ”	71	32,06 vs 40,06	-2,029*
“ <i>Prefiero que gane mi equipo aunque yo no juegue</i> ”	69	27,56 vs 42,23	-3,349***

*p<0,05 **p<0,01 ***p≤0,001

Rango promedio=participantes solo “*Luditarde*” vs no participantes que no acuden a ninguna actividad extraescolar de tarde

En 4 de las 33 variables estudiadas se detectan diferencias significativas entre ambos colectivos. Los participantes en el programa muestran mayor gusto por la competición con sus compañeros del colegio. Los no participantes en ninguna actividad extraescolar superan a los inscritos en “*Luditarde*” en su preocupación por jugar bien cuando practican deporte, en su interés porque sea un adulto el que arbitre las competiciones y en su preferencia por la victoria ante la participación.

La participación en actividades extraescolares de tarde distintas de “*Luditarde*” no parece afectar en gran medida a las valoraciones de los sujetos encuestados sobre la actividad físico-deportiva.

5.4.5. Puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora de “Luditarde”

En este apartado se resumen los puntos fuertes, los puntos débiles y las propuestas de mejora del programa, expresados por los distintos agentes implicados en el mismo. Estos aspectos fueron señalados por los promotores del programa como especialmente relevantes para el desarrollo de los procesos de diagnóstico y mejora del programa que se realizaron durante los primeros meses del año 2006.

5.4.5.1. Puntos fuertes

Los **participantes** opinaron sobre este aspecto, respondiendo a la pregunta de carácter abierto: “¿qué es lo que más te gusta de «Luditarde»?”. Las respuestas más destacadas fueron: “los juegos/jugar” (24,4%) y “los deportes” (16%). El área de actividad motriz sale, una vez más, reforzada al ser sus dos principales contenidos los señalados por los niños como los puntos fuertes del programa. La tercera opción “todo” (7,6%), indica que existe un grupo de participantes a los que les gusta la oferta del programa en general y sin excepciones.

Tabla nº 5. 99. Puntos fuertes del programa (participantes)

Lo que más me gusta es:	N	%
Los juegos/jugar	49	37,4
Los deportes	22	16,8
“Todo”	10	7,6
Realizar actividades con mis amigos	8	6,1
Informática	8	6,1
Los educadores	5	3,8
Las manualidades	5	3,8
La diversión	5	3,8
Las actividades (en general)	5	3,8
Ajedrez	4	3,1
Animación teatral	2	1,5
Otros	8	6,1
Total	131	100

Para los **docentes**, el principal punto fuerte de “Luditarde” reside en su programación. Dentro de ella destacan el desarrollo de valores sociales con los participantes y el trabajo en equipo de los distintos responsables del

programa (educadores, técnicos, etc.). Dentro del mismo apartado de programación, se incluye la capacidad de adaptación de “*Luditarde*” a distintos contextos y las potencialidades de su estructura organizativa. En la tabla nº 5.100 se recogen más detalladamente los puntos fuertes señalados por los educadores a través de una pregunta abierta del cuestionario.

Tabla nº 5. 100. Puntos fuertes del programa (educadores)

Categoría	Subapartado	Nº Citas	Puntos fuertes (número de citas)
Programación	Filosofía de “ <i>Luditarde</i> ”	22	Centrado en el trabajo de valores (7)
			Trabajo en equipo de responsables del programa (6)
			Fomento de la educación integral (4)
			Filosofía educativa (en general) del programa (3)
			Carácter interdisciplinar (2)
	Adaptabilidad/Flexibilidad	5	Adaptabilidad/flexibilidad del programa (5)
	Estructura organizativa	4	Modelo teórico del organigrama (2) Adecuada frecuencia del programa (2)
	Actividades	2	Diversidad de actividades (2)
	Otros	3	Fomento de una educación integral (1) Metodología (1) La programación de que disponen (1)
Recursos	Humanos	4	Educadores formados (2) Implicación personal de los educadores (2)
	Económicos	3	Apoyo económico importante (2) Disponibilidad de material (1)
Otros	Apoyos	3	Papel positivo de las AMPAs (2) Ayuda de la dirección de los centros (1)
	Varios	2	“ <i>Luditarde</i> ” sirve de guardería -custodia- (1) Se trata de un modelo en expansión (1)

Los puntos fuertes del programa señalados por los **técnicos** en la entrevista, se resumen en el siguiente listado:

- La creación de una cultura de ocupación del ocio y el tiempo libre entre los escolares. Explican que “*los alumnos van a tener una visión distinta del ocio y del tiempo libre*” (T1);
- el colectivo de educadores, del que destacan su “*buena actitud y capacidad para el trabajo en grupo*” (T3) y la consecución de una “*mayor estabilidad laboral e integración en la dinámica de los centros*” (T1);
- la consistencia pedagógica del programa, debido al “*empleo de metodologías globales y contenidos polivalentes*” (T2) y a la “*especial atención al trabajo actitudinal*” (T2);
- el desarrollo de un servicio de calidad a las familias;
- las ventajas estructurales del programa, como su “*distribución horaria*” (T2) y la “*posibilidad de incorporar nuevos centros*” (T1).

Las responsables de la **dirección del programa** coinciden con los técnicos en los siguientes aspectos: desarrollo de una cultura de ocio y tiempo libre, al opinar que “*se ofrece una visión diferente del ocio, con contenido más ciudadano y educativo*” (D1); consistencia pedagógica de “*Luditarde*”, porque realizan “*una labor educativa ejemplar*” (D2); y servicio que se les ofrece a las familias, ya que el programa cumple “*una importante labor asistencial*” (D1). Además, consideran un punto fuerte de los programas de ocio en general (entre los cuales se encuentra “*Luditarde*”) la labor de estructuración y 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 AMPAs y el colegio... seguro que esto no se ha dado nunca antes*” (D1).

Como puede apreciarse, los alumnos se centran principalmente en las actividades, que es el aspecto con el que tienen mayor contacto, mientras los implicados en la organización del programa (educadores, técnicos y directivos) destacan la filosofía, enfoque pedagógico o preocupación educativa de “*Luditarde*”, además de ciertas ventajas estructurales poco habituales en el contexto extraescolar, que contribuyen a aumentar la

calidad de la iniciativa (organigrama, horarios, profesionalización del personal, etc.).

5.4.5.2. Puntos débiles

Existe una gran diversidad de respuesta entre los **participantes** ante la pregunta abierta “¿qué es lo que menos te gusta de «Luditarde»?” (tabla nº 5.101). La respuesta más repetida (“Nada”: 25,2%) muestra que una parte importante de los niños no destacan ningún aspecto negativo del programa. El segundo lugar, con un 14,8%, se corresponde con “las broncas de los educadores” y, ya con una menor relevancia porcentual, las actividades de música y ajedrez. Al igual que ocurría con los puntos fuertes, los participantes prestan gran atención a las actividades, que es uno de los elementos del programa, junto con los educadores, con la que están en contacto diario.

Tabla nº 5. 101. Puntos débiles del programa (participantes)

Los aspectos más negativos son:	N	%
Nada	29	25,2
Las “broncas” de los educadores	17	14,8
Música	11	9,6
Ajedrez	10	8,7
Informática	5	4,3
Pintar	4	3,5
Deporte	4	3,5
Teatro	3	2,6
Escribir	3	2,6
Leer	3	2,6
Los castigos	3	2,6
No jugar	3	2,6
Las visitas a otros colegios	3	2,6
Otros	17	14,8
Total	115	100

Los **educadores** sitúan los principales puntos débiles de “Luditarde” en la gestión del personal, sobre todo en lo referente a su propia situación profesional y a las relaciones que mantienen con otros colectivos del programa. Perciben como un problema para la calidad del mismo su escasa estabilidad laboral y las pocas horas semanales con las que cuentan. También informan de problemas de comunicación entre los propios educadores, con otros niveles del organigrama (coordinadores, técnicos, directivos) y con distintos miembros de la comunidad educativa. Otros

aspectos que les preocupan se relacionan con la programación, como el exceso de contenidos, la falta de tiempo para desarrollarla, la ausencia o deficiencia de algún elemento programático concreto, etc. La baja implicación de los niños de tercer ciclo de Educación Primaria es otro punto débil sobre el que los educadores opinan que hay actuar (ver tabla nº 5.102).

Tabla nº 5. 102. Puntos débiles del programa (educadores)

Categoría	Subapartado	Nº Citas	Puntos débiles (número de citas)
Personal	Situación profesional de los educadores	8	Poca estabilidad laboral (5) Escasa carga horaria (2) Desproporción trabajo-remuneración (1)
	Problemas de comunicación	11	Con el resto de los educadores (4) Con otros niveles del organigrama (4) Con el resto de la comunidad educativa -padres, directivos, profesores de colegios- (3)
Programación	Elementos de la programación	5	Falta documento guía sobre deporte (1) Sobrecarga contenidos (2) No existe evaluación (1) Centrada en bloques y no en áreas (1) Falta de tiempo para desarrollar los aspectos previstos (1)
	Problemas de adaptación a los participantes	2	No adecuada a necesidades de los niños (1) Dificultades de aplicación -distintas edades, en distintos centros- (1)
	Otros	2	Salidas escasas (1) Charlas inicio bloques temáticos (1)
Participación	Bajos índices de inscripción en determinadas edades	5	Escasa implicación de alumnos de 3º ciclo de Educación Primaria (3) Pérdida de interés por “ <i>Luditarde</i> ” de los niños de más edad (2)
Otros	Escasez de recursos	3	Económicos (2) Materiales (1)
	Falta de apoyos	2	Dejadez de las AMPAs y de las directivas de los centros (2)

Los **técnicos** identifican como puntos débiles de Luditarde los siguientes:

- su elevado coste;
- la no oferta de actividades específicas en los grupos de mayor edad, porque *“en segundo ciclo y, sobre todo en el tercero, la no especialización por actividades es considerado por los niños y padres como negativa”* (T2);
- la escasa participación del colectivo de tercer ciclo de Primaria;
- la percepción de pérdida de protagonismo por parte de las AMPAs, aunque *“esta percepción no se corresponde con la realidad [...] lo que ocurre es que no cae tanto el peso sobre el AMPA como antes y perciben que no forman parte de la organización del programa”* (T2);
- el que *“Luditarde”* no sea independiente del resto de programas de *“Descubrir el Ocio”*;
- la falta de ayuda e incluso las dificultades que ponen al desarrollo del programa algunas instituciones y personas. Se identifica *“una corriente en la ciudad que muestra especial resistencia a las propuestas del Ayuntamiento y la Federación de APAs”* (T1).

Los puntos débiles señalados por las **directivas** del programa en la entrevista, coinciden en parte con los indicados por los técnicos. Al igual que ellos, muestran preocupación por la falta de interés de los alumnos de tercer ciclo de Primaria por el programa, así como el escaso entendimiento entre las AMPAs de los colegios y el personal de *“Luditarde”* y la necesidad de aumentar el presupuesto en los próximos cursos. Además de estos elementos comunes con los técnicos, comentan que la estabilidad profesional es todavía un punto débil, aunque afirman que *“la situación de los profesionales de estos programas es mucho mejor que cualquier otra alrededor del tiempo libre que conozcamos”* (T1) y que hay alguna carencia en la comunicación con los ciudadanos, porque *“el presupuesto no llega para la publicidad [...] la información a veces no llega por diversas causas, bien sea por la difusión por parte del Ayuntamiento o por parte de los medios [de comunicación]”* (T1).

La preocupación por la escasa participación de los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria es común a los colectivos responsables del

diseño y desarrollo del programa (educadores, técnicos y directivos). La estabilidad laboral de los profesionales que trabajan en el programa también está presente como un punto débil, si bien se matiza que esta situación es positiva en relación a las condiciones de trabajo habituales en el sector extraescolar.

5.4.5.3. Propuestas de mejora

Para conocer los aspectos susceptibles de mejora en opinión de los **participantes** en el programa, se les realizaron varias preguntas en el cuestionario. En la primera de ellas, de carácter abierto, tenían que describir los aspectos que creen que faltan en “Luditarde”. En consonancia con sus valoraciones positivas sobre el programa, la respuesta más repetida es “nada”. En segundo lugar aparece el deporte y la tercera opción es la categoría “*más excursiones*”. A pesar de que las actividades físicas ocupan una parte importante del horario, a los participantes les gustaría disponer de estas propuestas en mayor medida.

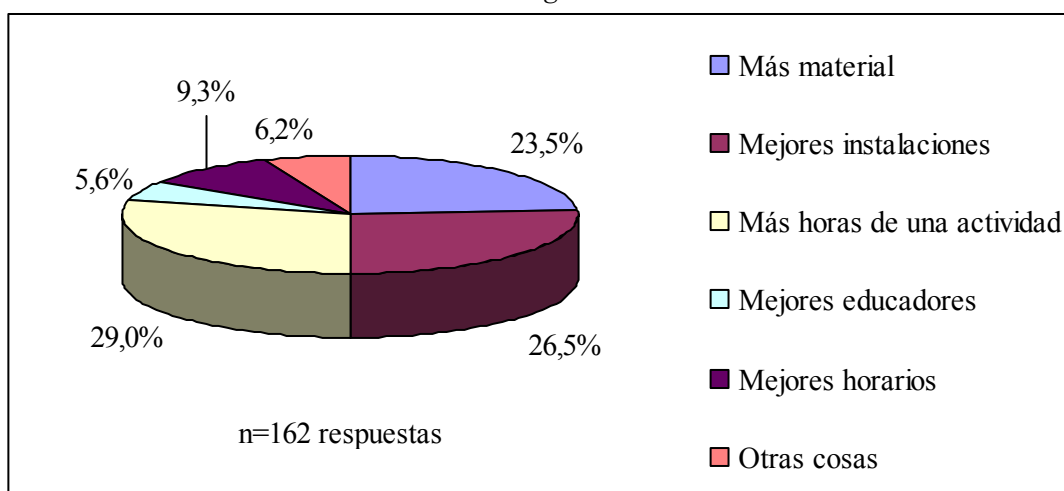
Cabe destacar que algunos participantes echan de menos a sus amigos que no acuden a “Luditarde” (5,5%). Este dato, conjuntamente con otros recogidos en este análisis, señalan al grupo de iguales como un elemento relevante a la hora de seleccionar las actividades extraescolares a la que acudirán los niños y también para decidir si permanecen en ellas o se cambian a las que van sus amigos.

Tabla nº 5. 103. Aspectos que los participantes creen que faltan en “Luditarde”

Creo que a “Luditarde” le falta:	N	%
Nada	44	40
Deportes	17	15,5
Más excursiones	10	9,1
Mis otros amigos	6	5,5
Una piscina en el colegio	6	5,5
Más tiempo	4	3,6
Juegos nuevos	3	2,7
Diversión	2	1,8
Material	2	1,8
La televisión	2	1,8
El ordenador	2	1,8
Otros	12	10,9
Total	110	100

En una segunda cuestión referente a las propuestas de mejora, en este caso de carácter semicerrado, los participantes eligieron dos opciones de entre seis posibles que harían que “*Luditarde*” les gustara más. La asignación de más tiempo a una actividad concreta es la categoría más destacada, con el 29% de las respuestas. Las instalaciones y el material también destacan como factores relevantes para que el programa sea del agrado de los participantes.

Gráfico nº 5. 39. Propuestas de mejora de los participantes: “¿qué haría que «*Luditarde*» te gustara más?”



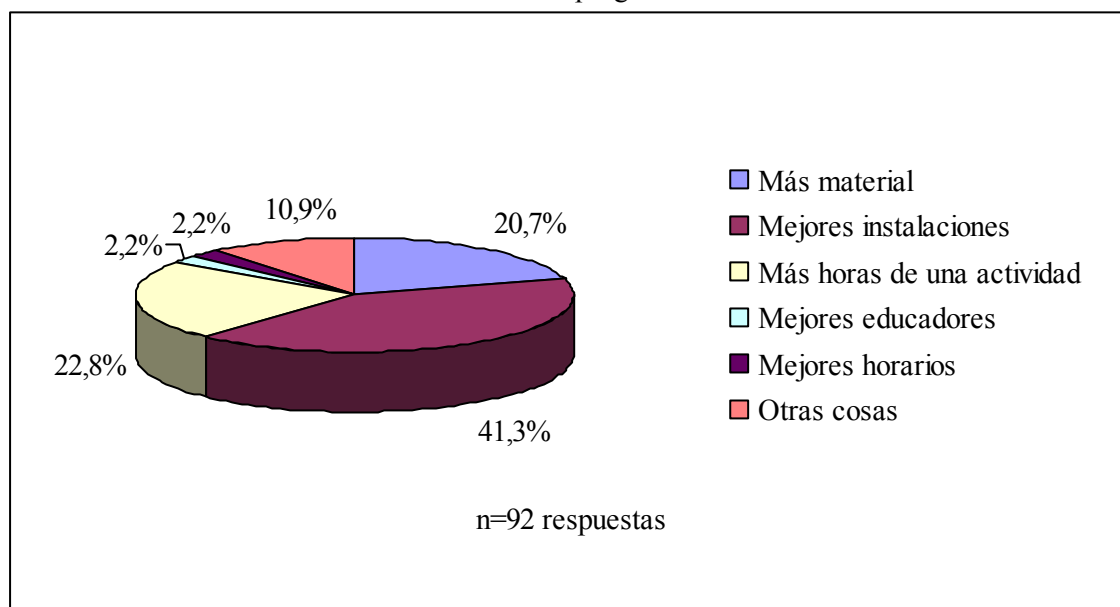
En la tabla nº 5.104 se detallan las actividades para las que los participantes reclaman una mayor dedicación temporal. Una vez señalada la opción “*más horas de una actividad*”, los niños tenían que escribir el nombre de la misma. Como puede observarse, se mantiene la tendencia a reclamar mayor presencia de las actividades físico-deportivas. El fútbol, el deporte en general, la iniciación al béisbol y algunos juegos concretos son las opciones más destacadas.

Tabla nº 5. 104. Actividad para la que los participantes solicitan mayor dedicación temporal

	N	%
Fútbol	18	29
Deporte (en general)	8	12,9
Bases (iniciación al béisbol)	5	8,1
Algún juego concreto (dicen el nombre)	4	6,5
Juegos (en general)	3	4,8
Informática	3	4,8
Ajedrez	3	4,8
Plástica	3	4,8
Baloncesto	2	3,2
Música	2	3,2
Teatro	2	3,2
Otros deportes	4	6,5
Otros	5	8,1
Total	62	100

A los **padres** se les presentó la misma cuestión sobre las propuestas de mejora que a los participantes. Como se aprecia en el gráfico nº 5.40, la respuesta más repetida es la referente a las instalaciones, con un 41,3% y la segunda es la solicitud de mayor dedicación temporal a una actividad concreta.

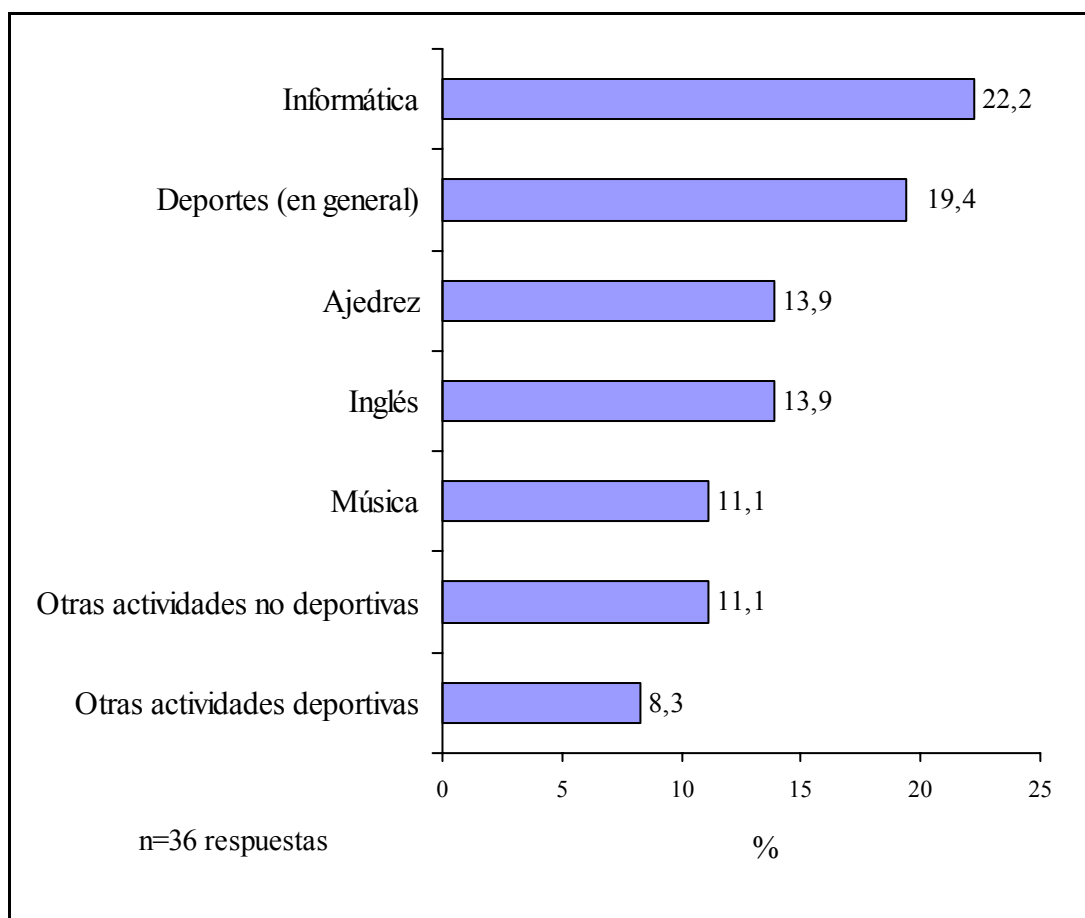
Gráfico nº 5. 40. Propuestas de mejora señaladas por los padres para aumentar la calidad del programa



El análisis de las actividades que los padres consideran que deberían contar con más horas, arroja resultados diferentes a los que expresaban sus hijos. Mientras los niños solicitaban un aumento de actividades físico-

deportivas, lo padres se decantan en primer lugar por la actividad de informática (22,2%), lo que podría asociarse con una perspectiva más utilitaria de las actividades extraescolares, al considerar que los aprendizajes vinculados a esta materia les serán de utilidad a sus hijos en sus estudios e incluso en su futuro profesional. A pesar de esta divergencia, los deportes ocupan un lugar destacado en la demanda de los padres de mayor dedicación horaria, ya que es su segunda opción (ver gráfico nº 5.41).

Gráfico nº 5. 41. Actividad para la que los padres solicitan mayor dedicación temporal



Para comprobar si existen diferencias significativas entre la opinión de los **participantes y sus padres** sobre los factores que aumentarían la calidad del programa, se aplicó la prueba Chi-cuadrado. Sus resultados indican que ambos grupos valoran de forma similar el material, los educadores y el aumento de horas de una actividad concreta (aunque, como se comentó anteriormente, no coinciden plenamente en el tipo de actividad para la que solicitan más tiempo). Sí se detectan diferencias entre ambos grupos respecto a las instalaciones y a los horarios. Los padres consideran que las instalaciones son un elemento importante para aumentar la calidad

del programa en mayor medida que los participantes, al contrario de lo que ocurre con los horarios: los niños dan más importancia a su mejora que el colectivo de padres.

Tabla nº 5. 105. 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> ” x ...			
“ <i>Más material</i> ”	153	1	0,042
“ <i>Mejores instalaciones</i> ”	153	1	9,147**
“ <i>Más horas de actividad concreta</i> ”	153	1	1,725
“ <i>Mejores educadores</i> ”	153	1	1,733
“ <i>Mejores horarios</i> ”	153	1	5,084*

*p<0,05 **p<0,01

Este tipo de comparaciones permiten identificar los elementos a los que cada colectivo otorga mayor importancia. Facilitan a los promotores del programa el ajuste de la información que transmiten a los intereses de cada grupo, con el fin de que ésta sea lo más significativa y atractiva posible.

En consonancia con lo expresado sobre los puntos débiles del programa, los **educadores** también centran las propuestas de mejora en aspectos referentes al personal y a la programación. Respecto a la primera categoría, consideran que la comunicación y la relación entre los distintos elementos del organigrama deben optimizarse, así como los recursos formativos a su disposición y su situación profesional. En el ámbito de la programación proponen una mayor adaptabilidad a las características de los alumnos (especialmente a los de tercer ciclo), que se modifiquen algunos aspectos concretos del programa y, por último, que se les involucre más en el proceso de planificación (ver tabla nº 5.106).

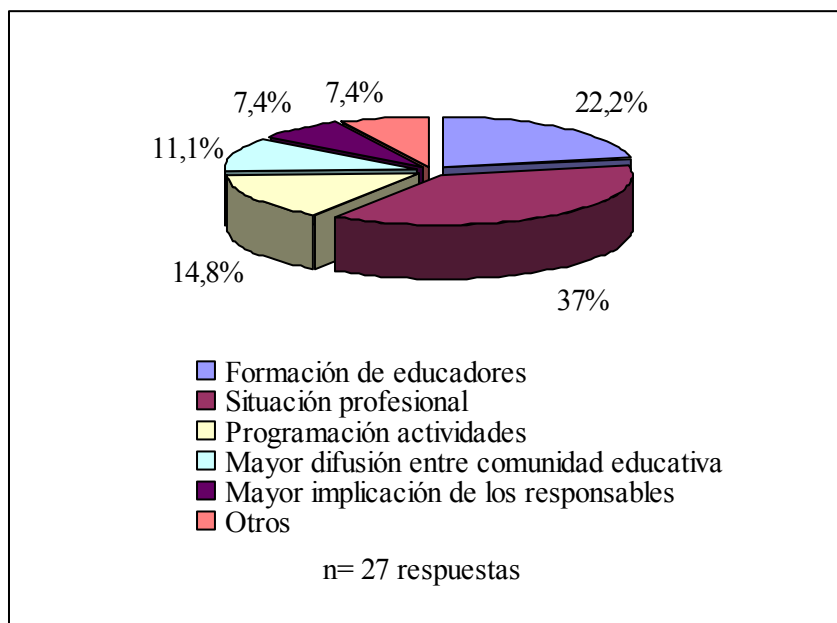
Tabla nº 5. 106. Propuestas de mejora (educadores)

Categoría	Subapartado	Nº Citas	Propuestas de mejora (nº de citas)
Personal	Comunicación y relación	9	Mayor claridad en la divulgación de la información (1)
			Entre directivos-técnicos y educadores (2)
			Entre los propios coordinadores y entre coordinadores y educadores (1)
			Los educadores entre sí (4)
	Entre los organizadores y los padres (1)		
Programación	Formación de los educadores	5	Formación más específica (3) Necesidad de cursos sobre la filosofía del programa para personal nuevo (1) Cursos más flexibles y participativos (1)
	Situación profesional de los educadores	2	Mayor estabilidad (1) Incremento de la carga horaria (1)
Otros	Adaptabilidad/Flexibilidad	5	A las necesidades de 3º ciclo de Primaria (4) A los participantes -en general- (1)
	Modificación de aspectos concretos del programa	4	Menor número de bloques y más largos (4) Conocer las programaciones de sus homólogos en otros colegios (1) Elaborar una programación específica para el área físico-deportiva (1)
	Proceso de elaboración	3	Más participación de los educadores en la elaboración de la programación (2) Mayor poder de decisión de los educadores (1)
Otros	Optimizar los recursos existentes	2	Mejor utilización de los recursos materiales (1)
			Racionalizar la compra de material (1)

Otra de las cuestiones referentes a las propuestas de mejora, en este caso de carácter semicerrado, solicitaba a los educadores que seleccionaran de un listado de siete opciones las dos que consideraban más relevantes para incrementar la calidad del programa. En el gráfico nº 5.42 puede comprobarse que los educadores perciben como determinante para la calidad de “*Luditarde*” una mejora en su situación profesional. Los

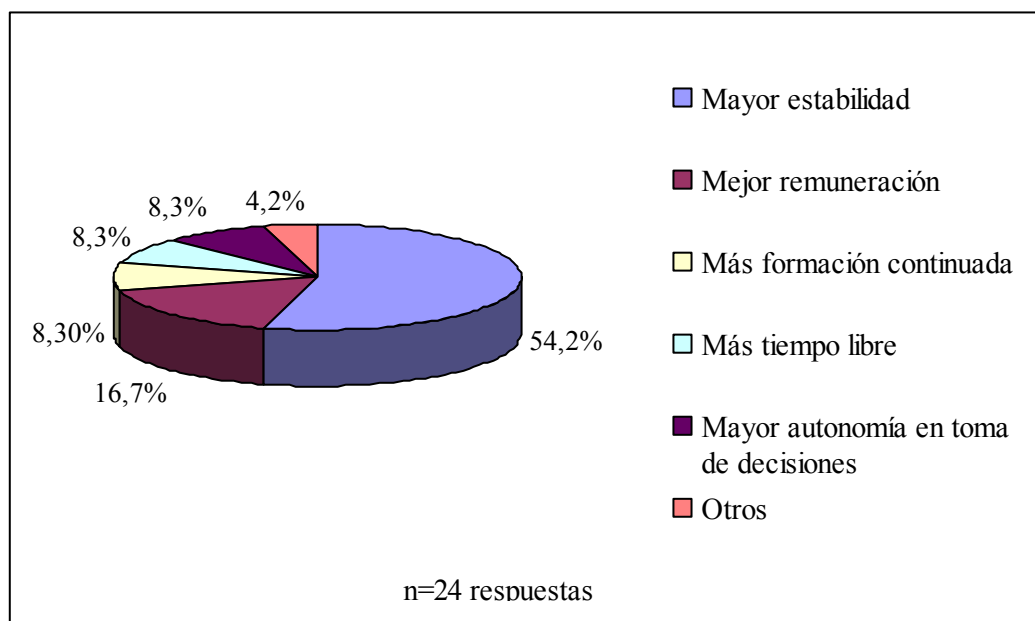
procesos formativos que se les ofertan y la modificación de la programación de actividades ocupan, respectivamente, el segundo y tercer lugar entre sus preferencias.

Gráfico nº 5. 42. Mejoras que consideran más importantes los educadores para incrementar la calidad del programa



Para concretar lo que los educadores consideran una “*mejora en su situación profesional*”, tuvieron que señalar de un listado de ocho opciones, las dos que consideran más relevantes para incrementar su satisfacción laboral. La respuesta más importante es, con mucha diferencia, una mayor estabilidad, con el 54,2% de las elecciones. Una mejor remuneración y formación continuada son, respectivamente, la segunda y tercera opción que señalan. Así pues, uno de los factores característicos del sector extraescolar (la inestabilidad laboral) es también el que provoca una mayor insatisfacción entre los trabajadores. Los promotores de “Luditarde” y de los programas extraescolares en general, deberán encontrar fórmulas que permitan mejorar la relación entre una estructura laboral con poca carga horaria y limitada a ciertos meses al año, con las necesidades profesionales de sus trabajadores. Una alta temporalidad en las plantillas de los programas extraescolares limita la cantidad de personal experimentado y cualificado disponible, lo que afecta de forma importante a la calidad de las propuestas educativas que se plantean.

Gráfico nº 5. 43. Mejoras que consideran más importantes los educadores para incrementar su satisfacción laboral



Los promotores de “*Luditarde*” realizan cada curso una oferta formativa para sus educadores y tienen interés en que ésta sea lo más ajustada posible a los intereses y necesidades vinculados con el desarrollo del programa. Las temáticas que señalan los educadores como más interesantes para incluirlas en futuros cursos de formación se recogen en la tabla nº 5.107. Los contenidos más solicitados son el teatro y la expresión corporal, seguidos de la música y la dinámica de grupos.

Tabla nº 5. 107. Temáticas señaladas como interesantes por los educadores para futuros cursos de formación

Temáticas	N	%
Teatro y expresión corporal	6	16,2
Música	4	10,8
Dinámica de grupos	4	10,8
Expresión/creación plástica	3	8,1
Diseño audiovisual	3	8,1
Nuevas tecnologías	3	8,1
Actividad motriz (para no especialistas en el área)	2	5,4
Animación a una actividad concreta (ej.: a la lectura)	2	5,4
Historia	2	5,4
Medio ambiente	2	5,4
Pedagogía infantil	2	5,4
Otros	4	10,8
Total	37	100

Las prioridades a este respecto son algo diferentes según el tipo de educador de que se trate. Así, los tutores sitúan en primer lugar la dinámica de grupos, las nuevas tecnologías, el diseño audiovisual y la expresión/creación plástica (todos ellos con un 12,5% de las respuestas), mientras que los educadores especialistas priorizan tanto la música como el teatro y la expresión corporal (ambos con 30,8%). Las demandas de los dos colectivos se relacionan con las funciones específicas que deben desempeñar que, en algunos casos, son bastante distintas. Por ello, sería necesario compaginar una formación general dirigida a todo el colectivo de educadores con propuestas formativas específicas para tutores y especialistas.

Tras analizar las propuestas de mejora que señalaron los educadores en el cuestionario, se les pidió que profundizaran en dos de ellas en el grupo de discusión, por considerarse especialmente relevantes para la calidad del programa. La primera hace referencia a la dificultad para implicar en la iniciativa a los grupos de mayores (alumnos de tercer ciclo de Primaria, principalmente). Los educadores realizaron intervenciones en dos direcciones: argumentaron las razones que consideran provocan la baja participación en los grupos de mayores y realizaron propuestas para mejorar la situación actual.

Entre las causas que provocan la baja participación señalan las siguientes:

- la necesidad de realizar más actividad motriz y de poder seleccionar las actividades específicas a las que desean acudir, especialmente ciertas disciplinas deportivas. Comentan que *“necesitan mucha más actividad motriz que otro grupo [...] los niños que se apuntan a fútbol, baloncesto, etc., porque quieren practicarlos un poco más en serio, no se apuntan a Ludi [«Luditarde»]”* (ET3);
- un nivel de complejidad poco ajustado a sus necesidades, porque *“a veces se baja el nivel de dificultad para hacerlo asequible a los más pequeños y eso hace que los mayores se aburran”* (EE1);
- la dificultad de cambiar hábitos y valores ya adquiridos, porque *“«Luditarde» tiene una serie de conceptos [...] que los niños mayores no comprenden, les cuesta mucho entender. Si los cogemos desde abajo y van acostumbrados a esas dinámicas, las actividades saldrán mejor”* (ET1);

- la mayor autonomía de los niños mayores hace menos necesaria la función asistencial de los programas extraescolares y como *“los niños pueden andar solos [por la calle], no hace falta meterlos en ningún sitio”* (ET1).

La principal propuesta de mejora que plantean es aumentar la flexibilidad de las actividades para adaptarlas a las necesidades de los niños de estas edades: *“la clave está en lograr un equilibrio entre lo que quieren los educadores, los padres y los niños”* (ET2). Consideran necesario responder a sus necesidades de actividad física, pero bajo ciertos criterios y sin olvidar el resto de áreas que deben trabajar.

La segunda de las propuestas de mejora sobre la que profundizaron los educadores en el grupo de discusión hace referencia a su situación profesional. Se trata de un tema controvertido, sobre el que fueron bastante reticentes a hablar inicialmente (hubo un prolongado silencio tras la pregunta y sólo incitándoles a hacerlo accedieron a responder).

Los educadores especialistas creen necesaria *“una equiparación de horas entre educadores tutores y especialistas”* (EE4) y que se tuvieran en consideración las dificultades añadidas vinculadas a su puesto de trabajo: *“los especialistas pueden estar trabajando en el centro, supliendo a otros compañeros... y esa labor no se reconoce”* (EE4); *“tenemos que variar de centro, de grupos de edad... y eso es una dificultad añadida”* (EE2).

Los educadores tutores reclaman mayor estabilidad y carga horaria, además de indicar que las horas que dedican al programa son muchas más de las que realmente se les reconocen por contrato: *“siempre se nos dijo que si se pudiera pagar lo que se trabajaba, sería lo ideal, pero no se puede, y eso es una limitación presupuestaria, no depende de nosotros”* (ET4). Varios de ellos afirman que no tienen claro cómo podría solucionarse esta cuestión, dadas las características estructurales de los programas de ocio, pero otros explican alternativas que ya se probaron con grupos reducidos: *“existen posibilidades de diversificación de las actividades en las que trabajan los educadores -trabajar en otros programas, etc.-”* (ET2); *“hay educadores de «Luditarde» que participan en talleres para adultos en el Forum Metropolitano”* (ET4). A pesar de estas opciones, consideran que *“dentro del propio programa las posibilidades de promoción son pocas”* (ET4), y se muestran pesimistas al respecto: *“ninguno de los educadores tenemos la sensación de que exista un convencimiento político de que «Luditarde» vaya a crecer mucho”* (ET4).

Los **técnicos** del programa coinciden, en parte, con los educadores a la hora de realizar sus propuestas de mejora. Al igual que ellos, sugieren mejorar la situación profesional de los educadores, que “*deberían tener un contrato de duración anual*” (T3) y en la adaptabilidad/flexibilidad del programa, con especial atención a los grupos de mayores: “*adecuar las programaciones a las necesidades de los niños de tercer ciclo de Primaria*” (T3); “*acercar el entorno próximo de los centros a la intervención educativa del programa*” (T2); “*mejor temporalización de los contenidos del programa*” (T3).

Además, los técnicos señalan la posibilidad “*de intervención en más centros educativos y en centros más grandes*” (T2) y de repensar las infraestructuras dedicadas al programa: “*en centros educativos con ratios muy bajas de alumnos -que puede haber 3 ó 4 en la ciudad-, podríamos reconvertirlos y que quedasen como propiedad municipal y ahí crear centros de ocio [...] tener un centro de formación que nos permitiese tener un buen equipo humano que funcionara*” (T1).

Junto con las propuestas de mejora, este colectivo expresó su parecer sobre las líneas de futuro del programa, que incluyen argumentos que completan dichas propuestas. Consideran que “*Luditarde*” deberá asentarse en los dos últimos ciclos de la Educación Primaria, porque “*ya está consolidado en infantil y primer ciclo, pero no en el segundo y el tercer ciclo de Primaria, para el que hay que generar un modelo intermedio*” (T2). Señalan que sería necesario implantarlo en más centros, pero se muestran escépticos sobre la posibilidad de generalizarlo: “*podría establecerse, como mucho, en el 30% de los centros de la ciudad: por un lado por su coste y por otro, por no existir una oferta exclusiva*” (T2); “*es difícil instalarlo en todos los centros de la ciudad puesto que no todos tienen la capacidad, ni la mentalidad suficiente como para desarrollarlo*” (T3). Sobre la ampliación del programa, explican una fórmula que permitiría rentabilizar recursos y complementar los dos principales modelos de actividades extraescolares de tarde que conviven actualmente en A Coruña: “*dos colegios cercanos, ofertarían uno «Luditarde» y el otro «Deporte en el Centro», de tal forma que los niños pudieran elegir indistintamente el programa que quieran independientemente del centro al que vayan*” (T3). Por último, señalan una estrategia a largo plazo que consistiría en la creación de centros municipales de ocio gestionados por la Federación de APAs, donde hubiera un servicio de comedor, actividades de ocio por la tarde, actividades de refuerzo educativo, todo ello centralizado en 3 ó 4 puntos de la ciudad: “*yo estaría dispuesto a dar ese paso si los políticos lo ven, si hay financiación [...] debería haber esos centros en*

donde llevar a los niños a comer y después seguir realizando las actividades” (T1).

Por su parte, el **equipo directivo** del programa refuerza la necesidad de “*plantear la realización de más deporte para los niños de tercer ciclo*” (D2) y de “*buscar actividades que los chavales consideren interesantes, sean motrices o no*” (D1). Destacan la necesidad de que el programa siga ampliándose, por lo que proponen que aumente el presupuesto del mismo y que se implante en un mayor número de centros.

Señalan como líneas de futuro la adaptación de los contenidos a los nuevos tiempos, manteniendo la filosofía educativa, con especial atención al desarrollo de valores. Consideran necesario dar una mayor difusión del programa a la ciudadanía. Una de las entrevistadas considera que “*Luditarde*” terminará impartándose en los dos primeros ciclos de Primaria y que habrá que buscar otras soluciones para los grupos de mayores.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

En este apartado se exponen las conclusiones más relevantes de la investigación. Para su ordenación se tomaron como referencia los objetivos generales y específicos de la Tesis y las dimensiones del método CIPP. En la selección y presentación de las conclusiones se ha tenido en cuenta, por un lado, la relevancia de la información para responder a los objetivos planteados y, por otro, su utilidad para los promotores del programa en los procesos de toma de decisiones sobre “*Luditarde*”.

En el punto dedicado a los puntos fuertes y débiles del programa, así como a las propuestas de mejora, se incluyen conclusiones derivadas de las aportaciones de los distintos colectivos estudiados, pero también se ponen de manifiesto las recomendaciones de los propios evaluadores. En un intento de responder al compromiso que toda investigación evaluativa adquiere con las instituciones y colectivos evaluados, se realiza una síntesis de aquellos aspectos que, en vista de los datos obtenidos en el estudio, consideramos tienen mayor relevancia para la mejora de la calidad del programa y podrían ayudar a resolver o mitigar algunos de los problemas detectados.

Finalmente, se sugieren futuras líneas de investigación que podrían continuar o completar este trabajo, dando lugar a nuevos estudios enmarcados en el contexto de la evaluación de programas extraescolares.

1. Sobre el referencial teórico

Tomando como referencia el primer objetivo general de la Tesis: “*analizar e interpretar el estado de las interacciones existentes entre la actividad físico-deportiva y la Educación del Ocio en el contexto educativo extraescolar, tanto desde una perspectiva teórico-conceptual como en sus aplicaciones prácticas, de naturaleza sociopedagógica*”, estructuramos las conclusiones en torno a los tres capítulos que conforman el referencial teórico.

1.1. El sector extraescolar como ámbito de acción educativa

No existe un *marco normativo* que regule y ordene el desarrollo de las actividades extraescolares en el ámbito estatal ni en el autonómico gallego. Las referencias disponibles, dispersas y escasas, aportan definiciones y algunas características generales, pero en ningún caso establecen un marco global que sustente y estructure su ámbito de actuación.

Respecto a las *características* de las actividades extraescolares, la normativa educativa con rango de ley no se ha ocupado de este aspecto. A pesar de que la bibliografía específica sí ha descrito estas características, para encontrar referencias oficiales hay que remitirse a un Real Decreto (1694/1995) destinado a los centros concertados, que destaca las siguientes:

- fuera del horario lectivo;
- no lucrativas;
- no curriculables;
- no evaluables (académicamente);
- voluntarias;
- no discriminatorias.

El grado de cumplimiento de las características comentadas ha sido desigual, encontrándose dificultades en aspectos como la no discriminación o el carácter no lucrativo de las mismas. La interpretación de estos rasgos ha generado cierta controversia entre los estudiosos del sector extraescolar.

Existen importantes lagunas en la regulación de las competencias para *organizar y coordinar* las actividades extraescolares, no siendo posible identificar una estructura de funcionamiento estandarizada y generalizada. Los agentes implicados en la organización de este tipo de programas deben desarrollar su labor sin un referencial normativo que

articule sus acciones, lo que dificulta la rentabilización de los recursos y el aprovechamiento de las sinergias existentes entre ellos.

El *papel de las Administraciones Locales* en la organización de las propuestas extraescolares tampoco se encuentra regulado. Ante la falta de competencias municipales explícitas en esta materia, han proliferado los modelos de interacción escuela-ayuntamiento con resultados diversos, si bien el apoyo económico a través de subvención ha sido empleado muy habitualmente.

La normalización de la *situación laboral del personal* que desarrolla sus funciones en el ámbito extraescolar está lejos de alcanzarse. Sus condiciones profesionales son precarias: salarios bajos, altos niveles de temporalidad, contratos a tiempo parcial y falta de formación específica en las actividades y los grupos sobre los que actúan. Esta situación es especialmente preocupante si tenemos en cuenta la importancia que para la calidad de los programas extraescolares suele tener el personal que trabaja en ellos, tal y como reflejan los estudios de este campo.

Se detecta una desproporción entre las posibilidades de actuación del sector extraescolar y las *funciones* que se le asignan. Esta problemática deriva en parte de la dependencia del ámbito extraescolar de la financiación de distintas entidades (Administración, asociacionismo, empresa), que establecen prioridades y líneas políticas no necesariamente convergentes.

La literatura especializada clasifica las actividades no escolares según sus funciones en:

- programas de cuidados diarios (centrados en la función de custodia);
- programas que extienden la jornada escolar (preocupados por el desarrollo de habilidades académicas y la ampliación-complementación del currículo escolar); y
- programas para después del horario escolar (fomentan el uso creativo y enriquecedor del tiempo libre de sus participantes).

Según los planteamientos recogidos en su programación, “*Luditarde*” se engloba entre los programas para después del horario escolar, ya que se propone responder al interés de los niños por ciertos contenidos y desarrollar sus habilidades personales, además de despertar nuevas inquietudes entre ellos. Cumple funciones relacionadas con el ocio y la formación desinteresada.

El *contenido* preferido por los participantes en actividades extraescolares en España es el deporte, con bastante diferencia sobre el resto de opciones. A continuación, las propuestas con más participación son los idiomas, la informática y la música para la etapa de Educación Primaria.

Respecto al *proceso de desarrollo del sector extraescolar*, se identifican dos modelos teóricos:

- el primero de ellos propugna una expansión del sector extraescolar, basado en la apertura del mayor número de servicios, con el objetivo final de que cada niño disponga de una plaza en este tipo de programas;
- el segundo aboga por una racionalización del ámbito extraescolar que asocia su crecimiento al estudio de la demanda y al desarrollo de iniciativas de calidad en aquellos contextos en los que son necesarias.

En el ámbito extraescolar se está produciendo la transición de un modelo organizativo “*tradicional*” a otro de tipo “*integrador*”. El primero está constituido por las propuestas que han ido surgiendo aisladamente para satisfacer las necesidades particulares de cada territorio. El segundo se fundamenta en el juicio de los expertos, la información aportada por la investigación evaluativa y las recomendaciones de la normativa educativa.

El sector educativo extraescolar español se encuentra cercano a las características del modelo tradicional, aunque existen excepciones relevantes, como el caso de “*Luditarde*” que posee características organizativas poco habituales en el panorama español que lo aproximan al modelo integrador.

1.2. La actividad físico-deportiva como Educación del Ocio

Existen instituciones, autores, corrientes de pensamiento y prácticas que pueden considerarse como *antecedentes* de lo que hoy entendemos como Educación del Ocio a través de la actividad físico-deportiva.

Se detecta una importante diferencia entre la *realidad esperada* (ideal teórico) y la *realidad observada* (lo que efectivamente sucede) en la vivencia de las actividades de ocio y, más concretamente, de las actividades físicas de ocio:

- la *realidad esperada*, tanto desde una perspectiva político-normativa (documentos oficiales), como científico-empírica (aportaciones de investigadores y otros expertos), debería caracterizarse por los siguientes rasgos:
 - a) altos niveles de práctica físico-deportiva entre la población;
 - b) relación proporcional y equilibrada entre la práctica motriz y el fenómeno del espectadorismo deportivo;
 - c) reducción de la tendencia al abandono deportivo en la transición de la infancia a la adolescencia;
 - d) proliferación de programas físico-deportivos con un enfoque educativo centrado en la promoción de la salud y el fomento de procesos de socialización.
- Sin embargo, la *realidad observada* de la que informan las investigaciones recientes sobre la materia indica que:
 - a) el porcentaje de ciudadanos que realizan actividad físico-deportiva es bajo o moderado y las actividades preferidas para ocupar el tiempo libre son de tipo sedentario;
 - b) el deporte espectáculo está sobredimensionado y ejerce una gran influencia sobre los comportamientos y valores sociales. El espectadorismo deportivo se ha consolidado como ocupación pasiva del ocio y objeto de consumo en nuestra sociedad;
 - c) los índices de abandono deportivo son elevados, especialmente en la adolescencia. Durante la infancia existe mayor participación, pero a medida que los sujetos adquieren autonomía y tienen mayor poder de decisión sobre la ocupación de su tiempo, la práctica físico-deportiva es sustituida por otras actividades (principalmente sedentarias) de tiempo libre;
 - d) abundan los programas físico-deportivos orientados al triunfo y a la selección de los más competentes, que provocan el rechazo de la actividad física por parte de ciertos colectivos y contribuyen al asentamiento de algunos valores antisociales

entre la población, especialmente en la infancia. Aunque en nuestra sociedad conviven los modelos de rendimiento y de participación, todavía no se ha alcanzado un equilibrio entre ambos, detectándose una clara desproporción en cuanto a relevancia social y dotación de recursos a favor del primero.

Las diferencias existentes entre realidad esperada y observada ponen de manifiesto la *necesidad de articular una Educación del Ocio desde el ámbito de la Educación Física y el deporte*. Los planteamientos educativos imperantes limitan las posibilidades de práctica autónoma, de gestión de los sujetos de sus propias actividades, provocando una fuerte dependencia de las propuestas institucionales que acaban por convertirse en bienes de consumo que generan valores y comportamientos alejados de los argumentos educativos que los sustentan.

El programa “*Luditarde*” desarrolla iniciativas destinadas a *promover el ocio físicamente activo* de sus participantes, a dos niveles:

- desde una perspectiva general, los promotores han ido incorporado cambios en aspectos organizativos-estructurales para facilitar al máximo el acceso a la oferta extraescolar del centro, evitando cualquier tipo de discriminación;
- el segundo nivel de la promoción de la participación, específico del área de actividad motriz, pretende que los alumnos practiquen actividad física y adquieran hábitos de práctica físico-deportiva fuera del programa, durante su tiempo libre no organizado.

El *planteamiento teórico* del área de actividad motriz (físico-deportiva) de “*Luditarde*” se sitúa en el ámbito del “*Deporte para Todos*” y pretende aumentar el nivel de competencia percibida de los participantes para que sigan practicando y vinculen la actividad física con vivencias agradables. La salud (a través de la promoción de hábitos de vida activos) y la socialización son sus dos referencias principales y se destaca la importancia del enfoque recreativo de las actividades.

El interés educativo por la socialización en “*Luditarde*” se concreta en su área de actividad motriz en una propuesta denominada “*intercambios deportivos*”, que se adapta al modelo participativo de educación físico-deportiva.

El programa “*Luditarde*” tiene un enfoque marcadamente educativo y participativo, tanto en su planteamiento teórico-didáctico, como en la

distribución de sus recursos. Pretende promocionar el ocio físicamente activo de sus participantes y cuenta con recursos suficientes para mejorar la realidad (observada) en el ámbito físico-deportivo de los colegios en los que se imparte. Estas características convierten el planteamiento teórico del programa en un referente a nivel nacional en el ámbito extraescolar.

1.3. La evaluación de programas extraescolares

Tanto si hablamos del sector extraescolar en general, como si nos ceñimos a sus programas físico-deportivos, *la evaluación* presenta importantes carencias. La escasez de estudios fiables, junto con la dificultad de compaginar los requisitos metodológicos de investigación con la heterogeneidad de los programas, hacen necesario dedicar tiempo y recursos para dotar al sector de una estructura que permita valorar la oferta y aportar información útil para mejorarla.

Los principales *objetivos* vinculados a los procesos de evaluación de programas extraescolares son la orientación de políticas (educativas y de ocio), la justificación y legitimación de los programas y el perfeccionamiento de los mismos.

Respecto a los *contenidos* de la evaluación de programas extraescolares, se identifican los siguientes centros de interés:

- Los *programas extraescolares* y el *rendimiento académico*, aspecto desarrollado prioritariamente en el contexto estadounidense y en menor medida en el Reino Unido, donde la estructura de los programas habitualmente incorpora la mejora del rendimiento académico como objetivo prioritario.
- El *personal de los programas* y su *desarrollo profesional*. Este contenido se ha abordado a través de la difusión de recomendaciones teóricas destinadas a los organizadores de las actividades extraescolares, si bien existen lagunas en aspectos fundamentales, principalmente de tipo práctico-aplicativo.
- La *participación* en los programas es una referencia fundamental para valorar su éxito. Se trata de un aspecto ampliamente documentado, que se ha centrado en identificar los factores que favorecen la implicación en los programas y en estudiar las relaciones entre la participación y la obtención de resultados beneficiosos por los alumnos.

- La *calidad* de los programas. Los primeros esfuerzos de la investigación se concentraron en identificar los aspectos que influyen en la calidad. Un segundo nivel de estudio intenta comprender cómo interaccionan estos elementos clave y qué papel juegan en el sistema global que determina la calidad de un programa extraescolar.
- La *actividad físico-deportiva extraescolar*. Además de la preocupación por la calidad, que comparte el área físico-deportiva con el resto de programas del sector extraescolar, existen ciertos beneficios ligados a los programas deportivos extraescolares que han despertado especialmente la atención de la investigación, como la prevención de la obesidad (Story, Kaphingst y French, 2006) y el aprendizaje de habilidades sociales.

Respecto a la *metodología* de la evaluación de programas extraescolares destacamos que:

- Existe una inclinación al uso de *modelos objetivistas o conductistas*.
- En el ámbito español predomina el empleo de *agentes externos* para evaluar los programas extraescolares.
- Es frecuente el uso de *herramientas o pruebas inespecíficas*, no diseñadas para su aplicación en contextos extraescolares.
- Los diseños experimentales son escasos y se recurre habitualmente a los *cuasi-experimentales*, debido a la dificultad de ajustar las características de los programas extraescolares a los requisitos metodológicos de la investigación.
- Se detectan divergencias entre las prácticas predominantes y las teorías evaluativas recientes, que abogan por una mayor diversidad paradigmática y la búsqueda de la integración y la complementación metodológica.

La solución a los conflictos metodológicos del ámbito evaluativo extraescolar pasa más por el diseño de métodos ideados para responder a las necesidades específicas de la evaluación de programas extraescolares, que por transformar las características de los programas para hacerlos “más evaluables” con las metodologías actualmente disponibles.

En la esfera de los *resultados*, la evaluación no ha generado todavía un cuerpo de conocimiento -ni a nivel cuantitativo (número de estudios), ni cualitativo (rigor metodológico)-, que permita demostrar aspectos esenciales de los efectos de los programas extraescolares. A continuación se presentan aquellas temáticas sobre las que la investigación ha aportado resultados relevantes:

- Los *programas extraescolares* y el *rendimiento académico*. Los resultados apuntan a una relación positiva entre la participación en actividades extraescolares y diversos factores relacionados con las habilidades académicas, aunque se ha cuestionado la validez de algunos de estos estudios.
- El *personal de los programas* y su *desarrollo profesional*. Los resultados sobre este aspecto son escasos y suelen limitarse a análisis descriptivos. No se ha avanzado suficientemente en el estudio de las relaciones entre la calidad del profesorado y los resultados que obtienen los participantes en el programa.
- La *participación* en los programas. Es un aspecto del que existe abundante información de tipo descriptivo. En los últimos años su estudio ha avanzado hacia diseños más complejos, que la relacionan con los resultados de los programas, aunque los datos disponibles aún son escasos.
- La *calidad* de los programas. Se han identificado variables o categorías determinantes para la calidad de los mismos y se intenta profundizar en sus interacciones y diseñar estándares válidos para evaluar programas que se desarrollan en contextos diversos.
- La *actividad físico-deportiva* extraescolar. Los resultados apuntan hacia la existencia de una relación positiva entre la participación en estas propuestas y la consecución de resultados positivos, especialmente en la prevención de la obesidad y el desarrollo de valores y habilidades sociales. Sin embargo, se han documentado dificultades para influir en los hábitos de tiempo libre de los niños desde los programas extraescolares.

Según los aspectos anteriormente analizados, *el estudio del programa “Luditarde”* se caracterizaría en el contexto general de la evaluación de programas extraescolares, de la siguiente forma:

- Respecto a los *objetivos*, se englobaría entre las evaluaciones que

pretenden el perfeccionamiento del programa.

- En cuanto a los *contenidos*, sus centros de interés son: en general, la calidad del programa y, en un nivel más concreto, las actividades físico-deportivas y el personal y su desarrollo profesional.
- En su dimensión *metodológica* se trata de una investigación evaluativa estructurada en torno al método CIPP y realizada por evaluadores externos.
- Los *resultados* aportados por esta evaluación no prestan gran atención al rendimiento académico, ya que éste no era un elemento prioritario para los promotores de “*Luditarde*”. Sin embargo, sí se aportan numerosos datos sobre los cuatro aspectos restantes: el personal y su desarrollo profesional, la participación, la calidad del programa y sus efectos sobre las valoraciones de los participantes respecto a la actividad físico-deportiva. A este último aspecto se le ha prestado especial atención en este estudio.

2. Sobre el referencial empírico

Este segundo bloque de conclusiones intenta dar respuesta al segundo objetivo general de la Tesis: “*evaluar el programa municipal «Luditarde» de centros públicos de Enseñanza Primaria de la ciudad de A Coruña en horario extraescolar*”. Para conseguir una presentación de la información lo más clara y coherente posible, se ha mantenido la estructura empleada en el análisis de datos, basada en las dimensiones del método CIPP de evaluación de programas.

2.1. La dimensión contexto: el programa “*Luditarde*” en el contexto socioeducativo de A Coruña

Las conclusiones vinculadas a esta dimensión hacen referencia al hábitat urbano de A Coruña, a las características generales que definen a “*Luditarde*” y al entorno familiar de los participantes en el programa.

2.1.1. El hábitat urbano

A Coruña presenta una tipología básicamente urbana, con una alta tasa de actividad, similar a la media española y centrada en el sector

servicios. Sus habitantes tienen un nivel de estudios medio-alto y pertenece a la red de ciudades educadoras.

2.1.2. Naturaleza y tipo de programa

“*Luditarde*” forma parte de la oferta municipal de ocio para centros públicos de A Coruña en horario extraescolar, dentro de un programa marco denominado “*Descubrir el Ocio*”. Se define por su carácter interdisciplinar y por el interés que muestra hacia los temas transversales. Se trata de una propuesta experimental desarrollada en seis colegios públicos y para alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil y los tres ciclos de la Enseñanza Primaria.

Existe un alto nivel de coincidencia y coherencia entre los objetivos formulados en la programación de “*Luditarde*” y los expresados por el personal directivo y técnico. Destacan entre ellos la preocupación por facilitar a los participantes la vivencia de un tiempo libre de calidad, enriquecer los procesos educativos y socializadores a los que tienen acceso y servir de apoyo a las familias, con una clara vocación de servicio público.

Los directivos y los técnicos otorgan poca relevancia a la función de custodia que cumple el programa, que no señalan como una prioridad del mismo, sino una consecuencia de su estructura. Esta opinión contrasta con la tendencia señalada desde el ámbito evaluativo extraescolar, que destaca la custodia como una de las principales finalidades de los programas y con el propio interés mostrado por ambos colectivos por “*servir de apoyo a las familias durante el tiempo en el que no pueden cuidar de sus hijos*”.

2.1.3. El entorno familiar

Las familias de los participantes en “*Luditarde*” responden a las siguientes características: la medida de edad es de 42,47 años en el caso de los padres y 39,73 años en el caso de las madres. Predominan los estudios de grado medio y la profesión mayoritaria es la de obrero para los padres y ama de casa para las madres. La mayoría de participantes en el programa tiene al menos un hermano. Fueron las madres las que se ocuparon de responder al cuestionario.

Se detecta un alto nivel de respaldo de los padres a la participación de sus hijos en el programa. En torno a la mitad de los niños percibe que

sus progenitores (o al menos uno de ellos) son las personas más interesadas en que acudan al programa.

2.2. La dimensión entrada: los recursos materiales y humanos de “*Luditarde*”

En esta apartado se recogen las conclusiones sobre los recursos materiales y humanos de los que dispone “*Luditarde*” para desarrollar su labor.

2.2.1. Recursos infraestructurales, materiales y económicos

El número de *instalaciones* disponibles para la realización de “*Luditarde*” no es percibido como un problema. Sin embargo, los educadores opinan que su nivel de adecuación, aprovechamiento y conservación deberían mejorarse. Técnicos y directivos no concuerdan en su valoración sobre el aprovechamiento de las infraestructuras utilizadas por el programa.

Según los técnicos, existe un fuerte sentimiento de posesión sobre las aulas y algunos profesores no aceptan de buen grado que se empleen cuando no están bajo su supervisión. Estos datos refuerzan la idea de que muchos equipos directivos de los colegios son reticentes al empleo de sus instalaciones fuera del horario lectivo.

Los educadores valoran positivamente la cantidad de *material* disponible, su adecuación o su nivel de empleo/aprovechamiento, pero no así su conservación.

Directivos y técnicos tienen opiniones divergentes respecto al *presupuesto* destinado al programa en el año 2004. Los primeros desconocen la cantidad exacta, pero consideran que no es adecuada, mientras que los segundos la sitúan en torno a los 500.000 € y opinan que es suficiente para las actividades que se desarrollan actualmente.

“*Luditarde*” se sostiene básicamente con fondos municipales (más del 75% del presupuesto). La Federación Provincial de APAs y las cuotas de los participantes aportan los recursos restantes. Esta es la fórmula de financiación predominante en nuestro país para los programas extraescolares: la Administración soporta la mayoría del gasto y el sector

asociativo, junto con los propios usuarios, asumen un papel complementario en materia presupuestaria.

2.2.2. Recursos humanos

El personal *directivo* del programa está formado por dos mujeres, con una media de edad de 46 años. Poseen formación universitaria de grado medio o superior especializada en el área educativa. Representan a las entidades que firman el convenio y sus funciones se relacionan con la gestión administrativa del convenio, la participación en la comisión de seguimiento y la coordinación de las entidades responsables de la organización del programa.

El equipo *técnico* tiene una edad media de 38,6 años y está formado por dos hombres y una mujer. Poseen formación universitaria de grado medio o superior relacionada con la educación y especialmente con la Educación Física. Las funciones que realizan tienen dos niveles de concreción: uno estratégico-general, realizado prioritariamente por los técnicos municipales, y otro operativo, del que se encarga principalmente la técnica de la Federación Provincial de APAs, si bien en algunos casos hay funciones asumidas conjuntamente.

La media de edad de los *educadores* es de 28,33 años, con un mayor porcentaje de hombres (60%) que de mujeres (40%). En cuanto a su experiencia en el programa, este colectivo está polarizado entre aquellos que llevan tres o más años y los que se incorporan por primera vez a “*Luditarde*”. Accedieron al programa a través de un proceso de selección de personal o bien fueron contratados después de haber trabajado en otro programa de ocio (“*Deporte en el Centro*”). Su destino laboral es temporal y la duración del contrato de 8 meses, con una dedicación horaria semanal de 11 horas. Consideran que el número de educadores asignado a cada centro es adecuado.

Estas características profesionales encajan en gran medida con el perfil típico de los trabajadores del sector extraescolar del que informa la investigación específica.

La formación inicial de los educadores de “*Luditarde*” se sitúa por encima del nivel habitual del contexto extraescolar, caracterizado por los estudios secundarios y la formación técnica y también por la presencia de estudiantes en período de formación. Sin embargo, la titulación académica predominante entre los educadores de “*Luditarde*” es la Licenciatura

(73,3%), seguida de la Diplomatura (26,7%). En el caso de los licenciados, la especialización en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte es mayoritaria y en el de los diplomados, destacan los Maestros Especialistas en Educación Musical y, en menor medida, en Educación Física. La formación complementaria es muy diversa, con una presencia relevante de contenidos deportivos. Pocos sujetos realizan cursos distintos a los organizados por el Ayuntamiento y la Federación Provincial de APAs de A Coruña.

A pesar de que la investigación evaluativa en el contexto extraescolar denuncia la inexistencia de un perfil formativo orientado hacia este ámbito profesional y la ausencia de un sistema de acreditación que regule las enseñanzas vinculadas con la función docente en programas extraescolares, los educadores de “*Luditarde*” valoran que su formación es adecuada para asumir las funciones que deben cumplir en el programa.

Los *participantes* tienen una media de 9,55 años y hay más niños (55,9%) que niñas (44,1%). Más de la mitad de los sujetos llevan tres cursos o más en el programa, pero también hay un alto porcentaje para el que es el primer año, debido a que dos colegios se incorporaron en el curso 2003-04 al programa. Una parte importante de los participantes están inscritos en otras propuestas extraescolares fuera de su centro escolar, porque les gustan ciertas actividades que no se ofertan en “*Luditarde*”, porque van sus amigos o porque les apuntaron sus padres. Este colectivo tiene una opinión muy positiva de su rendimiento académico.

No se han detectado diferencias significativas entre *participantes* y *no participantes* respecto a los siguientes aspectos: edad, género, curso académico, colegio de procedencia, participación en actividades extraescolares de tarde distintas a “*Luditarde*” y lugar de realización de estas propuestas.

Según los dos últimos datos, la duración diaria del programa (2 horas), no supone un obstáculo para que los participantes en “*Luditarde*” se impliquen en otras propuestas extraescolares de tarde, al mismo nivel que aquellos que no están apuntados al programa. Esta demanda parece indicar que hay algunos intereses que no están siendo cubiertos por “*Luditarde*” y que los participantes buscan satisfacerlos fuera de él.

“*Luditarde*” tiene poca incidencia sobre las variables vinculadas al autoconcepto académico, al no detectarse diferencias significativas entre los participantes y los no participantes y tampoco entre los participantes que tienen mayor experiencia en comparación con los que llevan menos

tiempo. No cabe esperar que aquellas propuestas no específicamente diseñadas para desarrollar habilidades escolares (como es el caso de “*Luditarde*”) obtengan resultados positivos al respecto. La escasa incidencia del programa sobre el autoconcepto académico de sus participantes es, por lo tanto, perfectamente coherente con su planteamiento educativo.

Los educadores valoran positivamente el número y la eficacia del *personal de servicios* de su colegio, pero no así los del *personal de la AMPA*.

La capacidad organizativa de las AMPAs no puede ser ignorada, dada su proximidad a las familias y su fuerte presencia en los centros educativos. Sin embargo, la falta de una atención específica a sus necesidades (asesoramiento, dotación de recursos, etc.) puede provocar que parte de su potencial no sea aprovechado en beneficio de los alumnos. Esta problemática explica en parte por qué desde ciertos sectores de la comunidad educativa se reclama una mejora en la eficacia del personal de las AMPAs (como ocurre en el caso de “*Luditarde*”).

2.3. La dimensión *proceso*: la estructura, la programación y el clima de “*Luditarde*”

Las conclusiones relativas al proceso se centran en el funcionamiento del organigrama de “*Luditarde*”, el diseño, puesta en marcha y evaluación de su programación y en el clima institucional en el que se desarrolla el programa.

2.3.1. El organigrama de “*Luditarde*”

El *funcionamiento* del organigrama responde en mayor medida a las necesidades de los educadores tutores que a las de los especialistas.

Los educadores afirman que la *estructura* del organigrama estaba bien pensada de inicio, pero que el programa se expandió (aumento del número de colegios participantes y del colectivo de educadores implicados) sin que el organigrama cambiase, lo que provoca que sea menos efectivo. Sin embargo, técnicos y directivos valoran positivamente el organigrama.

Las aportaciones de técnicos y directivos sobre las *competencias* concuerdan sólo parcialmente con las opiniones de los educadores. Los tres

colectivos coinciden en que las competencias están claramente definidas, pero no en su nivel de respeto. Mientras técnicos y directivos afirman que cada colectivo se ciñe a sus competencias y respeta las del otro, los educadores (situados por debajo de los anteriores en el organigrama) señalan que este aspecto no se está cumpliendo adecuadamente en “*Luditarde*”.

Los educadores valoran negativamente el conocimiento y adecuación de los *criterios de selección* de los coordinadores y de los educadores.

2.3.2. La programación de “Luditarde”: diseño, aplicación, evaluación y resultados

En este punto se reflejan las conclusiones relacionadas con la programación de “*Luditarde*”: procesos de diseño, aplicación y evaluación de la programación, así como la existencia de algún resultado o producto derivado de los mismos.

a) Diseño del programa

Los educadores realizan una valoración muy negativa del diseño de la programación de “*Luditarde*”. Aunque ésta incluye *elementos* como los contenidos y las actividades, no ocurre lo mismo con los objetivos, metodología y criterios de evaluación, que deberían incluirse en toda programación educativa. La coherencia entre elementos de la programación, la adecuación a las necesidades de los participantes y la existencia de adaptaciones destinadas a los alumnos con necesidades educativas especiales son indicadores de calidad a los que, en opinión de los educadores, no está respondiendo adecuadamente “*Luditarde*”.

Esta visión crítica del diseño del programa se ve acentuada por la exclusión de los educadores de este proceso. Educadores y técnicos coinciden al afirmar que los primeros *no participan en la elaboración de la programación* inicial de “*Luditarde*”. Mientras los educadores perciben este hecho como un elemento negativo que deberá ser corregido en el futuro, los segundos lo ven como algo positivo y necesario, que no limita la iniciativa de los educadores, al tratarse de una guía inicial que luego ellos deben desarrollar.

A pesar de la creciente concienciación de la importancia de mantener informada a la comunidad educativa sobre la oferta extraescolar, en nuestro país no es todavía una práctica frecuente. En esta línea, los educadores de

“*Luditarde*” consideran que no se informa adecuadamente sobre el programa a la comunidad educativa.

El diseño de la programación de “*Luditarde*” presenta carencias y problemas estructurales que condicionan su correcta implementación y crean descontento entre los responsables de concretarlo en acciones educativas.

b) Aplicación del programa

La escasez de *tiempo* para desarrollar los distintos elementos del programa es un problema que denuncian los educadores y que los técnicos reconocen, aunque realizando alguna matización.

Los educadores afirman que en el programa se desarrollan todos los *contenidos relacionados con la actividad físico-deportiva* por los que se les pregunta. Resulta sorprendente que sean capaces de abordar temáticas tan diversas y complejas sin excepción, sobre todo teniendo en cuenta las limitaciones temporales anteriormente comentadas.

El *área de actividad motriz* tiene una importante presencia en “*Luditarde*”, ya que más del 70% de los educadores tutores afirman que los participantes practican actividad físico-deportiva diariamente y estiman una dedicación semanal a este tipo de propuestas de más de cuatro horas. Estos datos son especialmente relevantes, ya que no es habitual encontrar programas extraescolares con la suficiente frecuencia de práctica motriz para conseguir efectos beneficiosos por sí mismos.

Los educadores consideran que los participantes cuentan con suficiente *tiempo de práctica físico-deportiva* para aprender los deportes que se desarrollan en el programa y que la cantidad y estructura de los *intercambios deportivos* son adecuados para alcanzar los objetivos del área de actividad motriz de “*Luditarde*”. Sin embargo, un 44,7% de los participantes opina que el tiempo dedicado a las actividades físico-deportivas en el programa es poco y la preferencia por los intercambios deportivos frente a las competiciones normales no está muy decantada (56,1% prefieren los primeros y 43,9% las segundas).

c) Evaluación del programa

Los educadores reconocen que la evaluación del programa no se ocupa de los *bloques temáticos* y que no aplican los *criterios de evaluación* de “*Luditarde*”, puesto que no los conocen, lo que es coherente con lo

expresado en el apartado del diseño de la programación, en el que advertían que el programa no contaba con dichos criterios. A pesar de ello, afirman utilizar los tres tipos de evaluación (inicial, continuada y final) con sus grupos.

Las carencias en la transmisión de la información señaladas en el apartado del diseño de la programación parecen extenderse a la *divulgación de los resultados de la evaluación*, lo que debería, según los educadores, mejorarse en los próximos cursos.

La evaluación se presenta como un aspecto descuidado por los responsables del programa, y ve agravada su situación por las carencias en el diseño de la programación, que no hace explícitos los indicadores que deberían ser evaluados por los educadores.

Sin embargo, los educadores mantienen su valoración optimista respecto al *área de actividad motriz*, al afirmar que evalúan todos los contenidos relacionados con la actividad físico-deportiva por los que se les pregunta. Esta afirmación debe ser interpretada con precaución, puesto que (como se refleja en el apartado dedicado al estudio de las valoraciones de los participantes sobre actividad física y deporte), los educadores tienen una percepción errónea de las mejoras de sus alumnos en aspectos relacionados con la actividad físico-deportiva.

d) Resultados de la programación

Los técnicos consideran que la entrega de la memoria no influye en la calidad de “*Luditarde*” e incluso dudan de la veracidad de la información que recoge. Los educadores opinan lo contrario sobre este aspecto.

El hecho de que los técnicos argumenten que la falta de rigor y de veracidad justifica que no se soliciten las memorias, denota la ausencia de un sistema de control que permita detectar este tipo de irregularidades y solicitar a los responsables de las mismas que las corrijan.

2.3.3. El clima institucional en el programa “Luditarde”

En este punto se recogen las conclusiones vinculadas con el clima del programa: tanto con el sistema de relaciones existente en “*Luditarde*” como con el clima de trabajo imperante en los colegios.

a) Sistema de relaciones

Los educadores se encuentran satisfechos con la relación que mantienen con el personal de “*Luditarde*” y con las familias de los participantes, pero no con los colectivos que desarrollan su labor permanentemente en el centro (docentes, AMPA y personal de servicios).

Existe divergencia entre la opinión de los educadores respecto a las relaciones y comunicación con otros colectivos del programa y las de los técnicos y directivos. Los primeros realizan una valoración bastante negativa de este aspecto, mientras que técnicos y directos perciben buenas relaciones entre los colectivos y una comunicación fluida, salvo excepciones puntuales.

Los datos obtenidos refuerzan una tradición ampliamente extendida en nuestro país de escasa colaboración y complejas relaciones entre los centros educativos y los trabajadores de los programas extraescolares que se desarrollan en ellos.

b) Clima de trabajo

Los educadores no están satisfechos con el clima de trabajo del Forum Metropolitano y sí con el que se encuentran en sus colegios.

Parece sorprendente que expresen su satisfacción con el personal del Forum Metropolitano y se encuentren descontentos con el clima de trabajo que reina en esta instalación y que ocurra lo contrario en los colegios: no presentan relaciones satisfactorias con docentes, AMPA y personal de los centros en los que trabajan, pero están satisfechos con el clima de los mismos.

La interacción con el personal que desarrolla habitualmente su labor en las instalaciones (Forum Metropolitano o colegio) no es, según estos datos, un elemento determinante, sino uno más en la configuración del clima de trabajo percibido por los educadores.

2.4. La dimensión *producto*: los resultados de “*Luditarde*”

Las conclusiones vinculadas con el producto se agrupan en torno al nivel de participación, los efectos del programa sobre las valoraciones de tiempo libre, las opiniones sobre aspectos organizativos del programa, las valoraciones sobre actividad física y deporte, así como la identificación de

los puntos fuertes, débiles y las propuestas de mejora del programa. Los últimos tres epígrafes intentan responder, respectivamente, a los tres objetivos específicos de la Tesis.

2.4.1. El nivel de participación

Los técnicos de “*Luditarde*”, tienen una percepción poco realista de la *cobertura* del programa, que sitúan cerca del 50% cuando en realidad es del 22%. Si tenemos en cuenta que consideran que ese hipotético 50% no es suficiente y que debería superarse, la cobertura real supone un dato especialmente negativo para todos los grupos de edad del programa, a pesar de que ambos colectivos muestren especial preocupación por el 3º ciclo de Educación Primaria.

Existe coincidencia entre los participantes y los educadores del programa respecto a la *asistencia percibida*. Ambos colectivos indican que los inscritos en “*Luditarde*” tienen un nivel de asistencia muy alto. Los no participantes realizan valoraciones en la misma línea respecto a su asistencia a actividades extraescolares de tarde distintas a “*Luditarde*”.

La *media de ausencias* de los participantes es muy baja (menos de dos ausencias mensuales sobre un total de 20-23 sesiones). Los participantes acuden a la mayoría de las sesiones que se les ofertan (2 horas diarias, durante 5 días a la semana) lo que supone una *intensidad de participación* inusualmente alta en el ámbito extraescolar. Respecto a la *fidelidad* en la participación, los educadores indican que se producen muy pocas bajas (anulaciones de inscripción) a lo largo del curso. Según esta información, las propuestas son lo suficientemente atractivas para mantener un elevado nivel de implicación a lo largo del curso.

Sin embargo, los participantes que muestran especial interés por el deporte y la práctica deportiva, suelen tener medias de ausencias más altas. Esto indica que el programa no está respondiendo adecuadamente a los intereses de parte de los integrantes de los grupos de mayores. Estos participantes demandan más especificidad en las actividades físico-deportivas y una mayor presencia de la práctica deportiva en “*Luditarde*”.

Los participantes no controlan las principales razones que limitan su continuidad en el programa. Sin embargo, los argumentos de los no participantes se relacionan con preferencias o gustos alejados de las propuestas realizadas desde “*Luditarde*” y, por lo tanto, que dependen de su criterio.

Los padres de los participantes tienen claro que el próximo curso volverán a apuntar a sus hijos al programa. La mayoría de los encuestados que no los apuntarán, responden que no pueden hacerlo porque el curso que viene “*Luditarde*” no se oferta en la etapa educativa a la que accede su hijo.

Las actividades deportivas son la alternativa escogida por participantes y padres que deciden dejar “*Luditarde*” y apuntarse a otras propuestas extraescolares en el curso próximo.

2.4.2. *Efecto del programa en las valoraciones sobre el tiempo libre*

La mayoría de los participantes (72,1%) se muestran totalmente de acuerdo con que “*Luditarde*” forma parte de su *tiempo libre*. Tras casi cinco meses de programa, la percepción de los participantes sobre su tiempo libre *de lunes a viernes* empeoró. Sin embargo, siguen incluyendo a “*Luditarde*” dentro de este tiempo, por lo que no parece que el cambio antes comentado esté relacionado con una pérdida de interés por el programa.

La opinión sobre el tiempo libre *durante los fines* de semana tampoco se modifica significativamente entre enero y mayo. En ambos meses los participantes tienen una mayor percepción de tiempo libre que los no participantes.

La asistencia o no al programa no parece tener influencia sobre las preferencias de *ocupación del tiempo libre respecto a la temática del deporte*. Esta información refuerza la idea de que existen serias dificultades para influir sobre la ocupación del tiempo libre de los alumnos desde el contexto extraescolar.

A pesar de que los participantes no mejoraron en la ocupación activa de su tiempo libre tras cinco meses en el programa, sus educadores informan de mejorías relevantes en este tiempo en su gusto por la práctica de actividad física.

2.4.3. *Valoraciones sobre aspectos organizativos del programa*

Las conclusiones contenidas en este apartado se corresponden con el primer objetivo específico del estudio: “*conocer las valoraciones de los*

implicados en el programa sobre algunos aspectos organizativos de «Luditarde»”.

a) Sobre las actividades

Un 28,6% (en enero de 2004) y el 15,6% (en mayo de 2004) de los no participantes indican que *si pudieran elegir* su primera opción sería participar en “*Luditarde*”. Para el caso de los participantes, hay un 17,6% que preferirían realizar otra actividad en ese horario en lugar de “*Luditarde*”. Para todos ellos, las actividades extraescolares a las que acuden, no coinciden con sus preferencias.

Esto datos refuerzan la tradicional sospecha de que la opinión de los niños no es tan relevante a la hora de seleccionar las actividades que realizan durante su tiempo libre y que otros factores, muy ligados a las características y preferencias de los padres, son determinantes en esta toma de decisiones. Además, cuestionan parcialmente lo expresado por los padres de los participantes sobre la importancia que otorgan a las preferencias de sus hijos a la hora de decidir en qué actividades extraescolares los inscribirán.

El área de actividad motriz (físico-deportiva) es la *preferida* por los encuestados con mucha diferencia sobre las demás. La práctica deportiva, la diversión y el juego son los principales argumentos esgrimidos por los encuestados para justificar su afinidad por dicha área. Respecto al *bloque temático* que más les gustó señalan el de intercambios deportivos, organizado desde el área de actividad físico-deportiva.

La *concepción* que tienen de “*Luditarde*” participantes y no participantes es muy similar: diversión, juego y actividades (variadas).

Los participantes en el programa valoran muy positivamente los *aprendizajes adquiridos a lo largo del curso*, ya que indican que fueron divertidos, interesantes, que les serán de utilidad para su tiempo libre y que su complejidad fue adecuada a su nivel.

En lo referente a las cuestiones sobre la *organización de las actividades físico-deportivas*, los participantes indicaron casi unánimemente que es necesario dedicar sesiones al deporte en el programa. Aunque a la mayoría de los encuestados el *tiempo dedicado al deporte* en “*Luditarde*” les parece correcto, se detecta un porcentaje muy relevante (44,7%) que consideran que es poco tiempo, lo que puede interpretarse como una demanda implícita de una mayor carga horaria para las

actividades del área de actividad motriz. Técnicos y directivos afirman que hay que tener en cuenta esta demanda (especialmente en los grupos de tercer ciclo de Educación Primaria), pero dentro de unos parámetros educativos y sin descuidar el tratamiento de las otras áreas.

Los participantes valoran positivamente la cantidad de *intercambios deportivos* realizados a lo largo del curso, sin embargo, un 43,9% prefiere las competiciones deportivas normales. Esta situación podría ser una fuente de insatisfacción para alguno de los niños, ya que el programa no compagina los intercambios deportivos con otro tipo de competiciones.

Los participantes creen que sus educadores priorizan la participación de forma importante, mientras que los no participantes que acuden a otras actividades físicas extraescolares, perciben que sus educadores se centran en el desarrollo de habilidades.

b) Sobre los horarios

Participantes, no participantes y padres coinciden en valorar positivamente la duración de “*Luditarde*”, aunque los participantes superan a sus progenitores en la respuesta “*es poco tiempo*”.

c) Sobre la satisfacción

Tanto los participantes en “*Luditarde*” como sus padres, se muestran altamente satisfechos con diversos elementos clave del mismo y los primeros, además, han visto superadas sus expectativas iniciales. Estos resultados refuerzan una tendencia señalada por la investigación que indica que, en general, participantes y padres expresan un alto nivel de satisfacción con los programas extraescolares.

d) Sobre la calidad del desarrollo profesional del profesorado

Un mayor nivel de experiencia en el programa parece vincularse con una menor *satisfacción profesional* de los educadores, lo que puede estar asociado a un proceso de desgaste o pérdida de motivación que debería ser abordado por los promotores de “*Luditarde*”.

Los educadores valoran positivamente la proporción entre el sueldo que perciben y las funciones que desempeñan, así como las facilidades que tienen para acudir a actividades formativas. Sin embargo, realizan una valoración negativa de su asistencia a actividades de formación continuada relacionadas con “*Luditarde*” y respecto a sus posibilidades de promoción.

Técnicos y directivos coinciden en sus valoraciones sobre la situación laboral de los educadores. Consideran que su remuneración es buena y se encuentra regulada por convenio, que la estabilidad y las posibilidades de promoción interna son limitadas, que existen intervalos de edad favorables para desempeñar funciones de educador y también ciclos de permanencia en “*Luditarde*” (4-8 años). Aunque reconocen que es necesario realizar mejoras al respecto, ven complicado aplicar grandes cambios, ya que la situación actual es fruto de la estructura del programa.

A pesar de la existencia de un programa formativo específico para los educadores de “*Luditarde*” (Ayuntamiento de A Coruña, 2001), aspecto muy poco frecuente en el contexto extraescolar, este colectivo informa de un desajuste entre sus necesidades profesionales y las características de la *formación continuada* que reciben.

2.4.4. Efecto del programa en las valoraciones sobre la actividad física y el deporte

Las conclusiones contenidas en este punto intentan responder al segundo objetivo específico del estudio: “*analizar el efecto del programa «Luditarde» en las valoraciones de los participantes sobre actividad físico-deportiva*”.

El *área de actividad motriz* tiene una especial relevancia en el contexto de “*Luditarde*” ya que es la preferida de los participantes, los responsables del programa la destacan como una de las más importantes y se le dedica casi la mitad del tiempo semanal disponible.

a) “Luditarde”: juego, deporte o ambos

Los participantes en “*Luditarde*” opinan que en el programa se realiza juego y también deporte. Esta respuesta puede deberse tanto al enfoque del programa, como a la dificultad que tienen los colectivos de estas edades para diferenciar si una práctica debe considerarse deporte o no.

b) Utilidad de las actividades físico-deportivas de “Luditarde”

Existen divergencias entre la opinión de los educadores, que considera que se producen mejoras respecto a la utilidad de la actividad física y las valoraciones de los participantes, que no varían después de la

aplicación del programa. Los alumnos que no están inscritos en “*Luditarde*” opinan que las propuestas que se ofertan en este programa no son las más adecuadas para estar en forma o aprender un deporte

c) Habilidad percibida

Mientras los docentes perciben mejoras al final del programa en el nivel de competencia percibida, no se detecta diferencia alguna al respecto en las valoraciones de los participantes entre los meses de enero y mayo, ni en comparación con el colectivo de no participantes.

La investigación aporta numerosas referencias que relacionan la participación en programas extraescolares de contenido físico-motriz con un mayor nivel de autoconcepto, lo que no se ha detectado en este estudio. Sin embargo “*Luditarde*” es una propuesta interdisciplinar que cuenta con siete áreas temáticas. Las motivaciones y características de los participantes en “*Luditarde*” probablemente sean distintas de las de aquellos que deciden apuntarse a una actividad extraescolar exclusivamente deportiva. Esto puede explicar, al menos en parte, por qué los participantes en el programa no tienen una habilidad percibida mayor que sus compañeros que no participan.

d) Prioridades en la práctica deportiva

Existen divergencias entre las valoraciones de los educadores tutores y los resultados expresados por los participantes. Mientras los primeros afirman que los participantes mejoran en la valoración de las prioridades en la práctica deportiva, éstas no sufren modificaciones importantes entre los meses de enero y mayo. En el único caso que lo hacen, es en sentido contrario a las pretensiones del programa: los participantes otorgan más importancia al triunfo tras cinco meses en el programa.

A pesar de lo anterior, las opiniones de los participantes concuerdan con los resultados de numerosos estudios sobre prioridades de práctica deportiva que informan que el triunfo es un factor motivacional poco importante para la práctica. En la misma línea, los participantes en “*Luditarde*” priorizan el buen juego, el respeto de las reglas y la participación de todos por encima de la victoria.

e) Competición

Los resultados informan de una mayor orientación de los inscritos en el programa hacia la participación y gusto por la competición, sin que el

resultado sea un aspecto primordial. Los no participantes se decantan por situaciones competitivas más controladas y sitúan la victoria sobre la participación en sus preferencias.

Se detectan discrepancias entre la opinión de los educadores, que consideran que se producen mejoras en relación con la competición y las valoraciones de los participantes al respecto, que no varían después de la aplicación del programa.

A pesar de que entre los objetivos del área de actividad motriz de “*Luditarde*” se prioriza la participación y el comportamiento deportivo por encima del resultado, las diferencias existentes entre participantes y no participantes respecto a ciertos aspectos de la competición (especialmente la importancia concedida a la victoria y a la participación) no parecen deberse tanto a la influencia del programa como a una predisposición hacia la competición deportiva que influye en la decisión de acudir a “*Luditarde*” o a otras actividades extraescolares.

f) Reglas

Aunque la programación de “*Luditarde*” aboga por un planteamiento metodológico destinado a estimular la iniciativa de sus alumnos, los participantes prefieren las propuestas de corte tradicional en las que el docente pone las reglas y toma las principales decisiones organizativas.

g) Tratamiento de las trampas

Los educadores tutores creen que al final del curso sus alumnos respetan más las normas de su equipo y de la competición, a los árbitros y al público y que abordan más correctamente la cuestión de las trampas. Los resultados obtenidos del colectivo de participantes no refuerzan esta afirmación, ya que no se detectan cambios significativos de enero a mayo, ni en las valoraciones sobre las normas, ni tampoco en las referentes a las trampas.

h) Valoración global

La influencia del factor “*experiencia en el programa*” sobre las opiniones sobre actividad físico-deportiva es muy pequeña. De un total de 33 factores analizados, sólo en uno de ellos existen diferencias significativas entre los participantes que tienen más experiencia en el programa (tres o más años) y los que llevan menos tiempo (1 ó 2 años).

Los datos de este análisis (a largo plazo) refuerzan la tendencia indicada en el análisis a corto plazo (5 meses) de que “*Luditarde*” tiene escaso efecto sobre las valoraciones de sus participantes sobre la actividad físico-deportiva.

La participación en actividades extraescolares de tarde distintas de “*Luditarde*” tampoco parece afectar a las valoraciones de los sujetos encuestados sobre la actividad físico-deportiva. Sólo en 4 de las 33 variables estudiadas se detectan diferencias significativas entre los participantes que acuden exclusivamente a “*Luditarde*” y los no participantes que no acuden a ninguna actividad extraescolar de tarde.

2.4.5. *Puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora de “Luditarde”*

Las conclusiones que se presentan a continuación responden al planteamiento del tercer objetivo específico de la Tesis: “*identificar los puntos fuertes y débiles de «Luditarde», así como las propuestas de mejora que contribuirán al proceso de optimización del programa*”. Para cada uno de estos aspectos se incluyen las aportaciones de los distintos colectivos estudiados, pero también una propuesta de los propios evaluadores elaborada en base a dos referencias: la relevancia de la información para la calidad del programa y las posibilidades de los promotores de influir sobre los aspectos indicados.

a) Puntos fuertes

Los participantes se centran principalmente en las actividades, que es el aspecto con el que tienen mayor contacto, mientras los implicados en la organización del programa (educadores, técnicos y directivos) destacan la filosofía, enfoque pedagógico o preocupación educativa de “*Luditarde*”, además de ciertas ventajas estructurales poco habituales en el contexto extraescolar, que contribuyen a aumentar la calidad del programa (organigrama, horarios, etc.).

Los principales puntos fuertes detectados por los evaluadores de “*Luditarde*” se resumen en:

- La dotación presupuestaria del programa es inusualmente elevada para una propuesta extraescolar.

- La intensidad de la participación en el programa es un aspecto altamente positivo. Además, la baja media de ausencias indica que las propuestas son lo suficientemente atractivas para mantener un elevado nivel de implicación a lo largo del curso entre los inscritos.
- El nivel formativo del personal de “*Luditarde*” se encuentra bastante por encima de lo que es habitual en el sector extraescolar. Este potencial humano podría facilitar el diseño y desarrollo de estrategias destinadas a mejorar la calidad del programa.
- Tanto participantes como padres están altamente satisfechos con los aspectos del programa sobre los que fueron preguntados.
- El planteamiento práctico del área motriz del programa es coherente con sus fundamentos educativos, centrados en la promoción de la participación y en la filosofía del “*Deporte para Todos*”. Los participantes perciben que sus educadores dan poca importancia a la victoria y priorizan la participación de todos.
- Existe una alta frecuencia de práctica físico-deportiva en “*Luditarde*”, suficiente por sí misma para producir efectos beneficiosos sobre los participantes.
- El área de actividad motriz de “*Luditarde*” tiene efectos no sólo sobre sujetos especialmente motivados hacia la práctica físico-deportiva, sino sobre otros muchos participantes con intereses distintos, lo que es difícil de conseguir en un contexto en el que predominan las actividades disciplinares.

b) Puntos débiles

En este apartado destaca la preocupación por la escasa participación de los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria, que es común a los colectivos responsables del programa (educadores, técnicos y directivos). La estabilidad laboral de los profesionales que trabajan en el programa también está presente como un punto débil, junto con los problemas de comunicación y relación entre distintos agentes implicados en el programa.

A continuación se resumen los puntos débiles destacados por los evaluadores del programa:

- La programación de “*Luditarde*” carece de los elementos mínimos para guiar de forma efectiva las acciones educativas destinadas a conseguir sus objetivos.
- La baja cobertura del programa es un aspecto especialmente preocupante si tenemos en cuenta la importancia que se le otorga al fomento de la participación en “*Luditarde*”.
- Se detecta cierto distanciamiento entre los distintos niveles del organigrama. Los técnicos y directivos no conocen los problemas cotidianos de los centros y de los educadores y éstos últimos tienen una percepción errónea sobre los resultados del programa. Creen que se producen mejoras en numerosos aspectos que no se modifican a lo largo del programa.
- Un mayor nivel de experiencia en el programa parece traducirse en una menor satisfacción profesional de los educadores, lo que puede estar asociado a un proceso de desgaste o pérdida de motivación.
- La alta temporalidad en la plantilla del programas limita la cantidad de personal experimentado disponible, lo que podría afectar a la calidad de las propuestas educativas que se plantean.
- “*Luditarde*” tiene un escaso efecto de sobre las valoraciones de los participantes sobre actividad físico-deportiva, a pesar de dedicar una parte importante de su tiempo al área de actividad motriz.
- Los participantes que muestran especial interés por el deporte y la práctica deportiva, suelen tener medias de ausencias más altas. El programa parece no estar respondiendo adecuadamente a los intereses de parte de los integrantes de los grupos de mayores. Estos participantes demandan más especificidad en las actividades físico-deportivas y una mayor presencia de la práctica deportiva en “*Luditarde*”.

c) Propuestas de mejora

Los participantes indican que “*Luditarde*” les gustaría más si se le asignara más tiempo a una actividad concreta, entre las que destacan las físico-deportivas (fútbol, deporte en general, iniciación al béisbol y determinados juegos).

Los padres proponen mejorar las instalaciones y dedicar más tiempo a alguna actividad concreta. La informática es la opción más destacada.

Mientras los niños solicitaban un aumento de actividades físico-deportivas, los padres se decantan en primer lugar por la actividad de informática, lo que podría asociarse con una perspectiva más utilitaria de las actividades extraescolares, al considerar que los aprendizajes vinculados a esta materia les serán de utilidad a sus hijos en sus estudios e incluso en su futuro profesional. A pesar de esta divergencia, los deportes son la segunda opción en la demanda de los padres de mayor dedicación horaria.

Los educadores centran las propuestas de mejora en aspectos referentes al personal y a la programación. Perciben como determinante para la calidad de “*Luditarde*” una mejora en su situación profesional. Sus principales solicitudes para aumentar su satisfacción laboral pasan por una mayor estabilidad y mejoras en la remuneración y la formación continuada que reciben. En lo referente a la participación, sugieren aumentar la flexibilidad de las actividades para adaptarlas a las necesidades de los niños de estas edades.

En la misma línea que los educadores, los técnicos proponen mejorar la situación profesional de los educadores y aumentar la flexibilidad del programa, con especial atención a los grupos de mayores (en torno a tercer ciclo de la Educación Primaria). Los directivos apuntan en la misma dirección respecto al grupo de mayores, para el que proponen un aumento del tiempo dedicado a las actividades deportivas.

En respuesta al compromiso adquirido con los promotores de “*Luditarde*” por los evaluadores del mismo, se plantean propuestas de mejora destinadas a facilitar los procesos de toma de decisiones:

- Conseguir una asignación presupuestaria propia, independiente del resto de programas de ocio de la ciudad.
- Reestructurar el organigrama para adaptarlo a las nuevas características del programa. La estructura actual se diseñó para una plantilla reducida, pero ha dejado de ser efectiva para un equipo humano más amplio y diverso. Es necesario incidir sobre los sistemas de comunicación y relación entre los distintos colectivos que trabajan en el programa.

- Hacer públicos los criterios de selección de los coordinadores y de asignación de los educadores a cada centro, para aumentar la transparencia del organigrama.
- Involucrar en mayor medida a las AMPAs en la organización del programa, ofreciéndoles recursos formativos y de asesoría que les permitan asumir funciones más relevantes y servir de enlace entre el programa y el centro educativo.
- Afrontar la elaboración de una programación que realmente sirva de guía a las programaciones de los educadores, que se adapte a las necesidades de los participantes y en la que participen representantes de toda la comunidad educativa (especialmente del colectivo de educadores).
- Reducir el número de contenidos a desarrollar en el programa a lo largo del curso para que los educadores tengan tiempo para trabajar en profundidad los distintos elementos de la programación.
- Desarrollar un sistema de evaluación que permita controlar los logros del programa y detectar los factores susceptibles de ser mejorados. En esta línea, podrían establecerse convenios de colaboración con distintas instituciones (universidad, sector privado, etc.) para desarrollar proyectos conjuntos, tanto de evaluación como de formación del personal del programa para que puedan ser evaluadores de su propia práctica educativa.
- Involucrar a las directivas y al profesorado de los colegios públicos en el diseño y desarrollo del programa, con la intención de mejorar la relación y comunicación con dichos colectivos y aprovechar al máximo las sinergias existentes entre las instituciones involucradas en su organización.
- Mejorar las condiciones laborales del personal en el marco de la actual estructura del programa, reconociendo las horas dedicadas a la programación de las clases y ofreciendo complementos formativos como incentivo profesional. En la medida de lo posible, completar las horas de los educadores con otros programas de ocio desarrollados en distintos horarios.
- Compaginar una formación general dirigida al colectivo de educadores con propuestas formativas específicas para tutores y

especialistas. Ajustar la oferta formativa a las funciones concretas que debe desempeñar cada colectivo, que son bastante distintas.

- Desarrollar nuevas estrategias de captación para aumentar la cobertura del programa, basadas en la oferta de actividades atractivas para los alumnos y en la información a las familias del planteamiento educativo y los beneficios de participar en “*Luditarde*”.
- Plantear una oferta específica para los grupos de mayores que responda a su demanda de mayor práctica físico-deportiva y atención a las disciplinas deportivas.
- Concretar la programación del área de actividad motriz clarificando los logros que se desean alcanzar y realizar una evaluación de dichos aspectos. Dicha evaluación debería permitir ajustar progresivamente las acciones educativas a las necesidades de los participantes y facilitar que el área tenga un mayor impacto sobre las opiniones y los comportamientos de los participantes respecto a la actividad físico-deportiva.

3. Prospectiva: propuestas para futuras investigaciones

Bajo este epígrafe se presentan líneas de trabajo que complementan o desarrollan este estudio y que pueden contribuir a aumentar el conocimiento sobre aspectos que se han identificado como relevantes para la calidad de los programas extraescolares, así como mejorar ciertas limitaciones de este trabajo. Deseamos que las ideas presentadas sirvan de estímulo para el planteamiento de nuevas investigaciones enmarcadas en el contexto de la evaluación de programas extraescolares.

- Emplear diseños experimentales para establecer relaciones causa-efecto entre la participación en el programa y los resultados obtenidos por los alumnos.
- Incorporar a la estructura de este estudio las valoraciones de los padres de los no participantes y también de los equipos directivos y docentes de los centros educativos investigados.
- Estudiar si el programa responde en la misma medida a las necesidades y preferencias de los niños que a las de las niñas que participan en él.

- Diseñar y poner en práctica un sistema de autoevaluación para “*Luditarde*” que permita que el propio personal del programa pueda recoger información de utilidad para mejorarlo, lo que aumentaría la sostenibilidad de los procesos evaluativos iniciados con este estudio.
- Elaborar una programación detallada conjuntamente con los distintos agentes implicados en la organización de “*Luditarde*” para posteriormente aplicarla y evaluarla según los criterios seleccionados por los implicados en su desarrollo.
- Estudiar con mayor profundidad la relación entre los valores expresados por los participantes y sus comportamientos en la práctica físico-deportiva para comprobar si existe coherencia entre ellos.
- Comprobar si el área de actividad motriz de “*Luditarde*” tiene efectos sobre la adquisición de estilos de vida activos y la prevención de la obesidad.
- Estudiar las necesidades formativas de los profesionales del sector extraescolar para diseñar un perfil formativo específico (e incluso realizar una propuesta para un sistema de acreditación).
- Trabajar en la elaboración de un sistema de indicadores de calidad del sistema extraescolar que permita avalar la calidad de un determinado programa ante los usuarios y las instituciones con responsabilidades educativas.
- Comparar la estructura de “*Luditarde*” con las de otras propuestas de ocio similares desarrolladas en otras grandes ciudades gallegas para establecer la existencia de coincidencias y divergencias en la forma de afrontar la temática del tiempo libre de la infancia.
- Comparar parámetros de participación en programas extraescolares en distintos contextos territoriales (urbanos, semiurbanos o rurales), intentando identificar las necesidades específicas de cada uno de ellos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, V. (1994): *Fundamentos socio-culturales de la motricidad humana y el deporte*. Granada: Universidad de Granada.
- Adler, P. A. y Adler, P. (1994): "Social reproduction and the corporate other: the institutionalization of afterschool activities". *The Sociological Quarterly*, vol. 35, nº 2, pp. 309-328.
- Afterschool Alliance (2001): *Public supports expanding afterschool*. Extraído el día 1 de enero de 2006 desde http://www.afterschoolalliance.org/school_poll_01085_final.pdf.
- Afterschool Alliance (2002): *Afterschool action kit*. Extraído el día 5 de diciembre de 2005 desde <http://www.afterschoolalliance.org/KitSpanish.pdf>.
- Afterschool Alliance (2004a): *Afterschool as an obesity prevention strategy*. Extraído el día 24 de enero de 2006 desde <http://www.publicengagement.com/AfterschoolResources/potential.html>.
- Afterschool Alliance (2004b): *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 (2006a): *Issue Brief nº 24: active hours afterschool: childhood obesity prevention & afterschool programs*. Extraído el día 17 de diciembre de 2006 desde http://www.afterschoolalliance.org/issue_briefs/issue_fit_24.pdf.
- Afterschool Alliance (2006b): *Afterschool for all: projet 2010*. Extraído el día 13 de febrero de 2006 desde <http://www.afterschool2010.org/>.
- Afterschool Investment Projet (2004): *Creating a vision for afterschool partnerships*. Extraído el día 5 de diciembre de 2005 desde <http://www.nccic.org/afterschool/visioning-tool.pdf>.
- Agüi Guerrero, N., Ruiz Juan, F. y García Montes, M. E. (2004): "Interés por la actividad física y ocupación del tiempo libre en el alumnado de ESO de un centro público y un privado de Granada capital" 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.

- Aguilar, M. J. y Ander-Egg, E. (1992): *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Albert, M. J. (2007): *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alcalá, C. y Medina, J. (1998): "Delimitación conceptual de las actividades extraescolares y complementarias en el marco de la norma fijada para las escuelas de Educación Infantil y colegios de Educación Primaria de la comunidad autónoma andaluza" 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, p. 387.
- Amezcu, C. y Jiménez, A. (1996): *Evaluación de programas sociales*. Madrid: Díaz de Santos.
- Anguera, M. T. (1996): "Diseños" en Fernández Ballesteros, R. (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., Blanco, A. y otros (eds.): *Socialización y deporte: revisión crítica*. Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava, pp. 61-75.
- Antelo, A., Míguez, A. y Fernández, D. (2006): "La práctica motriz en la Educación Primaria en los programas recreativos municipales: Luditarde. Una visión globalizadora de la competición y la práctica deportiva" en Velázquez, C., Castro, C. y Vaquero, F. (eds.): *V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Oleiros: Peonza Publicaciones. CD-Rom.
- Aparicio, H. (2000): "Las actividades complementarias y extraescolares en los centros docentes" en Cuenca, M. (ed.): *Actas del 6º Congreso Internacional de ocio. Ocio y desarrollo humano*. Bilbao: Universidad de Deusto. CD-Rom.
- Arbreton, A., Sheldon, J. y Herrera, C. (2005): *Beyond safe havens: a synthesis of research on the Boys & Girls Clubs*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.

- Arredondo, S. (2005): *After-school initiative evaluation*. Extraído el día 17 de diciembre de 2006 desde <http://www.publicengagement.com/AfterschoolResources/rande/docs/res/coeval.pdf>.
- 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 Galarra, 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, A. (1998): "La competición deportiva escolar: un lugar idóneo para el aprendizaje de las capacidades que configuran el autosistema" en Correa, J. M. y Arruza, J. (eds.): *Contextos de aprendizaje*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 75-91.
- Arruza, A. (2004): "El deporte en la formación inicial: sus límites" 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, 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 (2001): *Educadores urbanos*. A Coruña: Ayuntamiento de A Coruña.
- Ayuntamiento de A Coruña (2005): *Presentación y situación de La Coruña*. Extraído el día 25 de abril de 2005 desde <http://www.aytolacoruna.es/es/3ciudad/31presen/31presen.html>.
- Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña (2003a). *Luditarde: programa de animación sociocultural para o tempo libre. Tríptico informativo*. Sin publicar.

- Ayuntamiento de A Coruña y Federación Provincial de APAs de Centros Públicos de A Coruña (2003b). *Convenio de colaboración para desarrollar el programa "Descubrir el Ocio"*. Sin publicar.
- Bartko, W. T. (2005): "The ABCs of engagement in out-of-school-time programs". *New Directions for Youth Development*, nº 105, pp. 109-112.
- 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". *Lecturas de Educación Física. Revista Digital*, vol. 5, nº 26.
- Blanco, E., Burriel, J. C., Camps, A., Carretero, J. L., Landaberea, J. A. y Montes, V. (1999): *Manual de la organización institucional del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Block, M. E. y Horton, M. H. (1996): "Promoting leisure through integrated Physical Education". *Journal of leisurability*, vol. 23, nº 3.
- Borrel, N. (1995): "Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes" en Medina Rivilla, A. y Villar Angulo, L. M. (eds.): *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Editorial Universitas, pp. 211-237.
- Bouffard, S. (2004): "Promoting quality out-of-school time programs through professional development". *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 10, nº 1, pp. 10, 19.
- Bouffard, S., Little, P. y Weiss, H. (2006): "Building and evaluating out-of-school time connections". *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 12, nº 1 & 2, pp. 2-6.
- Brown, C. (1999): "Four commentaries: the policy climate for after-school programs. Commentary 2: The role of schools when school is out". *The future of children*, vol. 9, nº 2, pp. 139-143.

- Brustad, B. y Arruza, A. (2001): "Práctica deportiva y desarrollo social en jóvenes deportistas" en Arruza, A. (ed.): *Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo*. Bilbao: UPV/EHU, pp. 26-39.
- Caballo, M. B. (2001): *A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Caballo, M. B. y Caride, J. A. (2000): "De los tiempos sociales a los tiempos educativos: implicaciones de la jornada escolar (única/partida) en el ocio infantil." en Cuenca, M. (ed.): *Actas del 6º Congreso Internacional de ocio. Ocio y desarrollo humano*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- 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. (1971): "Ocio y deporte en nuestro tiempo" en Junta Nacional de Educación Física (ed.): *Cátedras Universitarias de tema Deportivo-Cultural*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 83-129.
- 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. 231-395.
- Cagigal, J. M. (1996b): "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. (1996c): "La cultura física" 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. 873-880.
- Cagigal, J. M. (1996d): "Deporte y agresión" 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. 1073-1205.

- Caillois, R. (1958): *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- Calzada, A. (2004): "Deporte y educación". *Revista de Educación*, nº 335, pp. 45-60.
- Callejo, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Camerino, O. (2004): "El deporte recreativo dentro y fuera de la escuela" en Monteagudo, M. J. y Puig, N. (eds.): *Ocio y deporte. Un análisis multidisciplinar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 211-221.
- Canales, M. y Peinado, A. (1998): "Grupos de discusión" en Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (eds.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, pp. 287-316.
- Cantera, M. A. (1997). *Niveles de actividad física en la adolescencia. Estudio realizado en la población escolar de la provincia de Teruel*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Cardona, C. (2002): *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: Eos Universitaria.
- Caride, J. A. (1998): "Paradigmas teóricos de la animación sociocultural" en Trilla, J. (ed.): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel, pp. 41-60.
- Caride, J. A. (2004): "No hay educación no formal". *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, nº 28, pp. 6-8.
- 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 em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 135-169.
- 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.

- Casimiro Andújar, A. (1999): *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de Educación Primaria (12 años) y final de Educación Secundaria Obligatoria (16 años)*. Almería: Universidad de Almería. Servicio de publicaciones.
- Castejón, F. (1996): *Evaluación de la Educación Física por indicadores educativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F., Caro, D., Gamarra, A., Hernando, A., López, I., Nieto, V., Rol, M., Sánchez, A. y De la Torre, A. (2001): "La evaluación de la programación del profesor y la influencia de su pensamiento en el diseño de la misma". *Revista de Educación Física*, nº 81, pp. 5-12.
- Castejón, F. y Perona, M. (2000): "La autoevaluación y la evaluación colaborativa de programas educativos en Educación Física" en Cardona, J. (ed.): *Modelos de innovación educativa en Educación Física*. Madrid: UNED, pp. 407-439.
- Castejón, J. (2007): *Evaluación de programas en Ciencias de la Actividad Física*. Madrid: Síntesis.
- 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.
- Cecchini, J. A. (2005a): "El deporte educativo en la edad escolar" en Ruiz, F., Jiménez, I., Moral, D. y otros (eds.): *El maestro de Educación Física ante la convergencia europea*. Córdoba: FEADEF y AMEFCO, pp. 15-30.
- Cecchini, J. A. (2005b): "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.
- Cecchini, J. A., Méndez, A. y Contreras, O. (2005): *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.

- Cichowski, L. (2003): *New after-school research disputes federal study*. New York: The After-school Corporation.
- Coffman, J. (2005): "A conversation with Gary Henry". *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 11, nº 2, pp. 10-11.
- Cohen, E. y Franco, R. (1993): *Evaluación de proyectos sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno de España, Editores, S.A.
- Colás, M. P. (1993): "Contenidos de evaluación." en Colás, M. P. y Rebollo, M. A. (eds.): *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos, pp. 55-64.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1992): *La investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- 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 (1995): *El trabajo del Consejo de Europa en materia de deporte 1992-1993. Vol. III*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (1996): *Decreto 444/1996, do 13 de decembro, polo que se regulan as actividades escolares complementarias, as actividades extraescolares e os servicios complementarios dos centros privados en réxime de concerto*. Santiago de Compostela: DOGA de 2 de Enero.
- 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. 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.
- Corral, J. A. (2007): "¿Quién atiende el entrenamiento en el deporte en edad escolar? El perfil de los técnicos de las escuelas deportivas

- municipales" en Palou, P., Ponseti, F. J., Borrás, P. y otros (eds.): *Educación Física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas. Nuevos retos. Actas del II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears. CD-Rom.
- 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. (2000): *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2005): "Sobre el valor del ocio en la familia". *Revista de Ciencias de la Educación*, 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". *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". *Psicothema*, vol. 12, nº Suplemento 2, pp. 127-131.
- Charles Steward Mott Foundation Committee on After-School Research and Practice (2005): *Moving towards success: framework for after-school programs*. Extraído el día 28 de marzo de 2006 desde http://publicengagement.com/Framework/images/framework_61505.pdf.
- Dawn, A. y Halley, L. (2004): "The emerging role of the physical activity promoter within health promotion". *Health Education*, vol. 104, nº 2, pp. 77-89.
- De la Orden, A. (2000): "La función optimizante de la evaluación de programas educativos". *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, nº 2, pp. 381-389.
- 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. (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". *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: Escuela Española.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson: Madrid.
- 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.
- Departament of Health and Human Services (2000): *Promoting better health for young people through physical activity and sports*. Atlanta: Departament of Health and Human Services. Centers for Disease Control and Prevention.
- Developmental Studies Center (2003): *Afterschool KidzLit outcome study*. Oakland, CA: Developmental Studies Center.
- Díaz Ordóñez, R. (2005): "El deporte extraescolar en Asturias. Deporte, ocio o competición. Análisis de una comarca". *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 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, 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. 115-124.

- Domingo, J. (1998): "Las posibilidades curriculares complementarias como posibilidad de integración y vivencia de los temas transversales" 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. 143-151.
- Domingo, J. (2001): "Participación de la comunidad y desarrollo de un centro educativo". *Investigación en la escuela. Monografía: contexto familiar, contexto escolar*, vol. nº 44, pp. 77-88.
- Domingues Faustino, A. J., Matos Serrano, J. J., Cabrito Santos, D. G., Sanches Mamede, S. L. y Machadinho Marreiros, S. C. (2001a): "Estudo sobre a actividade física nos tempos livres de uma criança de 8 anos. Meio urbano" en Rodríguez, P. L. (ed.): *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Vol I*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 355-368.
- Domingues Faustino, A. J., Matos Serrano, J. J., Cabrito Santos, D. G., Sanches Mamede, S. L. y Machadinho Marreiros, S. C. (2001b): "Estudo sobre a actividade física nos tempos livres de uma criança de 12 años. Meio urbano" en Rodríguez, P. L. (ed.): *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Vol I*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 369-383.
- Domingues Faustino, A. J., Matos Serrano, J. J., Cabrito Santos, D. G., Sanches Mamede, S. L. y Machadinho Marreiros, S. C. (2001c): "Estudo sobre a actividade física nos tempos livres de uma criança de 10 años. Meio urbano" en Rodríguez, P. L. (ed.): *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Vol I*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 385-398.
- Dorado, A. y Gallardo, L. (2005): *La gestión del deporte a través de la calidad*. Barcelona: INDE.
- Dryfoos, J. (1999): "The role of the school in children's out-of-school time". *The future of children*, vol. 9, nº 2, pp. 117-134.
- Duffett, 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: Public Agenda.
- Durand, M. (1987): *El niño y el deporte*. Madrid: MEC.

- Dynarski, M., James-Burdumy, S., Moore, M., Rosenberg, L., Deke, J., Mansfield, W. y Warner, E. (2004): *When school stay open late: the national evaluation of 21st Century Community Learning Centers Program*. Extraído el día 19 de enero de 2007 desde <http://www.publicengagement.com/AfterschoolResources/rande/docs/res/uscccl.pdf>.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992): "La búsqueda de la emoción en el ocio" en Elias, N. y Dunning, E. (eds.): *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, pp. 83-115.
- Erbstein, N. y Bookmyer, J. (2005): *Afterschool evaluaton practices in California: site-level perspectives*. Extraído el día 13 de noviembre de 2006 desde http://education.ucdavis.edu/cress/ccsp/download/AS_Eval.pdf.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C. y Chacón, Y. (2006): "Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio observacional". *Revista de Educación*, nº 341, pp. 373-396.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2006): "El deporte y la actividad física como herramienta para el aprendizaje de habilidades sociales y responsabilidad social" en Castellano, J., Sautu, L., Blanco, A. y otros (eds.): *Socialización y deporte: revisión crítica*. Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava, pp. 77-83.
- 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 desde http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.
- Espino, J., Fabiano, L. y Pearson, L. (2004): *Citizen Schools: evidence from two student cohorts on the use of community resource to promote youth development*. Extraído el día 17 de diciembre de 2006 desde <http://www.policystudies.com/studies/youth/CS%20Phase%20II.html>.
- Espinoza, M. (1993): *Evaluación de proyectos sociales*. Buenos Aires: Humanitas.
- Expósito, J. y Olmedo, E. (2006): *La evaluación de programas. Teoría, investigación y práctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- 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.
- Fabiano, L., Pearson, L. y Williams, I. (2005): *Putting students on a pathway to academic and social success: phase III findings of the Citizen Schools evaluation*. Extraído el día 17 de diciembre de 2006 desde <http://www.citizenschools.org/aboutcs/2005evaluationresults.cfm>.
- Fashola, O. (2001): *Building effective afterschool programs*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Federación Internacional de Educación Física (2000): *Manifiesto mundial de la Educación Física*. Córdoba: FIEF.
- 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 Sierra, J. y Santos Guerra, M. A. (1992): *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud. Una experiencia hospitalaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ferrán, M. (1996): *SPSS para Windows. Programación y análisis estadístico*. Madrid: McGraw-Hill.
- Fiester, L. M., Simpkins, S. D. y Bouffard, S. (2005): "Present and accounted for: measuring attendance in out-of-school-time programs". *New Directions for Youth Development*, nº 105, pp. 91-107.
- Fordham, I. (2004): "Out-of-school-hours learning in the United Kingdom". *New Directions for Youth Development*, nº 101, pp. 43-74.

- Fordham, I., Boyd, P. y Apicella, T. (2004): "Building quality in out-of-school time in the United Kingdom". *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 10, nº 1, pp. 9, 19.
- Fraile, A., Arribas, H., Gutiérrez, S. y Hernández, A. (1998): "La salud y las actividades físicas extraescolares" en Santos, M. y Sicilia, A. (eds.): *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE, pp. 53-62.
- 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*, nº 94, pp. 19-39.
- Gambau, V. y Rodríguez, J. A. (2000): "El ocio en las leyes autonómicas del deporte en España" en Cuenca, M. (ed.): *Actas del 6º Congreso Internacional de ocio. Ocio y desarrollo humano*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- García Antolín, R. J. (2005): "Actividades físicas extraescolares, frente al tiempo libre de los padres" en Ruiz, F., Jiménez, I., Moral, D. y otros (eds.): *El maestro de Educación Física ante la convergencia europea*. Córdoba: FEADEF y AMEFCO, pp. 263-270.
- 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. (2000): *Los hábitos deportivos de los españoles*. Madrid: CIS y CSD.
- Geiger, E. y Britsch, B. (2004): *Out-of-school time program evaluation. Tools for action*. Extraído el día 19 de enero de 2007 desde http://www.nwel.org/ecc/21century/publications/ost_tools.pdf.
- 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". *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 39, pp. 225-256.
- Gilman, R. (2001): "The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students". *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". *Health Education*, vol. 105, nº 6, pp. 437-450.
- Gobster, P. H. (2005): "Recreation and leisure research from an active living perspective: taking a second look at urban trail use data". *Leisure Sciences*, vol. 27, nº 5, pp. 367-383.
- Gómez López, M., Ruiz Juan, F. y García Montes, M. E. (2004a): "Motivos que influyen en el abandono de la práctica de actividades físico-deportivas de tiempo libre del alumnado de Educación Secundaria Post Obligatoria en la provincia de Almería. Permanencia o cambio pasados 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. y García Montes, M. E. (2004b): "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. y García Montes, M. E. (2005): "Motivos que siguen teniendo los alumnos de Educación Secundaria Post Obligatoria para no ser activos" en Ruiz, F., Carrillo, R. J., Alós, A. y otros (eds.): *Actas del VI Congreso Internacional "Educación Física y Deporte Escolar"*. Córdoba: FEADef, pp. 568-577.
- 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 FEADEF (ed.): *Actas del V Congreso Internacional "Educación Física y Deporte Escolar"*. Valladolid: FEADEF, pp. 323-333.
- González, A. (2001): "Hacia un enfoque comunitario en el tratamiento de la educación para la salud en la escuela". *Investigación en la escuela. Monografía: contexto familiar, contexto escolar*, vol. nº 44, pp. 69-76.
- González Gónzález, C. (2002): "El currículum escolar y la educación para la cultura del ocio como tema transversal" en Pastor, J. L. (ed.): *Actas del XX Congreso Nacional "Educación Física y universidad"*. Guadalajara: Universidad de Alcalá. CD-Rom.
- 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.
- Gore, S., Farrell, F. y Gordon, J. (2001): "Sports involvement as protection against depressed mod". *Journal of Research on Adolescence*, nº 11, pp. 119-130.
- Granger, R. y Kane, T. (2004): *Improving the quality of after-school programs*. Extraído el día 23 de octubre de 2006 desde http://www.wtgrantfoundation.org/usr_doc/EducationWeekCommentary.pdf.
- 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*, vol. 24, nº 1, pp. 27-43.
- Green, K. y Thurston, M. (2002): "Physical education and health promotion: a qualitative study of teachers' perceptions". *Health Education*, vol. 102, nº 3, pp. 113-123.
- Gutiérrez Cardeñosa, S. (1998): "El deporte como realidad educativa" en Santos, M. y Sicilia, A. (eds.): *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE, pp. 45-52.
- 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): *Manual sobre valores en la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2004): "El valor del deporte en la educación integral del ser humano". *Revista de Educación*, nº 335, pp. 105-126.
- Halpern, R. (2005): *Confronting the big lie: the need to reframe expectations of afterschool programs*. Extraído el día 29 de noviembre de 2006 desde <http://www.pasesetter.com/publicationResources/Publications/PDF/halpern.pdf>.
- Hammond, C. y Reimer, M. (2006): *Essential elements of quality afterschool programs*. Extraído el día 28 de noviembre de 2006 desde http://www.cisnet.org/library/download.asp?file=CISNDPC_2006_01-30.pdf.
- Harvard Family Research Project (2006): *Out-of-School Time Program Research and Evaluation Database*. Extraído el día 15 de enero de 2007 desde <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/afterschool/evaldatabase.html>.
- Harvard Family Research Project (2001): "A conversation with Jane Quinn". *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 7, nº 2, pp. 8-9.
- Harvard Family Research Project (2005): "A conversation with Audrey Hutchinson". *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 12, nº 1 y 2, pp. 20-21, 39.
- Hebbeler, K. (2001): "CORAL: a multi-site initiative to improve academic achievement and build community capacity". *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.

- Hellison, D. (1985): *Goals and strategies for physical education*. Champaign: Human Kinetics.
- Henderson, K. A. y Bialeschki, M. D. (2005): "Leisure and active lifestyles: research reflections". *Leisure Sciences*, vol. 27, nº 5, pp. 355-365.
- Hernández Álvarez, J. L. y Velázquez Buendía, R. (1996): *La educación físico-deportiva extraescolar en centros educativos*. Madrid: MEC.
- 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 López, J. M. (1990): *Evaluación de programas de acción social: una propuesta metodológica sobre programas para la Tercera Edad. Tesis Doctoral*. Madrid: Universidad Autónoma.
- 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>.
- Hernández Mendo, A. y Anguera Arguilaga, M. T. (2001): "Análisis psicosocial de los programas de actividad física: evaluación de la temporalidad". *Psicothema*, vol. 13, nº 2, pp. 263-270.
- Hernández, S. y Pozo, C. (2004): "Técnicas de recogida de información en evaluación de programas" en Pozo, C., Alonso, E. y Hernández, S. (eds.): *Teoría, modelos y métodos de evaluación de programas*. Grupo editorial universitario, pp. 165 -187.
- Hernández Vázquez, M. (2000): "El ocio deportivo en la escuela" en Cuenca, M. (ed.): *Actas del 6º Congreso Internacional de ocio. Ocio y desarrollo humano*. Bilbao: Universidad de Deusto. CD-Rom.
- Herreros, L. (2000): "Cultura de consumo y consumo cultural" en Cuenca, M. (ed.): *Actas del 6º Congreso Internacional de ocio. Ocio y desarrollo humano*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Hollister, R. (2003): *The growth in after-school programs and their impact*. Washington, DC: Brookings Roundtable on Children.
- Huang, D., Gribbons, B., Kim, K., Lee, C. y Baker, E. (2000): *A decade of results: the impact of the LA's BEST after school enrichment initiative on subsequent student achievement and performance*. Los Angeles: University of California at Los Angeles, Graduate School of Education & Information Studies (Center for the Study of Evaluation).
- Huizinga, J. (1996): *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- 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.
- Idarreta, J. y Zulaika, L. M. (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.
- Iglesias, J., Martín-Javato, L., Irigoyen, J., López, J., Martínez, R., Ruiz, D. y Soriano, R. (1996): *Estudio sobre la juventud de la provincia de Granada*. Granada: Diputación Provincial de Granada.
- Instituto Galego de Estatística (2005a): *Ficha municipal do concello de A Coruña*. Extraído el día 7 de abril de 2005 desde <http://www.ige.xunta.es/ga/index.htm>.
- Instituto Galego de Estatística (2005b): *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>.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001): *Relaciones de los directivos con la comunidad educativa*. Madrid: INCE.

Instituto Nacional de Estadística (2005a): *España en cifras 2005*. Madrid: INE.

Instituto Nacional de Estadística (2005b): *Demografía y población. Padrón municipal de habitantes (año 2004)*. Extraído el día 26 de abril de 2006 desde <http://www.ine.es>.

Instituto Nacional de Estadística (2005c): *Tasa de paro y de actividad*. Extraído el día 28 de abril de 2005 desde <http://www.ine.es>.

Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004a): *Participación de los padres en el centro (1). Pertenencia y participación en asociaciones de madres y padres de alumnos*. Extraído el día 1 de junio de 2006 desde http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/pdfs/p4_1.pdf.

Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004b): *Actividades del alumno fuera del horario escolar (2). Actividades extraescolares*. Extraído el día 3 de febrero de 2006 desde http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/pdfs/p7_2.pdf.

Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004c): *Participación de los padres en el centro (2). Participación de los padres en las actividades del centro*. Extraído el día 1 de junio de 2006 desde http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/pdfs/p4_2.pdf.

Instituto Vasco de Estadística (1999): *Encuesta de presupuestos de tiempo*. Gipuzcua: Instituto Vasco de Estadística.

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.

Izuzquiza, D. (2006): *El ocio en las personas con síndrome de Down*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Jago, R., Jonker, M., Missaghian, M. y Baranowski, T. (2006): "Effect of 4 weeks of Pilates on the body composition of young girls". *Preventive Medicine*, nº 42, pp. 177-180.
- Jenner, E. y Jenner, L. (2004): *Academic outcomes in Louisiana's 21 st Century Community Learning Centers*. Baton Rouge, LA: Policy & Research Group.
- 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.
- 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". *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)". *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 6, nº 1, pp. 8-9.
- Kirkham, D. y Evans, J. (2000): *Out of school hours learning activities: surveys of schools, pupils and parents*. Extraído el día 19 de enero de 2007 desde <http://www.standards.dfes.gov.uk/studysupport/816987/817959/oshlsurvey%281%29>.
- Kreider, H. y Bouffard, S. (2005): "A conversation with Thomas R. Guskey". *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 11, nº 4, pp. 12-14.
- Krueger, R. A. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Larner, M., Zippiroli, L. y Behrman, R. (1999): "When school is out: analysis and recommendations". *The future of children*, vol. 9, nº 2, pp. 4-20.

- 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.
- Latiesa, M., Paniza, J., Puertas, I., López, J. y Martos, P. (2002): "Evaluación y satisfacción con el programa de actividades médico-deportivas del patronato municipal de deportes" en Latiesa, M. (ed.): *Deporte y calidad de vida en la población adulta. Evaluación de los programas médico-deportivos del Patronato Municipal de Deportes de Granada*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes, pp. 157-178.
- 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". *Issues and opportunities in out-of-school time evaluation*, nº 6, pp. 1-16.
- Lauver, S. C. y Little, P. (2005): "Recruitment and retention strategies for out-of-school-time programs". *New Directions for Youth Development*, nº 105, pp. 71-89.
- Leaes, W. (1999): "Tempo, consumo e prácticas desportivas" en González, M., Areces, A., Martín, R. y otros (eds.): *Deporte y humanismo en clave de futuro. VI Congreso de Educación Física e Ciencias do Deporte dos Países de Lingua Portuguesa*. A Coruña: INEF Galicia. CD-Rom.
- León, O. y Montero, I. (2002): *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGrawHill.
- Lera, A. (2001): *Evaluación de programas de Educación Física en la enseñanza primaria en la comunidad gallega. Tesis doctoral*. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Lind, C., Relave, N., Deich, S., Grossman, J. y Gersick, A. (2006): *The cost of out-school time programs*. Washington, D. C.: The Finance Project.
- Little, M. D. y Harris, E. (2003): *A review of out-o-school time program quasi-experimental and experimental evaluation results*. Extraído el

- día 13 de noviembre de 2006 desde <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/content/projects/afterschool/resources/snapshot1.pdf>.
- Little, M. D., Harris, E. y Bouffard, S. (2004): *Performance measures in out-of-school time evaluation*. Extraído el día 13 de noviembre de 2006 desde <http://www.publicengagement.com/AfterschoolResources/rande/docs/issue/hfrpsnpb.pdf>.
- Little, P., DuPree, S. y Deich, S. (2002): *Documenting progress and demonstrating results: evaluating local out-of-school time programs*. Extraído el día 13 de noviembre de 2006 desde <http://www.financeproject.org/Publications/litreview.pdf>.
- Little, P. y Miller, B. (2005): "Ask the expert: who is the afterschool workforce?" *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". *The evaluation exchange. A periodical emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 9, nº 1, p. 4.
- Lodestar Management/Research (2005): *Woodcraft Rangers: annual evaluation report for 2003-04*. Extraído el día 19 de septiembre de 2006 desde <http://www.woodcraftangers.org/evaluation.html>.
- López Herrerías, J. A. (1998): "El deporte, espacio educativo" en Pantoja, L. (ed.): *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto, pp. 337-365.
- López Muñoz, M. A., Ruiz Juan, F. y García Montes, M. E. (2005): "La práctica de actividad físico-deportiva como educación permanente en tiempo libre: a qué sectores de la población debemos dirigir futuros planes para incentivarla" en Ruiz, F., Carrillo, R. J., Alós, A. y otros (eds.): *Actas del VI Congreso Internacional "Educación Física y Deporte Escolar"*. Córdoba: FEADef, pp. 599-608.
- López Serra, F. (1998): *Historia de la Educación Física: la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Gymnos.
- Luengo, J. J. y Luzón, A. (2001): "El proceso de transformación de la familia tradicional y sus implicaciones educativas". *Investigación en*

la escuela. Monografía: contexto familiar, contexto escolar, vol. nº 44, pp. 55-68.

- Lynch, R. (2001): "Ocio comercial y consumista" en Csikszentmihalyi, M., Cuenca, M., Buarque, C. y otros (eds.): *Ocio y desarrollo*. Bilbao, pp. 167-203.
- 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.
- Mahoney, J. L. (2000): "School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns". *Child Development*, nº 71, pp. 502-516.
- Mahoney, J. L., Eccles, J. S. y Larson, R. W. (2004): "Processes of adjustment in organized out-of-school activities: opportunities and risks". *New Directions for Youth Development*, 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". *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". *Journal of Community Psychology*, vol. 30, nº 1, pp. 69-86.
- Malta, P., Bento, B., Pereira, B., Coquet, E. y Laranjeiro, H. (1999): "Children's leisure spaces: green spaces'offer in the north of Portugal" en Neto, C. y Vieira, F. (eds.): *Abstracts of IV International Association for the Child's Right to Play*. Lisboa: Facultad de Motricidad Humana de Lisboa, p. 49.
- Marck, M. (2005): "Evaluation theory or what are evaluation methods for?" *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 11, nº 2, pp. 2-3.
- March, 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." *Revista sobre igualdad y calidad de vida*, nº 3, pp. 1 - 18.
- Marshall, N., Garcia-Coll, C., Marx, F., McCartney, K., Keefer, N. y Ruh, J. (1997): "After-school time and children's behavioral adjustment". *Merrill-Palmer Quarterly*, nº 43, pp. 498-514.
- 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.
- Mayall, B. y Hood, S. (2001): "Breaking barriers - provision and participation in an out-of-school centre". *Children & Society*, vol. 15, nº 2, pp. 70-81.
- McCormick, T., Bojorquez, J. y Tushnet, N. (2002): *Independent evaluation of San Diego's "6 to 6" extended school day program*. Los Alamitos, CA: WestED.
- Medina, M. E. (1996): *Evaluación de la calidad asistencial en servicios sociales*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- 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". *Revista comportamiento*, vol. 6, nº 1, pp. 18-34.
- Miller, B. M., O'Connor, S. y Sirignano, S. W. (1995): "Out-of-school time: a study of children in three low-income neighborhoods". *Child Welfare*, vol. nº 74, pp. 1249-1280.
- 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 (1990a): *Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte*. Madrid: BOE de 17 de Octubre.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990b): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: BOE de 4 de Octubre.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1994): *Centros educativos y calidad de enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995a): *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 (1995b): *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*. Madrid: BOE nº 278, de 21 de Noviembre.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996a): *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 (1996b): *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 (2002): *Ley Orgánica Calidad de la Educación (LOCE)*. Madrid: BOE de 24 de Diciembre.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006): *Ley Orgánica de Educación (LOE)*. Madrid: BOE nº 106, de 4 de Mayo.
- Miranda, J. y Camerino, O. (1996): *La recreación y la animación deportiva: sonrisa y esencia de nuestro tiempo*. Salamanca: Amarú.
- Monteagudo, M. J. (2000): "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.

- Monteagudo, M. J. y Puig, N. (2004): "Introducción" en Monteagudo, M. J. y Puig, N. (eds.): *Ocio y deporte. Un análisis multidisciplinar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 13-22.
- Morales, V. (2006): "Optimización de los modelos de medida en la evaluación de la calidad en los servicios municipales deportivos" en Castellano, J., Sautu, L., Blanco, A. y otros (eds.): *Socialización y deporte: revisión crítica*. Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava, pp. 23-33.
- Morell, L. C. (2000): "Strengthening local evaluation capacity in rural communities". *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 6, nº 1, pp. 7, 10.
- Moreno Arroyo, P., Del Villar Álvarez, F. y Ramos Mondéjar, L. A. (1998): "Actividades extraescolares y transversalidad. Un planteamiento práctico en el ámbito deportivo" 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. 107-114.
- Morrison, G., Storino, M., Robertson, L., Weissglass, T. y Dondero, A. (2000): "The protective function of after-school programming and parent education and support for students at risk of substance use". *Evaluation and Program Planning*, nº 23, pp. 365-371.
- Mosquera González, 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.
- Muñoz, J. M. (2000): "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.
- National Center for Education Statistics. Office of Educational Research and Improvement (1990): *National Education Longitudinal Study of 1988: A profile of the American eighth grader*. Washington, D. C.: U.S. Department of Education (U.S. Government Printing Office).

- National Foundation for Educational Research (1999): *The benefits of study support: a review of opinion and research*. London: Department for Education and Employment.
- 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". *Child Development*, vol. 75, nº 1, pp. 280-295.
- Netmap SA (2006): *Mapa vectorial de A Coruña*. Extraído el día 19 de enero de 2007 desde http://www.mapasvectoriales.com/images/mapa/a_coruna.jpg.
- Neto, C. y Serrano, J. (1997): "As rotinas de vida diária das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos nos meios rural e urbano" en Neto, C. (ed.): *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Facultad de Motricidad Humana de Lisboa, pp. 206-225.
- New York State Afterschool Network (2005): *Program quality self-assessment tool*. Extraído el día 13 de noviembre de 2006 desde <http://www.publicengagement.com/AfterschoolResources/rande/docs/tools/nysantol.pdf>.
- Noam, G. G. (2003): "Learning with excitement: bridging school and after-school worlds and project-based learning". *New Directions for Youth Development*, 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". *New Directions for Youth Development*, 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)". *New Directions for Youth Development*, nº 101, pp. 75-113.
- Noonan, A. (2001): *Issues in building a skilled and stable out-of-school time workforce*. Extraído el día 18 de diciembre de 2006 desde <http://www.publicengagement.com/AfterschoolResources/prodev/docs/ostworkf.pdf>.
- North Carolina Center for Afterschool Programs (2006): *Establishes standards of excellence*. Extraído el día 13 de noviembre de 2006

desde [http://www. publicengagement.com /AfterschoolResources /rande /docs /tools /nccapstd.pdf](http://www.publicengagement.com/AfterschoolResources/rande/docs/tools/nccapstd.pdf).

- Nuviala Nuviala, A. (2005): "Valoración de los técnicos deportivos implicados en el programa deportivo competitivo «la provincia en juego»". *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, nº 18, pp. 1-8.
- Nuviala Nuviala, A. y Nuviala Nuviala, R. (2003): "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 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. (2000a): "12-Hours school days? why government should leave afterschool arrangements to parents". *Policy Analysis (by the Cato Institute)*, vol. 7, nº 372, pp. 1-19.
- Olsen, L. (2000b): "Reflections on access and equity implications for after school program evaluations". *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 6, nº 1, pp. 5-6.
- Organización de Naciones Unidas (1948): *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Extraído el día 1 de junio de 2006 desde [http://www. un.org/ spanish/ aboutun / hrights. htm](http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm).
- Ortega, J. (2005): "La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales". *Revista de Educación*, nº 338, pp. 167-175.
- 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.

- Pederson, J., De Kanter, A., Moore, L., Weinig, K. y Noeth, K. (1998): *Safe and smart: making the after-school hours work for kids*. Washington, D.C.: U. S. Departments of Education, Justice, and Health and Human Services.
- Penna, R. y Phillips, W. (2004): *Outcomes framework: an overview for practitioners*. New York: The Rensselaerville Institute.
- 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 Serrano, G. (1994): *Investigación cualitativa retos e interrogantes*. Madrid: CIS.
- 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.
- Pierce, K. M., Hamm, J. V. y Vandell, D. L. (1999): "Experiences in after-school programs and children's adjustment in first-grade classrooms". *Child Development*, vol. 70, nº 3, pp. 756-767.
- Pierón, M. (2005): "Los contenidos de la Educación Física en el desarrollo de un estilo de vida saludable: una perspectiva internacional" en Ruiz, F., Jiménez, I., Moral, D. y otros (eds.): *El maestro de Educación Física ante la convergencia europea*. Córdoba: FEADEF y AMEFCO, pp. 91-124.
- Pittman, K., Wilson-Ahlstrom, A. y Yohalem, N. (2003a): "Afters-chool for all? exploring access and equity in after-school programs". *Out-of-School Policy Commentary*, nº 4, pp. 1-7.

- Pittman, K., Wilson-Ahlstrom, A. y Yohalem, N. (2003b): "Reflections on system building: lessons from the after-school movement". *Out-of-School Policy Commentary*, nº 3, pp. 1-7.
- Pittman, K., Wilson-Ahlstrom, A. y Yohalem, N. (2004): "Participation during out-of-school time: taking a closer look". *Out-of-School Policy Commentary*, nº 6, pp. 1-7.
- 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.
- Ponce de León, A. (1998): "Análisis de la Educación Física escolar desde la perspectiva de una educación para el tiempo libre". *Apunts. Educación Física y Deportes*, vol. 1º trimestre, nº 51, pp. 23-34.
- Ponce de León, A., Ramos Echazarreta, R. y Sanz Arazuri, E. (2006): "La percepción del ocio físico-deportivo de jóvenes, padres y profesores a través de una metodología cualitativa" en García, J. L., Martínez, M. J. y Arufe, V. (eds.): *I Congreso Internacional de Ciencias del Deporte*. Pontevedra: Universidad de Vigo. CD-Rom.
- 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.
- Porto, A. S. (2005): *La Institución Libre de Enseñanza y la renovación pedagógica en Galicia*. Sada: Edicións do Castro.
- 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 Barata, N. (1989): "Itinerarios deportivos de los jóvenes: estudio de sus variaciones a través del concepto teórico de resolución" *III Congreso Nacional de Sociología*. San Sebastián.
- 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.
- 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". *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*. Washinton, D. C.: The After-school Corporation, [http:// www.policystudies.com](http://www.policystudies.com).
- Reisner, E. R., White, R., Russell, C. y Birmingham, J. (2004): *Building quality, scale, and effectieness in after-school programs*. Extraído el día 15 de enero de 2007 desde <http://www.publicengagement.com/AfterschoolResources/rande/docs/res/psapaper.pdf>.
- Resolución del Parlamento Europeo (1994): *La comunidad europea y el deporte*. Parlamento Europeo.
- Rhodes, J. E. (2004): "The critical ingredient: caring youth-staff relationships in after-school settings". *New Directions for Youth Development*, nº 101, pp. 145-161.
- Riggs, N. R. (2006): "After-school program attendance and the social development or rural latino children of immigrant families". *Journal of Community Psychology*, vol. 34, nº 1, pp. 75-87.
- Roberts, K. (1999): *Leisure in contemporary society*. Wallingford: CABI Publications.
- Robinson, S. (2006): *Toward a high quality child welfare workforce: six doable steps*. Houston: Cornerstones for Kids.

- Romero, S. (2005): "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.
- Rosenthal, R. y Vandell, D. L. (1996): "Quality of care at school-aged child care programs: regulatable features, observed experiences, child perspectives, and parent perspectives". *Child Development*, nº 67, pp. 2434-2445.
- Ruiz Cortecero, L. y Bueno Sánchez, A. (1998): "La Pedagogía del Ocio y del Tiempo Libre: actividades extraescolares" 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, p. 394.
- Ruiz de Arzúa, S., Rodríguez, A. y Goñi, A. (2006): "Estructura y medida del autoconcepto físico" en Castellano, J., Sautu, L., Blanco, A. y otros (eds.): *Socialización y deporte: revisión crítica*. Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava, pp. 163-173.
- 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, M. E. y Gavala González, J. (2005a): "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 Gavala González, J. (2005b): "El abandono de la práctica físico-deportiva extraescolar por parte del alumnado almeriense de Enseñanza Secundaria" en Ruiz, F., Carrillo, R. J., Alós, A. y otros (eds.): *Actas del VI Congreso Internacional "Educación Física y Deporte Escolar"*. Córdoba: FEADDEF, pp. 670-677.

- Ruiz Olabuenaga, J. (1996): "La democratización imperfecta del ocio español" en García, M. y Martínez, J. (eds.): *Ocio y deporte en España*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 15-24.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- 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.
- San Salvador del Valle, R. (2000): *Políticas de ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996): *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sánchez Sánchez, G. (2001): "Nuevos espacios profesionales del maestro de Educación Física" en Perales, F. J., García, A. L., Rivera, E. y otros (eds.): *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Volumen II*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 1717-1725.
- Santos Guerra, M. (1988): "Evaluación cualitativa de planes de centros de perfeccionamiento del profesorado. Una forma de mejorar la personalidad docente". *Revista de Investigación en la Escuela*, nº 6, pp. 21-39.
- Santos Guerra, M. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- 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.

- Sarampote, N. C., Basset, H. H. y Winsler, A. (2004): "After-school care: child outcomes and recommendations for research and policy". *Child & Youth Care Forum*, vol. 33, nº 5, pp. 329-348.
- Scurati, C. (1991): "Identidad y prospectiva de la educación escolar" en García Hoz, V. (ed.): *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid: Rialp, pp. 61-77.
- Schwendiman, J. y Fager, J. (1999): *After-school programs: good for kids, good for communities*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Secretaría Xeral para o Deporte (1997): *Ley General del Deporte de Galicia*. Santiago de Compostela: DOGA nº 170 de 4 de Septiembre.
- Seligson, M. (1999): "Four commentaries: the policy climate for after-school programs. Commentary 1: The policy climate for school-age child care". *The future of children*, vol. 9, nº 2, pp. 135-139.
- Seppanen, P. S., Love, J. M., De Vries, D. K., Bernstein, 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.
- Serrano, J. y Neto, C. (1997): "As rotinas de vida diária das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos nos meios rural e urbano" en Neto, C. (ed.): *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Facultad de Motricidad Humana de Lisboa, pp. 206-225.
- Servicio Municipal de Educación (2003a): *Programación Luditarde 2003-04*. A Coruña: Ayuntamiento de A Coruña. Documento de trabajo (sin publicar).
- Servicio Municipal de Educación (2003b): *La iniciación deportiva en Luditarde*. A Coruña: Ayuntamiento de A Coruña. Documento de trabajo (sin publicar).
- Servicio Municipal de Educación (2003c): *Aprender en Coruña (Curso 2003-2004)*. A Coruña: Ayuntamiento de A Coruña.

- Servicio Municipal de Educación (2006): *Mesas de trabajo: programa Descubrir el Ocio 2006/07*. A Coruña: Ayuntamiento de A Coruña. Documento de trabajo (sin publicar).
- Setién, M. L. (1997): "El deporte en los estilos de ocio actuales" en Teruelo, B. (ed.): *Congreso del deporte en Euskadi. El deporte desde la perspectiva educativa, social y económica: bases para las políticas deportivas del siglo XXI*. Santurtzi: Instituto Vasco de Educación Física, pp. 327-330.
- Setién, M. L. (2000): *El ocio de la sociedad apresurada: el caso vasco*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sevegnani, P. (2000): "Las culturas silenciadas en el ocio" en Cuenca, M. (ed.): *Actas del 6º Congreso Internacional de ocio. Ocio y desarrollo humano*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Shortt, J. (2002): "Out-of-school-time programs: at a critical juncture". *New Directions for Youth Development*, nº 94, pp. 119-123.
- 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?" *The evaluation exchange. A periodical emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 9, nº 1, pp. 2-3, 21.
- Simpkins, S., Little, M. D. y Weiss, A. R. (2004): "Understanding and measuring attendance in Out-of School Time Programs". *Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation*, nº 7, pp. 1-12.
- 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 ". *New Directions for Youth Development*, nº 105, pp. 51-68.
- South Carolina Afterschool Alliance (2004): *The state of out-of-school-time programs in South Carolina*. Extraído el día 20 de Noviembre de 2006 desde <http://www.publicengagement.com / Afterschool Resources/rande/docs/res/swsscaa.pdf>.

- Story, M., Kaphingst, K. M. y French, S. (2006): "The role of schools in obesity prevention". *The future of children*, vol. 16, nº 1, pp. 109-142.
- 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. y Shinkfield, A. J. (1993): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Takada, E. (2005): *Program evaluation: Deal me in. Food and Fitness, a self-contained nutrition education and physical activity program for the after-school setting*. Extraído el día 17 de diciembre de 2006 desde http://www.dairycouncilofca.org/edu/edu_dmi_eval.htm.
- Tejedor, M. (2000): "La calidad del ocio educativo" en Cuenca, M. (ed.): *Actas del 6º Congreso Internacional de ocio. Ocio y desarrollo humano*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tercedor, P. (1998). *Estudio sobre la relación entre actividad física habitual y condición física-salud en una población escolar de 10 años de edad*. Granada: Universidad de Granada.
- 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*, vol. 27, nº 5, pp. 421-438.
- Tójar, J. C. (2001): *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec.

- Tójar, J. C. (2006): *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tonucci, F. (1997): *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- 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 Guerrero, J. y Delgado Fernández, M. (1998): "Conclusiones de la mesa redonda "Deporte y sociedad de futuro" en FEADEF (ed.): *Actas del II Congreso Internacional "Educación Física y Deporte Escolar"*. Almería: FEADEF.CD-Rom.
- Trigo, E. (1996): *Las actividades motrices en el ámbito de la recreación*. A Coruña: Centro Galego de Documentación e Edicións Deportivas (INEF A Coruña).
- Trilla, J. (1992): "La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación" en Sarramona, J. (ed.): *La educación no formal*. Barcelona: Ceac, pp. 9-50.
- 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.

- Trost, S. G., Sallis, J. F., Pate, R. R., Freedson, P. S., Taylor, W. C. y Dowda, M. (2003): "Evaluating a model of parental influence on youth physical activity". *American Journal of Preventive Medicine*, vol. 25, nº 4, pp. 277-282.
- U. S. Departament 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*, vol. 46, nº RR-6, pp. 6-36.
- 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". *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)". *New Directions for Youth Development*, nº 105, pp. 121-129.
- Vázquez, G. (1998): "Ocio y tiempo libre" en Sarramona, J., Vázquez, G. y Colom, A. (eds.): *Educación no formal*. Barcelona: Ariel, pp. 66-74.
- Vega, 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., 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. (1997): "La animación en los centros de enseñanza: un nuevo ámbito de educación social". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, vol. nº 15-16, pp. 275-282.
- 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.
- Weiss, A. R. y Brigham, R. A. (2003): *The family participation in after-school study*. Washington, D.C.: Institute for Responsive Education.
- Weiss, H. (2004): "From the director's desk". *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 10, nº 1, p. 1.
- Weiss, H. (2005): "From the director's desk". *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 11, nº 2, p. 1.
- Wertheim, J. (2004): *Educação e cuidado na primeira infancia. Grandes desafios*. Brasil: UNESCO.

- 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.
- Wimer, C., Bouffard, S. y Little, M. D. (2005): *Measurement tools for evaluating out-of-school time programs: an evaluation resource*. Extraído el día 13 de noviembre de 2006 desde [http://www.publicengagement.com/AfterschoolResources / rande / docs / issue / hfrpmsr. pdf](http://www.publicengagement.com/AfterschoolResources/rande/docs/issue/hfrpmsr.pdf).
- Witt, P., King, T., Justice, L. y Brown, B. B. (2005): *Fifth year evaluation: Fort Worth after school*. Extraído el día 17 de diciembre de 2006 desde [http://rptsweb.tamu.edu /Faculty /Witt /FortWorth2003 /FWASEVALS.htm](http://rptsweb.tamu.edu/Faculty/Witt/FortWorth2003/FWASEVALS.htm).
- Yohalem, N., Pittman, K. y Wilson-Ahlstrom, A. (2004): "Getting inside the "Black Box" to measure program quality". *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 10, nº 1, pp. 6-7.
- Zacharias, K. (1999): "Urban culture of play and participation" en Neto, C. y Vieira, F. (eds.): *Abstracts of IV International Association for the Child's Right to Play*. Lisboa: Facultad de Motricidad Humana de Lisboa, pp. 20-21.
- Zagalaz, M. L. (1996): "Factores que inciden en el abandono de la práctica de la actividad física al finalizar la EGB" en Pastor, J. L., Del Moral, A., De Lucas, J. M. y otros (eds.): *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física*. Guadalajara: Universidad de Alcalá, pp. 411-419.
- Zief, S. (2005). *A mixed-methods study of the impacts and processes of an after-school program for urban elementary youth*. Pennsylvania: Universtiy of Pennsylvania.

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 D. Raúl Fragueta Vale ha entregado un informe de evaluación sobre el programa “Luditarde” 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 D. Raúl Fraguela Vale ha participado en calidad de experto 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 D. Raúl Fraguela Vale ha consistido en la presentación de un resumen de los resultados de su evaluación del programa “*Luditarde*”, 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 2º: “*Evaluar el programa municipal «Luditarde» de centros públicos de Enseñanza Primaria de la ciudad de A Coruña en horario extraescolar*”.

Tabla A nº 1. Validez de contenido de la dimensión “*contexto*”

Subdimensiones	Aspectos/Estándares/Indicadores	Agentes	Instrumento	Ítem/s
Hábitat urbano (A Coruña)	Ubicación y extensión	Instituto Galego de Estadística	Análisis de documentos	
	Demografía	Instituto Galego de Estadística	Análisis de documentos	
	Ocupaciones	Instituto Galego de Estadística	Análisis de documentos	
	Paro	Instituto Galego de Estadística	Análisis de documentos	
	Nivel de estudios y escolarización	Instituto Galego de Estadística	Análisis de documentos	
	Ciudad educadora	Servicio Municipal de Educación	Análisis de documentos	
Características del programa	Tipo de programa	Servicio Municipal de Educación	Análisis de documentos	
	Población que abarca	Servicio Municipal de Educación	Análisis de documentos	
	Funciones del programa	Técnicos	Entrevista	12a, 12b
		Directivos	Entrevista	12a, 12b
	Objetivos del programa	Técnicos	Entrevista	13
		Directivos	Entrevista	13
Entorno familiar	Tipología	Padres	Cuestionario	A, B1, B2.
		Participantes Enero	Cuestionario	28, 28.1
		No Participantes Enero	Cuestionario	22, 22.1
	Nivel de estudios	Padres	Cuestionario	C1, C2.
	Profesión	Padres	Cuestionario	D1, D2.
	Interés porque sus hijos acudan al programa	Participantes Enero	Cuestionario	6

Tabla A nº 2. Validez de contenido de la dimensión “*entrada*” (1ª parte)

Subdimensiones		Aspectos/Estándares /Indicadores	Agentes	Instrumentos	Ítem/s
Recursos materiales		Presupuestos	Técnicos	Entrevista	3, 4
			Directivos	Entrevista	3, 4
		Instalaciones	Educadores tutores	Cuestionario	19 a 22
			Educadores especialistas	Cuestionario	19 a 22
			Técnicos	Entrevista	5a, 5b
			Directivos	Entrevista	5a, 5b
		Equipamiento	Educadores tutores	Cuestionario	23 a 26
			Educadores especialistas	Cuestionario	23 a 26
Personal	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/as	Edad, género, grupo de alumnos y centro de destino	Educadores tutores	Cuestionario	77,78, 79, 80
			Educadores especialistas	Cuestionario	68,69, 70, 71
		Experiencia en el programa	Educadores tutores	Cuestionario	1
			Educadores especialistas	Cuestionario	1
		Características del puesto de trabajo	Educadores tutores	Cuestionario	2, 3, 4, 5, 5.1, 27
			Educadores especialistas	Cuestionario	2, 3, 4, 5, 5.1, 27
		Formación	Educadores tutores	Cuestionario	6, 7, 8, 9, 28
			Educadores especialistas	Cuestionario	6, 7, 8, 9, 28

Tabla A nº 3. Validez de contenido de la dimensión “*entrada*” (2ª parte)

Subdimensiones		Aspectos/Estándares /Indicadores	Agentes	Instrumentos	Ítem/s
Personal	Participantes	Edad, género y curso	Participantes Enero	Cuestionario	26, 27, 29
		Experiencia en el programa	Participantes Enero	Cuestionario	1
		Rutinas de vida	Participantes Enero	Cuestionario	2, 3, 4, 15, 15.1, 15.2,
		Rendimiento académico percibido	Participantes Enero	Cuestionario	25
	No participantes	Edad, género y curso	No Participantes Enero	Cuestionario	19, 20, 22
		Experiencia en el programa	No Participantes Enero	Cuestionario	1
		Rutinas de vida	No Participantes Enero	Cuestionario	2, 8, 8.1, 8.2
		Rendimiento académico percibido	No Participantes Enero	Cuestionario	18
	Personal de servicios	Número	Educadores tutores	Cuestionario	29
			Educadores especialistas	Cuestionario	29
		Eficacia	Educadores tutores	Cuestionario	30
			Educadores especialistas	Cuestionario	30
	Personal AMPA	Número	Educadores tutores	Cuestionario	31
			Educadores especialistas	Cuestionario	31
		Eficacia	Educadores tutores	Cuestionario	32
			Educadores especialistas	Cuestionario	32

Tabla A nº 4. Validez de contenido de la dimensión “*proceso*” (estructura)

Estructura				
Subdimensiones	Aspectos/Estándares /Indicadores	Agentes	Instrumentos	Ítem/s
Organigrama	Conocimiento	Educadores tutores	Cuestionario	33
		Educadores especialistas	Cuestionario	33
	Funcionalidad	Educadores tutores	Cuestionario	34
			Grupo discusión	8
		Educadores especialistas	Cuestionario	34
			Grupo discusión	8
		Técnicos	Entrevista	9
		Directivos	Entrevista	9
	Competencias	Educadores tutores	Cuestionario	35
		Educadores especialistas	Cuestionario	35
		Técnicos	Entrevista	10a, 10b
		Directivos	Entrevista	10a, 10b
	Comunicación	Educadores tutores	Cuestionario	36
		Educadores especialistas	Cuestionario	36
	Criterios	Educadores tutores	Cuestionario	37, 38
			Grupo discusión	9
		Educadores especialistas	Cuestionario	37, 38
			Grupo discusión	9

Tabla A nº 5. Validez de contenido de la dimensión “proceso” (programación -1ª parte-)

Programación				
Subdimensiones	Aspectos/Estándares /Indicadores	Agentes	Instrumentos	Ítem/s
Diseño del programa	Existencia documento escrito	Educadores tutores	Cuestionario	42
		Educadores especialistas	Cuestionario	42
		Técnicos	Entrevista	14a, 14b
	Participación en su elaboración	Educadores tutores	Cuestionario	44
			Grupo discusión	2
		Educadores especialistas	Cuestionario	44
			Grupo discusión	2
		Técnicos	Entrevista	14c, 14d
	Elementos del programa	Educadores tutores	Cuestionario	45 a 47
		Educadores especialistas	Cuestionario	45 a 47
	Existencia de adaptaciones	Educadores tutores	Cuestionario	48
		Educadores especialistas	Cuestionario	48
	Divulgación del programa	Educadores tutores	Cuestionario	43, 49
		Educadores especialistas	Cuestionario	43, 49
	Existencia programación de deportes	Educadores tutores	Cuestionario	50

Tabla A nº 6. Validez de contenido de la dimensión “proceso” (programación -2ª parte-)

Programación					
Subdimensiones		Aspectos/Estándares /Indicadores	Agentes	Instrumentos	Ítem/s
Aplicación del programa	En general	Adecuación del ritmo de enseñanza	Cuestionario	Cuestionario	51
			Educadores especialistas	Cuestionario	50
		Disponibilidad temporal	Educadores tutores	Cuestionario	52
				Grupo discusión	3
			Educadores especialistas	Cuestionario	51
				Grupo discusión	3
			Técnicos	Entrevista	15
	Área de actividad motriz	Desarrollo de contenidos relacionados con la actividad física y el deporte	Educadores	Cuestionario	53, 54, 55, 56, 71, 72
Evaluación del programa	En general	Evaluación de los bloques	Educadores tutores	Cuestionario	57
			Educadores especialistas	Cuestionario	52
		Criterios de evaluación	Educadores tutores	Cuestionario	58, 59
			Educadores especialistas	Cuestionario	53, 54
		Tipos de evaluación	Educadores tutores	Cuestionario	60 a 62
			Educadores especialistas	Cuestionario	55 a 57
		Difusión de la evaluación	Educadores tutores	Cuestionario	63
			Educadores especialistas	Cuestionario	58
		Instrumentos de evaluación	Educadores tutores	Cuestionario	65
			Educadores especialistas	Cuestionario	59
	Área de actividad motriz	Criterios de evaluación relacionados con la actividad física y el deporte	Educadores	Cuestionario	64
Resultados/productos de la programación		Exigencia entrega memoria	Educadores Tutores	Cuestionario	66, 67
			Educadores especialistas	Cuestionario	60, 61
			Técnicos	Entrevista	18a, 18b, 18c

Tabla A nº 7. Validez de contenido de la dimensión “proceso” (clima institucional)

Clima Institucional				
Subdimensiones	Aspectos/Estándares /Indicadores	Agentes	Instrumentos	Ítem/s
Sistema de relaciones	Relación y comunicación con colectivos implicados en el desarrollo del programa	Educadores tutores	Cuestionario	39
			Grupo discusión	5
		Educadores especialistas	Cuestionario	39
			Grupo discusión	5
		Técnicos	Entrevista	10a, 10b, 11
		Directivos	Entrevista	10a, 10b, 11, 11”
Clima de trabajo	Forum Metropolitano	Educadores tutores	Cuestionario	40
		Educadores especialistas	Cuestionario	40
	Colegio	Educadores tutores	Cuestionario	41
		Educadores especialistas	Cuestionario	41

Tabla A nº 8. Validez de contenido de la dimensión “*producto*” (1ª parte)

Subdimensiones	Aspectos/Estándares /Indicadores	Agentes	Instrumentos	Ítem/s
Nivel de participación	Cobertura	Servicio Municipal de Educación	Análisis de documentos	
	Asistencia percibida	Participantes Mayo	Cuestionario	1
		No participantes Mayo	Cuestionario	3
		Educadores tutores	Cuestionario	68
		Educadores especialistas	Cuestionario	62
		Técnicos	Entrevista	17
		Directivos	Entrevista	15
	Media de ausencias	Participantes	Análisis contenido listas asistencia	
	Fidelidad-permanencia	Educadores tutores	Cuestionario	69
		Educadores especialistas	Cuestionario	63
Efecto del programa en las valoraciones sobre el tiempo libre	Disponibilidad de tiempo libre	Participantes Enero	Cuestionario	23
		Participantes Mayo	Cuestionario	17
		No participantes Enero	Cuestionario	16
		No participantes Mayo	Cuestionario	12
	Tiempo libre y deporte	Participantes Enero	Cuestionario	24
		Participantes Mayo	Cuestionario	18
		No participantes Enero	Cuestionario	17
		No participantes Mayo	Cuestionario	13
		Educadores	Cuestionario	70.5

Tabla A n° 9. Validez de contenido de la dimensión “*producto*” (2ª parte)

Subdimensiones	Objetivos específicos
Valoraciones generales sobre el programa	El contenido de este apartado se analiza pormenorizadamente en el primer objetivo específico de la Tesis: <i>“conocer las valoraciones de los implicados en el programa sobre algunos aspectos organizativos de «Luditarde»”</i>
Efecto del programa en las valoraciones sobre la actividad física y el deporte	El contenido de este apartado se analiza pormenorizadamente en el segundo objetivo específico de la Tesis: <i>“analizar el efecto del programa «Luditarde» en las valoraciones de los participantes sobre actividad físico-deportiva”</i>
Puntos fuertes y débiles del programa	El contenido de este apartado se analiza pormenorizadamente en el tercer objetivo específico de la Tesis: <i>“identificar los puntos fuertes y débiles de «Luditarde», así como las propuestas de mejora que contribuirán al proceso de optimización del programa”</i>

Objetivo específico 1º: “Conocer las valoraciones de los implicados en el programa sobre algunos aspectos organizativos de «Luditarde»”.

Tabla A nº 10. Validez de contenido de la dimensión “producto” (3ª parte)

Aspectos/Estándares/Indicadores		Agentes	Instrumentos	Ítem/s
Actividades		Padres	Cuestionario	2
		Participantes Enero	Cuestionario	5, 7, 8, 10, 11,
		Participantes Mayo	Cuestionario	3, 4, 5, 6, 6.1, 7, 8, 9, 19, 20
		No participantes Enero	Cuestionario	3, 5, 6, 7
		No participantes Mayo	Cuestionario	2, 4
		Educadores		
		Técnicos	Entrevista	16
		Directivos	Entrevista	14
Satisfacción		Padres	Cuestionario	3
		Participantes Mayo	Cuestionario	21, 23
Horarios (diario)		Padres	Cuestionario	1
		Participantes Enero	Cuestionario	9
		Participantes Mayo	Cuestionario	2
		No participantes Enero	Cuestionario	4
		No participantes Mayo	Cuestionario	1
Continuidad del programa	Expectativas de inscripción	Padres	Cuestionario	5, 5.1
		Participantes Mayo	Cuestionario	24, 24.1
		No participantes Mayo	Cuestionario	14, 14.1
	Expectativas de futuro	Técnicos	Entrevista	22
		Directivos	Entrevista	19
Calidad desarrollo profesional del profesorado	Educadores tutores		Cuestionario	12 a 18
			Grupo discusión	6, 7
	Educadores especialistas		Cuestionario	12 a 18
			Grupo discusión	6, 7
		Técnicos	Entrevista	6, 7, 8a, 8b,
		Directivos	Entrevista	6, 7, 8a, 8b

Objetivo específico 2º: “Analizar el efecto del programa «Luditarde» en las valoraciones de los participantes sobre actividad físico-deportiva”.

Tabla A nº 11. Validez de contenido de la dimensión “producto” (4ª parte)

Aspectos/Estándares/Indicadores	Agentes	Instrumentos	Ítem/s
Luditarde: juego, deporte o ambos	Participantes Enero	Cuestionario	16
	Participantes Mayo	Cuestionario	10
	No participantes Enero	Cuestionario	9
	No participantes Mayo	Cuestionario	5
Utilidad actividades físico-deportivas de Luditarde	Participantes Enero	Cuestionario	17
	Participantes Mayo	Cuestionario	11
	No participantes Enero	Cuestionario	10
	No participantes Mayo	Cuestionario	6
	Educadores tutores	Cuestionario	70.1
Habilidad percibida	Participantes Enero	Cuestionario	18
	Participantes Mayo	Cuestionario	12
	No participantes Enero	Cuestionario	11
	No participantes Mayo	Cuestionario	7
	Educadores tutores	Cuestionario	70.2
Prioridades en la práctica deportiva	Participantes Enero	Cuestionario	19
	Participantes Mayo	Cuestionario	13
	No participantes Enero	Cuestionario	12
	No participantes Mayo	Cuestionario	8
	Educadores tutores	Cuestionario	70.3
Competición	Participantes Enero	Cuestionario	20
	Participantes Mayo	Cuestionario	14
	No participantes Enero	Cuestionario	13
	No participantes Mayo	Cuestionario	9
	Educadores tutores	Cuestionario	70.4
Reglas	Participantes Enero	Cuestionario	21
	Participantes Mayo	Cuestionario	15
	No participantes Enero	Cuestionario	14
	No participantes Mayo	Cuestionario	10
Tratamiento de las trampas	Participantes Enero	Cuestionario	22
	Participantes Mayo	Cuestionario	16
	No participantes Enero	Cuestionario	15
	No participantes Mayo	Cuestionario	11
Valoración global	Técnicos	Entrevista	19
	Directivos	Entrevista	16

Objetivo específico 3º: *“Identificar los puntos fuertes y débiles de «Luditarde», así como las propuestas de mejora que contribuirán al proceso de optimización del programa”.*

Tabla A nº 12. Validez de contenido de la dimensión “producto” (5ª parte)

Aspectos/Estándares /Indicadores	Agentes	Instrumentos	Ítem/s
Puntos fuertes	Participantes enero	Cuestionario	12
	Educadores tutores	Cuestionario	74
	Educadores especialistas	Cuestionario	65
	Técnicos	Entrevista	20b
	Directivos	Entrevista	17b
Puntos débiles	Participantes enero	Cuestionario	13
	Educadores tutores	Cuestionario	75
	Educadores especialistas	Cuestionario	66
	Técnicos	Entrevista	20ª
	Directivos	Entrevista	17ª
Propuestas de mejora	Padres	Cuestionario	4
	Participantes enero	Cuestionario	14
	Participantes Mayo	Cuestionario	22
	Educadores tutores	Cuestionario	10, 11, 73, 76
		Grupo discusión	1, 4
	Educadores especialistas	Cuestionario	10, 11, 64, 67
		Grupo discusión	1, 4
	Técnicos	Entrevista	21
	Directivos	Entrevista	18

ANEXO 3. Instrumentos de Investigación

3.1. Cuestionario aplicado a los participantes en enero de 2004



Estimado amig@:

Con este cuestionario queremos que nos ayudes a conocer mejor el programa *Luditarde*, 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 procesarán 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 "LUDITARDE"

Pon aquí las tus iniciales y las tres primeras letras de tu mes de nacimiento.

Ejemplo: Mario Fernández García. Enero. **MFG ENE**

CÓDIGO	
--------	--

PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA LUDITARDE

1. Contando este curso ¿cuántos cursos llevas en el programa Luditarde?

- ☐ Uno.
- ☐ Dos.
- ☐ Tres o más.

2. ¿Comes en el colegio?

- ☐ Siempre.
- ☐ Sólo algunos días.
- ☐ No.

3. ¿Con quién vienes habitualmente a Luditarde?

- ☐ Solo/a.
- ☐ Con mis amigos.
- ☐ Me traen ¿Quién? _____

4. ¿Con quién te marchas habitualmente de Luditarde?

- ☐ Solo/a.
- ☐ Con mis amigos.
- ☐ Me recogen ¿Quién? _____

5. ¿Porqué decidiste apuntarte a Luditarde? Porque... (Puedes elegir 2 respuestas)

- ☐ Es lo que hay en mi colegio.
- ☐ Me gustan las actividades del programa.
- ☐ Van mis amigos.
- ☐ Me apuntaron mis padres.
- ☐ Me gusta una actividad concreta. ¿Cuál? _____
- ☐ Por otras razones. ¿Cuál o cuáles? _____

6. ¿Quién muestra más interés porque participes en el programa Luditarde? (Pon una sola X).

- ☐ Mi padre.
- ☐ Mi madre.
- ☐ Mi padre y mi madre.
- ☐ Mis abuelos.
- ☐ Mis amigos.
- ☐ Mis profesores.
- ☐ Otros. ¿Quiénes? _____

7. ¿Qué actividad te gusta más de Luditarde? (Pon una sola X).

- ☐ Actividad motriz (físico-deportiva).
- ☐ Música.
- ☐ Plástica / manualidades.
- ☐ Lógica y ajedrez.
- ☐ Animación teatral.
- ☐ Animación a la lectura.
- ☐ Informática.

8. ¿Por qué te gusta esta actividad?

9. ¿Qué opinas sobre la duración de Luditarde (2 horas al día)?

- ☐ Es demasiado tiempo.
- ☐ Está bien.
- ☐ Es poco tiempo.

10. Si pudieras elegir cualquiera de las siguientes actividades ¿Cuál preferirías? (Pon una sola X).

- ☐ Ir a Luditarde.
- ☐ Ver mi programa de televisión favorito.
- ☐ Realizar otra actividad ¿Cuál o cuáles? _____

11. ¿Qué es para ti Luditarde?

12. ¿Qué es lo que más te gusta de Luditarde?

13. ¿Y lo que menos te gusta de Luditarde?

14. ¿Qué crees que falta en Luditarde?

PARTICIPACIÓN EN OTROS PROGRAMAS**15. ¿Participas actualmente en actividades de tarde además de Luditarde?**☐ No.☐ Si. ¿En cuáles? _____Si has contestado que *sí* a la pregunta anterior, responde el cuadro:**15.1. ¿Dónde las realizas?**

- ☐ En el colegio.
☐ Fuera del colegio.
☐ Algunas en el colegio y otras fuera.

15.2. ¿Por qué que vas? Porque... (Puedes elegir 2 respuestas).

- ☐ Así puedo estar más tiempo en el colegio.
☐ Me gusta esa actividad y no la hay en Luditarde.
☐ Van mis amigos.
☐ Me apuntaron mis padres.
☐ Por otras razones. ¿Cuál o cuáles?

VALORACIONES SOBRE EL JUEGO Y EL DEPORTE

En este apartado queremos saber tu opinión sobre las actividades físico-deportivas del programa Luditarde.

Señala con una “X” tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones.

16. Lo que se hace principalmente en Luditarde es...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Jugar				
Hacer deporte				

17. Las actividades físico-deportivas de Luditarde 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				

18. Sobre los deportes que practicas en Luditarde...

	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				

19. 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				

20. 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				

21. 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)				

22. 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				

SOBRE CÓMO OCUPAS TU TIEMPO LIBRE

23. Señala con una “X” tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Luditarde forma parte de mi tiempo libre				
Tengo suficiente tiempo libre de lunes a viernes				
Tengo suficiente tiempo libre los fines de semana				

24. 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 televisión				
Jugar en la consola a un juego de mi deporte favorito.				
Ir a ver mi deporte favorito al campo de juego.				
Hacer actividades en las que haya movimiento				

SOBRE TUS ESTUDIOS

25. 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				
Dedico el tiempo suficiente a estudiar				
Estoy entre los mejores de mi clase				

Datos personales:

26 - Edad:

27 - Eres: ☐ Niño ☐ Niña

28 - ¿Tienes hermanos? ☐ No ☐ Si

28.1. ¿Cuántos hermanos tienes? _____

29 - ¿En qué curso estás ahora? ☐ 3º ☐ 4º ☐ 5º ☐ 6º

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

3.2. Cuestionario aplicado a los no participantes en enero de 2004



Estimado amig@:

Con este cuestionario queremos saber tu opinión sobre el programa *Luditarde*, para que se ajuste lo mejor posible a las necesidades y preferencias de sus participantes.

Tus respuestas son muy valiosas para nosotros ya que, como alumno de este colegio, nos interesa saber si conoces el programa y qué opinión te merece. Los datos se procesarán 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 NO PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA "LUDITARDE"

Pon aquí las tus iniciales y las tres primeras letras de tu mes de nacimiento.

Ejemplo: Mario Fernández García. Enero. **MFG ENE**

CÓDIGO	
--------	--

PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA LUDITARDE

1. ¿Has estado apuntado en Luditarde alguna vez?

- ☐ No.
- ☐ Sí, pero sólo durante el primer mes.
- ☐ Sí. ¿Durante cuántos cursos? _____

2. ¿Comes en el colegio?

- ☐ Siempre.
- ☐ Sólo algunos días.
- ☐ No.

3. ¿Porqué no te apuntaste a Luditarde? Porque... (Puedes elegir 2 respuestas)

- ☐ Voy a otras actividades que me gustan más.
- ☐ No me gustan las actividades del programa.
- ☐ 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 Luditarde (2 horas al día)?

- ☐ Es demasiado tiempo.
- ☐ Está bien.
- ☐ Es poco tiempo.

5. ¿Qué es para ti Luditarde?

6. ¿Qué tendría que ocurrir para que te apuntaras a Luditarde?

7. Si pudieras elegir cualquiera de las siguientes actividades ¿Cuál preferirías?

- ☐ Ir a Luditarde.
- ☐ Ver mi programa de televisión favorito.
- ☐ Realizar otra actividad ¿Cuál o cuáles? _____

SOBRE TU PARTICIPACIÓN EN OTROS PROGRAMAS

8. ¿Participas actualmente en actividades extraescolares de tarde que no sean Luditarde?

- ☐ No.
- ☐ Sí. ¿En cuáles? _____

Si has contestado que *sí* a la pregunta anterior, responde el cuadro:

8.1. ¿Dónde las realizas?

- ☐ En el colegio.
- ☐ Fuera del colegio.
- ☐ Algunas en el colegio y otras fuera. ¿Cuáles realizas fuera del colegio? _____

8.2. ¿Por qué vas? Porque... (Puedes elegir 2 respuestas).

- ☐ Así puedo estar más tiempo en el colegio.
- ☐ Me gusta esa actividad y no la hay en Luditarde.
- ☐ Van mis amigos.
- ☐ Me apuntaron mis padres.
- ☐ Por otras razones. ¿Cuál o cuáles? _____

VALORACIONES SOBRE EL JUEGO Y EL DEPORTE

En este apartado queremos saber tu opinión sobre las actividades físico-deportivas del programa Luditarde y sobre el deporte en general.

Señala con una "X" tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones.

9. Creo que lo que se hace principalmente en Luditarde es...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Jugar				
Hacer deporte				

10. Las actividades físico-deportivas de Luditarde, crees que 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				

11. Sobre los deportes que practicas habitualmente...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Soy bueno/a practicándolos				
Estoy entre los mejores de mi grupo				
El tiempo que dedico a practicar es suficiente para aprender esos deportes				
Creo que mejoraré mucho en los próximos meses				

12. 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				

13. 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				

14. 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)				

15. 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				

SOBRE CÓMO OCUPAS TU TIEMPO A LO LARGO DEL DÍA

16. Señala con una "X" tu grado de acuerdo con cada una de 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				

17. 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 televisión				
Jugar en la consola a un juego de mi deporte favorito.				
Ir a ver mi deporte favorito al campo de juego.				
Hacer actividades en las que haya movimiento				

SOBRE TUS ESTUDIOS

18. 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				
Dedico el tiempo suficiente a estudiar				
Estoy entre los mejores de mi clase				

Datos personales:

19 - Edad:

20 - Eres: ☐ Niño ☐ Niña

21 - ¿Tienes hermanos? ☐ No ☐ Si

21.1. ¿Cuántos hermanos tienes? _____

22 - ¿En qué curso estás ahora? ☐ 3º ☐ 4º ☐ 5º ☐ 6º

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

3.3. Cuestionario aplicado a los participantes en mayo de 2004



Estimado/a amigo/a:

De nuevo nos dirigimos a ti para profundizar en el conocimiento del programa Luditarde. En esta ocasión, queremos saber tu nivel de satisfacción con el mismo, además de retomar algunos de los aspectos ya tratados en el anterior cuestionario.

Te recordamos que los datos se procesarán 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 "LUDITARDE"

Pon aquí las tus iniciales y las tres primeras letras de tu mes de nacimiento.

Ejemplo: Mario Fernández García. Enero. **MFG ENE**

CÓDIGO	
--------	--

PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA LUDITARDE

1. ¿Cuál fue tu nivel de asistencia a Luditarde?

- ☐ Alto (asistí más de tres días por semana).
- ☐ Medio (asistí tres días por semana).
- ☐ Bajo (asistí menos de tres días por semana).

2. ¿Qué opinas sobre la duración de Luditarde (2 horas al día)?

- ☐ Es demasiado tiempo.
- ☐ Está bien.
- ☐ Es poco tiempo.

3. ¿Qué actividad te ha gustado más de Luditarde? (Pon una sola X).

- ☐ Actividad motriz (físico-deportiva).
- ☐ Música.
- ☐ Plástica / manualidades.
- ☐ Lógica y ajedrez.
- ☐ Animación teatral.
- ☐ Animación a la lectura.
- ☐ Informática.

4. ¿Qué bloques temáticos de Luditarde te han gustado más? (Puedes seleccionar 2 respuestas).

- ☐ Reencuentros/Entre amigos.
- ☐ Seoane y la creatividad.
- ☐ Los romanos y la ciudad.
- ☐ Los medios de transporte y la ciudad.
- ☐ El Medio ambiente y las 3 erres.
- ☐ Iniciación deportiva e intercambios deportivos.

5. Si pudieras elegir cualquiera de las siguientes actividades ¿Cuál preferirías? (Pon una sola X).

- ☐ Ir a Luditarde.
- ☐ Ver mi programa de televisión favorito.
- ☐ Realizar otra actividad ¿Cuál o cuáles? _____

VALORACIONES SOBRE EL JUEGO Y EL DEPORTE

En este apartado queremos saber tu opinión sobre las actividades físico-deportivas del programa Luditarde.

6. ¿Consideras necesario que haya clases dedicadas al deporte en Luditarde?

- ☐ No.
- ☐ Sí

Si has contestado que *sí* a la pregunta anterior, responde el cuadro:

6.1. ¿Qué te parece el tiempo dedicado a realizar deporte en Luditarde? Creo que...

- ☐ Es poco tiempo, me gustaría que hubiera más.
- ☐ Está bien.
- ☐ Es mucho tiempo, me gustaría que hubiera menos.

7. ¿Qué opinas sobre el número de intercambios deportivos realizados a lo largo del curso?

- ☐ Son pocos, me gustaría que hubiera más.
- ☐ Está bien.
- ☐ Son muchos, me gustaría que hubiera menos.

8. ¿Qué tipo de competición deportiva prefieres?

- ☐ Los intercambios deportivos de Luditarde.
- ☐ Las competiciones deportivas normales.

9. ¿Qué es lo que más valora tu educador/a cuando practicas deporte en Luditarde? (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.

10. Lo que se hace principalmente en Luditarde es...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Jugar				
Hacer deporte				

11. Las actividades físico-deportivas de Luditarde 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				

12. Sobre los deportes que practicas en Luditarde...

	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				

13. 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				

14. 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				

15. 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)				

16. 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				

SOBRE CÓMO OCUPAS TU TIEMPO LIBRE

17. Señala con una "X" tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Luditarde forma parte de mi tiempo libre				
Tengo suficiente tiempo libre de lunes a viernes				
Tengo suficiente tiempo libre los fines de semana				

18. 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 televisión				
Jugar en la consola a un juego de mi deporte favorito.				
Ir a ver mi deporte favorito al campo de juego.				
Hacer actividades en las que haya movimiento				

VALORACIÓN GENERAL SOBRE EL PROGRAMA LUDITARDE

Señala con una "X" tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones.

19. Lo que he aprendido en Luditarde este curso...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Ha sido divertido				
Ha sido interesante				
Es lo que quería aprender				
Me será de utilidad para ocupar mi tiempo libre				

20. Las actividades de Luditarde han sido...

- ☐ Demasiado difíciles para mí.
☐ Adecuadas a mi nivel.
☐ Demasiado sencillas para mí.

21. En general, estoy satisfecho/a con...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las instalaciones que utilizamos en Luditarde				
El material que utilizamos en Luditarde				
Las relaciones con los/las compañeros/as de mi grupo				
El/la educador/a de mi grupo				
El/la educador/a de música				
El/la educador/a de ajedrez				
El/la educador/a de informática				
Las personas del APA del colegio				
Con el programa Luditarde				

22. De las siguientes opciones, señala las dos que harían que te gustara más Luditarde

- ☐ Mejores instalaciones deportivas.
☐ Más material.
☐ Mejores educadores.
☐ Mejores horarios.
☐ Más tiempo de alguna actividad concreta. ¿Cuál o cuáles? _____
☐ Otras ¿Cuál o cuáles? _____

23. ¿Se cumplieron tus expectativas con respecto a Luditarde?

- ☐ Fue mejor de lo que esperaba.
☐ Fue como me lo esperaba.
☐ Fue peor de lo que esperaba.

24. ¿Qué piensas hacer el curso que viene con respecto a Luditarde?

- ☐ Volveré a apuntarme.
- ☐ Depende de lo que digan mis padres.
- ☐ No volveré a apuntarme.

Si has contestado *no volveré a apuntarme* a la pregunta anterior, responde el cuadro:

24.1. ¿Por qué no te vas a apuntar? Porque...

- ☐ Estoy en sexto y el curso que viene no hay Luditarde.
- ☐ Luditarde no me ha gustado.
- ☐ Es demasiado tiempo y no puedo hacer otras cosas.
- ☐ Mis padres no me apuntarán.
- ☐ Iré a otras actividades que me gustan más. ¿Cuál o cuáles? _____
- ☐ Por otras razones. ¿Cuál o cuáles? _____

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

3.4. Cuestionario aplicado a los no participantes en mayo de 2004



Estimado/a amigo/a:

De nuevo nos dirigimos a ti para profundizar en el conocimiento del programa Luditarde. Queremos preguntarte sobre algunos de los aspectos ya tratados en el anterior cuestionario, además de introducir algunas cuestiones nuevas.

Te recordamos que los datos se procesarán 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 NO PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA "LUDITARDE"

Pon aquí las tus iniciales y las tres primeras letras de tu mes de nacimiento.

Ejemplo: Mario Fernández García. Enero. **MFG ENE**

CÓDIGO	
--------	--

PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA LUDITARDE

1. ¿Qué opinas sobre la duración de Luditarde (2 horas al día)?

- ☐ Es demasiado tiempo.
- ☐ Está bien.
- ☐ Es poco tiempo.

2. Si pudieras elegir cualquiera de las siguientes actividades ¿Cuál preferirías? (Pon una sola X).

- ☐ Ir a Luditarde.
- ☐ Ver mi programa de televisión favorito.
- ☐ Realizar otra actividad ¿Cuál o cuáles? _____

VALORACIONES SOBRE EL JUEGO Y EL DEPORTE

En este apartado queremos saber tu opinión sobre las actividades físico-deportivas del programa Luditarde.

Si estás apuntado a actividades deportivas extraescolares que no sean Luditarde, contesta el siguiente cuadro

3. ¿Cuál ha sido tu nivel de asistencia a esas actividades?

- ☐ Alto (asistí más de una vez por semana).
- ☐ Medio (asistí una vez por semana).
- ☐ Bajo (asistí en ocasiones).

4. ¿Qué es lo que más valora tu educador/a cuando practicas deporte en esas actividades? (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.

5. Lo que se hace principalmente en Luditarde es...

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Jugar				
Hacer deporte				

6. Las actividades físico-deportivas de Luditarde 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				

7. Sobre los deportes que practicas habitualmente...

	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				

8. 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				

9. 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				

10. 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)				

11. 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				

SOBRE CÓMO OCUPAS TU TIEMPO LIBRE

12. Señala con una “X” tu grado de acuerdo con cada una de 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				

13. 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 televisión				
Jugar en la consola a un juego de mi deporte favorito.				
Ir a ver mi deporte favorito al campo de juego.				
Hacer actividades en las que haya movimiento				

VALORACIÓN GENERAL SOBRE EL PROGRAMA LUDITARDE

14. ¿Qué piensas hacer el curso que viene con respecto a Luditarde?

- ☐ Me apuntaré.
☐ Depende de lo que digan mis padres.
☐ No me apuntaré.

Si has contestado *no me apuntaré* a la pregunta anterior, responde el cuadro:

14.1. ¿Por qué no te vas a apuntar? Porque...

- ☐ Estoy en sexto y el curso que viene no hay Luditarde.
☐ Luditarde no me gusta.
☐ Es demasiado tiempo y no puedo hacer otras cosas.
☐ Mis padres no me apuntarán.
☐ Iré a otras actividades que me gustan más. ¿Cuál o cuáles? _____
☐ Por otras razones. ¿Cuál o cuáles? _____

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

3.5. Cuestionario aplicado a los educadores tutores



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 *Luditarde*. 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 las 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 TUTORES/AS DEL PROGRAMA "LUDITARDE"

CARACTERÍSTICAS DEL PUESTO DE TRABAJO Y FORMACIÓN

1. ¿Cuántos cursos llevas trabajando como educador/a en *Luditarde*? (Incluyendo el curso actual)

- ☐ Uno.
- ☐ Dos.
- ☐ Tres o más.

2. ¿Cómo accediste a tu puesto de trabajo en *Luditarde*? (Pon una sola X).

- ☐ Selección de personal del Ayuntamiento y la Federación de APAs.
- ☐ El Ayuntamiento y la Federación de APAs requirieron mis servicios.
- ☐ Contratación tras realizar las prácticas en el programa.
- ☐ Contratación tras trabajar en el programa deportivo del Ayuntamiento/APAs.
- ☐ Otros. ¿Cuáles?: _____

3. Tu destino laboral como educador/a de *Luditarde* 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 *Luditarde*?

- ☐ No.
☐ Sí.

En caso de responder afirmativamente a la pregunta anterior, completa el cuadro siguiente:

5.1. ¿Cuál o cuáles?

- ☐ Coordinador/a del centro.
☐ 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 *Luditarde* 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 educadores/as de *Luditarde*.

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 dos 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 *Luditarde*. Tienes que dar dos valoraciones sobre cada aspecto, de la siguiente manera:

1º) Sobre **el nivel de importancia de ese aspecto** para la calidad de *Luditarde*, 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/as,...).

- 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								
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/as 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. Número de educadores/as por cada centro									
28. Adecuación de la formación de los/as educadores/as a las funciones que deben cumplir									
29. Número de personas del equipo de servicios (conserjería, limpieza...)									
30. Eficacia del personal del equipo de servicios (conserjería, limpieza,...)									
31. Número de personas del APA que se encuentran por la tarde en el centro									
32. 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 *Luditarde* (políticos, técnicos, coordinadores, educadores...).

	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								
33. Conocimiento del organigrama de <i>Luditarde</i> por parte de los/as educadores/as								
34. Funcionalidad del organigrama de <i>Luditarde</i>								
35. Sobre las competencias de cada uno de los niveles del organigrama de <i>Luditarde</i> (políticos, técnicos, coordinadores/as, educadores/as...)								
35.1. Están claramente definidas								
35.2. Se respetan								
36. Fluidez en la comunicación entre los distintos niveles del organigrama de <i>Luditarde</i>								
37. Conocimiento de los criterios de...								
37.1. Selección de los/as coordinadores/as de centro								
37.2. Selección de los/as educadores/as								
37.3. Distribución de los/as educadores/as en los centros								
38. Adecuación los criterios de...								
38.1. Selección de los/as coordinadores/as de centro								
38.2. Selección de los/as educadores/as								
38.3. Distribución de los/as educadores/as en los centros								
CLIMA INSTITUCIONAL								
39. Relaciones satisfactorias con los siguientes colectivos o personas								
39.1. Técnicos del programa								
39.2. Personal de servicios del Forum Metropolitano (conserjería, biblioteca,..)								
39.3. Personal de servicios de la Federación de APAs (administrativos,...)								
39.4. Coordinador/a de mi centro (no contestar si se es coordinador/a de centro)								
39.5. Resto de educadores/as de <i>Luditarde</i> de mi centro								
39.6. Personal docente (profesores/as en horario lectivo) del centro								
39.7. Miembros del APA del colegio								
39.8. Personal de servicios del colegio (conserjes, limpiadores/as...)								
39.9. Familiares participantes en el programa								
40. Satisfacción con el clima de trabajo que prevalece en el Forum Metropolitano (relacionado con <i>Luditarde</i>)								
41. Satisfacción con el clima de trabajo que prevalece en mi colegio (referente a <i>Luditarde</i>)								

PROGRAMACIÓN DE LUDITARDE

A continuación nos referiremos a la **programación** de Luditarde, como aquella que es común a todos los centros del programa y que guía la acción educativa a lo largo del curso.

		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									
42.	La programación de <i>Luditarde</i> se recoge por escrito (existe un documento)								
43.	Información de la programación de <i>Luditarde</i> a los/as educadores/as								
44.	Participación de todos los/as educadores/as en la elaboración de la programación de <i>Luditarde</i>								
45.	Elementos que forman parte de la programación de <i>Luditarde</i> :								
	45.1. Objetivos								
	45.2. Contenidos								
	45.3. Metodología								
	45.4. Actividades								
	45.5. Criterios evaluación								
46.	Coherencia entre los distintos elementos de la programación (objetivos, contenidos, metodología...)								
47.	Adecuación de los distintos elementos de la programación a las necesidades e intereses de los participantes (alumnos/as)								
48.	Existencia de adaptaciones para los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales en la programación de <i>Luditarde</i>								
49.	Información conveniente de la programación de <i>Luditarde</i> al resto de la comunidad educativa (APA del centro, dirección del centro, responsables municipales...)								
50.	Existencia de una programación dedicada exclusivamente al deporte (iniciación deportiva) para los grupos con niños de más de 8 años								

	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								
En General								
51. Adecuación del ritmo de enseñanza al nivel de habilidad de los/as alumnos/as								
52. Disponibilidad de tiempo suficiente para...								
52.1. Alcanzar los objetivos del programa								
52.2. Desarrollar los bloques de contenidos								
52.3. Aplicar la metodología propuesta en el programa								
52.4. Realizar las actividades de cada bloque de contenidos								
52.5. Evaluar cada uno de los bloques de contenidos de la programación								
Área de Actividad Motriz								
53. En el área de actividad motriz se trabajan los siguientes aspectos...								
53.1. Utilidad de las actividades físico-deportivas								
53.2. Aumento el nivel de competencia percibida en relación a las actividades físico-deportivas realizadas								
53.3. Valoración de las prioridades en la práctica deportiva (triunfo, habilidad, juego limpio, participación de todos/as...)								
53.4. Educación de la competición deportiva								
53.4.1. Actitud (interés por la actividad, atención explicaciones, participación...)								
53.4.2. Compañeros/as-adversarios (apoyo compañeros/as y respecto a adversarios)								
53.4.3. Respeto (normas del equipo, reglas del juego, árbitro, público...)								
53.4.4. El tratamiento de las trampas en el deporte								
53.4.5. Valoración de la participación por encima del resultado								
53.5. Gusto por la práctica de actividades físicas frente al sedentarismo								
54. Cantidad suficiente de intercambios deportivos a lo largo del año								
55. Tiempo de practica suficiente para que los/as alumnos/as aprendan los deportes desarrollados en <i>Luditarde</i>								
56. Adecuación de la estructura de los intercambios deportivos a los objetivos del programa de Iniciación Deportiva de <i>Luditarde</i>								

		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									
En General									
57.	Realización de actividades de evaluación de los distintos bloques temáticos de <i>Luditarde</i>								
58.	Conocimiento de los criterios de evaluación por parte de los/as educadores/as de <i>Luditarde</i>								
59.	Aplicación de los criterios de evaluación por los/as educadores de <i>Luditarde</i>								
60.	Realización de una evaluación inicial para determinar el nivel de partida de los/as alumnos/as								
61.	Realización de una evaluación continuada a lo largo de todo el programa								
62.	Realización de una evaluación final al terminar un bloque temático o todo el programa								
63.	Difusión de los resultados de la evaluación								
Área de Actividad Motriz									
64.	Empleo de los siguientes criterios para evaluar el área de actividad motriz								
64.1.	Valoración de la utilidad de las actividades físico-deportivas								
64.2.	Nivel de competencia percibida en relación a las actividades físico-deportivas realizadas								
64.3.	Valoración de las prioridades en la práctica deportiva (triunfo, habilidad, juego limpio, participación de todos...)								
64.4.	Educación de la competición deportiva								
64.4.1.	Actitud (interés por la actividad, atención explicaciones, participación...)								
64.4.2.	Compañeros/as-adversarios (apoyo compañeros/as y respecto a adversarios)								
64.4.3.	Respeto (normas del equipo, reglas, árbitro, público...)								
64.4.4.	El tratamiento de las trampas en el deporte								
64.4.5.	Valoración de la participación por encima del resultado								
64.5.	Gusto por la práctica de actividades físicas frente al sedentarismo								
65.	Empleo de instrumentos de evaluación para contrastar los criterios anteriores								
65.1.	Observación								
65.2.	Cuestionarios								
65.3.	Entrevistas								
65.4.	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
66. Obligación de entregar una memoria de las actividades realizadas al finalizar alguno de los bloques temáticos								
67. Obligación de entregar una memoria de las actividades realizadas al final del programa <i>Luditarde</i>								
68. Asistencia de los/as inscritos/as a las clases durante el curso								
69. Permanencia de los/as inscritos/as (pocas bajas durante el curso)								
70. A lo largo de un curso, se detectan mejorías en los siguientes aspectos...								
70.1. Utilidad de las actividades físico-deportivas								
70.2. Aumento el nivel de competencia percibida en relación a las actividades físico-deportivas realizadas								
70.3. Valoración de las prioridades en la práctica deportiva (triunfo, habilidad, juego limpio, participación de todos...)								
70.4. Educación de la competición deportiva								
70.4.1. Actitud (interés por la actividad, atención explicaciones, participación...)								
70.4.2. Compañeros/as-adversarios (apoyo compañeros/as y respecto a adversarios)								
70.4.3. Respeto (normas del equipo, reglas del juego, árbitro, público...)								
70.4.4. El tratamiento de las trampas en el deporte								
70.4.5. Valoración de la participación por encima del resultado								
70.5. Gusto por la práctica de actividades físicas frente al sedentarismo								

71. ¿Qué porcentaje aproximado (entre 0% y 100%) del tiempo señalado como OCIO en el horario de *Luditarde* empleas con tu grupo para realizar actividades motrices?

_____ %

72. La actividad motriz se realiza con una frecuencia...

☐ Diaria.

☐ Tres días o más.

☐ Menos de tres días.

☐ Otros (¿Cuáles?): _____

VALORACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA LUDITARDE

73. Señala los aspectos que consideras más relevantes para mejorar la calidad del programa *Luditarde* (puedes señalar dos respuestas).

- ☐ Formación de los/as educadores/as.
- ☐ Situación profesional de los/as educadores/as.
- ☐ Programación de las actividades.
- ☐ Instalaciones y equipamientos.
- ☐ Mayor difusión entre la comunidad educativa.
- ☐ Mayor implicación por parte de los responsables de los colegios.
- ☐ Otros ¿Cuál o cuáles? _____

Señala los puntos fuertes y débiles del programa *Luditarde*, así como las propuestas de mejora que consideras necesario aplicar para mejorar la calidad del mismo.

74. Puntos fuertes del programa:

75. Puntos débiles:

76. Propuestas de mejora:

DATOS GENERALES

77. Edad: _____ años.

78. Género:

- ☐ Hombre.
- ☐ Mujer.

79. Edades de los alumnos de tu grupo: _____ años.

80. Centro de destino:

- ☐ Anxo da Garda.
- ☐ Emilia Pardo Bazán.
- ☐ Labaca.
- ☐ Ramón de la Sagra.
- ☐ Sal Lence.
- ☐ San Pedro de Visma.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

3.6. Cuestionario aplicado a los educadores especialistas



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 *Luditarde*. 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 las 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 ESPECIALISTAS DEL PROGRAMA "LUDITARDE"

CARACTERÍSTICAS DEL PUESTO DE TRABAJO Y FORMACIÓN

1. ¿Cuántos cursos llevas trabajando como educador/a en *Luditarde*? (Incluyendo el curso actual)

- ☐ Uno.
- ☐ Dos.
- ☐ Tres o más.

2. ¿Cómo accediste a tu puesto de trabajo en *Luditarde*? (Pon una sola X).

- ☐ Selección de personal del Ayuntamiento y la Federación de APAs.
- ☐ El Ayuntamiento y la Federación de APAs requirieron mis servicios.
- ☐ Contratación tras realizar las prácticas en el programa.
- ☐ Contratación tras trabajar en el programa deportivo del Ayuntamiento/APAs.
- ☐ Otros. ¿Cuáles?: _____

3. Tu destino laboral como educador/a de *Luditarde* 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 *Luditarde*?

- ☐ No.
☐ Sí.

En caso de responder afirmativamente a la pregunta anterior, completa el cuadro siguiente:

5.1. ¿Cuál o cuáles?

- ☐ Coordinador/a del centro.
☐ 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 *Luditarde* 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 educadores/as de *Luditarde*.

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 dos 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 es responsable.
☐ Otros. ¿Cuáles? _____

En las tablas que se presentan a continuación, existen diversos aspectos que afectan al programa *Luditarde*. Tienes que dar dos valoraciones sobre cada aspecto, de la siguiente manera:

1º) Sobre **el nivel de importancia de ese aspecto** para la calidad de *Luditarde*, 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/as,...).

- 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								
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/as 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. Número de educadores/as por cada centro									
28. Adecuación de la formación de los/as educadores/as a las funciones que deben cumplir									
29. Número de personas del equipo de servicios (conserjería, limpieza...)									
30. Eficacia del personal del equipo de servicios (conserjería, limpieza,...)									
31. Número de personas del APA que se encuentran por la tarde en el centro									
32. 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 *Luditarde* (políticos, técnicos, coordinadores, educadores...).

	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								
33. Conocimiento del organigrama de <i>Luditarde</i> por parte de los/as educadores/as								
34. Funcionalidad del organigrama de <i>Luditarde</i>								
35. Sobre las competencias de cada uno de los niveles del organigrama de <i>Luditarde</i> (políticos, técnicos, coordinadores/as, educadores/as...)								
35.1. Están claramente definidas								
35.2. Se respetan								
36. Fluidez en la comunicación entre los distintos niveles del organigrama de <i>Luditarde</i>								
37. Conocimiento de los criterios de...								
37.1. Selección de los/as coordinadores/as de centro								
37.2. Selección de los/as educadores/as								
37.3. Distribución de los/as educadores/as en los centros								
38. Adecuación los criterios de...								
38.1. Selección de los/as coordinadores/as de centro								
38.2. Selección de los/as educadores/as								
38.3. Distribución de los/as educadores/as en los centros								
CLIMA INSTITUCIONAL								
39. Relaciones satisfactorias con los siguientes colectivos o personas								
39.1. Técnicos del programa								
39.2. Personal de servicios del Forum Metropolitano (conserjería, biblioteca,..)								
39.3. Personal de servicios de la Federación de APAs (administrativos,...)								
39.4. Coordinador/a de mi centro (no contestar si se es el coordinador del centro)								
39.5. Resto de educadores/as de <i>Luditarde</i> de mi centro								
39.6. Personal docente (profesores/as en horario lectivo) del centro								
39.7. Miembros del APA del colegio								
39.8. Personal de servicios del colegio (conserjes, limpiadores/as...)								
39.9. Familiares participantes en el programa								
40. Satisfacción con el clima de trabajo que prevalece en el Forum Metropolitano (relacionado con <i>Luditarde</i>)								
41. Satisfacción con el clima de trabajo que prevalece en mi colegio (referente a <i>Luditarde</i>)								

	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									
En General									
52. Realización de actividades de evaluación de los distintos bloques temáticos de <i>Luditarde</i>									
53. Conocimiento de los criterios de evaluación por parte de los/as educadores/as de <i>Luditarde</i>									
54. Aplicación de los criterios de evaluación por los/as educadores/as de <i>Luditarde</i>									
55. Realización de una evaluación inicial para determinar el nivel de partida de los/as alumnos/as									
56. Realización de una evaluación continuada a lo largo de todo el programa									
57. Realización de una evaluación final al terminar un bloque temático o todo el programa									
58. Difusión de los resultados de la evaluación									
59. Empleo de instrumentos de evaluación									
59.1. Observación									
59.2. Cuestionarios									
59.3. Entrevistas									
59.4. 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
60. Obligación de entregar una memoria de las actividades realizadas al finalizar alguno de los bloques temáticos									
61. Obligación de entregar una memoria de las actividades realizadas al final del programa <i>Luditarde</i>									
62. Asistencia de los/as inscritos/as a las clases durante el curso									
63. Permanencia de los/as inscritos/as (pocas bajas durante el curso)									

VALORACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA LUDITARDE

64. Señala los aspectos que consideras más relevantes para mejorar la calidad del programa *Luditarde* (Puedes señalar dos respuestas).

- ☐ Formación de los/as educadores/as.
- ☐ Situación profesional de los/as educadores/as.
- ☐ Programación de las actividades.
- ☐ Instalaciones y equipamientos.
- ☐ Mayor difusión entre la comunidad educativa.
- ☐ Mayor implicación por parte de los responsables de los colegios.
- ☐ Otros ¿Cuál o cuáles? _____

Señala los puntos fuertes y débiles del programa *Luditarde*, así como las propuestas de mejora que consideras necesario aplicar para mejorar la calidad del mismo.

65. Puntos fuertes del programa:

66. Puntos débiles:

67. Propuestas de mejora:

DATOS GENERALES

68. Edad: _____ años.

69. Género:

- ☐ Hombre.
- ☐ Mujer.

70. Especialidad que impartes a los grupos de mayores:

- ☐ Informática.
- ☐ Lógica/Ajedrez.
- ☐ Música.

71. Centro/s de destino:

- ☐ Anxo da Garda.
- ☐ Emilia Pardo Bazán.
- ☐ Labaca.
- ☐ Ramón de la Sagra.
- ☐ Sal Lence.
- ☐ San Pedro de Visma.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

3.7. Grupo de discusión aplicado a los educadores (tutores y especialistas)

GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN **LUDITARDE**

Buenas tardes y bienvenidos a la reunión.

Lo primero que queremos hacer es agradeceros que estéis aquí y vuestra ayuda para conocer mejor el programa Luditarde (sobre todo teniendo en cuenta que estamos ya a finales de Julio y el cansancio se empieza a notar después de un largo curso).

Os hemos elegido a vosotros porque necesitábamos formar un grupo que tuviera unas características concretas:

- educadores que desarrollan su labor con los grupos de mayores,
- en el que hubiera tanto tutores como especialistas y
- en la medida de lo posible, todos los centros en los que hay Luditarde estuvieran representados.

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 la programación de Luditarde:

- 1) Un tema que aparece repetidas veces en los cuestionarios es el problema de los grupos de mayores en Luditarde. Afirmáis que se apuntan en menor medida, que las actividades no están adaptadas a sus características, etc. ¿Qué soluciones plantearíais para solucionar esta cuestión?.
- 2) También hemos detectado que los educadores valoráis como bajo vuestro nivel de participación en la elaboración de la programación general de Luditarde. Me gustaría que comentarais algo al respecto.
- 3) La falta de tiempo aparece como un limitante para desarrollar bloques temáticos, las actividades y la evaluación del programa. ¿Qué opináis sobre este aspecto?

Pasamos ahora a hablar sobre vuestra situación profesional:

- 4) En los cuestionarios (y en distintos ítems) se ha puesto de manifiesto que los educadores consideráis que vuestra situación profesional es mejorable (sobre todo en cuanto a estabilidad y carga horaria)... ¿Qué cambios propondrías vosotros para mejorar esta situación?

Sobre la estructura y el clima institucional del programa...

- 5) En este apartado destacan los problemas de comunicación, por un lado entre los educadores y, por otro, entre los educadores y otros elementos del organigrama. Me gustaría que comentarais algo al respecto. [¿Posibles soluciones a esta cuestión?]

A continuación, vamos a presentar varios temas en los que hemos detectado diferencias entre los educadores tutores y los especialistas, para que nos comentéis vuestra opinión al respecto:

- 6) Los educadores especialistas están más satisfechos con su situación profesional que los educadores tutores ¿Cómo explicáis esta situación?
- 7) Los educadores tutores consideran que los promotores organizan cursos de formación, mientras que los educadores especialistas dan respuestas más negativas ¿Cómo explicáis esta diferencia?
- 8) Los educadores tutores creen que el organigrama de Luditarde es funcional, pero los especialistas dan respuestas más negativas. ¿Cómo explicáis esta situación?
- 9) Los educadores especialistas afirman conocer los criterios de distribución de los educadores en los centros, mientras que los educadores tutores responden más negativamente. ¿Cómo explicáis esta diferencia?

Con esto hemos terminado el guión de preguntas que teníamos previsto. ¿Creéis que hemos dejado algún tema de interés para el programa sin tratar?

Queremos agradecer de nuevo vuestra colaboración, que es fundamental para avanzar en el conocimiento del programa y poder así mejorarlo en lo sucesivo.

Muchas gracias.

3.8. Cuestionario aplicado a los padres de los participantes en “*Luditarde*”

Queridos amigos:

A través de esta carta, deseamos solicitar vuestra ayuda para mejorar la calidad de los programas de ocio que ofrecemos en los colegios, entre los que se encuentra *Luditarde*.

La Federación provincial de APAs, en colaboración con el Ayuntamiento y con la Universidad de A Coruña, está apoyando un estudio de dicho programa, con la intención de ajustarlo lo mejor posible a las necesidades y preferencias de los usuarios.

Por ello solicitamos que respondáis a las preguntas realizadas en el breve cuestionario que acompaña a esta carta. Es importante conocer vuestra valoración sobre el programa *Luditarde*, para mejorarlo y adaptarlo a las necesidades de vuestras familias.

Los datos se procesarán de modo anónimo a lo largo de toda la investigación y, por supuesto, son totalmente confidenciales.

Queremos agradecer vuestra colaboración y aprovechar para enviaros un cordial saludo.

A Coruña, a 27 de Abril de 2004

Nuria Martínez Pigueiras
Presidenta da Federación Provincial de APAs
De Centros Públicos de A Coruña

PD: Una vez cubierta la encuesta, por favor, introdúzcanla en el sobre, ciérrenlo y dénselo a su hijo para que se lo entregue al educador de *Luditarde* que se lo ha dado.



CUESTIONARIO A LOS PADRES DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA "LUDITARDE"

A) ¿Quién responde al cuestionario? ☐ Padre/Tutor ☐ Madre/Tutora ☐ Ambos

DATOS FAMILIARES

<i>PADRE/TUTOR</i>	<i>MADRE/TUTORA</i>
B.1.) Edad: _____ C.1.) Estudios realizados: <input type="checkbox"/> Ningunos. <input type="checkbox"/> Primarios. <input type="checkbox"/> Secundarios. <input type="checkbox"/> De grado medio. <input type="checkbox"/> De grado superior. D.1.) Profesión: _____ _____ _____	B.2.) Edad: _____ BC.2) Estudios realizados: <input type="checkbox"/> Ningunos. <input type="checkbox"/> Primarios. <input type="checkbox"/> Secundarios. <input type="checkbox"/> De grado medio. <input type="checkbox"/> De grado superior. D.2.) Profesión: _____ _____ _____

SOBRE EL PROGRAMA LUDITARDE

1. ¿Qué opina sobre la duración de Luditarde (2 horas al día)?

- ☐ Es demasiado tiempo.
☐ Está bien.
☐ Es poco tiempo.

2. ¿Porqué decidió apuntar a sus hijos/as a Luditarde? Porque... (Puede elegir 2 respuestas)

- ☐ Es lo que hay en su colegio.
☐ Las actividades del programa me parecen adecuadas para mis hijos/as.
☐ A mis hijos/as les gustan las actividades del programa.
☐ Van los/as amigos/as de mis hijos/as.
☐ No me es posible atenderlos 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 cumplimiento de los horarios				
Los educadores/as de Luditarde				
Las personas del APA del colegio				
Los aprendizajes de mi/s hijo/s en Luditarde				
En general, con el programa Luditarde				

4. De las siguientes opciones, señale las dos que usted considera que aumentarían más la calidad de Luditarde

- ☐ Mejores instalaciones deportivas.
- ☐ Más material.
- ☐ Mejores educadores/as.
- ☐ Mejores horarios.
- ☐ Más tiempo de alguna actividad concreta. ¿Cuál o cuáles? _____
- ☐ Otras ¿Cuál o cuáles? _____

5. ¿Qué piensa hacer el curso que viene con respecto a Luditarde?

- ☐ Volveré a apuntar a mis hijos/as.
- ☐ No apuntaré a mis hijos/as.

Si ha contestado *no apuntaré a mi/s hijo/as* a la pregunta anterior, responda el cuadro:

5.1. ¿Por qué no lo/s va a apuntar? Porque...

- ☐ Están en sexto y el curso que viene no hay Luditarde.
- ☐ Luditarde no ha gustado a mis hijos/as.
- ☐ Las actividades de Luditarde no me han parecido adecuadas.
- ☐ Es demasiado tiempo y mis hijos/as no pueden hacer otras cosas.
- ☐ Irá a otras actividades. ¿Cuál o cuáles? _____
- ☐ Por otras razones. ¿Cuál o cuáles? _____

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

3.9. Entrevista a los técnicos de “*Luditarde*”

ENTREVISTA A TÉCNICOS DEL PROGRAMA LUDITARDE

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:

ENTREVISTADO:	
A) Género M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	B) Edad <input style="width: 100px;" 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 Luditarde?

Sobre los RECURSOS del programa...

- 3) ¿Sabe, aproximadamente, la cantidad económica destinada al programa Luditarde 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 Luditarde? b) ¿Cree que están suficientemente aprovechadas/empleadas?
- 6) ¿Cómo valora la situación profesional de los educadores del programa Luditarde? *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) 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...

- 9) ¿Considera que el organigrama del programa Luditarde es funcional? *Aclaración sobre el término organigrama: organización jerárquica de los distintos agentes que intervienen en el diseño y desarrollo de Luditarde (políticos, técnicos, coordinadores, educadores...).*
- 10) ¿Están claramente definidas las competencias de los distintos niveles del organigrama? ¿Se respetan dichas competencias?
- 11) ¿Existe una comunicación fluida entre los distintos niveles del organigrama del programa Luditarde?

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...

- 12) a) ¿Cuáles son las funciones que cumple el programa Luditarde 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.*
- 13) ¿Cuál es, a su modo de ver, el / los objetivo/s principal/es del programa?
- 14) 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 73,3% de los educadores de Luditarde ha contestado que el ítem “participación de los educadores en la elaboración de la programación” se cumple poco o nada en Luditarde?

- 15) ¿Cree que los educadores cuentan con el tiempo suficiente para desarrollar con sus alumnos los diferentes elementos de la programación?
- 16) Teniendo en cuenta que los participantes en el programa Luditarde muestran una clara preferencia por las actividades motrices ¿Cómo valora el dato de que un 44,7% de los participantes en el programa afirmen que el tiempo dedicado al deporte es poco y que les gustaría que hubiera más?
- 17) ¿Cree que el nivel de participación de los escolares en el programa es adecuado?
- 18) a) ¿Se exige la entrega de una memoria escrita al finalizar el curso? b) *Si contestan que no:* ¿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?
- 19) ¿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...

- 20) a) ¿Cuál o cuáles cree que son los puntos débiles del programa Luditarde? b) ¿Y los puntos fuertes?
- 21) ¿Qué tres propuestas de mejora señalaría usted para mejorar la calidad del programa Luditarde?
- 22) ¿Cuál cree que es el futuro del programa Luditarde?

Hasta aquí nuestra entrevista. MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN.

3.10. Entrevista a los directivos de “*Luditarde*”

ENTREVISTA A DIRECTIVOS DEL PROGRAMA LUDITARDE

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:

ENTREVISTADO:

A) Género M ☐ F ☐

B) Edad

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 Luditarde?

Sobre los RECURSOS del programa...

- 3) ¿Sabe, aproximadamente, la cantidad económica destinada al programa Luditarde?
- 4) ¿Considera adecuada esta cantidad? (argumente su respuesta).
- 5) a) ¿Considera suficientes las instalaciones disponibles en los centros para el desarrollo del programa Luditarde? b) ¿Cree que están suficientemente aprovechadas/empleadas?
- 6) ¿Cómo valora la situación profesional de los educadores del programa Luditarde? *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) 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...

- 9) ¿Considera que el organigrama del programa Luditarde es funcional?
Aclaración sobre el término organigrama: organización jerárquica de los distintos agentes que intervienen en el diseño y desarrollo de Luditarde/Deporte en el centro (políticos, técnicos, coordinadores, educadores...).
- 10) ¿Están claramente definidas las competencias de los distintos niveles del organigrama? ¿Se respetan dichas competencias?
- 11) ¿Existe una comunicación fluida entre los distintos niveles del organigrama del programa Luditarde?

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.

- 11”) (Pregunta sólo para directivo nº 2) ¿Cómo valora el hecho de que un porcentaje importante de los educadores de Luditarde señalen que el APA de su colegio es poco eficaz y que su relación con ella no es satisfactoria?

A continuación, vamos a abordar el tema de la PROGRAMACIÓN, tanto la parte de diseño, como de desarrollo y evaluación...

- 12) a) ¿Cuáles son las funciones que cumple el programa Luditarde en la ciudad de A 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.*
- 13) ¿Cuál es, a su modo de ver, el/los objetivo/s principal/es del programa?

- 14) Teniendo en cuenta que los participantes en el programa Luditarde muestran una clara preferencia por las actividades motrices ¿Cómo valora el dato de que un 44,7% de los participantes en el programa afirmen que el tiempo dedicado al deporte es poco y que les gustaría que hubiera más?
- 15) ¿Cree que el nivel de participación de los escolares en el programa es adecuado?
- 16) ¿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...

- 17) a) ¿Cuál o cuáles cree que son los puntos débiles del programa Luditarde? b) ¿Y los puntos fuertes?
- 18) ¿Qué tres propuestas de mejora señalaría usted para mejorar la calidad del programa Luditarde?
- 19) ¿Cuál cree que es el futuro del programa Luditarde?

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 “*Luditarde*”

Tabla A nº 13. 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)
<i>“Lo que se hace principalmente en «Luditarde» es jugar”</i>	82	42,49 vs 40,56	-0,420
<i>“Lo que se hace principalmente en «Luditarde» deporte”</i>	82	44,04 vs 39,08	-1,047
<i>“Las actividades físico-deportivas de «Luditarde» sirven para...”</i>			
<i>“... hacer amigos”</i>	82	41,63 vs 41,37	-0,055
<i>“... estar más tiempo con mis amigos”</i>	82	40,09 vs 42,91	-0,579
<i>“... estar en forma”</i>	82	38,50 vs 44,50	-1,233
<i>“... aprender un deporte”</i>	82	38,15 vs 44,85	-1,735
<i>“... divertirme”</i>	83	39,48 vs 44,46	-1,262
<i>“Soy bueno practicando esos deportes”</i>	83	41,28 vs 42,70	-0,287
<i>“Estoy entre los mejores de mi grupo”</i>	83	41,10 vs 42,88	-0,355
<i>“El tiempo dedicado a practicar ha sido suficiente para aprender esos deportes”</i>	83	41,20 vs 42,79	-0,326
<i>“Creo que he mejorado mucho en los últimos meses”</i>	83	38,39 vs 45,52	-1,526
<i>“Cuando practico un deporte, lo más importante para mí es...”</i>			
<i>“... vencer a mi oponente o al otro equipo”</i>	82	41,12 vs 41,88	-0,149
<i>“... jugar lo mejor que puedo”</i>	82	39,88 vs 43,12	-0,808
<i>“... jugar siempre siguiendo las reglas”</i>	82	39,77 vs 43,23	-0,840
<i>“... que todos los del equipo jueguen”</i>	82	40,51 vs 42,49	-0,575
<i>“Me gusta competir”</i>	81	42,60 vs 39,44	-0,724
<i>“Me gusta competir con mis compañeros de colegio”</i>	79	40,52 vs 39,43	-0,247
<i>“Me gusta competir con niños de otros colegios”</i>	82	45,13 vs 38,05	-1,487
<i>“Prefiero que el árbitro sea un adulto”</i>	83	37,78 vs 46,12	-1,790
<i>“Prefiero que arbitren los propios jugadores”</i>	82	39,46 vs 43,54	-0,857
<i>“Cuando compito, el resultado es lo de menos”</i>	81	42,70 vs 39,26	-0,705
<i>“Prefiero que gane mi equipo aunque yo no juegue”</i>	81	41,98 vs 40,05	-0,389
<i>“Las reglas sirven para que evitar que me piten faltas”</i>	82	43,25 vs 39,83	-0,723
<i>“Las reglas sirven para que todos tengamos las mismas oportunidades”</i>	82	38,73 vs 44,14	-1,220
<i>“Las reglas sirven para evitar peleas”</i>	83	43,16 vs 40,87	-0,550
<i>“Prefiero que las reglas las marque el profesor”</i>	83	38,05 vs 45,86	-1,654
<i>“Prefiero que las reglas las marquemos los jugadores”</i>	83	40,76 vs 43,21	-0,492
<i>“Prefiero que las reglas sean fijas -no se puedan cambiar-”</i>	83	38,30 vs 45,61	-1,614
<i>“No haría trampas”</i>	83	43,13 vs 40,89	-0,537
<i>“Sólo haría trampas si las hace el rival”</i>	83	41,88 vs 42,12	-0,049
<i>“Sólo haría trampas si es la única forma de ganar”</i>	83	44,32 vs 39,74	-1,156
<i>“Haría trampas siempre que pudiera”</i>	83	44,57 vs 39,49	-1,631

Rango promedio=participantes 1 ó 2 años vs participantes 3 o más años.

Tabla A nº 14. Efecto del programa en valoraciones sobre actividad física y deporte. Comparativa entre participantes que sólo acuden a “Luditarde” y no participantes que no acuden a ninguna actividad extraescolar de tarde. Diferencias no significativas

Variables	N	Rango Promedio	Z (p>0,05)
“Lo que se hace principalmente en «Luditarde» es jugar”	71	36,01 vs 35,99	-0,006
“Lo que se hace principalmente en «Luditarde» deporte”	70	32,64 vs 38,36	-1,272
“Las actividades físico-deportivas de «Luditarde» sirven para...”			
“... hacer amigos”	70	34,20 vs 36,80	-0,577
“... estar más tiempo con mis amigos”	70	33,97 vs 37,03	-0,665
“... estar en forma”	70	37,73 vs 33,27	-0,966
“... aprender un deporte”	70	38,44 vs 32,56	-1,444
“... divertirme”	71	38,00 vs 33,94	-0,968
“Soy bueno practicando esos deportes”	70	33,06 vs 38,09	-1,097
“Estoy entre los mejores de mi grupo”	70	35,38 vs 35,63	-0,055
“El tiempo dedicado a practicar ha sido suficiente para aprender esos deportes”	70	34,25 vs 36,82	-0,578
“Creo que he mejorado mucho en los últimos meses”	70	37,18 vs 33,72	-0,766
“Cuando practico un deporte, lo más importante para mí es...”			
“... vencer a mi oponente o al otro equipo”	70	35,53 vs 35,47	-0,012
“... jugar siempre siguiendo las reglas”	70	33,59 vs 37,41	-1,075
“... que todos los del equipo jueguen”	70	36,84 vs 34,16	-0,773
“Me gusta competir”	71	38,36 vs 33,57	-1,074
“Me gusta competir con niños de otros colegios”	71	34,04 vs 38,01	-0,872
“Prefiero que arbitren los propios jugadores”	70	36,94 vs 33,97	-0,666
“Cuando compito, el resultado es lo de menos”	70	37,76 vs 33,24	-0,984
“Las reglas sirven para que evitar que me piten faltas”	71	37,01 vs 34,96	-0,476
“Las reglas sirven para que todos tengamos las mismas oportunidades”	71	33,36 vs 38,71	-1,255
“Las reglas sirven para evitar peleas”	71	36,51 vs 35,47	-0,274
“Prefiero que las reglas las marque el profesor”	69	34,43 vs 35,62	-0,274
“Prefiero que las reglas las marquemos los jugadores”	71	38,53 vs 33,40	-1,116
“Me da igual quien ponga las reglas”	71	38,57 vs 33,36	-1,162
“Prefiero que las reglas sean fijas -no se puedan cambiar-”	71	35,75 vs 36,26	-0,125
“No haría trampas”	71	37,07 vs 34,90	-0,552
“Sólo haría trampas si las hace el rival”	71	35,61 vs 36,40	-0,172
“Sólo haría trampas si es la única forma de ganar”	71	35,06 vs 36,97	-0,600
“Haría trampas siempre que pudiera”	71	35,51 vs 36,50	-0,454

Rango promedio=participantes solo “Luditarde” vs no participantes que no acuden a ninguna actividad extraescolar de tarde.