

Evaluación de procesos, mediación y alcance de una intervención

La evaluación de procesos, mediación y alcance examina cómo se desarrolló una intervención, qué explicación del cambio se puso a prueba y a qué personas y organizaciones llegó, con qué continuidad.

Autoría: EDUFISICA

Publicación: 2026-10-13

Versión del contenido: 2026-10-13

Módulo: Métodos, evaluación e investigación

Nivel propuesto: Intermedio

Lectura estimada: 25 min · 5392 palabras de cuerpo

Resumen

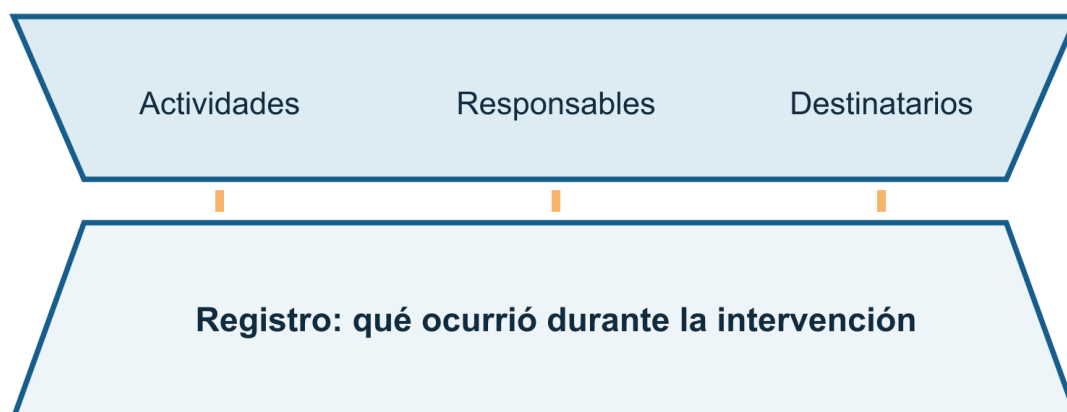
La evaluación de una intervención necesita distinguir resultado, funcionamiento, mecanismo propuesto y alcance. Esta monografía desarrolla evaluación del proceso, mediación y las cinco dimensiones de RE-AIM a partir de Biddle, Mutrie y Gorely. Explica exposición, dosis, fidelidad, satisfacción, contexto y uso de métodos cuantitativos y cualitativos. Los casos de Active Winners y promoción de caminata permiten examinar participación continuada, entrega, desarrollo y mantenimiento, conservando sus poblaciones y períodos. También diferencia continuidad personal y organizacional, y señala qué información necesita una extensión a otros lugares. Los contenidos y límites se atribuyen a la edición de 2015, sin actualizar guías externas, enseñar procedimientos estadísticos no desarrollados por los capítulos ni convertir los casos en recomendaciones individuales.

Palabras clave: evaluación del proceso; mediación; RE-AIM; alcance; fidelidad; implementación; mantenimiento; actividad física

<https://edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/evaluacion-de-procesos-mediacion-y-alcance-de-una-intervencion.html>

El programa previsto y la experiencia registrada

Plan: qué, cuándo, quién y para quién



Comparar ambas vistas exige datos de implementación.

El plan no reconstruye por sí solo la experiencia.

Síntesis conceptual original de las preguntas de proceso del capítulo 12. La separación de planos representa plan y ejecución documentada, sin datos de un programa real ni una conclusión sobre su fidelidad.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Stuart J. H. Biddle, Nanette Mutrie y Trish Gorely (2015).

1. El resultado abre preguntas sobre lo que ocurrió

Evaluar una intervención de actividad física exige distinguir qué cambió, cómo se desarrolló el programa, qué mecanismo se propuso y a quién llegó. Biddle, Mutrie y Gorely explican que los resultados primarios y secundarios no cuentan toda la historia: por sí solos no informan de por qué una intervención tuvo o no tuvo el resultado esperado. Por eso sitúan la evaluación del proceso junto a la evaluación de resultados. El interés no consiste en reemplazar una pregunta por otra, sino en reconocer qué información aporta cada una. ^[1]

La evaluación del proceso observa el funcionamiento de la intervención. La mediación examina variables que se proponen como parte de la explicación del cambio. RE-AIM amplía la lectura hacia alcance, efectividad, adopción, implementación y mantenimiento. Estas dimensiones pertenecen a la explicación del libro de 2015. No se presentan como la versión actual de una guía externa ni como instrucciones clínicas. El artículo utiliza los dos capítulos asignados para estudiar esas diferencias y los casos que los autores describen. Las investigaciones originales citadas dentro del libro conservan aquí su carácter de lectura secundaria. ^[1]

La distinción resulta útil incluso cuando el resultado parece claro. Un programa puede registrar un cambio y dejar sin examinar las variables con las que pretendía producirlo. También puede no registrar la diferencia esperada y haber sido implementado de manera distinta de lo previsto. Los autores señalan ambas posibilidades al tratar mediación y proceso. Un dato de resultado no completa por sí mismo esas cuestiones; hacen falta medidas y análisis dirigidos a ellas. El carácter favorable o desfavorable de una cifra no sustituye la explicación de cómo se obtuvo. [1]

[Inferencia] Un ejemplo hipotético sería un proyecto que ofrece actividades en varios centros y sólo conserva una medida final de actividad. Ese registro podría responder una pregunta sobre resultado bajo ciertas condiciones, pero no reconstruiría asistencia, contenidos recibidos ni continuidad de los centros. No se describe un programa real ni se supone qué explicación sería correcta. El ejemplo muestra por qué conviene conservar separadas las preguntas: una ausencia de información sobre proceso no equivale a prueba de que el programa funcionó como estaba previsto.

El capítulo final retoma el contexto y el mantenimiento como asuntos centrales. Los autores piden comprender conducta y circunstancias de participación, además de disponer de seguimiento para examinar la continuidad de los efectos. Esta valoración se atribuye a la edición de 2015. [Inferencia] La lectura propuesta en esta monografía organiza la evaluación en varias preguntas relacionadas, cada una con sus datos y límites, antes de atribuir una explicación general a un resultado o recomendar que el programa se extienda a otra población. [2]

2. Qué se hizo, cuándo, por quién y para quién

La evaluación del proceso, según el capítulo 12, pregunta qué se hizo realmente, cuándo, por quién y a quién. Su objeto es la operación de la intervención y la relación entre sus elementos y resultados. Los autores recomiendan considerarla desde la planificación, antes de empezar la entrega. Esto permite que las preguntas y registros correspondan a lo que se pretende conocer, en lugar de intentar reconstruir al final toda la experiencia con la información que quedó disponible por otras razones. [1]

El proceso incluye reclutamiento, implementación y seguimiento. La obra lo presenta como una actividad continua, no como un examen situado únicamente después de terminar el programa. También incluye percepciones y reacciones de quienes participaron. Esta combinación permite examinar la intervención como una experiencia desarrollada en el tiempo. Las personas pueden entrar en contacto con un mensaje, asistir a determinadas actividades, utilizar recursos o abandonar en momentos diferentes. Esas situaciones no quedan representadas por una sola etiqueta general de participante. [1]

La fuente propone que el proceso ayude a distinguir un problema de la intervención misma de una implementación deficiente o de un alcance insuficiente. No indica que una entrevista o un registro de asistencia demuestre automáticamente cuál de esas explicaciones es la verdadera. Presenta funciones de una evaluación que necesita reunir información sobre la operación. También permite identificar barreras inesperadas y aspectos que podrían revisarse en desarrollos posteriores. Esa información puede aportar aprendizaje aun cuando el resultado no sea el esperado. [1]

[Inferencia] Una ficha editorial podría separar programa previsto y programa realizado. En el primero aparecerían actividades, personas responsables, destinatarios y momentos; en el segundo, lo documentado durante la ejecución. Esta organización es una propuesta derivada de las preguntas del capítulo. No constituye un protocolo validado ni permite completar datos ausentes. Su utilidad sería hacer visible si una conclusión sobre el programa se refiere al plan, a su ejecución registrada o a una combinación cuya correspondencia debe explicarse.

Por ejemplo, en una situación hipotética, el plan podría incluir sesiones semanales y materiales para el hogar, mientras los registros sólo documentan algunas sesiones. No sería adecuado dar por recibidos los materiales o por realizadas todas las actividades sin datos. Tampoco esa ausencia autoriza a afirmar que no se entregaron.

[Inferencia] La lectura debería conservar lo conocido y señalar qué no se pudo examinar. Esta frontera mantiene la evaluación del proceso como investigación del funcionamiento y evita convertir el diseño escrito en una descripción automática de la experiencia de quienes participaron.

3. Exposición, alcance y dosis no describen lo mismo

El capítulo distingue exposición, alcance y dosis dentro de la evaluación del proceso. Exposición se refiere a la implicación y conocimiento del grupo destinatario respecto a la intervención, el recurso o el mensaje, incluyendo conocimiento y uso iniciales y continuados. Alcance pregunta si las partes de la intervención llegan a las partes del grupo objetivo. Considera proporción de participantes y número y características de quienes abandonan en distintos momentos, así como procedimientos de reclutamiento. Estos contenidos muestran que el contacto inicial no completa por sí solo la experiencia de participación. [1]

Dosis, en la explicación de los autores, examina cuánto del programa se entregó y en qué medida las personas recibieron y utilizaron materiales u otros recursos. La cantidad ofrecida, la recibida y la utilizada requieren información distinta. El texto no aporta una unidad universal para todos los programas. En uno pueden estudiarse sesiones y en otro recursos o mensajes, según su contenido. La evaluación debe

conservar qué se contó antes de interpretar una cantidad como suficiente, insuficiente o comparable con la de otro proyecto. ^[1]

[Inferencia] Considérese un ejemplo hipotético sin cifras: una persona conoce un programa, otra asiste a una sesión y otra utiliza varios de sus recursos. Las tres situaciones podrían aparecer bajo un registro amplio de contacto, pero representan relaciones diferentes con la intervención. Si la pregunta busca saber qué cantidad se utilizó, conocer únicamente que el mensaje llegó no responde a ella. El ejemplo explica la separación de los conceptos sin establecer una dosis recomendable ni una asociación demostrada con resultados de actividad.

La obra incluye abandono y características de quienes dejan el programa dentro del alcance. Esta atención permite preguntar si la experiencia se distribuye de forma semejante entre partes del grupo destinatario. No basta con sumar el número final de participantes y presentarlo como descripción completa del acceso. El momento de salida y el grupo al que pertenecen pueden ser relevantes para la pregunta de evaluación. La fuente plantea esa investigación; no proporciona una explicación universal de por qué alguien deja una intervención. ^[1]

[Inferencia] Al comunicar estos registros convendría conservar unidad, período y población de referencia. Una proporción de personas con contacto inicial y una proporción de sesiones recibidas no comparten necesariamente el denominador. También habría que distinguir la cantidad prevista de la documentada. Esta pauta editorial se deriva de las diferencias entre exposición, alcance y dosis descritas por el capítulo. Su fin es que una cifra de participación no adquiriera un significado mayor que el permitido por el registro, ni se convierta en una medida de eficacia que no evaluó.

4. Fidelidad, satisfacción y contexto completan la experiencia

Fidelidad o calidad de implementación pregunta si las partes de la intervención se entregaron según lo planeado. El capítulo incluye consistencia entre sesiones, personas que la entregan y lugares de ejecución. La fidelidad permite comparar intención y realización; no se reduce a saber que existió una actividad. También exige conocer qué contenido se esperaba. Si un mismo nombre abarca prácticas diferentes, el lector necesitará más detalle antes de decidir si los centros realizaron la misma intervención. ^[1]

La satisfacción examina si las personas estuvieron contentas con el programa y si les gustó. La obra diferencia cuestiones interpersonales, de servicio y de contenido: comodidad y accesibilidad de quien facilita la intervención, conveniencia del lugar y horario, relevancia y nivel del material. Estos aspectos permiten estudiar la experiencia desde quienes participan. Una valoración positiva no es la misma variable

que actividad física registrada, ni una valoración negativa prueba por sí sola ausencia de un cambio. Satisfacción y resultado requieren conservar su objeto específico. ^[1]

El contexto abarca aspectos físicos y sociales que pudieron influir en implementación o resultados. Los autores ofrecen ejemplos como otras iniciativas y cambios de personal. Consideran esta dimensión especialmente importante cuando la intervención se realiza en varios sitios. El contexto no aparece como una explicación residual que se añade sólo si algo falla. Forma parte del estudio de cómo operó el programa en circunstancias concretas y de por qué la experiencia de dos sitios puede necesitar una lectura diferenciada. ^[1]

[Inferencia] En un ejemplo hipotético, un centro podría entregar el contenido previsto y otro afrontar un cambio de personal que modifica horarios o actividades. La evaluación tendría que documentar esa variación, sin concluir automáticamente que explica toda diferencia de resultados. Del mismo modo, una persona podría valorar el horario como conveniente y otra encontrarlo difícil. Son datos sobre experiencia y circunstancias; para relacionarlos con continuidad o cambio se necesitaría la información y el análisis correspondientes. El ejemplo evita convertir una posibilidad del contexto en una causa demostrada.

[Inferencia] Una lectura conjunta podría organizar tres columnas: correspondencia con el plan, experiencia de quienes participaron y circunstancias de implementación. La pauta es editorial y no atribuye igual peso a todas las variables. Permite describir qué se conoce de cada dimensión y cómo se conectó con los resultados en el estudio real. Cuando no haya información de una de ellas, la ausencia debe conservarse. Explicar la intervención exige mostrar las relaciones documentadas, sin rellenar el funcionamiento con el programa ideal que se esperaba desarrollar.

5. Métodos que permiten observar distintas partes del proceso

Biddle, Mutrie y Gorely describen uso de métodos cuantitativos y cualitativos en evaluación del proceso. Los cuantitativos suelen emplearse para alcance, entrega y exposición; los cualitativos pueden explorar satisfacción, fidelidad y contexto. La explicación no establece una división obligatoria que prohíba otros usos. Ofrece una correspondencia frecuente entre preguntas y recursos. La elección del método depende de qué parte de la operación se quiere estudiar, y el informe necesita decir qué información obtuvo cada procedimiento. ^[1]

Entre las fuentes de datos, el capítulo menciona asistencia, registros de actividades, cuadernos de dificultades o barreras, entrevistas a participantes y personas que entregan la intervención, y observaciones. Cada recurso representa una perspectiva. Una lista de asistencia informa de presencia bajo sus reglas de registro; una entrevista puede aportar interpretación de la experiencia; un registro de actividades describe lo documentado por quienes lo completaron. Reunirlos permite examinar

preguntas distintas, sin suponer que todos miden exactamente el mismo aspecto de la intervención. ^[1]

En la preparación de intervenciones complejas, la obra también considera útiles métodos mixtos para comprender barreras y estimar reclutamiento. Incluye trabajo de viabilidad y pruebas tanto de intervención como de medidas de resultado. Se trata de la guía descrita en 2015. Aquí esa información sirve para reconocer que los problemas de aceptación, permanencia y medición pueden estudiarse antes y durante la implementación. No se reproduce una guía externa ni se afirma su vigencia actual. ^[1]

[Inferencia] Un ejercicio hipotético podría comparar un registro de actividades entregadas con relatos de personas que dicen haber utilizado sólo algunas. Esa diferencia no debe resolverse eligiendo el documento que parece más favorable. Las preguntas pueden referirse a entrega y uso, dos dimensiones relacionadas pero distintas. La pauta editorial consistiría en comprobar contenido, período y población de cada registro antes de tratarlo como contradicción. Si realmente se refieren al mismo hecho, el estudio tendría que examinar las razones documentadas de la divergencia.

El capítulo final pide combinar cantidad de actividad con información de contexto, como dónde ocurre y con quién. Esa petición se refiere al campo descrito por la edición. [Inferencia] En evaluación de procesos, su relación con los registros anteriores ayuda a mantener el lugar y la experiencia junto al indicador de actividad, sin confundirlos. La información cualitativa puede orientar interpretaciones y nuevas preguntas; para atribuir una explicación causal o cuantificar una relación habría que examinar lo que permiten diseño y datos. La variedad de fuentes amplía la observación, pero no convierte toda interpretación en un resultado verificado. ^[2]

6. Active Winners: contacto inicial y participación continuada

El libro describe Active Winners como una intervención estadounidense dirigida a niños de diez a once años. Incluyó componentes de hogar, escuela y comunidad durante dieciocho meses y utilizó teoría social cognitiva como fundamento. Según el resumen de los autores, al finalizar no hubo diferencias entre comunidades de intervención y control en actividad física ni en la mayoría de variables psicosociales. La descripción pertenece al estudio de Pate y colaboradores que el capítulo cita, sin consulta independiente de su artículo original en esta monografía. ^[1]

La evaluación del proceso examinó planificación, desarrollo e implementación. Se organizaron tres cuestiones: si el programa se realizó según lo planeado, en qué medida las personas estuvieron expuestas y si se conservó el modelo y la filosofía previstos. Esa filosofía buscaba actividades divertidas, inclusivas y orientadas a construir confianza. Las preguntas muestran que fidelidad incluye contenido y forma

de experiencia, además de cantidad de actividades. Un programa puede tener un calendario de sesiones y aún necesitar examinar si éstas reflejan lo que se pretendía ofrecer. ^[1]

El capítulo informa de dos cifras con significado diferente. Entre los 255 estudiantes del grupo objetivo, el 82 por ciento tuvo al menos una exposición a elementos de la intervención, pero sólo el 5 por ciento asistió al menos a la mitad de las sesiones ofrecidas. El primer porcentaje no describe participación sostenida y el segundo no es una medida de eficacia. No se transforman aquí en cantidades de estudiantes, pues la fuente presenta porcentajes redondeados. Tampoco se utilizan como prevalencias actuales ni como tasas transferibles a otra población. ^[1]

Los autores mencionan asistencia, encuestas, entrevistas individuales y grupales, revisión de registros y monitorización cardíaca en sesiones de actividad. También señalan que no todo el personal y los líderes pares parecían comprender la filosofía. Los componentes de verano y después de clases se entregaron según lo previsto; no ocurrió así con los de hogar, escuela y comunidad. Esta información permite distinguir partes del mismo programa. El resultado general de actividad no describe por sí solo esa variación de implementación. ^[1]

La evaluación condujo, según el libro, a diez recomendaciones para intervenciones escolares y comunitarias con grupos semejantes, relacionadas con recursos, planificación, formación, consistencia y responsabilidades. Aquí no se reconstruye una lista que la fuente no detalla completa. [Inferencia] El aprendizaje metodológico es conservar juntas la ausencia de la diferencia esperada y la información del proceso, sin afirmar que el bajo contacto continuado demostró por sí solo la causa del resultado. El caso muestra qué preguntas adicionales permitió estudiar la evaluación y dónde continúa el límite de la lectura secundaria. ^[1]

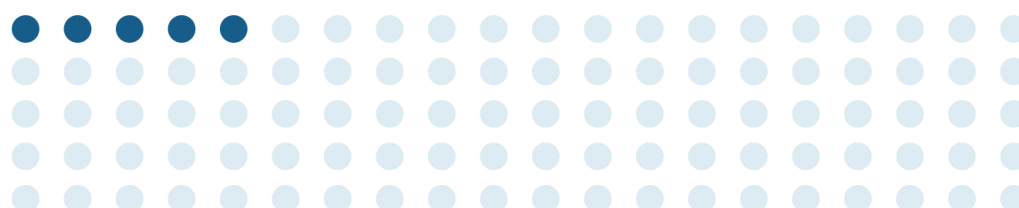
Active Winners: dos criterios de participación

Grupo objetivo: 255 estudiantes, de 10 a 11 años

82 %: al menos una exposición



5 %: al menos la mitad de sesiones



Cada forma representa un punto porcentual, no un estudiante.

Representación original de porcentajes que el libro atribuye a Active Winners: al menos una exposición y asistencia a la mitad o más de las sesiones. Cada forma representa un punto porcentual; no se convierten porcentajes redondeados en recuentos de personas ni se representan efectos del programa. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Stuart J. H. Biddle, Nanette Mutrie y Trish Gorely (2015).

7. Mediación: examinar la explicación propuesta del cambio

Las intervenciones de salud pueden dirigirse a modificar correlatos de una conducta porque se hipotetiza que ese cambio conducirá al comportamiento buscado. El capítulo utiliza autoeficacia como ejemplo dentro de la teoría social cognitiva: la intervención trataría de modificarla y se espera que eso se relacione con participación en actividad física. La variable ocupa así una posición intermedia en la explicación propuesta. No basta con nombrarla en la justificación del programa; su papel requiere evaluación si se quiere examinar ese mecanismo. ^[1]

El libro define el mediador como una variable interviniente necesaria para completar el vínculo causa y efecto entre programa y actividad física, dentro del marco que cita. Aquí la definición se utiliza para explicar el papel hipotetizado. No significa que cualquier correlación entre autoeficacia y actividad demuestre mediación, ni que todo programa opere mediante esa única variable. El capítulo señala que muchos estudios basados en teorías no medían sistemáticamente variables mediadoras ni examinaban

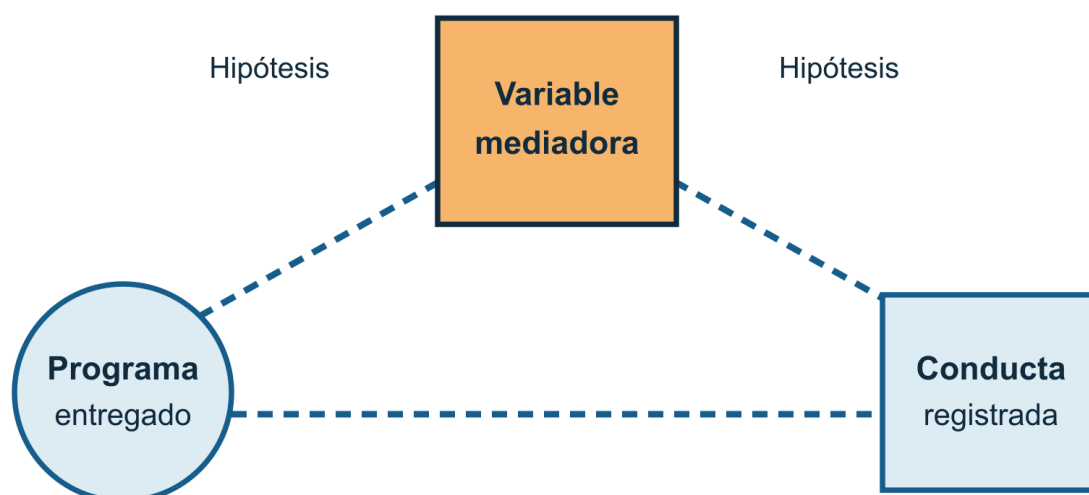
las vías de mediación en sus análisis. La observación se atribuye al campo descrito en 2015. ^[1]

Los autores consideran que estudiar mediación ayuda a identificar componentes críticos y a revisar teorías de cambio. Su ejemplo es una intervención que produce modificación de conducta sin que las variables mediadoras propuestas expliquen ese cambio. En ese caso, plantean que la teoría está incompleta y necesita desarrollo. Esta lectura conserva el valor de un resultado sin dar por confirmado su mecanismo. Una intervención puede aportar información sobre cambio y, a la vez, dejar abierta la explicación mediante la que esperaba producirlo. ^[1]

[Inferencia] En un ejemplo hipotético, un programa propone que un recurso modifica una percepción y que esa percepción contribuye a la actividad posterior. Un informe que sólo presenta la actividad no habría examinado toda esa explicación. Si además registra la percepción, todavía tendría que indicar cómo analizó su relación con intervención y conducta. El ejemplo no propone una fórmula estadística ni establece que medir tres variables sea suficiente para demostrar causalidad. Distingue el modelo explicado de la evidencia reunida para examinarlo.

El capítulo indica que existen varios métodos de análisis de mediación, pero no desarrolla sus procedimientos. Esta monografía conserva ese límite. No ofrece instrucciones de estimación, supuestos estadísticos o elección de software que las fuentes asignadas no expliquen. [Inferencia] La tarea del lector consiste en preguntar qué mediador se propuso, si se midió y qué resultado del análisis se informó. Si el documento no incluye esa evaluación, la explicación continúa como hipótesis del programa, sin transformarse por la repetición de su nombre en un mecanismo verificado. ^[1]

Una explicación de mediación que debe examinarse



El resultado no verifica automáticamente el camino

Las líneas no son efectos estimados ni resultados de un estudio.

El capítulo no desarrolla procedimientos estadísticos.

Esquema original para distinguir resultado y mediador propuesto en el capítulo 12. Las líneas discontinuas son hipótesis conceptuales, sin coeficientes, tiempos ni afirmación de causalidad demostrada. No reproduce una figura del libro ni enseña un método de estimación.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Stuart J. H. Biddle, Nanette Mutrie y Trish Gorely (2015).

8. Mecanismo, implementación y resultado requieren evidencias distintas

La evaluación del proceso y la mediación se relacionan con explicar la intervención, pero no cumplen una función idéntica. El capítulo 12 presenta la primera como investigación de cómo operó el programa y la segunda como examen de variables intermedias propuestas para el cambio. Saber que una actividad se entregó como estaba prevista aporta información de implementación. Saber que se modificó una variable psicológica y cómo se relacionó con el resultado pertenece a otra pregunta. Ambas pueden ser necesarias para una interpretación que conserve plan, operación y mecanismo. ^[1]

La fuente señala que una descripción insuficiente de las técnicas de cambio dificulta réplica y síntesis. También distingue utilizar una teoría de paso y explicar relaciones entre sus constructos y las estrategias. Estos contenidos importan aquí porque identificar un mediador exige saber qué componente del programa pretendía modificarlo. El artículo no desarrolla una taxonomía de técnicas ni selecciona

estrategias eficaces. Conserva la necesidad de descripción como condición para leer lo que se entregó y la explicación que se puso a prueba. ^[1]

El capítulo final ofrece una cautela complementaria: al describir mecanismos de beneficios psicológicos de actividad física, los autores reconocen que la explicación seguía abierta y piden colaboración entre disciplinas. Esa observación pertenece a la edición de 2015; no se utiliza para diagnosticar el estado actual de investigación ni para recomendar tratamientos. Su relación con esta monografía es conceptual: describir un resultado favorable y conocer por qué ocurrió son tareas diferentes, incluso cuando la fuente considera bien respaldado el resultado en su campo. ^[2]

[Inferencia] Un ejemplo hipotético puede separar tres evidencias: registro de que se entregó una actividad, registro de una conducta posterior y análisis de una variable intermedia. La primera no sustituye a la segunda ni a la tercera. Una entrega fiel no demuestra automáticamente cambio, y un cambio registrado no verifica por sí solo el mediador previsto. El ejemplo representa preguntas distintas, sin afirmar que todas las investigaciones deban adoptar el mismo diseño o que una ausencia de mediación pruebe inutilidad del programa.

[Inferencia] Al redactar una conclusión convendría distinguir resultado observado, proceso documentado y explicación examinada. Se podría indicar que hubo cambio bajo las condiciones estudiadas, describir la implementación y declarar si el mecanismo se analizó. Si no hay datos de alguna parte, su ausencia se conserva. Esta propuesta editorial deriva de la separación de funciones en los capítulos. Evita que el lenguaje de una teoría se use como prueba de su operación y permite que las conclusiones mantengan una certeza proporcionada a la información realmente disponible. ^{[1][2]}

9. RE-AIM amplía la lectura hacia la población y las organizaciones

Biddle, Mutrie y Gorely señalan que los ensayos de eficacia pueden trabajar con poblaciones cuidadosamente seleccionadas y condiciones ideales. Su control favorece validez interna, pero puede limitar la traducción a lugares de práctica más habituales. El capítulo presenta RE-AIM como un marco para ampliar la evaluación del impacto público de las intervenciones. No descarta los ensayos de eficacia. Añade preguntas sobre llegada, organizaciones, entrega y continuidad que un resultado obtenido bajo condiciones controladas no responde automáticamente. ^[1]

El alcance se refiere a cuántas personas participan, su tasa de participación y representatividad respecto de la población. La efectividad considera impacto en resultados importantes, incluidos efectos negativos potenciales y resultados económicos. Adopción se sitúa en lugares u organizaciones: por ejemplo, cuántos

centros de trabajo adoptan el programa y qué características tienen. La distinción entre personas y organizaciones permite preguntar por unidades diferentes sin sumar ambas como si representaran el mismo nivel de participación. ^[1]

Implementación se refiere a entrega según lo previsto, consistencia entre sitios y tiempo y costo de la intervención. Mantenimiento incluye continuidad del cambio de conducta y posibles recaídas, así como apoyo prolongado de las organizaciones. El capítulo señala que las dimensiones interactúan y pueden situarse en niveles individual, organizacional y comunitario. La palabra efectividad dentro de este marco reúne resultados de interés; no autoriza a atribuir eficacia clínica o beneficios individuales que no fueron evaluados en el programa concreto. ^[1]

[Inferencia] En un ejemplo hipotético, un programa podría tener varias organizaciones interesadas y llegar a pocas personas dentro de ellas; otro podría alcanzar numerosas personas en un número reducido de lugares. Sin datos no se establece qué combinación ocurrió ni cuál es preferible. El ejemplo muestra que alcance personal y adopción organizacional tienen denominadores distintos. De la misma manera, continuar una actividad en una organización y mantener una conducta en participantes son resultados relacionados que requieren registros específicos.

El capítulo final insiste en comprender conducta y contexto para lograr una amplia llegada poblacional. Esta afirmación se atribuye al libro y no se traslada directamente a programas deportivos de rendimiento. [Inferencia] La utilidad de RE-AIM en esta lectura es conservar cinco preguntas junto al resultado, sin fabricar una puntuación global ni una clasificación de éxito que las fuentes no suministran. Cada dimensión debería conservar datos, unidades y límites, de modo que una fortaleza en una de ellas no oculte lo que aún se desconoce de las demás. ^[2]

RE-AIM: cinco preguntas, varios niveles



Personas, organizaciones y comunidad requieren registros propios.

No se propone una puntuación global ni una clasificación automática.

Organización editorial original de las cinco dimensiones descritas en el capítulo 12. Los objetos resumidos no excluyen interacciones ni otros niveles. El esquema no reproduce una herramienta de puntuación ni convierte las dimensiones en una garantía de efectividad.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Stuart J. H. Biddle, Nanette Mutrie y Trish Gorely (2015).

10. De condiciones controladas a otros lugares de práctica

La traducción de una intervención a contextos más habituales aparece tanto en el marco de intervenciones complejas como en RE-AIM. El capítulo 12 describe una etapa de implementación en lugares con mayor validez ecológica para examinar si se conservan efectos bajo menos control. También señala que las etapas no deben entenderse de forma estrictamente lineal. Aquí esa descripción sirve como antecedente: resultados y operación pueden necesitar nuevas preguntas cuando cambian población, organización y condiciones de entrega. ^[1]

RE-AIM propone durante la evaluación preguntar quién participó, si cambiaron los resultados importantes, si éstos variaron según lugar y si actividades y efectos continuaron. Esas preguntas no se contestan con la reputación del programa ni con el nombre de su teoría. Requieren información específica del desarrollo y seguimiento. El capítulo añade que adopción incluye características de las organizaciones que aceptan la intervención. Esto ayuda a reconocer si los lugares observados representan sólo una parte de los sitios a los que después se pretende extenderla. ^[1]

El capítulo final sostiene que conducta y contexto deben comprenderse juntos. También pide investigar mejor diferencias entre tipos e intensidades de actividad, y entre contextos sedentarios. Una actividad realizada en un ámbito no es automáticamente equivalente a otra con el mismo nombre en circunstancias diferentes. Esta petición pertenece al texto de 2015. En esta monografía no se convierte en una afirmación de que todo programa sea intransferible. Indica preguntas que deben examinarse antes de tratar un resultado localizado como evidencia de alcance general. ^[2]

[Inferencia] Un ejemplo hipotético sería trasladar actividades de un proyecto con personal dedicado a un centro con recursos y horarios distintos. La evaluación tendría que describir qué se conservó y qué se modificó. No se presupone que el cambio perjudique o favorezca resultados. El ejemplo ilustra la necesidad de documentar adopción e implementación, además del indicador final. Una conclusión de réplica debería explicar la relación entre ambas versiones, en lugar de presentar un mismo rótulo como prueba de idéntico contenido y condiciones.

[Inferencia] Una comparación editorial puede reunir conducta estudiada, población, lugar, personas responsables y recursos documentados. Esa organización no constituye una regla automática de generalización. Permite identificar similitudes y diferencias que el estudio real analizó o dejó abiertas. Si la nueva población no se examinó, la extensión continúa como propuesta, no como resultado verificado. El alcance de la intervención se construye con evidencia de participación y funcionamiento; no se amplía por el solo hecho de que su descripción parezca aplicable a situaciones diferentes.

11. El mantenimiento tiene una dimensión personal y otra organizacional

El mantenimiento dentro de RE-AIM pregunta en qué medida continúa el cambio de conducta y si hay recaídas. El capítulo añade un nivel organizacional: cuántas organizaciones siguen apoyando la intervención a largo plazo. Esta separación importa porque continuar una oferta y continuar una conducta no representan el mismo resultado. Puede estudiarse la disponibilidad del programa y también la trayectoria de quienes participaron, con preguntas y unidades propias. Una actividad institucional sostenida no reconstruye automáticamente lo que cada persona hace fuera de ella. ^[1]

La evaluación del proceso, según la obra, continúa durante el seguimiento. Puede examinar uso de recursos, experiencia, dificultades y alcance en momentos posteriores. El seguimiento no tiene sólo la función de repetir una medida final. Permite preguntar qué cambió en la implementación o en la relación con el programa. El capítulo no establece un único período de observación válido para todos los

proyectos. Los tiempos concretos deben conservarse al comunicar un caso, sin convertirlos en una regla universal. ^[1]

El capítulo final distingue conocimiento sobre iniciar actividad y conocimiento sobre mantenerla. Los autores señalan que muchas intervenciones con cambio favorable no evaluaban o no demostraban continuidad a largo plazo. Esa valoración se sitúa en la edición de 2015 y no se presenta como diagnóstico contemporáneo. También piden datos de seguimiento para conocer cuánto duran los efectos. La solicitud reconoce una diferencia entre resultado durante un período y evidencia de mantenimiento después, que una frase general de éxito puede ocultar. ^[2]

[Inferencia] En un ejemplo hipotético, la evaluación podría disponer de medidas al terminar la intervención y dejar sin registrar meses posteriores. La conclusión debería conservar el final como su frontera temporal. No sería correcto afirmar continuidad posterior sin observación, pero tampoco afirmar desaparición del cambio por ausencia de seguimiento. El ejemplo muestra que desconocer el mantenimiento y comprobar que no se mantuvo son situaciones distintas. Un límite de registro debe comunicarse como tal, sin convertirlo en una trayectoria inventada.

[Inferencia] Para una síntesis editorial se podrían presentar dos líneas temporales: conducta observada en participantes y apoyo de las organizaciones. En cada una aparecerían sólo los momentos documentados. Si una llega más lejos que otra, la diferencia se conserva. Esta representación ayudaría a leer el nivel y duración de lo conocido, sin fusionar continuidad de servicios con mantenimiento individual. La evaluación puede aportar información útil con períodos limitados; su utilidad depende de que la conclusión no atribuya al seguimiento una extensión que los datos no tienen.

Dos continuidades que deben registrarse por separado

Participantes



Conducta observada en los momentos documentados

Organizaciones



Apoyo institucional observado en sus propios momentos

Trayectorias hipotéticas sin valores, duración ni resultados reales.

Continuar la oferta y mantener una conducta son preguntas distintas.

Ejemplo conceptual hipotético original de los dos niveles de mantenimiento de RE-AIM. Los marcadores indican momentos genéricos, sin datos, duraciones o tendencias reales; ninguna línea demuestra cambio favorable ni continuidad de una intervención particular.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Stuart J. H. Biddle, Nanette Mutrie y Trish Gorely (2015); Stuart J. H. Biddle, Nanette Mutrie y Trish Gorely (2015).

12. La caminata como ejemplo de desarrollo, prueba y continuidad

Los autores describen su trabajo sobre caminar como ejemplo del recorrido de desarrollo y evaluación. La primera experiencia citada se situó en desplazamientos laborales y mostró viabilidad de cambios a corto plazo. Después realizaron una revisión de promoción de caminata para identificar evidencia y vacíos. La secuencia permite distinguir una experiencia inicial, una síntesis y pruebas posteriores. Aquí el caso se utiliza como relato metodológico del libro; no se recomienda un programa individual ni se consulta de forma independiente cada estudio citado. ^[1]

En la revisión, según el capítulo, los podómetros eran prometedores, pero los trabajos que los utilizaban no habían mostrado cambios más allá del corto plazo. Este vacío motivó desarrollo y prueba de una intervención con ese recurso. Los autores describen un piloto que llevó a refinamiento y después un ensayo aleatorizado. La observación sobre podómetros corresponde al conjunto de estudios de aquella

revisión, no a todos los dispositivos actuales ni a una conclusión universal sobre duración de cambios obtenidos con cualquier herramienta. ^[1]

El ensayo que el capítulo resume combinó podómetro y metas progresivas de pasos durante doce semanas, con incremento de actividad y mantenimiento a doce meses. Estas duraciones se conservan como datos del ejemplo. No son una pauta de prescripción ni un calendario recomendado para toda población. El texto menciona después implementación en adultos, personas mayores y hombres con sobrepeso a través de distintos trabajos. No se atribuye a todos esos grupos idéntico diseño, idénticos efectos ni un mecanismo de cambio que el pasaje no analice. ^[1]

[Inferencia] La lectura del caso puede separar qué pregunta resolvía cada etapa. Viabilidad, refinamiento, resultado bajo ensayo y seguimiento aportan información diferente. El hecho de aparecer en una misma secuencia no convierte toda experiencia en ensayo ni todo seguimiento en evaluación completa de RE-AIM. Para atribuir alcance, adopción o mediación habría que consultar los registros correspondientes. La monografía no los reconstruye a partir de datos que el capítulo no presenta. El caso permite aprender del recorrido sin completar los espacios con resultados supuestos.

El capítulo también informa asociaciones con estado de ánimo y calidad de vida y caracteriza costo-efectividad en trabajos citados. Aquí esos contenidos no se convierten en promesas individuales ni en recomendaciones clínicas. [Inferencia] La enseñanza metodológica que se desarrolla es conservar pregunta, período y población de cada evidencia. Que un programa haya pasado por varias etapas permite describir su desarrollo, mientras la extensión a otro entorno continúa necesitando datos de implementación y alcance. Los tiempos de doce semanas y doce meses tienen sentido dentro del caso específico que los autores relatan. ^[1]

13. Una lectura conjunta que conserva lo conocido y lo pendiente

[Inferencia] Un ejercicio hipotético de lectura puede partir de un informe de intervención y organizar cinco apartados: resultado, proceso, explicación propuesta, llegada a personas y organizaciones, y continuidad. La organización es editorial, no una escala validada de calidad. Su propósito es comprobar qué información ofrece realmente el documento antes de resumirlo como exitoso o fallido. Cada apartado puede contener evidencia, límites y preguntas pendientes. No debería rellenarse con el diseño ideal ni con lo ocurrido en otro estudio que lleva un nombre parecido.

Para resultado se conservarían conducta, medida, población y período. Para proceso se buscarían preguntas de exposición, alcance, satisfacción, fidelidad, dosis y contexto, junto con datos de reclutamiento, implementación y seguimiento. Estas

dimensiones proceden del capítulo 12. [Inferencia] No hace falta declarar completa su evaluación porque exista alguna lista de asistencia. El lector tendría que comprobar qué pregunta respondió ese registro y qué partes continuaron abiertas. La presencia de un dato no implica cobertura automática de toda la experiencia. ^[1]

Para explicación se distinguiría mediador hipotetizado, medida y análisis informado. El capítulo señala que el mecanismo requiere examen y reconoce que no desarrolla métodos estadísticos de mediación. [Inferencia] Si un informe sólo atribuye una teoría a la intervención, la lectura conservaría esa justificación sin declarar probado su funcionamiento. También podría reconocer que la evaluación del proceso aporta información útil sobre entrega y contexto, aunque no haya análisis de mediación. Ninguna de esas ausencias debe completarse con una interpretación causal presentada como hecho. ^[1]

RE-AIM permite examinar personas alcanzadas, resultados, organizaciones que adoptan, funcionamiento y mantenimiento. El capítulo final añade preguntas sobre contextos, grupos menos representados y seguimiento. Esas peticiones se atribuyen a la edición de 2015; no se actualizan con bibliografía ajena. [Inferencia] En la síntesis, una población concreta debe conservarse como tal. Un programa para niños de cierta edad, un estudio de trabajadores y un caso con personas mayores no forman una evidencia uniforme que pueda trasladarse a cualquier deportista o contexto de salud. ^{[1][2]}

[Inferencia] La conclusión resultante podría describir el cambio observado, señalar lo documentado sobre implementación y declarar qué se conoce de explicación, alcance y continuidad. Su redacción tendría que mantener la certeza de cada parte. Los casos de Active Winners y caminata muestran preguntas y recorridos diferentes dentro del libro; no constituyen recetas para repetir. Cuando una parte permanezca sin evaluar, nombrarla como pendiente permite delimitar el conocimiento y orientar nuevas preguntas sin tratar la intervención prevista, la explicación hipotetizada o la extensión propuesta como resultados ya verificados.

Referencias bibliográficas

1. Biddle, S. J. H., Mutrie, N., & Gorely, T. (2015). Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions (3.^a ed.). Routledge.

Physical activity interventions: Planning and design

2. Biddle, S. J. H., Mutrie, N., & Gorely, T. (2015). Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions (3.^a ed.). Routledge.

Summary, conclusions and recommendations

Fuentes y criterios editoriales: edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/fuentes-y-metodo.html