

María Belén Serrano Valenzuela

Adquisición de valores por  
adolescentes en educación no  
formal: variables predictoras y  
comparativa de programas

Departamento  
Psicología y Sociología

Director/es  
Orejudo Hernández, Santos

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Reconocimiento – NoComercial –  
SinObraDerivada (by-nc-nd): No se  
permite un uso comercial de la obra  
original ni la generación de obras  
derivadas.

© Universidad de Zaragoza  
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

# ADQUISICIÓN DE VALORES POR ADOLESCENTES EN EDUCACIÓN NO FORMAL: VARIABLES PREDICTORAS Y COMPARATIVA DE PROGRAMAS

Autor

María Belén Serrano Valenzuela

Director/es

Orejudo Hernández, Santos

**UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**

Psicología y Sociología

2016





**Universidad**  
Zaragoza

# **Adquisición de valores por adolescentes en educación no formal.**

## **Variables predictoras y comparativa de programas**

**Tesis Doctoral**

**Zaragoza, 2016**

**UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**Autora: Belén Serrano  
Valenzuela**

**Director: Dr. Santos Orejudo  
Hernández**



*“Cuando una persona desea realmente algo,  
el Universo entero conspira para que pueda realizar su sueño.  
Basta con aprender a escuchar los dictados del corazón...”*

—Paulo Coelho—

*“Trata de dejar el mundo  
en mejores condiciones de como lo encontraste”*

—Baden Powell—

*Mamá, ¿qué haces?  
La tesis, cariño  
Pues, dí que te manden menos deberes*

—Para Laura y Gema—

*El amor no tiene límites*

—Para Óscar—



## ÍNDICE

---

ÍNDICE.....	5
Agradecimientos .....	13
Presentación.....	15
PRIMERA PARTE: Fundamentación teórica .....	27
CAPÍTULO I.- Desarrollo positivo adolescente .....	29
I.1.- De la prevención a la promoción de habilidades saludables .....	34
I.2.- Valores .....	42
I.3.- Desarrollo moral .....	49
I.4.- Contexto y familia .....	54
CAPÍTULO II.- Educación no formal y juventud .....	61
II.1.- Historia del ocio .....	61
II.2.- Educación no formal .....	65
II.3.- Participación juvenil y voluntariado.....	75
CAPÍTULO III.- Programas, tipología y características .....	83
III.1.- Actividades extraescolares.....	84
III.2.- Campamentos de verano .....	92
III.3.- Metodología: diseño y evaluación de programas.....	102
SEGUNDA PARTE: Estudio empírico .....	119
CAPÍTULO IV.- Método .....	121
IV. 1.- Fundamentación epistemológica y metodológica.....	121
IV. 2.- Objetivos .....	124
IV.3.- Formulación de hipótesis.....	125
IV.4.- Participantes .....	126
IV.5.- Variables de investigación .....	132
IV.5.1.- Variable dependiente .....	133
IV.5.2.- Variable independiente .....	133
IV.6.- Instrumentos de evaluación .....	137
IV.6.1.- Evaluación de la variable dependiente .....	137
IV.6.2.- Evaluación de otras variables .....	138
IV.7.- Procedimiento .....	141
IV.8.- Procedimiento estadístico .....	146

CAPÍTULO V.- Resultados globales. 4 programas de educación no formal.....	149
V.1.- Perfil previo.....	149
V.1.1.- Los valores de los participantes: su distribución y análisis en el estudio previo ....	149
V.1.2.- Comparaciones con la muestra de la EV-DPA.....	156
V.1.3.- Comparaciones pretest con variables previas .....	159
V.2.- Comparaciones pre-post.....	168
V.2.1.- Grupo total.....	168
V.2.2.- Comparación pre-post por programa .....	169
V.2.3.- Comparación pre-post por edad.....	173
V.2.4.- Comparación pre-post por sexo .....	176
V.2.5.- Comparación pre-post por participación previa.....	179
V.2.6.- Comparación pre-post por pertenencia a asociaciones .....	182
V.2.7.- Análisis de regresión .....	185
V.3.- Características cualitativas de los 4 programas .....	190
V.3.1.- Los campos de trabajo de IAJ: características .....	191
V.3.2.- Los campamentos de YMCA: características .....	193
V.3.3.- El refuerzo educativo de Piquer: características.....	196
V.3.4.- Los campamentos Scouts ASDE: características .....	198
V.3.5.- Evaluación diferencial de los programas .....	199
CAPÍTULO VI.- Resultados por fases.....	203
VI.1.- Resultados de la fase 1.....	203
VI.1.1.- Perfil previo.....	204
VI.1.2.- Análisis del cambio pre-post .....	211
VI.2.- Resultados de la fase 2.....	222
VI.2.1.- Perfil previo.....	222
VI.2.2.- Análisis del cambio pre-post .....	230
CAPÍTULO VII.- Conclusiones y discusión .....	251
Bibliografía.....	275
ANEXOS .....	309
Anexo 1.- Ficha técnica de campo de trabajo. Modelo.....	311
Anexo 2.- Cronograma de actividades de campamento YMCA. Modelo .....	317
Anexo 3.- Cronograma de actividades de campamento Scout. Modelo.....	319
Anexo 4.- Objetivos del Colegio de verano de Fundación Piquer .....	321
Anexo 5.- Escala de valores para el desarrollo positivo adolescente (Antolín et al., 2011)...	323

## Índice

Anexo 6. Encuesta de evaluación de los participantes de campos de trabajo de IAJ.....	325
Anexo 7.- Encuesta de evaluación de los participantes de campamentos YMCA .....	327
Anexo 8 .- Encuesta de evaluación de los participantes de refuerzo educativo Piquer .....	329
Anexo 9.- Encuesta de evaluación de los participantes de Scouts de Aragón ASDE.....	331
Anexo 10.- Cuestionario general de evaluación del programa.....	333
Anexo 11.- Entrevista al director del programa .....	335
Anexo 12.- Acuerdo de colaboración entre IAJ e YMCA .....	337
Anexo 13.- Acuerdo de colaboración entre IAJ y Piquer.....	339
Anexo 14.- Acuerdo de colaboración entre IAJ y Scouts ASDE .....	341
Anexo 15.- Cuestionario de evaluación del programa campos de trabajo .....	343
Anexo 16.- Entrevista a la directora del programa campos de trabajo .....	347
Anexo 17.- Cuestionario de evaluación del programa campamentos YMCA .....	349
Anexo 18.- Entrevista a la directora del programa campamentos YMCA.....	353
Anexo 19.- Cuestionario de evaluación del programa de refuerzo educativo Piquer .....	355
Anexo 20.- Entrevista al director del programa de refuerzo educativo Piquer .....	359
Anexo 21.- Cuestionario de evaluación del programa campamento Scout.....	361
Anexo 22.- Entrevista al director del programa campamento Scout.....	365
Anexo 23.- Cuadro comparativo de 4 programas: tipo de entidad .....	367
Anexo 24.- Cuadro comparativo de 4 programas: tipo de programa .....	369
Anexo 25. Cuadro comparativo de 4 programas: el director.....	371
Anexo 26. Cuadro comparativo de 4 programas: el personal.....	373
Anexo 27. Cuadro comparativo de 4 programas: los participantes.....	375
Anexo 28.- Cuadro comparativo de 4 programas: las actividades.....	377
Anexo 29.- Cuadro comparativo de 4 programas: la metodología .....	379
Anexo 30.- Resultados de la entrevista: los 2 factores más influyentes.....	381
Anexo 31.- Resultados de la entrevista: por qué tu programa es diferente .....	383
Anexo 32.- Resultados de la entrevista: el papel de la familia.....	385

## Figuras y tablas

Figura 1.- El modelo de desarrollo positivo adolescente de las 5 Ces .....	30
Figura 2.- Recursos activos para el desarrollo personal y social .....	32
Figura 3.- Modelo de valores universales de Schwartz .....	43
Figura 4.- Características de las prácticas de educación no formal .....	66
Figura 5.- Áreas de educación no formal.....	84
Tabla 1.- Distribución por programa .....	126

Tabla 2.- Comunidad Autónoma de residencia .....	127
Tabla 3.- Programa por Comunidad Autónoma de residencia .....	127
Tabla 4.- Distribución por edad .....	127
Tabla 5.- Comparación por programas y edades .....	128
Tabla 6.- Distribución por programa y grupos de edad .....	128
Tabla 7.- Distribución por sexo .....	129
Tabla 8.- Distribución por programas y sexo .....	129
Tabla 9.- Distribución por ciclo educativo cursado .....	130
Tabla 10.- Distribución por programa y ciclo educativo cursado .....	130
Tabla 11.- Participación anterior en campamentos o actividades similares .....	131
Tabla 12.- Asociaciones entre participación previa y programa .....	131
Tabla 13.- Distribución por pertenencia a asociaciones .....	131
Tabla 14.- Tabla de contingencia de pertenencia a asociaciones según programa .....	132
Tabla 15.- Nivel socioeconómico de las familias .....	132
Figura 6.- Información sobre modalidades de campos de trabajo .....	134
Figura 7.- Factores de primer y segundo orden .....	138
Figura 8.- Fases de la investigación .....	139
Figura 9.- Procedimiento general de la recogida de datos .....	142
Tabla 16.- Valores medios y desviación típica. Valores del grupo total. Pretest .....	150
Figura 10.- Distribución de valores sociales entre los participantes .....	150
Figura 11.- Distribución del valor compromiso social entre los participantes .....	151
Figura 12.- Distribución del valor prosocialidad entre los participantes .....	151
Figura 13.- Distribución de valores personales entre los participantes .....	152
Figura 14.- Distribución del valor justicia e igualdad entre los participantes .....	152
Figura 15.- Distribución del valor honestidad entre los participantes .....	153
Figura 16.- Distribución del valor integridad entre los participantes .....	153
Figura 17.- Distribución del valor responsabilidad entre los participantes .....	154
Figura 18.- Distribución de valores individualistas entre los participantes .....	154
Figura 19.- Distribución del valor reconocimiento social entre los participantes .....	155
Figura 20.- Distribución del valor hedonismo entre los participantes .....	155
Tabla 17.- Comparación de valores en la primera medición (pretest) .....	156
Tabla 18.- Comparaciones entre valores .....	156

Tabla 19.- Comparación valores sociales. Participantes tesis-Andalucía.....	158
Tabla 20.- Comparación valores personales. Participantes tesis-Andalucía.....	158
Tabla 21.- Comparación valores individualistas. Participantes tesis-Andalucía .....	159
Tabla 22.- Comparación por programa y valores sociales .....	160
Tabla 23.- Comparación por programa y valores personales .....	161
Tabla 24.- Comparación por programa y valores individualistas .....	161
Tabla 25.- Comparaciones por sexo para valores sociales .....	162
Tabla 26.- Comparaciones por sexo para valores personales .....	163
Tabla 27.- Comparaciones por sexo para valores individualistas .....	163
Tabla 28.- Comparaciones por grupos de edad para valores sociales .....	164
Tabla 29. Comparaciones por grupos de edad para valores personales .....	165
Tabla 30. Comparaciones por grupos de edad para valores individualistas .....	165
Tabla 31.- Comparaciones por grupos de participación para valores sociales .....	166
Tabla 32.- Comparaciones por grupos de participación para valores personales .....	166
Tabla 33.- Comparaciones por grupos de participación para valores individualistas.....	167
Tabla 34.- Comparaciones por pertenencia a asociaciones para valores sociales.....	167
Tabla 35.- Comparaciones por pertenencia a asociaciones para valores personales.....	168
Tabla 36.- Comparaciones por pertenencia a asociaciones para valores individualistas .	168
Tabla 37.- Prueba de muestras relacionadas (grupo total).....	169
Tabla 38. Comparación medias valores pre-post (ANOVA medidas repetidas en 2 factores)*Programa.....	170
Tabla 39. Pretest-postest. Valores sociales expresados en cada programa .....	171
Tabla 40.- Pretest-postest. Valores personales expresados en cada programa .....	172
Tabla 41.- Pretest-postest. Valores individualistas expresados en cada programa.....	173
Tabla 42. Pretest-postest del estudio con los valores sociales *Edad .....	174
Tabla 43.- Pretest-postest del estudio con los valores personales *Edad .....	175
Tabla 44.- Tabla de Pretest-Postest del estudio con los valores individualistas*Edad....	176
Tabla 45. Comparaciones de medias pre-post (ANOVA de medidas repetidas)* Sexo ....	177
Tabla 46. Pretest-postest del estudio con los valores sociales*Sexo .....	178
Tabla 47.- Pretest-postest del estudio con los valores personales*Sexo .....	178
Tabla 48.- Pretest-postest del estudio con los valores individualistas*Sexo .....	179
Tabla 49.- Comparación medias valores pre-post (ANOVA medidas repetidas en dos factores) con la participación previa en programas similares .....	180

Tabla 50.- Pretest-postest del estudio con los valores sociales *Participación previa.....	181
Tabla 51.- Pretest-postest del estudio con los valores personales *Participación previa	181
Tabla 52.- Pretest-postest del estudio con los valores individualistas*Participación previa .....	182
Tabla 53.- Comparación medias valores pre-post (ANOVA medidas repetidas en dos factores) con la pertenencia a asociaciones .....	183
Tabla 54.- Pretest-postest del estudio con los valores sociales *Pertenencia .....	184
Tabla 55.- Pretest-postest del estudio con los valores personales*Pertenencia .....	184
Tabla 56.- Pretest-postest del estudio con los valores individualistas*Pertenencia.....	185
Tabla 57.- Variable dependiente: valores sociales.....	186
Tabla 58.- Variable dependiente: compromiso social.....	187
Tabla 59.- Variable dependiente: prosocialidad .....	187
Tabla 60.- Variable dependiente: valores personales.....	188
Tabla 61. Variable dependiente: honestidad .....	189
Tabla 62.- Variable dependiente: integridad .....	189
Tabla 63.- Variable dependiente: responsabilidad .....	190
Tabla 64. Variable dependiente: valores individualistas .....	190
Tabla 65.- Distribución de los participantes por modalidades .....	205
Tabla 66.- Tabla de contingencia entre programa y tipo de estudios cursados .....	206
Tabla 67.- Comparación de medias entre programa y curso.....	207
Tabla 68.- Distribución por nivel socioeconómico y tipo de programa .....	207
Tabla 69.- Tabla de contingencia pertenencia asociaciones y programa .....	208
Tabla 70.- Tabla de contingencia pertenencia a asociaciones y participación previa .....	209
Tabla 71.- Comparación de medias campos de trabajo IAJ y sub-escalas de valores .....	210
Tabla 72.- ANOVA –Medidas repetidas pre-post – YMCA .....	211
Tabla 73.- Comparaciones pre-post – YMCA – Valores sociales .....	212
Tabla 74.- Comparaciones pre-post – YMCA – Valores personales .....	213
Tabla 75.- Comparaciones pre-post – YMCA – Valores individualistas.....	214
Tabla 76.- ANOVA –Medidas repetidas pre-post – IAJ.....	215
Tabla 77.- Comparaciones pre-post –IAJ– Valores sociales .....	216
Tabla 78.- Comparaciones pre-post – IAJ – Valores personales .....	217
Tabla 79.- Comparaciones pre-post –IAJ– Valores individualistas.....	218
Tabla 80.- ANOVA –Medidas repetidas pre-post – F. Piquer .....	219

Tabla 81.- Comparaciones pre-post –F.Piquer – Valores sociales.....	220
Tabla 82.- Comparaciones pre-post – F.Piquer – Valores personales.....	221
Tabla 83.- Comparaciones pre-post – F.Piquer – Valores individualistas .....	221
Tabla 84.- Distribución por programa .....	222
Tabla 85.- Participación en asociaciones.....	223
Tabla 86.- Repetición de curso .....	223
Tabla 87.- Pertenencia de los padres a asociaciones .....	224
Tabla 88.- Participación de padres e hijos en asociaciones .....	224
Tabla 89.- Participantes que asisten obligados a los programas .....	224
Tabla 90.- Asiste obligado al programa .....	225
Tabla 91.- Comparación de valores pretest por programas.....	226
Tabla 92.- Comparaciones por pertenencia a asociaciones de los padres .....	227
Tabla 93.- Comparaciones por grado de obligatoriedad de la actividad .....	227
Tabla 94.- Comparación de medias sobre acudir obligado en campos de trabajo .....	228
Tabla 95.- Comparaciones previas dentro de campos de trabajo .....	229
Tabla 96.- Prueba de muestras relacionadas (grupo total).....	231
Tabla 97.- Análisis de varianza con medidas repetidas * Factor programa .....	232
Tabla 98.- Comparaciones pre-post campos de trabajo .....	233
Tabla 99.- ANOVA –Medidas repetidas pre-post – Campos de trabajo IAJ .....	234
Tabla 100.- Valores sociales (Campos de trabajo IAJ) .....	235
Tabla 101.- Valores personales (Campos de trabajo IAJ) .....	236
Tabla 102.- Valores individualistas (Campos de trabajo IAJ).....	237
Tabla 103.- Comparaciones pre-post grupo Scouts ASDE.....	238
Tabla 104.- ANOVA –Medidas repetidas pre-post Pertenencia padres en asociaciones .	239
Tabla 105.- Valores sociales (Pertenencia padres en asociaciones) .....	240
Tabla 106.- Valores personales (Pertenencia de padres en asociaciones) .....	241
Tabla 107.- Valores individualistas (Pertenencia de padres a asociaciones) .....	242
Tabla 108.- ANOVA –Medidas repetidas pre-post –Asistir obligado a campos de trabajo .....	243
Tabla 109.- Valores sociales (Asistir obligado – Campos de Trabajo) .....	244
Tabla 110.- Valores personales (Asistir obligado – Campos de Trabajo) .....	245
Tabla 111.- Valores individualistas (Asistir obligado – Campos de Trabajo).....	246

Tabla 112.- ANOVA –Medidas repetidas pre-post –Repetir .....	247
Tabla 113.- Tabla de Pretest-Postest del estudio con los valores sociales*Repetir .....	248
Tabla 114.- Tabla de Pretest-postest del estudio con los valores personales*Repetir ....	248
Tabla 115.- Tabla de Pretest-postest del estudio con los valores individualistas*Repetir	249

## **Agradecimientos**

---

Este estudio es una confluencia de conocimientos y experiencias relacionados con mi aprendizaje a lo largo de la vida. El Instituto Aragonés de la Juventud (en adelante IAJ), lugar en el que he estado trabajando 12 años, ha sido un lugar de experimentación, tal y como me recomendaron los profesores de la Facultad de Educación, cuando cursaba el Máster de investigación “Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales”. Los miembros del Grupo de investigación GICED o “Coaching y emprendimiento para el desarrollo personal y profesional” y el coordinador del Máster en ese momento, Santos Orejudo, han aportado conocimientos para esta tesis.

Gracias a la Dirección de esta tesis por parte del Doctor Orejudo Hernández, Santos, he podido aprender, profundizar y actualizar mi formación en investigación, educación y psicología. Él ha confiado en mí durante todo el proceso y me ha proporcionado la autonomía necesaria para realizar Comunicaciones que he presentado en diversos Congresos y foros de juventud. Es destacable su dedicación, compromiso, optimismo, motivación, profesionalidad y afecto en el proceso de tutorización de esta investigación.

La Dirección del IAJ durante los años de duración de mi tesis, desde el primer momento, comprendió el interés de evaluar conceptos de aprendizaje para la juventud en el ámbito de la educación no formal. Por ello, se pudieron llevar a cabo acciones de investigación relacionadas con la temática que se presenta en mi tesis, en el marco del Observatorio de la realidad juvenil. Esta institución autorizó la utilización de datos de participantes anónimos que se analizan posteriormente. Mis compañeras de trabajo en el IAJ colaboraron con interés en gran parte de las tareas administrativas realizadas en la gestión de esta investigación, así como en la evaluación de los programas anuales de campos de trabajo.

Los programas de educación no formal investigados se organizan desde entidades sin ánimo de lucro que son dirigidas por grandes gestores, como es el caso de la directora de YMCA-Aragón, el presidente de Scouts de Aragón ASDE y el director y psicólogo de Fundación Piquer, respectivamente. Todos ellos se han mostrado disponibles en todo momento e interesados por conocer los resultados de los programas que realizan. Asimismo, las entidades organizadoras de los campos de trabajo con adolescentes en

Aragón (Scouts-MSC, Mandrágora, Tris Tras, Benito Ardid o Farasdués), a través de sus directores en ese momento, también han colaborado en esta investigación. Año tras año, realizan una importante labor de educación de jóvenes en el medio natural.

Lucía Aparicio fue mentora en mis clases del Máster de investigación. Quiero agradecerle su disponibilidad y apoyo en esta tesis. Ha sido una buena compañera. Mi hermano Jano y compañeros de mi trabajo actual me han ayudado en la maquetación y formato final de este estudio.

Cuando trabajas y, al mismo tiempo, emprendes nuevos estudios, te encuentras con el dilema de la falta de tiempo y la familia ve mermada tu disponibilidad. Por ello, agradezco a Óscar su apoyo durante todo el largo proceso de realización de mi tesis doctoral, por comprender que para mí es importante avanzar hacia nuevas metas académicas y por compartir mi pasión por la investigación en esta materia.

A todos ellos, muchas gracias.

## **Presentación**

---

La elaboración de esta tesis doctoral viene motivada por la necesidad de llevar a cabo estudios de investigación en el ámbito de la educación de jóvenes, en concreto, de los programas de educación no formal. Estos programas abarcan un amplio abanico de actividades que incluyen las denominadas extraescolares, voluntariado y tiempo libre, entre otras. La razón por la que elegimos como objeto de estudio la adquisición de valores sociales y personales en adolescentes que participan en programas estivales intensivos de educación no formal está relacionada con diferentes factores: la falta de investigación, el interés de que los jóvenes aprendan competencias, los programas de educación no formal en el que participan anualmente miles de personas, la interacción entre desarrollo, participación y empleabilidad, así como la necesidad de las familias para conciliar su vida personal, laboral y familiar.

Por ello, en esta presentación, exponemos la necesidad de investigar la educación no formal que es aquella que se realiza, de forma estructurada, fuera del sistema reglado. Existen pocos estudios sobre esta materia en nuestro país. Sin embargo, nos parece relevante el interés que aporta un marco teórico en el desarrollo de capacidades de los jóvenes para su mejora personal y social. El papel de los valores para la juventud también adquiere relevancia en esta investigación como uno de los aspectos que hemos decidido evaluar, teniendo en cuenta que es uno de los activos de la teoría del desarrollo positivo adolescente. En relación a los programas, consideramos que los que se realizan en verano, con o sin voluntariado, tienen mucho que aportar. Destacaremos algo de la historia, metodología y participantes de los campamentos y colonias para explicar cómo, en los últimos años, han adquirido interés para la conciliación de las familias. Y finalmente, terminaremos describiendo el hilo conductor y la estructura de este estudio.

En primer lugar, manifestamos la limitación de la investigación científica en esta materia debido a la escasez de estudios derivados de este tipo de programas, tal y como reflejan autores norteamericanos, como Barber, Abbott, Blomfield & Eccles (2009) o Feldman & Matjasko (2005). Consideramos que los trabajadores de juventud y responsables de entidades y fundaciones, públicas y privadas, deberían conocer los procesos de desarrollo de los jóvenes y las oportunidades de la educación no formal.

En España, Rodríguez (2001), en su tesis doctoral denominada “Las colonias escolares municipales madrileñas”, refleja la falta de existencia de investigación en esta materia, sólo encontrando y referenciando trabajos realizados en “Valencia, Cartagena y en alguna población más” (p.3). El Instituto de la Juventud de España (en adelante, INJUVE) realiza estudios estatales sobre jóvenes, en formato de monográficos, sobre diferentes temáticas coyunturales y desde una perspectiva principalmente sociológica. En una de estas publicaciones, Comas (2003) detectaba una juventud española que asistía a un cambio social del ocio en los jóvenes. En su estudio, se detecta el interés de los mismos por el trabajo o los estudios, pero el ocio también adquiere importancia en su vida. Describe los perfiles de los jóvenes en función de sus prácticas habituales de ocupación de su tiempo libre, en este estudio en concreto, de lo que realizan en la ciudad. Lo definen como un ocio instaurado en el fin de semana y de modo nocturno. Este autor valora la investigación centrada en la evaluación de las situaciones sociales. De ese modo, advierte prácticas positivas y negativas, en estudios que unen instituciones relevantes en materia juvenil, como son el INJUVE y la Fundación de ayuda contra la drogadicción. Así, se confirma la importancia de evaluar los programas de intervención para conocer si los objetivos previstos se cumplen.

Granero & Lesmes (2006) analizan en una publicación el fenómeno de los campamentos de verano, desde la consideración de la necesidad de dedicar espacio para la investigación, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo. Este manual recoge aspectos de interés para el desarrollo de los adolescentes en las actividades de verano en los últimos 30 años. El estudio de los campamentos como ocio estructurado es un fenómeno sociológico para reflexionar, ya que refleja la transformación de la sociedad y sus necesidades de ocio con el paso del tiempo. En los inicios, se concebían desde una perspectiva más ideológica y actualmente han derivado hacia diferentes modos de entretenimiento, dejando de lado, en algunos casos, el aspecto más educativo. Nos interesa recoger de estos autores las aportaciones relacionadas con el desarrollo educativo de estas actividades, así como el papel de los monitores de tiempo libre, la formación de los mismos y otros aspectos relacionados con la vida asociativa que iremos plasmando a lo largo de estas líneas.

Granero & Lesmes (2009) también reflejan la ausencia en la literatura española de estudios que evalúen este tipo de adquisiciones o logros en el marco de la educación no formal. Destacan que “los campamentos de verano, como modelo pedagógico y producto

de tiempo libre juvenil e infantil, no han sido tratados en investigaciones anteriores” (p.9). Rodríguez & Agulló (1999) abordan la importancia de utilizar en este ámbito herramientas de evaluación fiables y válidas que sean garantes de una medición real debido a que, en años anteriores, se ha abusado de utilizar algunas metodologías poco operativas. También el hecho de no utilizar bases teóricas sólidas ha llevado a conclusiones poco coherentes e inconsistentes. Siguiendo estas consideraciones, nuestro estudio se enmarca en la teoría de la psicología positiva (Damon, 2004), en concreto, del desarrollo positivo adolescente, que diseña diferentes modelos de competencias y fortalezas esenciales para la promoción de la salud y del desarrollo personal de niños y jóvenes.

Uno de los activos del desarrollo positivo adolescente es el optimismo. Orejudo, Puyuelo, Fernández-Turrado & Ramos (2012) exponen su estudio en el que analizan variables que afectan a los adolescentes. Encuentran resultados de interés relacionados con el género. Los varones verbalizan ser optimistas cuando tienen experiencias positivas con los pares y las mujeres prefieren el buen ambiente de comunicación familiar para sentirse optimistas. Estos autores destacan la necesidad de investigar en esta edad otras variables que afectan al desarrollo personal y social.

Investigadores norteamericanos como Lerner, Almerigi, Theokas & Lerner (2005) exponen las fortalezas de los jóvenes a través de la creación de un modelo de desarrollo positivo adolescente denominado las cinco Ces que incluye competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado. Esta conceptualización derivada de la investigación puede aplicarse en la intervención con jóvenes diversos. Sus objetivos son el fomento de su desarrollo personal y social, haciendo uso de los recursos individualistas y comunitarios disponibles.

Otro de los activos de este desarrollo es la conducta prosocial o de ayuda, entre la que podemos integrar los valores que son el constructo teórico que hemos elegido para evaluar el aprendizaje de los jóvenes. La adquisición de estos valores es considerada por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (Megías, 2010) como necesaria para la prevención de conductas problemáticas, aunque también pretendemos tomar en consideración otras variables de interés que predigan o afecten a la capacidad de adquisición de valores de los propios jóvenes. Según Orejudo et al. (2012) el papel de la familia y de los amigos tiene mucho que aportar en este aprendizaje de fortalezas y, en concreto, del optimismo. Asimismo, éste se ve influenciado por la cultura, la raza, las

experiencias anteriores y todos los aspectos relacionados con el desarrollo evolutivo de niños y jóvenes (Orejudo & Teruel, 2009).

Llinares, Molpeceres & Musitu (2001) detectan la no existencia de un perfil de valores asociado a una mejor autoestima. Sin embargo, los jóvenes con buenos resultados académicos priorizan valores prosociales, de benevolencia y de autodirección y los que muestran buenos resultados físicos priorizan la seguridad y el autobeneficio. En general, un alto autoconcepto global se relaciona con la conformidad y con un sistema de valores universales. Por lo tanto, podemos decir que existe una relación funcional entre autoestima y valores, pero no de forma general sino centrada en aspectos específicos.

Este tipo de adquisiciones son positivas para la futura empleabilidad de los jóvenes, no sólo para el acceso al empleo cuando incluyen esta experiencia en el currículum, sino también, para el mantenimiento del mismo y la adaptación al contexto laboral, debido al aprendizaje de habilidades de resolución de conflictos, competencia social y trabajo en equipo, entre otros.

El objetivo principal de este trabajo consiste en centrar nuestro interés en lo que ocurre en actividades ya conocidas en nuestro país, como son los campamentos de verano y las colonias, así como de otros programas de educación no formal, similares en duración e intensidad, pero que tienen otras características.

En primer lugar, ofreceremos algunos datos históricos para posteriormente ir concretando y llegar a una realidad más cercana y autonómica. La historia de los campamentos y colonias no data precisamente del siglo XXI. Estas actividades, en periodo estival, ya existían desde principios del siglo XIX con fines e intereses diferentes a los de la actualidad. La primera colonia escolar data de 1876, en la que un pastor protestante acompaña durante dos semanas a 68 niños por la montañas suizas (Otero, Navarro & Basanta, 2013).

Algunas entidades internacionales, que actualmente tienen presencia en nuestro país, empezaron a tener experiencias en este sentido. En concreto, la Asociación YMCA o Young Men Christian Association realiza su primer campamento en el año 1885 en Orange Lake, Nueva York, aunque la asociación fue fundada ya en 1844 por George Williams en Londres (YMCA, s.f.).

Posteriormente, en el año 1907 los Scouts liderados por su fundador Baden Powell desarrollaron su primer campamento, con una duración de 9 días, en la isla de Brownsea,

Inglatera (Scout, s.f.). Estas dos entidades, de gran prestigio internacional y ubicadas en la actualidad también en Aragón, han sido dos de los programas seleccionados en este estudio, debido a la gran repercusión educativa que tienen en la juventud actual.

En España en 1887, se desarrolla la primera colonia<sup>1</sup> vacacional (Otero et al., 2013). Las causas que promovieron esa primera colonia, y las que actualmente las justifican, son diferentes. Se realizó en San Vicente de la Barquera con 18 niños raquííticos y anémicos del colectivo más empobrecido con el objetivo principal de mejorar su salud en un entorno natural. Rodríguez (2001) considera interesante la propuesta de estudio de las colonias vacacionales. Describe las ventajas pedagógicas, médicas, sanitarias, higiénicas, curativas y preventivas que proporcionaban. 1910 es el año en el que se data la primera colonia de la ciudad de Madrid y 1936 marca el final de una etapa histórica española y el comienzo de la Guerra Civil, un hecho que supondrá un antes y un después en los campamentos en España y en las entidades organizadoras.

Para hablar de nuestra realidad autonómica interesa señalar el volumen de este tipo de actividades, así como de las características más habituales de este tipo de programas<sup>2</sup>. Por explicar un poco más, pasamos a comentar dos datos numéricos de interés. El primero de ellos, es el número de campamentos y de participantes jóvenes que mueve Aragón anualmente y, el segundo, se refiere a la participación de jóvenes voluntarios en entidades sin ánimo de lucro.

En primer lugar, la Comunidad Autónoma de Aragón realiza anualmente, a través de diferentes entidades, aproximadamente 400 campamentos y campos de trabajo en los meses de verano. Este volumen de actividades supone la participación de unas 28.000 personas. Aragón, debido a su territorio, en especial al Pirineo, mantiene una de las trayectorias estatales más positivas en el fomento de actividades de educación no formal en el medio natural. Según Granero & Lesmes (2009) nuestra Comunidad ocupa el sexto lugar en relación con el resto de España en promoción de actividades, siendo que ocupa el décimo en población susceptible de participación en las mismas.

El segundo lugar, es interesante destacar el papel que las entidades gestoras de estos programas desarrollan en relación con el voluntariado, ya que gran parte de estas actividades las lideran jóvenes que no obtienen remuneración por lo que hacen. Durante el

---

<sup>1</sup> Las palabras campamento y colonia se utilizan indistintamente, pero habitualmente en la primera pernoctan en tiendas de campaña y en la segunda lo hacen en albergues o instalaciones cerradas.

<sup>2</sup> Los términos programa y actividad se utilizan indistintamente, aunque lo habitual es que el programa englobe el conjunto de actividades a realizar, así como otros aspectos relacionados con la planificación.

año, aproximadamente 300 entidades sin ánimo de lucro promueven la participación de unos 19.000 jóvenes voluntarios entre 14 y 30 años en actividades de todo tipo, no sólo de campamentos, y durante todo el año. Estos representan un porcentaje inferior al 8 % de los jóvenes de Aragón (IAJ, 2012).

Viendo el número de participantes, los datos no nos pueden dejar indiferentes. Sabemos que, según la evaluación de la satisfacción de los mismos, el número de jóvenes que asiste es grande, se lo pasan bien y aprenden, pero no conocemos exactamente en qué variables mejoran. Por ello, si con esta investigación se avala la adquisición positiva de valores, podremos impulsar su promoción y difusión ofreciendo una ventaja para su desarrollo. Es interesante conocer cómo, debido a esta participación, se produce también una mejora en el rendimiento académico en jóvenes con dificultades (Farb & Matjasko, 2012).

En general, si promocionamos el estudio de estos programas, podríamos mejorar el conocimiento del mundo asociativo, de la participación juvenil en actividades de ocio y tiempo libre y el papel del voluntariado en nuestra sociedad. Sería adecuado alcanzar niveles más altos de asistencia a programas de voluntariado, similares a los de otros países de la Unión Europea. Actualmente España mantiene uno de los porcentajes más bajos de personas implicadas en voluntariado (García, Marcuello & Saz, 2010).

En Aragón, el IAJ (2015) es la institución que tiene entre sus competencias la regulación de este tipo de programas, en concreto de aquellos que se realizan de forma intensiva en el medio natural. Asimismo, tiene la competencia para promover estudios vinculados a la mejora del conocimiento de la juventud y de los programas destinados a este colectivo.

Continuando con nuestra presentación, consideramos relevante evaluar programas intensivos de tiempo libre que habitualmente se desarrollan en nuestro país y también conocer quién participa en los mismos y, en general, en las actividades de educación no formal de características similares, como los campos de trabajo y otras de refuerzo educativo.

Para argumentar el primer aspecto comentado, queremos hacer alusión al marco contextual de la crisis actual que afecta especialmente a la población juvenil y donde el aprendizaje que este tipo de programas genera en los jóvenes puede aportar un valor añadido a su formación. Europa que no es ajena a esta problemática (European Comission, 2012), emite unas recomendaciones para que los países miembros promuevan la

participación de los jóvenes en actividades relacionadas con la educación no formal. Europa siempre ha considerado de interés la promoción de aprendizajes en programas que se realizan fuera del sistema reglado para jóvenes de todo tipo de razas, ideologías, culturas, etc. La Comisión insta a los países hacia el impulso de la educación no formal e informal y la promoción de sistemas de validación y certificación de sus actividades, en el contexto de *Lifelong Learning Programmes* o los programas de aprendizaje a lo largo de la vida.

Europa, en su discurso relacionado con la educación no formal y en los programas que financia en la actualidad como el recién aprobado Erasmus+ Juventud, establece una relación entre las competencias, habilidades y valores adquiridos en actividades de voluntariado y la empleabilidad, tal y como también se ha evaluado en otros trabajos (IAJ, 2012; Saz & Serrano, 2013; Confederación de centros juveniles Don Bosco de España, 2015). La participación de los jóvenes en programas europeos potencia aprendizajes necesarios para formar ciudadanos solidarios y tolerantes en el contexto de la Unión Europea. Estas competencias sirven para prevenir conductas problemáticas y para promocionar sistemas de autonomía en los participantes.

En segundo lugar, para conocer quién participa, debemos decir que la infancia y la juventud son los destinatarios principales y, en este estudio, pretendemos evaluar a los adolescentes. La elección de la edad es algo intencionado. A la hora de analizar las actitudes y sentimientos de los jóvenes ante el reto europeo, Prats, Trepat, Peña, Valls & Urgell (2001) eligen esta edad, señalándola como una etapa en la que se plantea el inicio del proceso hacia la autonomía personal y la búsqueda de identidad. Europa marca el periodo de juventud entre los 15 y los 29 años y, por ello, elegir el inicio del proceso juvenil como interés en esta investigación conlleva la observación del impacto de estas actividades en estas edades. Es interesante conocer las actitudes de los jóvenes ante lo que les rodea, principalmente en la adolescencia ya que todavía no están influenciados por el rol profesional o por una trayectoria académica diversa.

Asimismo, la participación en actividades específicas de voluntariado mejora el capital social, debido a la ampliación de la red de contactos en el momento en el que los jóvenes entran a formar parte de una entidad. Al mismo tiempo, mejora el capital humano, debido a las habilidades y competencias aprendidas ya que este tipo de iniciativas se pueden considerar atractivas para las empresas. Estas son algunas de las competencias que los propios participantes de voluntariado han desarrollado en una muestra de aragoneses:

Si consideramos el grupo total de encuestados (voluntarios actuales y los que fueron anteriormente), se observa que consideran que han desarrollado durante el voluntariado las habilidades de empatía (90%), manejo de emociones y sentimientos (89,3%), relaciones interpersonales (86,2%), comunicación assertiva (83,9%) y autoconocimiento (80,8%) (Saz & Serrano, 2013, p. 69).

Como competencias a destacar en la participación como voluntarios encontramos el liderazgo, el trabajo en equipo y la responsabilidad, entre otras. Cuando el voluntariado se aplica en el ámbito de las organizaciones y, en concreto, de la empresa, tal y como se refleja en las actuaciones de la RSC o Responsabilidad social corporativa se produce un efecto positivo en los empleados hacia la organización relacionado con un mayor compromiso, implicación, motivación y responsabilidad (Obeso et al., 2014). La RSC establece decálogos que pretenden mejorar a las empresas a través de aspectos sociales y sostenibles, entre otros aspectos (Blasco & Galán, 2015).

Y por último, otro argumento que avala la elección de esta temática es la necesidad de conciliación de las familias en su vida laboral, personal y social. Nuestra sociedad ha sufrido cambios en los últimos años. Hemos entrado en el siglo XXI inmersos en un mundo tecnológico, la crisis se ha instaurado en nuestra sociedad y debido a la incorporación de la mujer al ámbito laboral, continua siendo fundamental la búsqueda de recursos de apoyo para las familias. Por ello, ha aumentado la demanda de actividades extraescolares por parte de éstas y, en concreto, en época estival de los campamentos y colonias. Y es curioso que, ya en nuestro país y, desde hace algunos años, asistimos a un aumento considerable de programas que se desarrollan fuera del sistema reglado y fuera del entorno familiar. El índice de participación en actividades extraescolares ha ido en aumento en los niveles de primaria y de secundaria (Hermoso, 2009).

La conciliación personal, social y laboral para las familias españolas es complicada en el momento en el que tienen hijos y están escolarizados. Fraguera, Lorenzo & Varela (2011) exponen la merma que supone esta situación en la calidad de vida de los hijos y de las madres. Los primeros pasan cada vez más tiempo en el entorno escolar y menos tiempo con sus familias y, además, abusan en gran medida del uso de las nuevas tecnologías. Las mujeres han mejorado su incorporación al mundo laboral, pero siguen participando en gran medida en la ocupación de las tareas domésticas y en el cuidado de mayores dependientes. Por ello, también ha disminuido su calidad de vida debido a que las condiciones de mejora de la conciliación no han aumentado. Existe gran dificultad de conciliar horarios entre las vacaciones laborales y los festivos escolares. Para ello, el principal recurso que se utiliza es la familia extensa, el segundo, los recursos no reglados del centro educativo, y el tercero es

la contratación de una persona externa a la familia. La mayor parte de los padres señalan la importancia de la jornada continua escolar, los servicios de comedor y las actividades extraescolares vespertinas, por ese orden. Entre estas actividades extraescolares y principalmente en periodo estival, se encuentran los campamentos intensivos de verano.

Nuestro objetivo, siguiendo las indicaciones de la Unión Europea, es realizar en Aragón una investigación que evalúe si se producen cambios en el aprendizaje cuando los jóvenes participan en este tipo de programas, existentes también en contexto internacional. Pretendemos descubrir asimismo, si estos programas tienen diferencias entre ellos. De este modo, podremos mejorar su planificación y promoción. Nos proponemos evaluar programas intensivos de educación no formal donde participan, en época estival, jóvenes de 14 a 17 años, entre otros. Nos referimos a campamentos de verano, campos de trabajo y programas extraescolares en colonias urbanas. Estos son ofertados por entidades que tienen carácter no lucrativo, es decir, cuyos fines pretenden conseguir beneficios sociales fundamentalmente. Algunas de ellas tienen voluntarios y, de manera altruista, dedican su tiempo a estas actividades. Consideramos relevante abordar al mismo tiempo las características de jóvenes y programas, para identificar aspectos diferenciadores de los resultados.

Así pues, la adquisición de valores sociales y personales en adolescentes que participan en programas estivales intensivos de educación no formal es nuestro objeto de estudio. Por ello, y durante las siguientes páginas, vamos a exponer la estructura de esta tesis a través de siete capítulos.

En la primera parte de la tesis hemos profundizado sobre la fundamentación teórica. Está compuesta por tres capítulos. El primero de ellos establece el marco teórico de la investigación. Su hilo conductor es la teoría del desarrollo positivo adolescente, enfoque desde el que hemos desarrollado la investigación que está en auge en los últimos años. El aprendizaje de los participantes lo hemos medido eligiendo un constructo, el de los valores, que como ya hemos comentado favorece la resiliencia y el comportamiento cívico. En este apartado vamos a exponer el porqué de esta elección, pero hay otros constructos del desarrollo positivo adolescente que Oliva, Delgado et al. (2011b) denominan recursos activos para la mejora del joven que también podrían servir para la evaluación de su desarrollo. En concreto, el esquema de la flor expuesto en el capítulo I refleja cuáles y cuántos son estos activos que fomentan la autonomía y promocionan aspectos positivos para el desarrollo social y personal. Otros autores los han denominado fortalezas, en

concreto, Arguís, Bolsas, Hernández & Salvador (2012) en su aplicación de la psicología positiva al contexto escolar denominando el resultado como “Aulas Felices”. Entre las fortalezas que necesitan los jóvenes para su desarrollo, el compromiso social y cívico es uno de los recursos activos que se desarrolla a través de los valores. También nos interesa conocer cómo se aprenden, cómo se generan y cuáles son los contextos que promocionan en los jóvenes estas actitudes y principios sociales.

El segundo capítulo contiene la historia del ocio y la contextualización internacional sobre los programas de educación no formal. También destacamos el interés por las entidades sin ánimo de lucro como organizadoras de programas y la importancia que tienen los voluntarios en los mismos.

El tercer capítulo introduce el mundo de las actividades extraescolares revisando algunos aspectos positivos y negativos acerca de la participación en las mismas. Además, relacionamos un paquete de estudios de investigación de diferentes nacionalidades sobre los campamentos de verano, diferenciando los destinatarios y las temáticas de las que tratan, así como sus diversos modos de medición. Especialmente relevante es conocer las características y la metodología de estos programas que pueden establecer diferencias en el aprendizaje de los jóvenes.

En la segunda parte se desarrolla el estudio empírico que consta de cuatro capítulos. El capítulo IV contiene la descripción del método de investigación, así como la exposición de nuestros objetivos, hipótesis y variables, el procedimiento seleccionado, la muestra, algunas características de los programas a investigar, así como los instrumentos de evaluación utilizados. Nos referimos a una investigación cuasiexperimental que, además de analizar de forma cuantitativa los datos del estudio, ha tenido también en cuenta la información cualitativa de otros informantes de relevancia para los programas evaluados.

Si nos centramos en el procedimiento seguido, esta tesis consta de 2 fases que se corresponden con los dos momentos en los que se ha realizado la recogida de datos de los participantes y que han constituido el denominado trabajo de campo. En la primera fase, hemos evaluado las adquisiciones de los valores de los jóvenes en 3 programas del ámbito de la educación no formal a los que hemos denominado campos de trabajo IAJ, campamentos YMCA y refuerzo educativo Piquer. Desde el principio, se ha administrado la encuesta de evaluación en la que el joven puntúa diferentes cuestiones relacionadas con los valores. En la segunda fase, hemos realizado una comparativa entre 2 programas que han sido campos de trabajo IAJ y campamentos Scouts ASDE. En los dos casos,

evaluamos el programa de campos de trabajo, debido a que el estudio se enmarca en todo momento en el trabajo que realiza el IAJ en materia de voluntariado y, en este caso, estos son los programas que gestiona esta institución de forma directa. Hemos completado el estudio describiendo los datos del cuestionario y de la entrevista que hemos administrado a los directores de los 4 programas. Con todos estos resultados y aportaciones, realizamos un análisis reflexivo para elaborar el informe de resultados fundamentado según la teoría y los objetivos propuestos y definidos.

Los capítulos V y VI desarrollan los resultados. En ellos, exponemos de forma pormenorizada el perfil de los 573 jóvenes antes de su participación en los 4 programas de educación no formal. También recogemos, a través de un cuestionario y una entrevista, las verbalizaciones de los 4 directores que nos ayudan a conocer las características de los mismos. Por ello, como veremos, tenemos una muestra total de 573 personas que son las que han formado parte de esta investigación y de 4 responsables de programas. Conocer el perfil y las características sociodemográficas de los participantes es otro de los objetivos, así como los valores sociales y personales que presentan antes del comienzo de la actividad. Lógicamente, daremos a conocer los resultados de cambio de los jóvenes.

Los 4 programas analizados son organizados por 4 entidades de Aragón. Dos de ellos son campamentos de verano liderados por entidades internacionales de reconocido prestigio en el mundo juvenil, como son YMCA y Scouts ASDE. El tercer programa denominado campos de trabajo lo gestiona el Gobierno de Aragón, en concreto, la institución competente en liderar políticas de juventud o IAJ. En su gestión, este organismo convoca subvenciones para que los programas los organicen y ejecuten directamente las entidades sin ánimo de lucro aragonesas. El cuarto programa versa sobre el refuerzo educativo y es gestionado por la entidad Fundación Piquer.

Las conclusiones del estudio se exponen en el capítulo VII, que contiene las reflexiones que hemos tenido en cuenta a la vista de los resultados. Relacionamos la investigación existente con los resultados de nuestra investigación, basándonos en los objetivos e hipótesis iniciales. Asimismo, exploramos los argumentos posibles a la luz de los datos expuestos. También exponemos los puntos fuertes y débiles del estudio que reflejan la cara y la cruz de cualquier investigación en la que se toman decisiones. Finalmente, valoramos unas líneas de futuro que consideramos de interés para los investigadores. Esperamos que otros vengan detrás de nosotros y mejoren el conocimiento en esta materia que nosotros hemos considerado relevante para la educación juvenil.



# **PRIMERA PARTE:**

## **Fundamentación teórica**

---



## **CAPÍTULO I.- Desarrollo positivo adolescente**

---

Este estudio se integra en la línea de investigación que evalúa las variables psicológicas y sociales implicadas en el desarrollo y la educación, en especial las que afectan a la cognición y al aprendizaje. Por lo tanto, nos encontramos en un ámbito educacional que promueve principalmente al desarrollo de la persona, en este caso, del joven.

La referencia teórica de esta tesis para evaluar los cambios psicológicos que experimenta el joven es el marco del desarrollo positivo adolescente el cual, desde la psicología positiva, nos brinda una serie de constructos que son indicadores de la mejora del bienestar y que actúan como factores protectores de los problemas de conducta en los jóvenes (Bisquerra & Pérez, 2007; Megías, 2010; Oliva, Delgado et al., 2011b). Estos constructos han sido definidos, como veremos en estas líneas, como fortalezas, recursos activos, competencias y habilidades. De ese modo, continuamos la exposición sobre la definición de desarrollo positivo adolescente comentando algunos modelos teóricos que tratan las fortalezas y los recursos activos que generan bienestar y resiliencia entre los adolescentes.

La psicología positiva surge en Estados Unidos en los años 90 y su principal impulsor es Seligman. En esa época se escuchan nuevos conceptos relacionados con rasgos, emociones e instituciones positivas. Sin embargo, no es la primera vez que se habla de felicidad o de bienestar de las personas. Ya en la época de los primeros filósofos, Aristóteles explica aspectos sobre virtudes éticas y morales, sobre el placer y la felicidad que adquieren relevancia actualmente en esta nueva teoría (Arguís et al., 2012).

Seligman & Csikszentmihalyi (2000) en Estados Unidos impulsan este nuevo modo de concebir los programas de forma global para fomentar la adquisición de las habilidades y competencias de las personas, siempre considerando las ventajas para su bienestar emocional. El marco teórico propuesto por la psicología positiva para nuestra investigación enlaza con nuestra intención de analizar si el aprendizaje, en contextos de educación no formal, puede fomentar el desarrollo psicosocial y educativo de los jóvenes en general. Por ejemplo, Martin & Alacaci (2014), en su investigación, evalúan 52 artículos publicados entre 2000 y 2012 para detectar las necesidades de los adolescentes turcos. Llegan a la

conclusión de que existe interés en centrar los programas educacionales en el aprendizaje social y emocional, y no tanto en el currículo académico.

Existe una interdisciplinariedad de modelos que tratan aspectos positivos del desarrollo, por ello no hay consenso sobre su definición. El concepto de desarrollo positivo adolescente abarca teorías, investigación y modelos que son aplicables en variedad de contextos relacionados con las políticas públicas, familias, comunidades, escuelas, etc. Actualmente existen muchas definiciones y, cada una de ellas, enfatiza algún aspecto relevante relacionado con la capacidad de crecimiento de la juventud en los diferentes contextos en los que se desarrolla y participa. A modo de ejemplo, la definición de Damon (2004) se fundamenta en las potencialidades que brinda este marco teórico para la mejora de los jóvenes con dificultades. La definición de Benson, Scales, Hamilton & Sesma (2006) se centra en el tipo de actividades que pueden beneficiar el desarrollo y sugieren, como dicen ellos, el modo de hacer las cosas de modo correcto, relacionando el foco de interés en lo positivo en lugar de en lo psicopatológico.

También es necesario decidir cuáles son esos activos del desarrollo que más importancia tienen en los jóvenes. Para ello, se analizan diferentes constructos derivados de investigaciones y profesionales y se unifican en forma de modelos. Uno de los modelos más completos de esta teoría viene de la mano de Lerner (2004). Se desarrolla en Estados Unidos y en él se definen las 5 competencias de interés para el desarrollo personal y social de los jóvenes que exponemos en la Figura 1.

Figura 1.- El modelo de desarrollo positivo adolescente de las 5 Ces

Cinco Ces	Definición
Competencia	Concepción positiva de las propias acciones en áreas de dominio específicas –social (habs. interpersonales), académica (rendimiento, asistencia), cognitiva y vocacional ( hábitos y elección vocacional)–.
Confianza	Sentido de autovaloración y autoeficacia positiva a nivel global.
Conexión	Nexos positivos con personas e instituciones.
Carácter	Respeto hacia las normas sociales y culturales, conductas correctas y sentido moral e integridad.
Cuidado y/o compassion	Sentido de simpatía y empatía por los demás.

Fuente: Lerner (2004); Roth & Brooks-Gunn (2003)

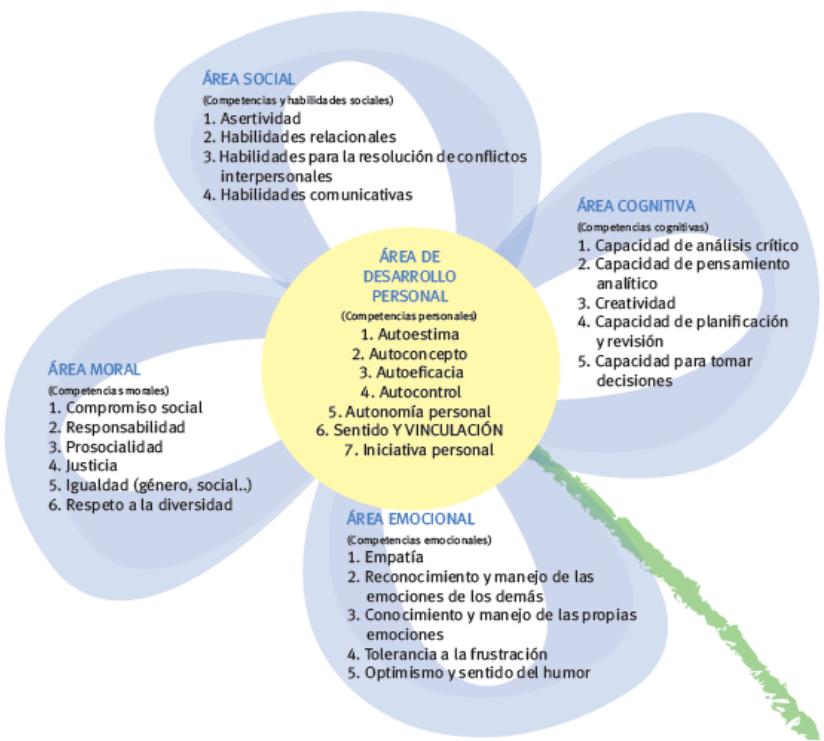
Los activos que se conceptualizan en el modelo se definen a través de las denominadas 5 Ces: competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado/compasión. Se explica la aplicación que tiene esta teoría en la ejecución de programas para jóvenes.

Benson et al. (2006) tratan sobre la intencionalidad de cambio que queremos lograr y armonizan los tres aspectos influyentes en el marco del desarrollo positivo de los jóvenes, teniendo en cuenta tres teorías: desarrollo humano, influencia y cambios del contexto y de la comunidad. No consiste solamente en promover el apoyo para la mejora de capacidades de las personas, sino que éste debe de ir acompañado de la capacidad para comprometerse, conectar y engancharse con contextos sociales y, por ello, se deben crear oportunidades para que se produzca esta unión. Brink & Wissing (2013) proponen un modelo de intervención que parte del desarrollo positivo adolescente. Su propuesta prioriza la autorregulación como parte fundamental del proceso de desarrollo. Como elementos facilitadores enumeran el desarrollo de la identidad, toma de decisiones, afrontamiento y socialización, regulación de afecto y cognición, así como la determinación de objetivos. Para proceder a la evaluación empírica de estos elementos sugieren la medición de la esperanza, la eficacia social y la resolución de conflictos.

En España, algunos autores, comenzaron a trabajar este modelo de psicología positiva que fomenta el desarrollo evolutivo de competencias para fortalecer a los jóvenes. Oliva, Delgado et al. (2011b) son los autores españoles que más han impulsado en nuestro país los estudios que aplican estas teorías a programas concretos, tanto centrados en el ámbito escolar como en el extraescolar. La perspectiva que estos autores utilizan es la educación y la psicología. Oliva et al. (2010), al igual que en modelos anteriores, proponen partir del desarrollo positivo adolescente pero su objetivo es poder utilizarlo en población española. Detectan, en estudios anteriores, diferencias sociales y culturales. Definen 6 áreas que reflejan lo que ellos denominan el florecimiento del desarrollo personal y social de los adolescentes, destacando la importancia de la plasticidad en el aprendizaje en estas edades, así como la importancia de la capacidad personal y del contexto para la contribución positiva de los jóvenes en la sociedad. En su investigación (Lerner et al., 2005) también documentan la importancia de la plasticidad de los jóvenes para la utilización de recursos para su desarrollo. Estos pueden ser personales o relacionados con la comunidad y estas aportaciones nos dan una visión optimista de futuro.

En concreto, el esquema de la flor (Figura 2) refleja las 27 capacidades que forman parte de lo que ahora denominaríamos inteligencia social y emocional.

Figura 2.- Recursos activos para el desarrollo personal y social



Fuente: Oliva, A., Delgado, I. et al., 2011b, pag. 15

La investigación sobre este marco teórico se ha centrado en el estudio de estos activos que, por sí solos, adquieren interés para su estudio. Esta denominación fue un concepto propuesto por el Search Institute (Scales & Leffert, 1999) y responde a los recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan el apoyo y las experiencias necesarias para la promoción de este desarrollo positivo en jóvenes. A partir de ahora, vamos a referenciar algunos de ellos. Tal y como reflejan Orejudo & Teruel (2009) el enfoque de estudio desde la psicología positiva y, en concreto, el concepto desarrollo positivo adolescente se relacionan directamente con la promoción de unas competencias o fortalezas que son esenciales para la persona, en especial, para el desarrollo del optimismo en niños y jóvenes.

Siguiendo este modelo teórico, los estudios evalúan diferentes constructos y muestran las ventajas de los programas en la población juvenil. En concreto, Sun (2015) relaciona el desarrollo positivo adolescente, con características como competencia moral y normas prosociales, con la influencia de forma positiva en la satisfacción escolar y con la reducción de los problemas de comportamiento en estudiantes problemáticos. Sanders & Munford (2014) evalúan el impacto longitudinal sobre la calidad de los servicios ofrecidos

en las prácticas juveniles de desarrollo positivo adolescente y su efecto en jóvenes vulnerables. Detectan la mejora de la resiliencia y el bienestar, pero no encuentran resultados claros sobre la disminución de problemas.

Existen en el ámbito de la educación formal o reglada bastantes estudios de promoción de conductas saludables en población adolescente. Por ejemplo, Pertegal, Oliva & Hernando (2010) han evaluado la eficacia de programas de desarrollo positivo adolescente para la mejora de las competencias socioemocionales y vínculos positivos. En Estados Unidos, el informe CASEL (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2008) analiza 207 estudios de este tipo y revela que la participación de los estudiantes en este tipo de programas es beneficiosa. Orejudo, Aparicio & Cano (2013) dirigen su investigación a adolescentes españoles que están estudiando para evaluar aspectos de optimismo, autoeficacia, sentido de coherencia y esperanza, encontrando diferentes resultados según las trayectorias académicas de las que parten.

Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins (2004) referencian los trabajos existentes en Estados Unidos destacando cómo estos programas promocionan la competencia social, emocional, moral, resiliencia, autodeterminación, autoeficacia, implicación prosocial, entre otros. Sanders, Munford, Thimasarn-Anwar, Liebenberg & Ungar (2015) aplican prácticas relacionadas con el desarrollo positivo adolescente y obtienen un aumento de los niveles de resiliencia e incremento de los indicadores de bienestar al trabajar con población infantil o juvenil de riesgo.

Otros autores como Larson & Tran (2014) investigan para detectar los mediadores del desarrollo positivo en jóvenes. La esperanza, el compromiso escolar, la participación en programas extraescolares y la autorregulación intencional son algunos de los aspectos que valoran de interés para el cambio positivo de los adolescentes.

Schmid, Phelps & Lerner (2011) evalúan el interés por tener de forma temprana expectativas de futuro y esperanza que son beneficiosas para la regulación intencional del self y positivas para el desarrollo de los adolescentes. Schmid & Lopez (2011) avalan la relación entre el constructo de esperanza hacia el futuro y el desarrollo positivo de los jóvenes a través de estrategias de autorregulación. Mariano & Going (2011), habiendo revisado investigaciones anteriores, exponen los constructos que se relacionan con el desarrollo positivo adolescente tales como el optimismo, la generosidad, la humildad, las estrategias de afrontamiento, la satisfacción vital, la madurez y, en general, la integración global de la personalidad.

Lerner, Lerner & Benson (2011) consideran que el constructo de optimismo es uno de los activos del desarrollo de la juventud y fortalezas que promueven el desarrollo positivo adolescente. Relacionado con las expectativas de futuro, Docampo (2002) plantea su estudio del optimismo desde otro modelo teórico, el de indefensión aprendida de Seligman. En el año 1984, Peterson y Seligman introducen el término de estilo explicativo para hacer alusión al modo en el que las personas explicamos aquello que nos sucede. Posteriormente en 1998, es el mismo Seligman el que plantea que este estilo puede ser tanto pesimista como optimista y, al mismo tiempo, define este constructo en torno a tres dimensiones: la internalidad, estabilidad y globalidad. De este modo, una persona optimista explica sus éxitos de modo interno, estable y global y los fracasos de un modo externo, inestable y específico. La persona pesimista explicaría sus éxitos y fracasos de un modo totalmente contrario. Orejudo & Teruel (2009) plantean la aplicabilidad de estos planteamientos para educar en inteligencia emocional y fortalecer a los jóvenes, a través del optimismo y de otras competencias.

Después de realizar esta fundamentación basada en el desarrollo positivo adolescente, continuamos con la explicación del cambio de perspectiva en los estudios sobre adolescencia en algunas disciplinas, en concreto, también en la psicología positiva que enfoca el estudio de los jóvenes desde la promoción y no desde la prevención. En este primer capítulo tratamos, en primer lugar, aspectos relacionados con la promoción de las habilidades saludables de los jóvenes, argumentando la razón por la que no nos centramos en el déficit.

### **I.1.- De la prevención a la promoción de habilidades saludables**

Históricamente, y dentro del ámbito de la planificación de programas para jóvenes desde entidades públicas y privadas, se han puesto en marcha algunos de ellos para prevenir conductas problemáticas de forma parcelada. Han sido comunes las intervenciones para paliar los trastornos de la alimentación, la violencia de género y el consumo de sustancias, entre otros. Estas actuaciones parecían incidir de modo parcelado en el desarrollo. Partían en general de un modelo médico en el que relacionaban el déficit y buscaban el tratamiento del trastorno. Tal y como señalan Oliva et al. (2010):

A lo largo del siglo XX la mayor parte de las teorías construidas para explicar el desarrollo durante la adolescencia tenían en común la consideración de esta etapa evolutiva como un periodo turbulento y conflictivo. Autores tan dispares como Anna M. Freud (1969), Eric H. Erikson (1968) o G. Stanley Hall (1904) compartieron esta visión dramática, y hubo que esperar hasta el último cuarto del siglo

para que, de la mano de investigadores como John C. Coleman (1980), fuese surgiendo una imagen más normalizada de adolescentes y jóvenes (p.2).

En los últimos años se mantienen unas cifras de incidencias de trastornos psiquiátricos entre niños y adolescentes entre un 10 y un 20 % (Asociación Española de Neuropsiquiatría, 2009; Sánchez, 2015). Entre las enfermedades más habituales figuran los trastornos de conducta, el consumo de sustancias, los problemas de ansiedad y depresión, así como el inicio de la enfermedad psicótica. El padecimiento de las mismas afecta emocionalmente y repercute en el ámbito académico, social y familiar, entre otros. Una de las múltiples vías propuestas para la mejora es la elaboración de planes de prevención a través de la sensibilización, ya que promueven la salud de las personas y los costes de gestión, entre otros aspectos. Además, los medios de comunicación alertan sobre el aumento en un 45% de los ingresos por trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes que son tratados sobre aspectos relacionados con trastornos disociales o graves de conducta, derivados por el consumo de tóxicos, trastornos autolíticos o de conductas suicidas (Cotera, 2011).

Podemos decir que la promoción de la salud ayuda a paliar éstas y otras enfermedades. Por ello, vamos a referenciar diversos estudios que así lo corroboran. Olson & Goddard (2015) manifiestan que los factores de protección de la salud tienen mayores efectos de disminución de los síntomas depresivos que los que directamente pretenden disminuir los síntomas. De este modo, la promoción de programas de desarrollo positivo adolescente favorece la prevención de problemas de consumo, entre otros (Weichold & Silbereisen, 2012). Cuando se trata de prevenir el consumo de tóxicos y de comportamientos problemáticos, Kirk, Lewis, Lee & Stowle (2011) sugieren intervenciones holísticas que construyan activos educativos de forma paralela al trabajo específico de prevención, especialmente en chicos de riesgo social. Asimismo, Catalano et al. (2004) evalúan el desarrollo positivo de la juventud en Estados Unidos de cara a la prevención y la terapia de los jóvenes. En España, Lázaro, Del Campo, Carpintero & Soriano (2009) también se interesan por esta línea de investigación.

Como ya hemos comentado, la intervención en la población adolescente se ha investigado desde un modelo de déficit en años anteriores con el objetivo de prevenir la adquisición de conductas problemáticas relacionadas principalmente con la salud mental. Según Parra, Oliva & Antolín (2009), a partir del año 2000, este modelo de déficit comienza a variar para dirigirse hacia el fomento de competencias que promuevan el desarrollo positivo de los jóvenes.

Nuestra experiencia de años de práctica laboral en la gestión de actividades juveniles, así como en la evaluación de la satisfacción de los usuarios en las mismas por parte del IAJ, nos lleva a proponer un modelo de referencia teórica global, no sólo de prevención de problemas, sino de promoción de habilidades, valores y competencias.

Siguiendo esta misma línea, desde Estados Unidos se habían trabajado aspectos de prevención de comportamientos de riesgo desde la salud comunitaria, es decir, desde el ámbito de la sanidad pública. Los destinatarios de estas acciones eran fundamentalmente adolescentes. También desde la medicina se han preocupado por la salud de las personas a través de la formulación de la salutogénesis de la mano de Aaron Antonovsky en 1996, cuando describe sujetos sanos que han vivido situaciones estresantes e intenta identificar las fortalezas que permiten abordar el estrés (Oliva, Delgado et al., 2011b).

Otros autores, evalúan los constructos y los correlatos neuronales asociados a este desarrollo positivo juvenil. Scales (2011) utiliza como medida una escala de los elementos fundamentales del desarrollo de la juventud en un estudio llevado a cabo en cinco países, avalando su validación y el interés de los estudios transculturales sobre el desarrollo positivo adolescente, conteniendo aspectos de interés sobre valores, competencia social y desarrollo positivo de la identidad, entre otros. Paus et al. (2011) estudian las diferencias corticales que se observan en el cerebro humano en chicos que presentan mayor o menor desarrollo positivo adolescente. Estas diferencias ya se observaban en chicos con mayor inteligencia. En este estudio descubren que los chicos con más confianza en sí mismos tienen más grosor cortical. También Lazar (2011) investiga los correlatos neuronales existentes con las cualidades del desarrollo positivo adolescente. Anteriormente han investigado constructos relacionados con la espiritualidad budista y las oraciones cristianas, así como cualidades de empatía, razonamiento moral y amor incondicional.

Asimismo, desde Sanidad, la Organización Mundial de la Salud ya en el año 1993 propone el fomento de las habilidades de la vida diaria que pretende el desarrollo global de la personalidad de los jóvenes, a nivel internacional (Mangrulkar, Vince & Posner, 2001). Las habilidades son uno de los componentes de la competencia que nos indican cómo hacer las cosas bien para ser competentes socialmente y “buenos” ciudadanos. Son destrezas que se pueden desarrollar y fortalecer mediante la práctica y les facilitan la adaptación en su vida diaria. Con la inclusión de esta línea estratégica en la participación juvenil para el fomento de las habilidades de la vida diaria, se pretende fortalecer la capacidad individual y colectiva para poder transformar la realidad que viven. Mantilla &

Chahín (2007) vinculan la relación entre la participación, la promoción de la salud y el bienestar a través de estas 10 habilidades: autoevaluación, manejo de emociones y sentimientos, manejo de tensión y estrés, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, gestión del tiempo, definición de objetivos, pensamiento crítico y creatividad.

Payton et al. (2000) dividen en cuatro grupos cuáles son las habilidades que hay que tener en cuenta en el trabajo de programas en colegios que promueven el aprendizaje social y emocional. Estas son conocimiento de uno mismo y de los otros, actitudes sociales y valores, toma de decisiones responsables y habilidades de interacción social, que consideran esenciales para los programas de prevención y promoción de la salud.

Las habilidades se han definido teniendo en cuenta las opiniones de varias entidades juveniles y de la salud en investigadores de la adolescencia (Mangrulkar et al., 2001). Se exponen algunos ejemplos de algunas de ellas relacionadas con las aptitudes sociales, la prevención de la violencia y la promoción de la salud: habilidades de comunicación, de negociación/rechazo, de aserción, interpersonales para el desarrollo de relaciones sanas, de cooperación, empatía y toma de perspectivas, etc. Todas ellas se categorizaron en tres. En primer lugar, el desarrollo de habilidades sociales que relacionan directamente con la conducta e hipotetizan que los niños que, en su edad temprana, no han adquirido habilidades sociales van a tener dificultades en su vida adulta, ya que no han desarrollado los mecanismos necesarios para inhibir su agresividad, para compartir, sonreír, negociar o comunicarse adecuadamente. En segundo lugar, el desarrollo de habilidades cognitivas. La resolución de problemas y toma de decisiones se consideran esenciales para poder llegar a ser autónomo como persona e incluye procesos de identificación de lo que ocurre en la situación y en el contexto, así como la elección de las mejores alternativas antes de proponer la solución. Estas habilidades cognitivas permiten analizar los mensajes del contexto a través de lo que vemos y oímos en los medios de comunicación, así como ejercer un pensamiento crítico ante la sociedad en general. En los modelos cognitivos o de pensamiento influyen las creencias educadas en la familia, así como los valores inculcados. Y, en tercer lugar, el desarrollo de habilidades para enfrentar emociones. El aprendizaje del autoncontrol y el control del estrés son fundamentales para enseñar a los jóvenes a calmarse, a ser capaces de pensar y a manejar de forma efectiva la frustración.

Las relaciones sociales ejercen de mediadores entre las habilidades de los jóvenes y la promoción de la salud mental. De hecho, cuando en el grupo social se consumen

sustancias existen síntomas entre los jóvenes de depresión, de ansiedad, así como de falta de memoria, de concentración y de comprensión. En el estudio de Mason, Schmidt, Abraham, Walker & Tercyak (2009) se investiga acerca de la relación existente entre lo que ocurre alrededor del joven adolescente y los síntomas de depresión. Analiza aspectos relacionados con la socialización, las actividades extraescolares y la familia. Se enmarca en el contexto de Estados Unidos en el que la prevalencia de los desórdenes de depresión en población adolescentes ha aumentado desde 1994, que se situaba en un 14%, a los datos del año 2001 que la sitúan entre un 20 y un 50%. Los investigadores plantean su estudio a través de la teoría cognitivo social de Bandura (1999) en la que las personas se adaptan a su medio ambiente y aprenden del mismo. Las personas aprenden a ejercer el control sobre su contexto y regulan su funcionamiento y bienestar emocional. Factores que protegen contra la depresión son un sentido fuerte de la eficacia, así como una conducta prosocial. La participación estructurada en programas extraescolares también aleja de la depresión. Pero los resultados no son consistentes en este aspecto, ya que hay muchos más factores que también afectan. Es una interacción individual, social y del contexto que previene a la juventud de riesgos de comportamiento y mejora habilidades y competencias (Fletcher, Nickerson & Wright, 2003).

El estudio de Blomfield & Barber (2010) se diferencia del resto en el modelo teórico utilizado y en la amplia batería de test administrada. No hay un único factor que afecta a los síntomas depresivos sino que es la multifactorialidad de lo que ocurre en el contexto lo que influye. Por ello, los autores incitan a la promoción en estas edades de habilidades sociales que favorezcan la promoción de la salud. Proponen una intervención comunitaria entre la escuela, la familia y la comunidad. También analizan el género y aunque la muestra es mayoritaria de mujeres, el estudio demuestra que existe más vulnerabilidad en adquirir síntomas de depresión en estas edades en las chicas con problemas relacionales que en los chicos. En este estudio se da por hecho la relación existente entre desarrollo positivo adolescente y participación en actividades extraescolares fundamentada empíricamente por numerosas investigaciones anteriores, fundamentalmente localizadas en Estados Unidos. Esta investigación se lleva a cabo en Australia y pretende incluir algunas variables mediadoras. Una de ellas es la importancia de las características del grupo de pares para que pueda existir realmente esta relación. También concede importancia a la participación en actividades determinadas, así como a las características de los amigos.

La promoción de habilidades también se relaciona con la resiliencia. En concreto, Vázquez, Castilla, & Hervás (2009) definen los tres aspectos en los que más se mejora la vida de las personas que sufren un trauma. Estos están relacionados con la sensación personal de ser más fuerte para afrontar el día a día, la mejora en las relaciones interpersonales y el cambio de actitud positiva hacia la vida cotidiana. Es importante destacar que este crecimiento postraumático en el que aparecen vivencias positivas no implica la reducción del sufrimiento. La coexistencia de aspectos positivos y negativos como vivencia personal es la que ayuda a este crecimiento mencionado. Se ha investigado la existencia de una relación curvilínea entre este crecimiento a través de los beneficios psicológicos y el grado objetivo del trauma. Por ello, a menor o mayor grado de trauma, mayores beneficios psicológicos se producen. Sin embargo, son más las variables y factores de personalidad que afectan a esta relación.

Cada vez se realizan más estudios de investigación que, apoyados por el marco teórico de la psicología positiva, permiten mejorar la comprensión del desarrollo de los jóvenes. Orejudo, Aparicio & Cano (2013) parten de constructos vinculados al desarrollo positivo adolescente tales como la autoeficacia y el optimismo entre otros, analizando a jóvenes estudiantes y coincidiendo en afirmar que el sentido de autoeficacia se relaciona con los objetivos marcados y el optimismo con el futuro de estos jóvenes.

Es interesante conocer referencias de algunos estudios longitudinales que detectan que los beneficios de la mejora perduran. El mantenimiento en el tiempo de estas habilidades de promoción de la salud es importante, así como también su vinculación con el bienestar emocional y la felicidad. Por ello, citamos a Casas et al. (2005) ya que, desde el paradigma de estudios de calidad de vida, descubren cómo las relaciones interpersonales, la autoestima, el apoyo social y las dimensiones de control percibido correlacionan positiva y significativamente con las de satisfacción. Y lo mismo ocurre con todas estas dimensiones en su versión negativa.

Kurtines et al. (2008) hacen hincapié en el interés de los programas de desarrollo positivo adolescente desde la perspectiva científica del ser humano, aportando conocimiento a través del ciclo vital del mismo. Asimismo, exponen estrategias derivadas de estudios longitudinales para promover el cambio y que se mantenga a largo plazo. En esta misma línea Hollingworth (2012) realiza un estudio en Inglaterra y verifica, evaluando programas de todo el país, la importancia que las actividades de tiempo libre y sociales tienen para la gente joven y, por ello, anima a la promoción de las mismas.

También nos ha parecido de interés analizar investigaciones sobre educación de afectos. Bisquerra & Pérez (2007) trabajan con diferentes constructos para intentar diferenciar y definir aspectos como la inteligencia emocional y la competencia. Entre las competencias para la vida y el bienestar, estos autores incluyen aspectos vinculados al compromiso cívico y a la solidaridad. En el mismo artículo argumentan el camino que queda por recorrer, para vincular de forma directa la adquisición de habilidades con la felicidad de las personas. Sun & Shek (2012) detectaron la existencia en población china de una correlación positiva entre los indicadores de desarrollo positivo adolescente y satisfacción en la vida, así como la existencia de una correlación negativa entre ésta y problemas de comportamiento. Park (2004) señala que los elementos que promocionan la satisfacción vital juegan un importante rol en el desarrollo positivo de los jóvenes, destacando el apoyo parental, el compromiso en actividades desafiantes, los acontecimientos de vida positivos y las interacciones de alta calidad con los demás.

Por ello, la educación afectiva es fundamental. Goleman (1995) y Steiner (2013) plantean el interés de educar desde pequeños para tener habilidades sociales e inteligencia emocional. Por ello, la promoción de contextos y experiencias que proporcionen este aprendizaje hay que buscarlos desde la infancia. En esta educación emocional vienen interesándose en los últimos años algunos autores aragoneses como Arguís et al. (2012), que publicaron la aplicación práctica de un programa educativo basado en las fortalezas del modelo de Seligman y Peterson. En esta publicación se argumenta la relación entre la promoción de estas fortalezas y la felicidad de modo que en los centros educativos se pueda ejercitar en el aula. Asimismo, Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins (2009) corroboran la relación entre habilidades y felicidad, así como la posibilidad de educar en el contexto del aula algunas de ellas como la resiliencia, el compromiso y la emoción positiva. Lapalme, Bisset & Potvin (2014) apoyan la idea de la intervención a través del contexto para facilitar la adquisición de habilidades. En concreto, se centran en el apoyo y las relaciones de la comunidad con el objeto de mejorar el compromiso cívico, el liderazgo o la confianza, entre otras.

Siguiendo la misma línea, los trabajos de Oliva et al. (2010) se centran en la existencia de estas condiciones saludables que benefician el desarrollo de habilidades, conductas y competencias para mejorar la vida social, académica y profesional de las personas. Ampliando esta aportación, los autores destacan también la influencia del contexto en detrimento de la importancia de la genética en la conducta de las personas. De

este modo, utilizar este enfoque nos permite ser optimistas para intervenir especialmente en la promoción de los comportamientos juveniles saludables. En este artículo los autores valoran los recursos o activos para el desarrollo que, diseñados por Scales & Leffert en el año 1999, han sido validados empíricamente por Theokas et al. (2005). Entre los indicadores de desarrollo que consideran positivos para el desarrollo adolescente se encuentran las conductas prosociales, además de otras relacionadas con el éxito escolar, la demora de las gratificaciones, el cuidado del cuerpo y la salud, etc.

Podemos referenciar las virtudes del marco teórico del desarrollo positivo adolescente, pero como en todas las decisiones del investigador, sabemos que no todas las opiniones son favorables al mismo. Sukarieh & Tannock (2011) transmiten una reflexión sobre el que ellos denominan movimiento del desarrollo positivo adolescente, haciendo ver que constituye una continuación de modelos anteriores, por un lado y, por otro, critican que sea una visión obligada concebir la adolescencia como un momento evolutivo desde la positividad en contra de argumentos negativos de otros modelos y de otros momentos de la ciencia.

Sin embargo, proponemos como marco teórico la psicología positiva, y en particular el desarrollo positivo adolescente, porque nos da la posibilidad de enfocar nuestro estudio desde el ámbito de la prevención (Snyder et al., 2013) haciendo incidencia en la promoción de la salud. Este marco coincide con el constructo que pretendemos analizar con la participación de jóvenes en actividades. En concreto, el constructo valores, como indicador de desarrollo positivo adolescente, nos resulta útil para analizar las adquisiciones derivadas de los programas evaluados.

El compromiso social y cívico del que forma parte el constructo de valores como recurso activo y fortaleza para la mejora del desarrollo personal y social de los jóvenes está presente también en la literatura referenciada. Por ello, además de las habilidades y competencias como elementos favorecedores de la prevención de problemas y de la promoción de la salud, en este estudio queremos hablar de valores e identidades de los jóvenes que se estudian como marco de referencia para su actuación posterior.

En los siguientes apartados, nos centramos en uno de estos constructos, en concreto, el de los valores que adquieren relevancia en esta tesis ya que constituyen la variable dependiente, tal y como veremos en el capítulo IV que trata sobre el método. Nos ha interesado también tratar otros aspectos que nos hablan de cómo los jóvenes adquieren de forma evolutiva los principios éticos que guían su comportamiento. Para terminar en el

último apartado de este capítulo, describimos estudios que dan importancia al contexto y a la familia como generadores de valores en los más jóvenes.

## **I.2.- Valores**

Como ya hemos comentado, esta tesis pretende evaluar la adquisición de valores prosociales y madurez positiva para la vida a través de los programas de educación no formal. En concreto, nos referimos a valores sociales y personales versus valores individualistas que promueven el hedonismo y el placer por sí mismo, sin considerar al otro. Giménez, Vázquez & Hervás (2010) definen las fortalezas que fomentan en la adolescencia una promoción positiva de la salud, entre las que se encuentran las interpersonales y las que fomentan la justicia. Las primeras generan el sentimiento de creación de lazos afectivos y de sentirse integrado en el grupo y las de justicia prefieren el bien común al individual.

Los valores han sido estudiados desde las diferentes disciplinas sociales para explicar cambios en las personas y en las sociedades. Consisten en conocer el orden de las prioridades de los jóvenes para posteriormente poder elegir cómo se comportan. Para Schwartz (1994) los valores son objetivos deseables que marcan los principios de la vida de las personas. Pueden motivar la acción y darle una dirección e intensidad emocional. Oliva et al. (2011a) consideran que los valores guían la acción pero no de forma simple ni unidireccional, sino que otorgan mayor o menor probabilidad de que se realicen determinadas acciones. Estos autores los definen de este modo: “Los valores son creencias subjetivas vinculadas a la emoción, de naturaleza abstracta y con un componente claramente motivacional, ya que representan los objetivos deseables que se intentan alcanzar” (p.191). Son objetivos y aspiraciones de la vida, así como motivos para actuar e incluyen diferentes dimensiones humanas relacionadas con lo físico, intelectual, espiritual, etc., y donde cobra gran relevancia el aspecto moral (Quisumbing & de Leo, 2005).

En la teoría de los valores humanos básicos, Schwartz (2012) identifica 10 de ellos y explica la estructura circular que mantienen al expresar las motivaciones (Figura 3). Los estudios de este autor reflejan investigaciones transculturales desarrolladas en más de 80 países. Define el constructo y lo diferencia de otros conceptos de interés para la psicología como son los rasgos, normas, actitudes y creencias. Los valores han sido estudiados por otras disciplinas también como la sociología o la antropología, interesándose no sólo por el sujeto sino también por los grupos y la sociedad en general. Son elementos esenciales del yo y de la personalidad y sirven de motivación para el comportamiento y las actitudes.

Schwartz (1994) recogió 97 muestras de 44 países entre los años 1988 y 1993. Casi 26.000 informantes respondieron una encuesta traducida al hebreo y al inglés. A través de un análisis cuantitativo de los datos y las intercorrelaciones entre los valores, detecta un primer factor social que corresponde a los valores universales que promueven la igualdad y la armonía internacional. Seguridad, orden y poder organizan el segundo factor que se relaciona con los aspectos de planificación de la nación. Y, por otro lado, encontramos los valores personales que tienen que ver con la benevolencia (generosidad y ayuda), la autodirección (autonocimiento y mejora personal), tolerancia y comprensión, entre otros. Se presenta un modelo circular de patrones de interacción que siguen un proceso hacia dentro y hacia fuera.

Figura 3.- Modelo de valores universales de Schwartz



Fuente: Pucheu, 2010, p.295

En la línea de los valores sociales, hablamos de justicia que se relaciona con el cumplimiento del deber y con la ética, actuando conforme a unos principios. Comportarse con justicia se consigue estando en equilibrio con uno mismo, habiendo alcanzado el sosiego y la paz conforme a unos principios y comportamientos coherentes en todas las áreas de la vida. Oliva et al. (2011b) han analizado estos conceptos de honestidad, justicia y responsabilidad como factores de primer orden que se relacionan con el desarrollo personal de los jóvenes.

Ser tolerante de forma activa es algo positivo porque significa comprender al otro y no permanecer indiferente ante él. Ser tolerante implica además respetar al otro, ser

responsable y solidario (Elzo, Feixa & Giménez-Salinas, 2007). Tierno (1998) explica algunos de los valores personales que son evaluados en esta tesis. Define la honradez o su sinónimo, la honestidad como antónimos a la mentira. Provienen de la coherencia interna y de la integridad que la persona manifiesta. Se expresan desde dentro hacia fuera. En esta época, este autor ya hablaba de crisis de valores y de falta de honradez en la sociedad en la que se vivía. Por lo tanto, este valor tiene relación con la verdad, la sinceridad y con la justicia que conforman el sentido de la madurez y de la responsabilidad.

Exponemos a continuación la relación entre los valores y otro tipo de aspectos estudiados como la agresividad y la confianza interpersonal. Benish-Weisman (2015) encuentran una vinculación positiva entre los valores individualistas y la agresividad y una negativa entre valores trascendentales y conservadores y la conducta violenta. Moral & Mateos (2002) investigan la confianza interpersonal. Los jóvenes mayores confían en los demás y esto se relaciona con la capacidad social y con el fomento de las asociaciones donde las personas interactúan unas con otras. Además, en nuestra sociedad, a diferencia de generaciones anteriores, los jóvenes se muestran más confiados. También ha mejorado la tolerancia en la sociedad, entendida como sentirnos a gusto con personas que piensan de forma diferente a nosotros, tal y como lo demuestran las investigaciones ya desde los años 80 en nuestro país. Ésta es mayor en edades más jóvenes que en las mayores.

Elzo et al. (2007) tratan los valores individualistas negativos, relacionados con el placer, el deseo, el hacer lo que quiero mientras no haga daño a nadie y mientras no me vean cuando hago algo mal. Este individualismo también tiene una parte positiva que está relacionada con la individualidad, la creatividad, el ser diferente porque tienes un talento y lo cultivas.

Hay una distinción entre los valores finalistas y los instrumentales. Los primeros se relacionan con objetivos generales de la sociedad y del mundo como son la ecología, la solidaridad y la justicia. Los jóvenes, en general, comparten teóricamente este tipo de valores. Sin embargo, fallan en la instrumentalización, no siguen un proceso de actuación, de hacer las cosas para participar y conseguir cambiar algo. Por ello, el papel de la familia es educar a sus hijos para que desde pequeños practiquen la voluntad, el compromiso, la responsabilidad, la toma de decisiones y la tolerancia a la frustración. Hacer compatibles los valores particulares con los universales también es importante a la hora de educar (Elzo et al., 2007).

A pesar de que según las investigaciones de Schwartz (2012) sugieren la existencia

de 10 valores universales, otros autores detectan diferencias entre valores y personas de distintos países. Daniel et al. (2012) evalúan las diferencias entre cuatro grupos culturales de adolescentes que pertenecen a la antigua Unión Soviética, Israel y Alemania. La diversidad encontrada entre adolescentes inmigrantes es mayor, así como entre adolescentes de más edad. En esta época vital se produce un proceso de internalización que aumenta en aquellos que han vivido más cambios y en más culturas. Los jóvenes buscan en este periodo su propia identidad siguiendo el proceso de su desarrollo evolutivo y contrastan puntos de vista que pueden ser conflictivos, para ir creando y modificando su propia escala de valores. Estos autores explican la cantidad de roles diferentes que asumen los jóvenes derivados de los cambios sociales que viven en sus familias tales como divorcios, familias compuestas o la unión de dos familias anteriores, padres de diferentes nacionalidades. Esta diversidad amplía el espectro de valores con los que se identifican. Esto afecta en mayor medida a los jóvenes inmigrantes de la primera generación y en menor medida a los siguientes. Las diferencias pueden deberse también a la relación inversa entre bienestar y valores, es decir, parece ser que el bienestar produce menos conflictos en la identidad de los adolescentes, por lo que puede explicar valores similares y homogéneos en estas edades.

En las diferentes culturas, y dentro de éstas, en los individuos se muestran valores diversos. Pero no sólo eso, la edad también se considera un factor interesante a destacar, ya que los adolescentes más jóvenes muestran más homogeneidad en sus valores en relación con los más mayores. En este sentido, cobran importancia los factores cognitivos que están más desarrollados en edades superiores, así como la implicación en diferentes contextos sociales y el tipo de dilemas epistemológicos que pueden plantearse. Daniel et al. (2012) explica, según sus estudios, cómo los inmigrantes, especialmente los de primera generación no coinciden en su escala de valores con los adolescentes del país en el que se encuentran.

También hay que destacar que el modelo de valores de Schwartz y su escala, aunque tienen algunas adaptaciones al castellano, no está pensado directamente para su aplicación en jóvenes adolescentes. Por ello, autores como Oliva, Antolín et al. (2011a) proponen un modelo que analiza sus necesidades y que incluye los llamados valores individualistas que, en un primer momento, los consideran negativos o los denominan contravalores, pero en estas edades adquieren una importancia diferente.

Anteriormente, hemos analizado la relación entre constructos del desarrollo positivo adolescente y el bienestar. También se ha estudiado la relación entre los valores que presentan los jóvenes y su sentimiento de felicidad. En concreto, existen investigaciones sociológicas estatales que analizan los comportamientos y valores de las personas y los relacionan con el sentimiento de felicidad. Rodríguez, Ballesteros & Megías (2011) detectan que la población española se considera satisfecha. Un 65% considera que su vida es mejor de lo que hubiera esperado, especialmente cuando hace alusión a las relaciones familiares y de amistad, seguido de la ocupación y de los temas económicos, en el contexto de crisis que se estaba viviendo en esos años en el país. Es en este contexto en el que vuelven a surgir valores diferentes al consumismo, volviendo a la solidaridad y a dar importancia a lo que realmente ofrece bienestar a las personas. En esta situación, se analizan los procesos educativos de niños y jóvenes que han sido educados con modelos permisivos y consumistas y que aparecen como incapaces de enfrentarse a la situación actual por sus propios medios. Se considera que para la consecución del bienestar, el esfuerzo y la creación de oportunidades deben ser personales. Funes (2008) explica que los jóvenes dan más importancia a la familia, la salud y los amigos. El 83% está bastante satisfecho con su situación actual. El 80% es optimista y responsable y más de un 85% está bastante interesado en la defensa de los derechos humanos.

Autores americanos como Ferssizidis et al. (2010) también relacionan los valores con el bienestar. La motivación intrínseca y el compromiso de cada persona hacia los valores sociales se asocian positivamente con la satisfacción vital y la frecuencia de emociones positivas. Estos resultados se han desarrollado desde la teoría de la autodeterminación, analizando cómo los valores son una influencia para el éxito en el mundo social.

Siguiendo con la investigación sociológica española, algunos autores estudian qué valores tienen los jóvenes. Por ejemplo, Elzo (2009) expone que los jóvenes españoles en 2005 aumentaron su intolerancia en general y mayor hacia los inmigrantes. También detecta un cambio al alza de la permisividad, la tolerancia normativa y la justificación de determinadas prácticas privadas. En los últimos años, las situaciones familiares y sociales han variado y se han permitido diferentes fórmulas de convivencia. Sin embargo, se mantiene incuestionable la intolerancia hacia los comportamientos violentos y la ética moral pública o colectiva. Por otro lado, se detecta un aumento del gusto por su localidad más inmediata, al igual que lo manifiestan las personas mayores, destacando a la vez como importante su Comunidad Autónoma y manteniendo el aumento del sentimiento

europeísta. No sólo priorizan lo local como situación sino también lo cercano vinculado a lo afectivo, destacando a la familia y a los amigos en primer lugar. Las actividades de educación no formal habitualmente tienden a favorecer el desarrollo entre sus participantes, así como a promocionar valores positivos hacia la persona y hacia la sociedad. En estas actividades se crean importantes lazos afectivos y sociales.

Según Elzo, Megías, Ballesteros, Rodríguez & Sanmartín (2014), los valores más importantes para los jóvenes españoles son los que llamamos finalistas, es decir, aquellos orientados a la meta final, al objetivo de proyecto de vida, por el que actúo. Están vinculados fundamentalmente con los aspectos emocionales, ya que quieren tener cerca a personas en las que confiar ya sean los amigos o la familia, así como llevar una vida sexual satisfactoria y cuidar el medio ambiente. Pero mientras los chicos priorizan lo material y lo sexual, las chicas se dirigen más a lo relacional y emocional. En segundo lugar, los valores más importantes están relacionados con el aspecto material y con el reconocimiento cultural y profesional ya que quieren tener formación, trabajo y dinero. Sin embargo, el cumplimiento de normas, el tener tiempo libre y disfrutar pasan a un segundo plano. Y por debajo de la media, se sitúan aspectos relacionados con el hacer cosas para mejorar el mundo en que vivimos.

Viendo la evolución de pensamiento de los jóvenes por efecto de estos años de crisis, en España y siguiendo los trabajos de estos autores del año 2006 y 2010 (Elzo et al., 2014), parece haber un incremento de valores relacionados con la dimensión social y comunitaria y una disminución del hedonismo. Respecto a los valores éticos y morales es interesante constatar que los jóvenes no están a favor ni de la violencia, ni de la rotura de objetos en las calles, ni del robo en las tiendas, ni de hacer daño a personas inmigrantes, ni de conducir bajo los efectos del alcohol... como, tantas veces, parece que los medios de comunicación quieren hacernos ver. Consideran esencial destinar fondos al fomento de la sanidad y de la enseñanza y en función de la edad, también del empleo. Es interesante descubrir cómo los jóvenes se identifican con rasgos de personalidad relacionados con ser honrados, leales y estar bien integrados en las familias. En segundo lugar, se consideran generosos, solidarios y comprometidos. Por lo tanto, vemos cómo su autoimagen es deseable socialmente y coherente con una visión positiva de sí mismo. Estos rasgos representan una variación respecto a 2006. En estos años, parece que se ha producido una mejora hacia los valores llamados “tradicionales” que no están tan vinculados al hedonismo o a la búsqueda del placer por sí mismo.

Encontramos estudios de valores vinculados a los centros educativos. Abdul Kadir et al. (2014) destacan la influencia multifactorial de la identidad positiva y el compromiso para aprender valores positivos en jóvenes urbanos. Proporcionan datos que confirman el efecto positivo de los valores en el compromiso escolar. Berkowitz (2011) ofrece las prácticas efectivas sobre educación en valores que pueden realizarse en la escuela y que son compatibles también con el resultado de logros académicos.

En el ámbito universitario, Cortés, Cano, & Orejudo (2014) analizan los valores laborales que tienen los estudiantes de primer curso cuando acceden a la universidad. La escala utilizada (Cuestionario sobre valores laborales-motivaciones hacia una profesión de Cano, Cortés & Orejudo, 2010) se basa en el modelo teórico de desarrollo del grupo de investigación internacional denominado MOW y en el trabajo de Schwartz, entre otros. Los resultados que encuentran son que estos estudiantes, cuando eligen en primera opción sus estudios, priorizan sus valores intrínsecos o más vocacionales, a diferencia de los que lo eligen en segunda o tercera opción. Categorizan también a los alumnos en función de las motivaciones que presentan.

También revisamos las investigaciones que relacionan valores con la participación juvenil. En el estudio de Tezanos, Villalón, Díaz & Bravo (2010) se tienen en cuenta dos factores que giran en torno a los sistemas de participación, relacionada con el concepto de igualdad social colectiva junto al esfuerzo individual de cada persona. Sobre este binomio, los jóvenes actualmente priorizan ante todo la igualdad de la sociedad. Estamos hablando de una sociedad española que, desde los años 70, tenía una predominancia de la clase media y una homogeneidad social que se rompe ya en el siglo XXI, debido principalmente a tres factores, la mayoría de personas mayores en nuestro país, el aumento de la inmigración y la precariedad laboral actual generada por un momento de crisis. Esto hace que la sociedad española cambie su forma de ver las cosas y, los jóvenes se unan al sentimiento de conseguir una sociedad igualitaria y social. Pero este sentimiento o actitud en los jóvenes no va acompañada de la necesidad de trabajar o esforzarse individualmente en aras a conseguirlo. Sólo uno de cuatro jóvenes lo consideran importante.

Según Funes (2008), los principios éticos tienen dos funciones: una se relaciona con la concepción global del mundo y otra con la toma de decisiones diaria en función de las prioridades. Ahora vamos a ver cómo se forman estos principios y cuáles son los factores que más pueden influir en su gestación y en su evolución.

### **I.3.- Desarrollo moral**

Hablamos de valores y de adolescentes, pero ¿por qué consideramos la promoción de los valores en estas edades? En investigaciones sobre razonamiento moral se analiza cómo las personas generan un conjunto interno de normas que posteriormente pueden convertirse en comportamientos. Sobre este asunto, existen diferentes perspectivas de estudio en el ámbito de la psicología, desde las más generales como el psicoanálisis y el conductismo hasta las más específicas y relacionadas con las cognitivo-evolutivas. Esta última concepción, vincula el desarrollo moral con el cognitivo. La primera aportación data de 1932 en la que Piaget en su obra “El criterio moral del niño” abordaba conceptos relacionados con las normas, la mentira, el castigo, etc. y proponía algunas orientaciones (Orejudo, 2010).

Antes de 1970 no se había prestado mucha atención al comportamiento prosocial debido a que eran más llamativos los antisociales. Eisenberg, Fabes & Spinrad (2006) analizan cuáles son las raíces filosóficas del comportamiento prosocial, así como las raíces psicológicas. Desde la teoría psicoanalítica destaca el concepto de identificación como el modo de internalización de las normas sociales desde la familia y la elaboración del superyó. Desde la teoría de Bandura partimos de la teoría de aprendizaje cognitivo social en el que las normas de comportamiento se aprenden a través de modelos y de respuestas de las demás personas a nuestro comportamiento. Así, cobran especial importancia los programas de refuerzo y castigo que siguen a la conducta infantil y juvenil. Siguiendo las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget, unos años después fue Kohlberg el que desarrolló de modo también procesual las diferentes etapas de este desarrollo.

Tal y como refleja Cárdenas (2006), es difícil determinar el comienzo de la educación en valores dentro de la educación no formal en nuestro país pero podría datarse a finales de los años ochenta del siglo XX. Esta educación se vinculó a diferentes áreas relacionadas con el trabajo en aras a conseguir la paz, la igualdad, la tolerancia, la solidaridad, etc. Las entidades que trabajaban con jóvenes impulsaban programas que mantenían entre sus objetivos transversales la educación en valores para conseguir una promoción integral del desarrollo de la persona.

Cárdenas (2006) destaca que, desde las teorías del constructivismo y la metodología de investigación-acción, se pretendía generar aprendizajes en programas enfocados a conseguir objetivos a través del proceso de desarrollo personal del individuo. Metodológicamente, la educación en valores se basa en un principio relacionado con la

existencia de un análisis de la realidad que debe ser anterior a cada programa que se planifica. Para ello, el individuo debe ser protagonista y participar de forma activa en el diseño y ejecución del proyecto. En concreto, esta es la metodología que solicita la Comisión Europea cuando plantea a las entidades que pongan en marcha programas de participación para la juventud.

Cortés (2002) analiza las consideraciones sobre el desarrollo moral de los adolescentes a través de dos teorías de referencia: Kohlberg y Bonfembrener. Las teorías de desarrollo moral de Kohlberg se centran en la cognición y el pensamiento del ser humano y, a través de unas fases evolutivas, diseña unos contenidos preconvencionales, convencionales y postconvencionales. Sin embargo, las teorías de desarrollo moral de Bonfembrener dan más importancia al contexto que al individuo. Sobre la importancia de familia y ambiente hablaremos en el próximo apartado, para continuar ahora con la importancia del desarrollo moral individual y evolutivo.

Cortés (2002) ofrece una serie de indicaciones prácticas para aplicar en sesiones educativas, tales como la representación de roles, el debate de dilemas para el desarrollo del autoconocimiento, la empatía, la autorregulación de la conducta, así como el comportamiento ético a través de la implicación en actividades sociales fuera del sistema académico. Si bien es cierto, que hay que tratar estos temas, hay que hacerlo desde la perspectiva del sujeto y de los acontecimientos vitales, no como cuestiones totalmente ajenas y abstractas. Es más útil referirse a materias que se relacionen con la amistad y la familia como situaciones concretas que son las que más preocupan en esta edad de cara al desarrollo de su identidad personal.

Kohlberg (1976, 1989) podría considerarse un heredero de la obra de Piaget, ya que establece un desarrollo moral en etapas versus los modelos lineales existentes. Describe los conceptos de moral autónoma y heterónoma y establece las etapas de razonamiento moral vinculadas a la evaluación de niños y jóvenes (Orejudo, 2010). A partir de los 16 años, y siguiendo esta teoría planteada por Kohlberg (1984), se define la moral de coherencia y el sistema social en el que el joven integra las expectativas interpersonales y las normas compartidas dentro de un entramado más amplio. A partir de esta edad es posible unir los intereses individualistas con la estructura social para conseguir el bien común. Es cuando los jóvenes se preocupan por ser coherentes e imparciales y unir sus derechos con los deberes. Asimismo son capaces de resolver dilemas hipotéticos y reales (Díaz-Aguado, 2006).

En 1986, Eisenberg da especial importancia a los aspectos emocionales y medioambientales para el desarrollo cognitivo y moral en contradicción también con la concepción de Piaget. El primero de ellos no considera la universalidad de las etapas, ya que existen otros factores que también influyen. A partir del siglo XX surgen teorías relacionadas también con el desarrollo vinculadas a las fortalezas del ser humano en el que destacan autores como Seligman & Csikszentmihalyi (2000). Inicialmente el comportamiento prosocial no es un rasgo a analizar de interés para estos autores, pero sí lo serán la simpatía, la tolerancia, la cooperación, etc. (Eisenberg et al., 2006).

Los valores adquieren importancia para prevenir conductas difíciles en este período evolutivo denominado adolescencia que siempre se ha considerado como una edad turbulenta y llena de problemas, con la que los padres tienen que lidiar para solventar los conflictos diarios con sus hijos. Es una edad con la que algunos adultos tienen dificultades para intervenir, aunque también hay que verla como una oportunidad. A partir de esta edad, tal y como sugieren psicólogos del desarrollo como Piaget, es cuando (si no existen problemas cognitivos) el joven está intelectualmente más preparado para desarrollar el razonamiento moral (Serrano, 2010).

Ya desde 1964, Erikson ha destacado la importancia del aprendizaje de valores en la adolescencia para el desarrollo de la personalidad; siendo esta etapa de la vida fundamental para la evolución de la cognición y la adquisición del pensamiento formal (citado en Oliva, Antolín et al., 2011a). La formación de la identidad es esencial en la época adolescente. En un estudio de Lituania se expone cómo ésta se relaciona con el comportamiento posterior de los jóvenes. En concreto, Crocetti, Erentaitė & Žukauskienė (2014) describen tres estilos diferentes: la orientada a la información, la orientada a la normativa y la orientada a la evitación. La primera de ellas es la que mejor se relaciona con el compromiso cívico, así como a la orientación a la comunidad, a la vez que beneficia al individuo.

Los valores ayudan a los jóvenes a crear su propia identidad. En este sentido, Tezanos et al. (2010), explican cómo la identidad social de los jóvenes viene definida en primer lugar por la identificación con los jóvenes de su misma edad, es decir, de su generación. En segundo lugar, se produce con aquellos que mantienen sus mismos gustos, aficiones y modos y en tercer lugar, con jóvenes de su mismo sexo. Más del 40% de los jóvenes reflejados en este estudio se consideran españoles y son conscientes de pertenecer a un mundo globalizado e integrados dentro de Europa y del mundo. También es interesante conocer que la población que trabaja se identifica más con una integración

estatal y europea y la obrera con una percepción de pertenencia más local. Esto ocurre también con aquellos que pertenecen a pueblos o ciudades pequeñas. El 72,9% de los jóvenes considera que forma parte de la clase media social.

En estas edades, los jóvenes exploran cuáles son los valores que mejor encajan en su forma de ser y de entender la vida. En esta etapa, internalizan valores. Por ello, cuánto más amplio es el abanico de vivencias más tienen que reflexionar y contrastar con sus experiencias anteriores para, posteriormente, elegir cuáles son esas premisas que van a marcar su comportamiento. Esto es importante en todos los jóvenes y todavía más, si cabe, en los inmigrantes, ya que ellos han tenido que adaptarse a más contextos y son menos homogéneos a la hora de establecer sus valores, en contraste con los jóvenes que ya pertenecían a su país desde el nacimiento (Daniel et al., 2012).

Las características evolutivas relacionadas con el aprendizaje de niños y jóvenes son de interés en el estudio de Nucci & Turiel (2009). Al margen de los determinantes morales, no siempre hay una relación directa entre conducta y desarrollo moral. El desarrollo moral no sigue patrones lineales ni universales. Sus resultados demuestran que es posible encontrar patrones evolutivos, no lineales, sino en forma de U. De este modo, los niños y jóvenes mayores presentan patrones distintos a los adolescentes de mediana edad.

Tal y como se confirmaba en estudios anteriores con participantes de países como Israel y Alemania, en este estudio que se ubica en Jerusalén se encuentran diferencias más amplias de valores en los adolescentes más mayores que en los más jóvenes y estos resultados están relacionados con su autoconcepto (Daniel et al., 2012). Entre los 15 y los 20 años existe diversidad de opinión a la hora de verbalizar el significado que tienen de la amistad, ya que los más jóvenes lo ven de un modo más concreto relacionado con el compartir aficiones y los más mayores reflexionan más y ven todo de forma más global. Los últimos consideran que las experiencias de la vida te van haciendo decidir quiénes son de verdad tus amigos (Rodríguez, Megías & Sánchez, 2002).

Otro de los argumentos para evaluar a los jóvenes de estas edades viene dado por el estudio sobre la aplicación de programas de crecimiento de Aciego de Mendoza, Domínguez & Hernández (2003). En el mismo, se indica que los resultados de los programas de adolescentes de 11 a 18 años son más significativos en edades cercanas a los 18. En este mismo estudio se refleja que el aprendizaje de valores y actitudes es progresivo y que se van asimilando poco a poco diferentes conceptos y constructos a través de los programas y vivencias. En este tipo de actividades, los adolescentes muestran un interés

más activo por aprender y resolver los dilemas que los niños de edades inferiores. Tal y como reflejan los autores “...el proceso de desarrollo de las actitudes y valores es progresivo, y por tanto no se puede esperar evaluar grandes cambios, sino más bien indicios de posibles cambios o adquisición de algún concepto o procedimiento específico” (p. 590).

Cuando nos referimos a criterios evolutivos, no podemos perder de vista la importancia del género, ya que el comportamiento de hombres y mujeres en estas edades no tiene por qué ser similar. En general, los chicos atribuyen más importancia a los valores materiales y a los conocimientos y las habilidades y las chicas priorizan las relaciones interpersonales. Cuanto mayores son estas últimas, dan más importancia a este último punto (Casas et al., 2005). Las mujeres en general atribuyen a los valores sociales su motivación intrínseca y su compromiso con el comportamiento, mientras que los hombres los atribuyen a su motivación extrínseca (Ferssizidis et al., 2010). El género y el nivel de educación materna marca diferencias entre la actitud empática, los rasgos de colaboración y los valores humanos de los adolescentes. Las mujeres destacan en rasgos afectivos y cognitivos vinculados a la empatía. Por ello, pueden influirles en la aceptación de diferentes roles en su futuro, como se puede observar en este estudio realizado en Turquía (Derely & Aypay, 2012). Oliva et al. (2011b) encuentran también diferencias significativas en función del sexo. En concreto y, por poner un ejemplo, los niveles de responsabilidad en chicas entre 12 y 17 años son más altos que en varones. Giménez et al. (2010) reflejan la importancia de conocer cuáles son los factores que diferencian esta promoción de la salud entre hombres y mujeres.

Los procesos cognitivos y motivacionales son mediadores para el compromiso escolar y el comportamiento prosocial de los jóvenes, en concreto, la esperanza se concibe como un facilitador de las relaciones que se generan entre padres e hijos y mejora los logros comportamentales de estos últimos (Padilla-Walker, Hardy & Christensen, 2011). Park & Peterson (2006) relacionan la competencia moral con el buen carácter y miden a los adolescentes a través de un cuestionario que evalúa 24 fortalezas denominado el Cuestionario de valores en acción. Validan esta escala que contiene 4 subescalas que son las fortalezas del temperamento, de la inteligencia, teológicas e interpersonales. En la sociedad (Cárdenas, 2006), son muchas las personas mediadoras que tienen entre sus cometidos la enseñanza de los valores a los jóvenes, por ejemplo, los profesores, los padres, los orientadores, los monitores, etc.

Y por último, la necesidad de sentirse integrados en un grupo para ser aceptados es otro de los aspectos evolutivos relacionados con la época adolescente. Debido al miedo al rechazo los jóvenes pueden verse presionados para consumir alcohol, y no denunciar las situaciones de acoso que sufren o ven a su alrededor, entre otras cosas. Las estrategias de mejora parten por ayudar al joven a afrontar la tensión y a resistir cualquier tipo de presión social integrándose en grupos de compañeros constructivos (Díaz-Aguado, 2011).

#### **I.4.- Contexto y familia**

Si bien es cierto que el factor evolutivo tiene un papel esencial para la comprensión del desarrollo del razonamiento moral en los jóvenes adolescentes, también debemos preguntarnos quién promueve y educa este tipo de actitudes y principios de conducta en los mismos. Y, por otro lado, debemos valorar si es la propia sociedad y los contextos y comunidades en las que viven las personas las que fomentan aprendizajes vinculados al comportamiento cívico y moral. Por ello, comenzamos citando estudios que consideran que la familia tiene una aportación especial y reflexionando sobre las razones y argumentos que lo apoyan.

En concreto, el trabajo de Roker & Richardson (2002) evalúa 30 proyectos que se realizan en centros de YMCA de Inglaterra. Pretende conocer cómo apoyar a los padres en su labor de educar a los hijos adolescentes. Los resultados muestran que los padres que participaron en la iniciativa mejoraron en el conocimiento sobre la gente joven, pasaron más tiempo con sus hijos, compartieron ideas, se sintieron apoyados y desarrollaron habilidades de comunicación. También el *staff* o personal desarrolló habilidades de apoyo a padres a través de dinámicas grupales y se generó un mayor conocimiento de la entidad. Se detectó la importancia de tener un nexo para enganchar a los padres. Entre las conclusiones destaca el interés por implantar proyectos cuyo fin sea conseguir la relación y la comunicación entre padres e hijos y no sólo de ambos grupos por separado.

Las características del contexto y la familia tienen especial relación con la dimensión empática. Además la empatía predice valores relacionados con la responsabilidad, la honestidad, tolerancia, respeto, pacifismo y amistad (Derely & Aypay, 2012). En el estudio de Mason et al. (2009), con jóvenes entre 12 y 21 años, valoran la relación multifactorial entre las variables sociales, actividades extraescolares y lazos familiares siguiendo la teoría de Bandura. Analizando los datos cuantitativos, detectan que las relaciones familiares de calidad unidas a la cantidad de actividades extraescolares realizadas disminuyen los síntomas de depresión.

Para ello, pretendemos abordar el papel de la familia como principal sistema de educación de los jóvenes. Muchas referencias literarias confirman esta relación positiva entre la estabilidad familiar como factor protector de problemas en los jóvenes adolescentes. Por ejemplo, Moran, Bundick, Malin & Reilly (2013) detectan que el soporte social de la familia y de los amigos en adolescentes de más edad está relacionado con los objetivos que se proponen y con los planes de futuro que hacen. Padilla-Walker, Day, Dyer & Black (2013) estudian cómo la persistencia ayuda a los adolescentes a estar más comprometidos en la escuela y menos en la delincuencia. Asimismo, ofrecen resultados positivos hacia la autoridad paterna de cara a la mejora de la persistencia de los jóvenes. Napolitano et al. (2011) miden el papel de la familia a través de determinadas variables positivas establecidas para el desarrollo de sus hijos y lo relacionan con el establecimiento de objetivos. Las variables estudiadas son la calidad, la implicación escolar y el papel de la monitorización de los padres. Esta relación es de interés para medir el impacto de los programas de desarrollo positivo adolescente, conociendo de antemano que el papel de la familia afecta en el desarrollo de los hijos.

Reyes & Resurrección (2014) evalúan el papel de las familias que muestran cuidado y apoyo a los jóvenes, comparten vida y actividades y establecen la relación entre la socialización familiar y la prosocialidad de los jóvenes. Hillaker, Brophy-Herb, Villarruel & Haas (2008) examinan lo que podrían ser los predictores sociales y de competencia social de los jóvenes en relación a sus familias. La comunicación positiva y las relaciones de apoyo en las mismas son esenciales para la mejora y el mantenimiento de las competencias en los jóvenes.

La adecuada educación de las familias está relacionada con la demostración de aceptación incondicional, así como la manifestación de una educación coherente o consistente. Actualmente, las familias apoyan a los adolescentes pero también es cierto que el mantenimiento de los límites no es del todo coherente en muchas ocasiones. Los valores que predominan son los democráticos. El modo de enseñarles está relacionado con la enseñanza de prácticas diferentes a la violencia, pero cuidando la educación con límites y el respeto de las normas de convivencia. Para aprender técnicas de enseñanza no violentas hay que enseñar comportamientos alternativos. Acciones sencillas, como pedir ayuda y ayudar, generan comportamientos positivos en las personas, así como el trabajo cooperativo y los valores democráticos de responsabilidad y solidaridad. Otro factor protector es la pertenencia a grupos de iguales constructivos donde se permita opinar de

modo diferente. El tipo de educación familiar recibida ha sido estudiado como factor influyente en la población adolescente. Díaz-Aguado (2011) expone conclusiones derivadas de sus múltiples investigaciones en población joven española. Por encima del 99% en algunos casos, los propios adolescentes consideran que sus familias les proporcionan la confianza y el apoyo que necesitan. El 96,4% expresan que sus padres están disponibles para ellos.

Elzo et al. (2007) destacan el papel fundamental de la familia en la transmisión de valores. La familia, para los jóvenes, continúa siendo el referente principal donde aprender y orientarse para su futuro. Es difícil determinar cuáles son los valores esenciales para el desarrollo de los jóvenes, pero Javier Elzo nos habla de la importancia de enseñar competencias personales, aparte de otras cuestiones relacionadas con la tolerancia, el valor del dinero o la utopía por conseguir un mundo mejor. Para conseguir estas competencias es fundamental el papel y la seguridad que desempeña la familia desde los primeros años de la vida, así como la capacidad de cada uno para aprender a aprender. Estos autores estudiaron la media de propina semanal que tenían los jóvenes españoles de todas las clases sociales. Este dinero era de 40 euros de media lo que supone un total de 160 euros al mes. Los autores relacionan este dinero con la hora de llegada de a casa y con el consumo de sustancias y descubren la relación directa entre estos tres factores: más dinero, más tarde se llega a casa, más consumo de sustancias.

Los diferentes tipos de familias educan de modo diverso. Tulviste (2013) encuentra variabilidad en el aprendizaje de valores en los niños que pertenecen a diversas familias relacionando edad, nivel de estudios universitarios de los progenitores y tendencia hacia valores más conformistas o de autodirección. En general, ambos eligen valores de socialización. Las madres universitarias se alejan más de estos valores tradicionales, especialmente cuando sus hijos son más mayores, y priorizan la autodirección y el estilo de vida saludable, la autodeterminación y la confianza en sí mismo. No se encuentran diferencias tan significativas entre padres y madres de hijos e hijas, ni en el lugar de nacimiento.

Las familias desestructuradas destacan por su menor estabilidad en la construcción de estos valores sociales. De este modo, también la conducta desadaptada y los valores antisociales se relacionan con el fracaso académico, así como con la ausencia de valores para la convivencia (De la Fuente, Peralta & Sánchez, 2006). Jakes & Debord (2010) demuestran la importancia de intervenir en familias problemáticas cuando los niños tienen

menor edad, ya que los resultados son más positivos y duraderos que si esperamos a la edad juvenil. Milan & Wortel (2015) evalúan el papel de la familia de nivel socioeconómico bajo en el fomento de los valores y en la prevención de comportamientos de riesgo, como pueden ser las prácticas sexuales sin control o el consumo de sustancias. Sugieren la hipótesis del factor protector que supone que las familias se encarguen de promover valores en chicas adolescentes y detectan el papel fundamental de las madres para inculcarlos de forma positiva en sus hijas.

También es interesante conocer cuáles son los valores que importan a las personas influyentes para los jóvenes. Esto es lo que desarrolla Herrera (2007) en su investigación. Pretende comprobar cuáles son para padres, alumnos, profesores y centros educativos, intentando hallar diferencias significativas según contextos culturales y religiosos. Es curioso observar la prioridad del contexto cultural, así como a la ocupación principal del varón para conocer el comportamiento y la actitud ante la vida de los hijos. Y sí que se observan diversos resultados para poder trabajar en función de estos factores. La estabilidad económica y social, así como la coherencia en las pautas educativas ayudan a los niños y jóvenes a adaptarse de forma más adecuada a la vida en general.

Según Elzo et al. (2007), la educación de los jóvenes ha pasado fundamentalmente por un modelo permisivo y sobreprotector de los padres hacia los hijos, donde éstos últimos han tenido muchas más cosas materiales que generaciones anteriores. Se ha creado un sentido de “tener derecho” a todo y, sin embargo, no tener deberes, así como de pedir a la administración la responsabilidad de todo lo que nos pasa. Además, relacionado con la permisividad, se habla mucho últimamente de la cantidad de tiempo destinado al uso de pantallas.

Este es un tema de interés en nuestros días. Las actividades estivales de educación no formal son prácticamente incompatibles con el uso de las tecnologías. En muchos de los campamentos de verano, las entidades no permiten que los adolescentes las utilicen durante los 10 ó 15 días de duración. De este modo, proporcionan un contexto diferente para realizar otro tipo de programas en el medio natural.

Rodríguez, Megías & Menéndez (2012) detectan que los padres, aunque se muestran preocupados por el consumo de pantallas tecnológicas y por la falta de control en los contenidos, son los primeros que propician el uso de las mismas en las habitaciones particulares y se muestran ajenos a la misma. Cuando hablamos de televisión es más habitual coincidir de forma familiar en la visualización de programas conjuntos que gustan

a todos. Es común que los contenidos estén relacionados con programas de entretenimiento y, aunque el discurso de queja de los padres continúa respecto a estos temas, normalmente no supone un conflicto en las familias actuales.

Otro de los aspectos vinculados a la familia es la toma de decisiones constante que tienen que realizar en relación con sus hijos. Podemos comenzar hablando de la necesidad derivada de mantener ocupados a los niños en actividades. Por ello, nos referimos también a la conciliación y elección de actividades extraescolares o de otro tipo.

Fraguela et al. (2011) analizan, a través de un cuestionario, cuáles son esos condicionantes que más dificultan la conciliación entre el hogar y el tiempo escolar. Uno de ellos es la edad de los niños porque cuánto más pequeños son, más dificultades de conciliar existen. Otro de ellos es el género. Más del 70% de las mujeres son las que se encargan de las tareas relacionadas con los hijos y, por ello, disponen de menos tiempo libre que los varones en todas las edades. Otro factor es el nivel de estudios de los progenitores. Un mayor nivel de estudios en mujeres refleja más ayuda en el trabajo doméstico por parte de sus parejas e hijos. Sin embargo, también conlleva trabajos remunerados de mayor carga y responsabilidad y, por lo tanto, menor tiempo para la conciliación. El nivel de ingresos también es otro factor influyente. El menor nivel de conciliación lo tienen las familias con rentas medias.

Uno de los objetivos del estudio de Hermoso (2009) es conocer la motivación de familias y participantes para apuntarse a actividades extraescolares. Más de un 80% participa ya desde los 6 años de edad, principalmente cuando ambos progenitores trabajan fuera de casa. También se encuentra una relación entre formación académica superior de los padres o si son funcionarios versus si son empresarios, ya que el índice de participación es mayor en los primeros. Brake & Büchner (2013) analizan a través de diversos estudios el papel de la educación fuera del colegio, en especial la que promueve valores y describen la importancia del papel de la familia y las relaciones con los iguales en la misma.

Sobre la elección de la actividad física a desarrollar, Nuviala, Ruiz & García (2003), sin extenderse en conocer sus aportaciones en la salud o el desarrollo de los jóvenes, detectan el importante papel de la familia en su implicación para apuntar a sus hijos en las actividades. En concreto, detectan que es fundamental el rol que tienen en la motivación de niños y jóvenes, así como la titulación académica de los mismos. A titulación más alta, más posibilidad de inscripción ya que están dispuestos a pagar por las actividades y a que sus hijos se desplacen dónde sea conveniente para su realización.

Como hemos comentado anteriormente, la familia interviene en la toma de decisiones de los hijos por lo que también influye en la participación en tareas de voluntariado o en actividades asociativas de diversa índole, tanto como familia como a nivel individual. García, Marcuello & Saz (2014) exponen que estas decisiones se relacionan con el ser o no ser voluntario y con la cantidad de tiempo que se dedica a esta tarea. Algunas variables relacionadas con esta toma de decisiones son los ejemplos de progenitores que también son voluntarios y del nivel educativo de los mismos, especialmente de la madre. Cuanto mayor es el nivel socioeconómico de las familias, más promocionan estas actividades. Estos temas son relevantes para el impulso de políticas públicas en materia de voluntariado y de la participación de la juventud en las organizaciones.

Una de las razones de esta influencia es el papel que los jóvenes españoles otorgan a su propia familia. A diferencia de algunos argumentos divulgativos y publicitarios, no consideran el dinero como uno de sus valores principales, pero sitúan en primer lugar a la familia, a los amigos y a la salud. La emancipación de los jóvenes en España se produce, al igual que en Italia, bastante más tarde que en el resto de países europeos. Las razones son, por un lado, el coste elevado de la vivienda y la temporalidad de los trabajos encontrados y, por otro, la negativa de los padres a la emancipación de sus hijos a la edad de 20 años y la comodidad de continuar viviendo con poco dinero en la “fonda familiar” donde tanto te dan y tan poco te exigen (Elzo et al., 2007).

La familia de los jóvenes también ejerce un papel fundamental en la toma de decisiones de sus hijos a la hora de elegir las temáticas a desarrollar en el contexto académico universitario. Esta apreciación se mantiene a lo largo de los años. Las demás personas cercanas a los chicos como los amigos, hermanos, profesores, otros familiares e incluso los orientadores tienen menos peso en el momento de ayudar en la elección final. Por ello, el 68,3% de los jóvenes manifiestan que la elección de sus estudios es coincidente con lo que sus padres consideran mejor para ellos (Cortés & Conchado, 2012). Otro de los estudios (Medrano, 2008) analiza la preferencia de los jóvenes a la hora de ver la televisión, así como los valores percibidos derivados de esta visualización. Detecta como éstos son coincidentes, es decir, se presupone que la selección de los programas puede estar relacionada con los valores que se tienen y, por tanto, se buscan.

Y finalizamos este apartado citando algunas referencias acerca de la influencia del contexto. El estudio de Oliva, Arranz, Parra & Olabarrieta (2012) que se ha desarrollado en

España con 214 familias concluye que lo que determina el ajuste psicológico infantil no es tanto la tipología de la familia formada por acogimiento, padres de similar sexo, familia tradicional, solteros, etc., como el contexto sociodemográfico y las variables contextuales. Para que se produzca un adecuado desarrollo del niño se necesita un cuidado familiar de buena calidad y un ambiente ajeno a conflictos y estimulante.

La evaluación ecológica a través de todos los contextos relacionados con el joven como la familia, la escuela y la comunidad son imprescindibles para la evaluación global del impacto de los programas de desarrollo positivo adolescente (Lerner, Lerner, von Eye, Bowers & Lewin-Bizan, 2011). Las intervenciones medioambientales también son positivas para el desarrollo de los jóvenes, tal y como muestran Schusler & Krasny (2010) a través de las entrevistas de mediadores que trabajan habitualmente con ellos tanto en la educación reglada como en la no formal. Schwartz, Chan, Rhodes & Scales (2013) destacan la importancia de las relaciones en la comunidad donde viven y, en concreto, el papel del mentor o persona que tutoriza al joven, que le ayuda a mejorar en compromiso escolar, valores prosociales, maestría y propósito en la vida.

Desde la fundamentación de este marco teórico y del aprendizaje de los valores como indicador esencial en esta tesis para la resiliencia de los jóvenes, en las próximas páginas vamos a reflexionar sobre los programas de educación no formal.

## **CAPÍTULO II.- Educación no formal y juventud**

---

En esta tesis nos hemos centrado, de modo específico, en la evaluación de la educación no formal como parte importante de la educación permanente a lo largo de la vida. Este concepto constituye una nueva terminología sobre la que actualmente fundamentamos la participación juvenil en contextos determinados que principalmente se encuentran fuera del sistema reglado de enseñanza. Los programas de educación no formal anteriormente se encuadran en el ámbito del ocio juvenil. Por ello, en este capítulo vamos a exponer la definición y a sintetizar la historia del ocio en primer lugar. Seguidamente daremos cuenta de cómo está la situación actual sobre esta materia desde diferentes instituciones internacionales, estatales y autonómicas para centrarnos, finalmente, en la importancia de la participación juvenil y de la acción voluntaria en nuestros días.

### **II.1.- Historia del ocio**

El ocio es un término polifacético que puede referirse a una persona, a un grupo o a la sociedad en su conjunto. Existen múltiples puntos de vista para definir lo que es el ocio, pero, en general, podemos decir que es el tiempo para hacer lo que deseamos, está ligado a la forma de ser personal que tenemos e influenciado por el tipo de sociedad en que vivimos, proporcionándonos satisfacción personal, renovación y placer.

El Diccionario de la Real Academia Española (1996) indica cuatro acepciones:

Cesación del trabajo, inacción o total omisión de la actividad; Tiempo libre de una persona; Diversión u ocupación reposada, especialmente en obras de ingenio, porque estas se toman regularmente por descanso de otras tareas; Obras de ingenio que alguien forma en los ratos que le dejan libres sus principales ocupaciones (pp. 1463-1464).

Como apuntan Buitrago & Pereira (2007), el término ocio deriva del latín, designa el reposo y significa lo opuesto al negocio, que sería lo que describe la ocupación o el quehacer.

Las sociedades modernas lo han considerado un derecho de la persona. Es un privilegio humano básico del que nadie debería ser privado por razones de género, edad, sexo, religión, nivel de salud, discapacidad, orientación sexual o nivel económico y que está aceptado por distintas legislaciones. Cuenca (2002) lo define como un aprendizaje en

proceso que une las habilidades con las actitudes y se relaciona con el comportamiento y la capacidad para tomar decisiones.

Desde estamentos internacionales dirigidos por la WLRA o *World Leisure and Recreation Association* se publicó la Carta internacional del ocio en 1998, en el V Congreso mundial de tiempo libre en Brasil. Sarrate & Hernando (2009) la resumen explicando que es un derecho básico y un servicio social que debe de estar al alcance y ser accesibles para todos con independencia del género, la edad, la raza, etc. Desde los poderes públicos se deben promover la existencia de recursos tanto públicos como privados en las comunidades para favorecer el desarrollo personal y social de las personas, creando asimismo activos que mejoren la sostenibilidad medioambiental. Por otro lado, también consideran fundamental la formación de los animadores o monitores que se encargan de organizar las actividades, así como el fomento de la investigación para la mejora continua de los programas en los que se interviene y su conocimiento en las instituciones educativas.

El ocio se estudia desde diferentes ámbitos pero principalmente desde las ciencias sociales tales como la psicología, sociología, pedagogía y educación. Hernández & Morales (2008) recorren la historia del ocio desde el ámbito de la psicología social y citan el trabajo de John Neulinger que en 1974 publica un manual denominado *Psychology of Leisure*. Expone un modelo de tres factores relacionados con la economía, sociología y psicología. Para Neulinger, el ocio se relaciona con la calidad de vida y como un estado deseable principalmente si se asocia con la motivación hacia la actividad. Elías & Dunning (1992) reflexionan sobre la dificultad de estudiar el ocio desde una sola disciplina, ya que no pertenece a un marco de referencia único. Tomando como referente a Aristóteles, quién daba más importancia al ocio que al no ocio, integran este concepto en el ámbito de la psicología y la biología haciendo alusión al aspecto emocional de las personas cuando participan en actividades recreativas. La búsqueda de diversión en las mismas conecta con las vivencias de las personas para realizar acciones diferentes al trabajo. Por ello, en las sociedades industrializadas, como veremos en la historia del ocio a partir de ahora, la búsqueda de placer se relaciona con este término.

También dentro del ámbito de la animación sociocultural es habitual potenciar la educación en valores y la enseñanza en habilidades sociales utilizando metodologías participativas. Desde el constructivismo se pretende ofrecer al usuario un rol participante y activo y dejar para el adulto que lo acompaña el papel de mediador o de facilitador. Esta

posibilidad de participar provoca que el joven aprenda aspectos de gestión y de trabajo en equipo que no tiene oportunidad de desarrollar en otros contextos. En la educación no formal, debido a su flexibilidad, se evalúa para adaptarse constantemente a destinatarios y a contextos, según los principios y recursos de las entidades organizadoras. Esta es una de las ventajas con respecto a la educación formal o reglada.

El ocio, aunque deseado por todos, tiene también ambivalencias, puede convertirse en una forma de evadirse, deshumanizarse, alienarse o puede cultivar aspectos sociales, familiares, creativos, culturales o deportivos. Los aspectos que deben definir el tiempo libre deben ser: un espacio de tiempo disponible una vez cubiertas las necesidades básicas y cumplidas las obligaciones laborales o de estudio, donde exista libertad de elección y realización y que resulte placentera su realización. Un medio que ayude a alcanzar un desarrollo integral de la persona y la sociedad, con una serie de características que, como señalan Buitrago & Pereira (2007), deben mejorar la responsabilidad, el compromiso y el bienestar, entre otros aspectos.

Pero, ¿desde cuándo adquiere importancia el ocio en el mundo? Para muchos estudiosos, entre los cuales destaca Dumazedier (1974, citado en López, 1993), el ocio surgió en la modernidad europea del siglo XIX como fruto de la revolución industrial acontecida en esta época, en los principales centros urbanos de Europa, sobre todo, en Inglaterra. Para él, el ocio se contrapone al trabajo y lo describe como un tiempo en el que la persona elige voluntariamente actividades que le proporcionan formación, diversión y descanso y que se realiza en un tiempo diferente al de la ocupación profesional. Por ello, a principios del siglo XIX se produce un gran cambio en el punto de vista del ocio, la fiesta y el juego como consecuencia de dos fenómenos socioeconómicos íntimamente entrelazados: la industrialización y el crecimiento de las ciudades, que marcan el inicio del éxodo rural y el paso de las sociedades agrarias a las urbanas.

Pero ya en la época medieval gozaban del fervor popular algunas actividades relacionadas con el baile, los espectáculos, la taberna o las peleas de gallos y con el tiempo, se fue constituyendo un tipo de ocio que, podríamos llamar de masas, en el que el nuevo obrero jugaba un papel tanto protagonista como espectador. Se fue abandonando el concepto negativo de ocioso de la Edad Media cristiana en la que no había espacio para este colectivo en la comunidad. Se transformó, como apuntan Martínez, Martínez & Verdú, (2003) en un ocio en el que sus manifestaciones más señaladas eran el teatro por horas, el cine, los bailes, y algo más tarde, el deporte como medio para la formación moral, la

perfección de las facultades corporales y ya, en el periodo de entre guerras, como espectáculo de masas.

Espacios como YMCA o *Young Men's Christian Association* fundada en 1844 por George Williams, aunque en sus inicios fueron lugares de oración y debate espiritual, pronto ampliaron sus programas para satisfacer las necesidades de la comunidad en las que desarrollaban su actividad. Promovieron programas internacionales de servicio social, crearon los primeros campamentos recreativos, se dedicaron a la enseñanza de la natación y la seguridad en el agua y fueron los inventores de deportes como el baloncesto en 1891 en la YMCA de Springfield o el voleyball en 1895 en su delegación de Holyoke, Massachusetts. Las asociaciones de jóvenes cristianos YMCA y YWCA, los Boy Scouts, Girl Scouts y los centros judíos del siglo XIX fueron los primeros promotores de estos servicios grupales que buscaban ocio, educación no formal, amistad y acción social (Zastrow, 2008). Existían centros que, aunque inicialmente se concebían como lugares de debate, de reunión y de reforma social también proporcionaban, ya en 1889, una amplia gama de servicios que favorecían el ocio: lectura literaria para mujeres, jardín de infancia y grupos que se centraban en las relaciones sociales, los deportes, la música, la pintura y el arte, tendiendo puentes y atrayendo a la institución a diversos grupos de clases sociales (Miranda, 2004).

El ocio dejó de ser un privilegio de unos pocos para convertirse a mediados del XIX en una realidad que no entendía de nivel social. No obstante, a nadie se nos escapa que para que exista ocio debe haber tiempo libre y, por tanto, se tuvieron que generar una serie de movimientos sociales que pudieran favorecer nuevas leyes que mejoraran y redujeran la jornada laboral. La historia en Europa y Estados Unidos sobre estos procesos es muy extensa, pero cabe señalar una serie de fechas como la Revolución de 1848 en la que los franceses consiguieron que se aprobara la Ley de las 12 horas de trabajo diario. En Estados Unidos (Royo ,2002), la principal razón de la guerra civil no fue sólo la liberación de los esclavos negros del sur, sino la petición de la jornada de las 8 horas en el Congreso de Baltimore en 1886. En España, a lo largo del XIX y XX se fueron alcanzando distintos derechos sociales del trabajador y leyes que redujeran el número de horas de trabajo como la de 1873 en la que en Cataluña se logra la semana de 64 horas. En 1910, importantes huelgas en varios puntos de España obtienen la jornada de las 9 horas y media y en 1913 la huelga general de la industria textil logra la implantación de la semana de trabajo de lunes a viernes. Habrá que esperar hasta 1919 cuando una campaña internacional generó que, la

Unión General de los Trabajadores y la Confederación Nacional del Trabajo al unísono, consiguieran la jornada actual de 40 horas.

A esta nueva legislación de reducción de horario se unieron normativas que regularon el período de descanso, vacaciones retribuidas, festivos, etc. La tecnología avanzó y ha ofrecido nuevas máquinas que nos hacen la vida más fácil, reduciendo el tiempo que debemos dedicar a las tareas del hogar. Asimismo, nuevos avances farmacológicos, campañas de vacunación y promoción de la salud, una mejor alimentación y una menor carga laboral han permitido aumentar nuestra esperanza de vida y, por tanto, han ampliado la población y los rangos de edad de las personas que disponen de tiempo libre. Aparece un nuevo colectivo de personas jubiladas y un sector llamado joven que, al incorporarse de forma más tardía al mercado laboral, aumenta el grupo de personas que disfrutan de más tiempo de ocio, unido a un mayor abanico de oferta de actividades.

## **II.2.- Educación no formal**

El ocio está presente y surge en nuestra sociedad después de la revolución industrial. En concreto, en España adquiere especial relevancia a partir de los años 70 del siglo XX. Coombs (1998) ofrece una definición de la educación no formal en un momento en el que en España se valora la necesidad de integrar otros medios educativos diferentes a los ofrecidos en la escuela. Pastor (2001) explica cómo surge el término a partir de los años 70 en el contexto de crisis del sistema educativo que ya había comenzado unos años antes. Es un momento de interés para impulsar otro tipo de actividades diferentes al colegio.

La educación del ocio no entiende de edades ni de culturas, se desarrolla a lo largo de la vida, correspondiendo a cada etapa la existencia de acciones específicas orientadas al fomento y desarrollo de valores, actitudes, conocimientos y habilidades que propicien el disfrute de prácticas y actividades de un ocio enriquecedor, tanto personal como comunitario (Sarrate & Hernando, 2009). Sin embargo, no todas estas actividades adoptan un enfoque educativo. El empleo constructivo del tiempo del ocio debe estar intencionadamente bien orientado y metodológicamente planificado para que sea entendido como un elemento o recurso de la educación no formal.

Herrera (2006) diferencia tres tipos de definiciones relacionadas con la educación permanente a lo largo de la vida: educación informal, formal y no formal. Educación informal es aquella no sistematizada que surge en el contexto diario de la vida de una persona y no persigue como objetivo definido el aprendizaje. Estamos hablando de la educación que se ofrece en las familias, con los amigos y vecinos o que se adquiere, por

ejemplo, cuando montas en bicicleta con tus amigos. La educación formal es el aprendizaje vinculado a un sistema educativo que imparten profesionales de centros públicos, concertados y privados habilitados oficialmente para ello.

A diferencia de los otros dos conceptos, la educación no formal (Figura 4) es un aprendizaje intencionado, que persigue unos objetivos concretos y se realiza desde una entidad que cuenta con un programa estructurado y que es liderado por voluntarios o profesionales. Además, utiliza diversidad de métodos y actividades para mejorar los procesos internos que siguen sus participantes. Las actividades en las que se participa son diversas. Pueden estar relacionadas con la cultura, el deporte o el medio ambiente y ser desarrollado en diferentes contextos como una academia o un campamento en el medio rural. Las áreas en las que se desarrolla en el ámbito de la juventud se relacionan con el aprendizaje social, la igualdad de oportunidades, la sostenibilidad, la educación para la salud y el aprendizaje de valores.

Figura 4.- Características de las prácticas de educación no formal

- |   |
|---|
| Desarrollan teorías o principios propios.                           |
| Se adaptan a sus destinatarios y contextos.                         |
| Se diseñan, planifican, en cada momento: continua redefinición.     |
| Multidisciplinares.   |
| La participación es voluntaria.                                     |
| Se desarrollan en espacios diversos, no se circunscriben a un aula. |
| Utilizan diversidad de medios y recursos.                           |
| Son prácticas participativas.                                       |
| Ambiente de aprendizaje relajado.                                   |
| Se evalúa el proceso global de forma colectiva.                     |
| Es profesional, aunque la lleven a cabo voluntarios.                |

Fuente: Herrera, 2006, p.18.

El concepto de educación no formal está íntimamente ligado al de educación a lo largo de la vida o *long life learning*. Faché (2002) establece la importancia del ocio a lo largo de la vida como oportunidad de aprendizaje. Es un ocio organizado que establece diferencias en función de las situaciones de la persona durante su ciclo vital.

La educación no reglada o no formal incluye las actividades vinculadas al ámbito del ocio y tiempo libre desarrolladas en el medio natural, tales como campamentos y campos de trabajo, así como las llamadas actividades extraescolares desarrolladas en centros escolares o deportivos en horario diferente a la enseñanza académica. Aunque también encontramos experiencias que pretenden aunar ambas educaciones, como la que nos muestra O'Connor (2012). El autor ofrece un programa de trabajo en grupo de educación para la ciudadanía que incluye la diversidad y expone un estudio de caso en el que

relaciona la educación reglada en colegios con la no formal como una experiencia novedosa y enriquecedora.

En Europa, Hoskins (2004) también ofrece definiciones que ya se nombraban en informes anteriores. En primer lugar, considera la educación informal como un aprendizaje no estructurado que se aprende en la familia, en la calle, en el trabajo y en el tiempo libre y que proporciona las denominadas *soft skills* o habilidades interpersonales. Pone ejemplos relacionados con lo que los padres enseñan a sus hijos en casa sobre su profesión, pero puede estar relacionado al mismo tiempo con la forma de ser, las relaciones amistosas o las asociaciones en las que participan. Plantea también ejemplos que tienen que ver con las habilidades relacionadas con el acceso al empleo y con el propio ambiente, así como todo lo que ocurre en el ámbito laboral. En segundo lugar, se define la educación no formal como aquella en la que se ofrece un aprendizaje en un contexto estructurado, basado en objetivos, es intencional y ocurre fuera del colegio. Como no hay exámenes posteriores, los que participan en estas actividades suelen estar más motivados y activos. Se reconoce de forma implícita que en esta educación se produce el aprendizaje aunque, en muchas ocasiones, los participantes no son conscientes. Como sistemas de evaluación utilizan el portafolio que había sido utilizado por artistas que documentaban su trabajo para darlo a conocer. La idea de aplicarlo a los trabajadores de juventud<sup>3</sup> se relaciona con la aportación de documentos acreditativos que puedan explicar su experiencia. Estos se aportan también al Europass<sup>4</sup> para que, a su vez, sea reconocido por los posibles empleadores en momentos de búsqueda de empleo.

En el ámbito internacional, se habla de dos focos de interés para la infancia y la juventud: la educación y las habilidades. Si nos centramos en el primer término, debemos citar a Delors et al. (1996) y al documento de referencia obligada “La educación encierra un tesoro”. Los autores reflejan el interés por el aprendizaje a lo largo de la vida y amplían el concepto de enseñanza reglada para incluir el ámbito de la educación permanente a lo largo de la vida, con el objeto de contemplar todos los tipos de educación y no vincularlos solamente al ámbito académico.

Si nos referimos al término de habilidades debemos citar los estudios liderados por la OMS. Ya en 1993, la Organización Mundial de la Salud comenzó a hablar de habilidades. La división de salud mental de la OMS lanzó la “Iniciativa internacional para la educación

---

<sup>3</sup> Aquellas personas que hacen posible la educación no formal con jóvenes, sean profesionales o voluntarios.

<sup>4</sup> Es el currículum adaptado al ámbito europeo denominado pasaporte europeo de competencias.

en habilidades para la vida en las escuelas” o *Life skills education in schools*. El propósito de esta actuación era difundir mundialmente la enseñanza de un grupo genérico de diez destrezas psicosociales, consideradas relevantes para la promoción de la competencia psicosocial de niños y jóvenes (Montoya & Muñoz, 2009). El contexto intuía dos necesidades. Por un lado, formarlos en promoción de la salud y, por otro, apoyar a la familia en la educación de unas habilidades necesarias para la educación integral de los educandos. Para ello, consideraron necesario introducir estos conceptos en el ámbito de la educación reglada. Estos autores nos ofrecen la definición por parte de la OMS de las habilidades como “aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo, que nos permiten enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria” (p.1).

Irina Bokova es la directora general de UNESCO, Organismo de Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, desde 2009 hasta la actualidad. Uno de los objetivos de este organismo es formar a la juventud mundial de competencias para el trabajo y para la vida, contemplando el aprendizaje a lo largo de la vida y teniendo en cuenta los ámbitos de la enseñanza formal y no formal (UNESCO, 2007).

Irina considera en el documento de UNESCO en 2007 que:

La educación es un derecho que puede transformar la vida de las personas en la medida en que sea accesible para todos, sea pertinente y esté sustentada en valores fundamentales compartidos. Puesto que una educación de calidad es la fuerza que más influye en el alivio de la pobreza, la mejora de la salud y de los medios de vida, el aumento de la prosperidad y la creación de sociedades más inclusivas, sostenibles y pacíficas, nos interesa a todos velar porque ocupe un lugar central en la agenda para el desarrollo después de 2015 (p. 1).

En la Estrategia Europea 2020 (Consejo de Europa, 2009), en concreto en el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, se establecen objetivos comunes en estas materias, así como propuestas de metodologías para poder alcanzarlos. La Comisión Europea propone para la Unión Europea cinco objetivos cuantificables para 2020 que marcarán la pauta del proceso y se traducirán en nacionales. Estos son empleo, investigación e innovación, cambio climático y energía, educación y lucha contra la pobreza. Sus representantes consideran que se deben tratar todos ellos para afrontar la situación actual de crisis en la que se encuentra Europa. Para poder hacerlo, plantea iniciativas para la juventud y la educación no formal. Entre ellas, destaca en primer lugar, la «Juventud en movimiento» como mejora de la formación, educación y empleabilidad de la gente joven, así como el reconocimiento de la educación no formal e

informal. Y, por otro lado, la «Agenda de nuevas cualificaciones y empleos» que pretende mejorar la capacidad de las personas y la autonomía para acceder al mercado laboral, así como facilitar su movilidad a través de la creación de un Marco Europeo de Cualificaciones, Competencias y Ocupaciones (MECCO).

Con la elaboración del Libro Blanco para la juventud, se puso de manifiesto la necesidad de definir de forma clara determinados conceptos relacionados con el aprendizaje no reglado, así como de concretar determinados conceptos. También se consideró relevante proporcionar marcos de referencia para la evaluación de competencias, así como la obtención de instrumentos para comparar los conocimientos adquiridos en la educación formal, no formal e informal (Comisión Europea, 2001). En las dos últimas décadas, Europa recomienda la validación y certificación de los procesos de aprendizaje de la educación no formal como parte válida para el currículum de un joven que ha adquirido destrezas o competencias diferentes a las académicas.

En España, desde el año 2002, se está asistiendo a un proceso de reconocimiento formativo de cualificaciones y certificaciones para personas fuera del sistema reglado. Con este sistema se pretende llegar a que personas que desarrollan formación y tareas alejadas del mundo académico obtengan un reconocimiento que pueda servirles en su futuro laboral o como reconocimiento personal (Herrera, 2006).

El aprendizaje a lo largo de la vida se adquiere a través de todos los tipos de educación. En el ámbito europeo, y desde hace ya algunos años también, se habla de competencias que, dirigida más hacia el ámbito laboral, se define como la capacitación profesional que se adquiere en multitud de contextos de la vida. Entre los objetivos previstos en este documento, Comisión Europea pretende aumentar el porcentaje de jóvenes entre 15 y 24 años que tengan competencias para la vida y que les permitan obtener un trabajo digno (Hoskins, 2004).

El Consejo de Europa (2006) en su Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, sobre el reconocimiento del valor de la educación no formal e informal en el ámbito de la juventud europea, señalan lo que sigue:

La educación no formal e informal constituyen elementos importantes del proceso educativo y son eficaces instrumentos para convertir la educación en algo atractivo, fomentar la buena disposición para el aprendizaje permanente y promover la integración social de los jóvenes. La educación no formal e informal puede permitir que los jóvenes adquieran nuevos conocimientos, cualificaciones y competencias, y contribuyen a su desarrollo personal, la inclusión social y la ciudadanía activa, mejorando así sus posibilidades de empleo. Las actividades no formales e informales de aprendizaje

en el ámbito de la juventud pueden proporcionar un valor significativo a la sociedad, a la economía, y a los propios jóvenes; la contribución que tales actividades aportan debería, por lo tanto, tener mayor relieve y comprenderse, reconocerse y apoyarse en mayor medida. Fomenten una mayor investigación a cargo de quienes trabajan en el ámbito de la juventud, y de las organizaciones juveniles sobre el impacto de la formación formal e informal, y en particular sobre su contribución a la sociedad y a la economía mediante, entre otros mediante, el uso exhaustivo de la información facilitada por el centro europeo de conocimiento para la política de la juventud (p. 2).

La educación no formal está adquiriendo especial relevancia en el ámbito europeo a través de sus programas de aprendizaje a lo largo de la vida. En el mundo actual, con una tasa de paro española muy elevada y un contexto de crisis importante, es fundamental tener en cuenta el aprendizaje derivado de otros contextos que no sean solamente el educativo reglado. El aprendizaje no formal constituye un contexto fundamental para la validación y el reconocimiento de las competencias clave que son deseables también para la empleabilidad (Comisión Europea, 2012). Hablamos de algunos de los programas integrados en el recién aprobado Erasmus+ para el periodo 2014-2020. Los jóvenes están siendo los principales afectados por la falta de acceso al empleo y por ello Comisión Europea, a través de este programa, apuesta por la formación, movilidad, fomento de la participación de jóvenes en Europa y reconocimiento de las competencias adquiridas por otro tipo de aprendizajes diferentes a la enseñanza reglada, como son los comprendidos en la educación no formal e informal.

La Comisión, por su parte, también define este tipo de aprendizajes y se plantea la necesidad de establecer sistemas de evaluación de habilidades y competencias adquiridas en estos contextos. Por ello, y también desde el año 2001, se adoptan sistemas de validación de las competencias en la Unión Europea. Comienzan las primeras experiencias con la creación del Europass, ya comentado anteriormente, que supone una serie de documentos comunes para todos los miembros de la Unión Europea entre los que se incluye el currículum vitae. En el año 2004 la experiencia adquirida en los programas de educación no formal del Programa europeo “Juventud en Acción” se valida a través del Certificado Youthpass. Posteriormente en 2008, se crea el MEC o Marco Europeo de Cualificaciones. Entre las recomendaciones de la Unión, se especifican las áreas en las que deben centrarse los Estados para promocionar este reconocimiento, entre las que se incluyen estas cuatro: la identificación de los resultados del aprendizaje, la documentación, la evaluación relacionada con las normas acordadas con anterioridad y la certificación (Comisión Europea, 2012).

De los tres sistemas de evaluación comentados, el más específico es el *Youthpass*, utilizado desde el año 2000, en el Programa de educación no formal de la Comisión denominado “*Youth in Action*”. En el mismo, la Comisión estudia y refleja la radiografía de la juventud europea. Expone algunos datos relevantes sobre los mismos como que uno de cada cinco jóvenes entre 18 y 24 años vive en riesgo de pobreza o que el 15% abandona sus estudios antes de terminar la enseñanza obligatoria. Al mismo tiempo, manifiestan que nunca antes la juventud europea estaba tan preparada académicamente y tenía tantas oportunidades para la movilidad. Los jóvenes se sienten optimistas hacia su futuro y consideran que pueden mejorar sus condiciones a largo plazo (Enn, 2010).

En este contexto, el certificado se facilita a los participantes en algunas de las actividades de este programa. Es un proceso consciente de evaluación de 8 competencias. Se supone que éstas, o al menos algunas de ellas, han sido adquiridas debido a la participación en intercambios juveniles, servicio voluntario europeo, acciones de formación u otras. Su evaluación se pone en marcha en 2007 y cinco años después ya se habían emitido 235.000 certificados. Los representantes de las organizaciones que lideran estas actividades y los mismos participantes coinciden en que existe relación entre los aprendizajes adquiridos al participar con la mejora del currículum y de la empleabilidad de los jóvenes (Taru & Kloosterman, 2012).

Desde Salto Youth (2010), Centro de Recursos de la Dirección General del Ministerio Europeo de Educación y Cultura, se considera que este certificado, principalmente en la acción del Servicio voluntario europeo, describe el proceso de los aprendizajes adquiridos. Mejoran el impacto en los jóvenes con menos oportunidades y/o con menos cualificación, por lo que también promueven la formación a los trabajadores de juventud que están al cargo de entidades de inclusión<sup>5</sup>.

El marco internacional y europeo que, en los últimos años, otorga un importante papel en el desarrollo de habilidades y competencias, no debe dejar indiferentes a las instituciones españolas que se encargan de liderar las políticas públicas sobre juventud. La relevancia de la educación informal y no formal en materia de actividades organizadas fuera del sistema reglado en España y lideradas por entidades sin ánimo de lucro, tienen entidad suficiente como para sugerir su estudio.

La situación en España, se enmarca en primer lugar desde las Cortes Generales (1978). En el artículo 43.3 de la Constitución Española se hace mención a la promoción

---

<sup>5</sup> Entidades no lucrativas que incluyen jóvenes relacionados con el mundo de la discapacidad.

por parte de los poderes públicos de la educación sanitaria, física, deportiva, así como del ocio y en su artículo 44.1 indica la necesidad de promover y tutelar el acceso a la cultura. Monera (1985) explica cómo se regula en España, desde 1977, la actividad extraescolar vinculada directamente con el currículo y dependiente de instituciones culturales tales como Educación y Descanso, Delegación Nacional de Juventud y Delegación Nacional de la Sección Femenina. Ya en ese año, se crea la Subsecretaría de Familia, Juventud y Deporte que cuenta con funciones como la promoción y desarrollo de la actividad asociativa y de participación de la juventud.

En general, valorar el aprendizaje en este tipo de actividades podría mejorar el conocimiento del mundo asociativo, las actividades de ocio y tiempo libre protagonizadas por jóvenes y el papel del voluntariado en nuestra sociedad, para alcanzar niveles más altos de implicación similares a los de otros países de la Unión Europea. Actualmente España mantiene uno de los porcentajes más bajos de participación de personas voluntarias (García et al., 2010).

El Instituto de la Juventud de España (2005) es el organismo público que promueve actuaciones en beneficio de los jóvenes. Entre sus objetivos cuenta con la promoción de la igualdad de oportunidades para los jóvenes, así como la participación libre y eficaz de los mismos a través de la colaboración entre diferentes Administraciones públicas cuyo sector de actuación sea coincidente. En España, la competencia para desarrollar políticas de juventud la tienen las Comunidades Autónomas.

Los estudios estatales sobre juventud son de tinte más sociológico y analizan los valores y la felicidad de los jóvenes a través de los cambios sociales que se van produciendo en nuestro país. Tezanos et al. (2010) analizan la situación que los jóvenes tienen en el siglo XXI. Esta investigación sociológica se realiza a través de encuestas telefónicas a una muestra de 1.100 jóvenes españoles. Pretende conocer las nuevas realidades de este sector en ámbitos relacionados con la emancipación y el pensamiento social y político juvenil. Se constata el cambio que en el siglo XXI están desarrollando los jóvenes en cuanto a su identidad. Los autores señalan que dos de los pilares que siempre se han considerado fundamentales para equilibrar la vida de una persona como son el trabajo y la constitución de una familia como núcleo primario, se están poniendo en entredicho. La generación de jóvenes mejor formada, se ha adaptado a un estado de bienestar y está ahora sufriendo una situación complicada de búsqueda de un empleo digno. Los jóvenes actuales verbalizan en un 50,2% la importancia de favorecer la igualdad y la solidaridad y un 25,5%

considera la de mantener un equilibrio entre estos dos aspectos, mientras que un 22,8% prioriza la búsqueda de objetivos personales con esfuerzo. De forma complementaria, cuando se investiga acerca de si las personas inmigrantes deberían tener los mismos derechos y oportunidades, un 56,6% considera que sí, mientras que un 19,8% responde negativamente.

Siguiendo con la línea de los estudios estatales sobre jóvenes, Javaloy (2007) sitúa en un 70% el índice de españoles que se consideran felices y este sentimiento se relaciona con una mayor extroversión y asertividad, así como con la capacidad para controlar el entorno y la estabilidad emocional. La edad en la que los jóvenes se consideran más felices son los 15 años. Asimismo, están menos preocupados por su salud y se sienten optimistas hacia su futuro. Entre los resultados, el autor destaca que la religión actúa como un factor positivo en los jóvenes para obtener altos grados de sentimiento de felicidad, así como la buena situación económica. Asimismo, se describe que los jóvenes inmigrantes son felices pero menos que los autóctonos y son más materialistas que estos últimos. En el extremo de los menos felices sitúa a los que él llama post-materialistas que no otorgan valor al medio ambiente y al tiempo libre, entre otros.

En este contexto estatal de análisis de la situación de la juventud en nuestro país, encontramos a las autonomías como pilares fundamentales en la materia, ya que son quienes ostentan la competencia en este ámbito. Este es el caso del Estatuto de Autonomía de Aragón (Gobierno de Aragón, 2007) donde se reflejan las competencias exclusivas que le corresponden a la Comunidad Autónoma desde su última modificación. Con interés para esta investigación tienen relación las contempladas en los artículos 35, 38 y 40. El primero, menciona la promoción del voluntariado social a través de entidades públicas y privadas; el segundo, se refiere a la juventud con el objeto de potenciar su participación en diferentes ámbitos y, el último, regula las asociaciones sin ánimo de lucro que ejercen su actividad en esta autonomía. Por ello, Aragón es competente para regular, promocionar y fomentar las actividades organizadas de voluntariado con entidades públicas y privadas, así como para impulsar programas para jóvenes que mejoren su autonomía, desarrollo personal, social y cultural.

Según la Ley 19/2001, de 4 de diciembre (Instituto Aragonés de la Juventud, 2001), es el IAJ quien ostenta la competencia para llevar a cabo unos fines vinculados directamente con el fomento de la participación, autonomía, mejora de la calidad de vida y, en general, el desarrollo político, social, económico y cultural de los jóvenes en Aragón. Y

es en la Ley 6/2015, de 25 de marzo, de Juventud de Aragón, en su artículo 34, donde se refleja también la competencia del IAJ para planificar y ejecutar políticas de educación y formación a favor de las personas jóvenes, coordinando acciones relativas a la educación no formal y de apoyo a la formal. En esta misma ley, en el artículo 2.1 explicita que “son personas jóvenes, a los efectos de esta ley, las personas físicas con edades comprendidas entre los 14 y los 30 años, ambos inclusive” (Instituto Aragonés de la Juventud, 2015).

Asimismo, el IAJ tiene la competencia para promover estudios vinculados a la mejora del conocimiento de la juventud y a la mejora de los programas destinados a este colectivo. Una de sus áreas fundamentales es la de legislar, promover y apoyar las actividades de educación no formal tales como campamentos, campos de trabajo, cursos de monitor y director de tiempo libre, asociacionismo o voluntariado. Este tipo de actividades proporcionan el marco ideal para el aprendizaje de habilidades en los jóvenes a través de la labor de los monitores y de la cooperación con sus iguales en contextos grupales. En las evaluaciones de satisfacción propias de este tipo de actividades, se ha detectado una mejora en algunos aspectos de los participantes en este tipo de programas. Es lógico pensar que las actividades de voluntariado promueven el interés común en vez del individualismo y pretenden mejorar la vida de las personas o de la sociedad (Serrano & Cancer, 2014).

Existe en Aragón un tejido asociativo importante de entidades que desarrollan programas para la juventud. Éstas se encuentran registradas en el Gobierno de Aragón y todas ellas cuentan con unos Estatutos y una Junta Directiva. En los Estatutos definen de forma pormenorizada los objetivos y las actuaciones que van a desarrollar (Instituto Aragonés de la Juventud, 2010). El 69% de las organizaciones cuenta con entre 1 y 50 voluntarios y los ámbitos geográficos de actuación son autonómicos. El 68% son estudiantes y tienen formación superior. Se dedican fundamentalmente a tareas educativas y vinculadas con la infancia y la adolescencia. Muestran satisfacción porque se lo pasan bien, conocen gente nueva y aprenden aspectos diferentes a los aprendidos en el ámbito académico (Instituto Aragonés de la Juventud, 2012).

La mayor parte de la participación juvenil se desarrolla en asociaciones o entidades sin ánimo de lucro ubicadas en los diferentes territorios. Las temáticas de participación son muy variadas, ya que abarcan ámbitos medio ambientales, deportivos y sociales, entre otros. Aunque hay muchos jóvenes que no forman parte de estas entidades y dedican su tiempo de ocio a la realización de otro tipo de actividades.

### **II.3.- Participación juvenil y voluntariado**

Los jóvenes actualmente ocupan su tiempo libre de diferentes modos. Los que participan en actividades organizadas a través de proyectos concretos pueden ser voluntarios o profesionales. Por eso, en este apartado que también se engloba en los que hemos denominado en el apartado anterior como educación no formal, vamos a relacionar estos aspectos.

El Observatorio de la Juventud de España, en las últimas décadas, ha realizado estudios que valoraban la ocupación en el tiempo libre de los jóvenes, en edades comprendidas entre los 15 y los 29 años. En algunos de estos estudios, dicha ocupación se entiende como una unión entre lo individual y lo colectivo y se diferencia el concepto de descanso del trabajo. La sociedad va modificando sus usos y costumbres y este cambio influye en las actividades que se realizan en los momentos de ocio. Los factores que afectan a esta ocupación principalmente son dos: el dinero disponible vinculado a los aspectos de consumo social y la cantidad de horas de tiempo libre que se disponen. Las actividades más habituales (más del 80% de los mismos las verbaliza) son el uso de las tecnologías, salir con los amigos, escuchar música y ver la televisión, en ese orden. También existe un porcentaje que encuentra en el ítem de “descansar, no hacer nada” su actividad preferida. Respecto al uso de la televisión en España, en todas las edades, se alcanza en general el 90% de preferencia. La mayoría de los jóvenes dicen realizar en su tiempo libre las actividades que quieren. Anteriormente, en 2007, había más jóvenes interesados en viajar pero no podían por cuestiones económicas, pero actualmente existe una adaptación del consumo de ocio a las posibilidades económicas reales. Así como el uso de ordenador y de videojuegos ha aumentado, se ha detectado también un descenso en las salidas con amigos y también un repunte en el aumento de la práctica deportiva (Observatorio de la Juventud en España, 2013).

En datos comparativos con los jóvenes de la Unión Europea (European Commission, 2012) los jóvenes españoles dedican más tiempo a la visita a monumentos, así como a la asistencia a conciertos y al cine. También dedican menos cantidad de tiempo a ver la televisión en relación con los jóvenes europeos. Más de dos horas al día la ven un 30% de los jóvenes españoles.

Existen diferentes estudios y enfoques sobre la ocupación del tiempo de los jóvenes. Por ejemplo, la visión de Comas (2000) se centra fundamentalmente en el análisis del ocio de los jóvenes ubicado en fines de semana y en el papel de las instituciones administrativas

para ofrecer alternativas acordes con la prevención. Por el contrario, Merino (2006) analiza entre otros aspectos, las experiencias asociativas, detectando que una cuarta parte de los jóvenes entre 15 y 29 años ha tenido experiencias de este tipo y especificando que el asociacionismo deportivo comprende un tercio de esta participación. Sin embargo, los datos de práctica de voluntariado se sitúan en un 8% y el resto están relacionadas con las extraescolares de tipo cultural, artístico, medioambiental, etc. Las asociaciones se convierten, en muchos casos, en entidades proveedoras de servicios y la formación tiende a acreditarse a través de organismos que avalan los módulos formativos. Sin embargo, en Alemania la tasa de asociacionismo se sitúa en los últimos años en un 40%. Es en este país donde los jóvenes que estudian y trabajan se afilian más a pesar de que tienen menos tiempo libre.

La decisión de las personas de formar parte de diferentes colectivos asociativos depende de múltiples factores relacionados con características de personalidad, normativa, condiciones sociales y estadio del ciclo vital en el que se encuentra la persona. En los años 90 del siglo pasado, los jóvenes comienzan a preferir la participación en entidades denominadas Organizaciones sin ánimo de lucro u ONGs en lugar de organizaciones políticas o sindicales (Funes, 1999).

Una de las actividades más conocidas de la participación juvenil es el voluntariado. United Nations Volunteers (2013) es una organización que considera al voluntariado como una forma de compartir valores tales como la compasión, la empatía y la solidaridad. Esto genera una mayor implicación de la gente joven que promueve el cambio social. Asimismo, proporciona beneficios para ellos tales como la mejora de su bienestar y su propio desarrollo. United Nation Volunteers (2011) considera el voluntariado como un recurso para el desarrollo, ya que mejora la inclusión social, participación cívica e igualdad de género, según estudios llevados a cabo en muchos países y con diferentes destinatarios. Ser voluntario se desarrolla sin coerción, libremente y no se espera recompensa económica, sino motivación intrínseca para desarrollarlo

El voluntariado desarrolla un compromiso social y cívico y se relaciona con diferentes temáticas y ámbitos de actuación. Por ejemplo, en India, Bhangaokar & Mehta (2012) estudian la importancia del voluntariado basado en la protección de los animales. El compromiso cívico favorece las competencias de compromiso, los turnos en la autopercepción acompañado de cambios en el pensamiento social y moral. Otro ejemplo es el de Cox & McAdams (2012) que evaluaron el impacto de los jóvenes que se

comprometieron a participar en el servicio de voluntario en países en desarrollo, en concreto, en Nicaragua. Detectaron a través de metodologías narrativas el impacto personal de la transformación del yo. MacNeela & Gannon (2014) analizan el proceso de jóvenes estudiantes que deciden iniciar una experiencia de voluntariado en la Universidad de Irlanda. Estas tareas tienen un impacto positivo en la identidad personal y promocionan apertura al liderazgo en la universidad y en su comunidad. A través de entrevistas semiestructuradas de 10 jóvenes, detectan tres logros derivados de su participación mejorando en compromiso, competencia y conexión.

La juventud parece ser el momento más adecuado para apuntarse a formar parte de una entidad con el objeto de participar en la acción voluntaria (Funes, 1999). Esto se debe no sólo a las características psicológicas de los jóvenes, sino también a lo que la sociedad espera de ellos en el momento actual y en el contexto en el que nos encontramos. Como hemos dicho, la adolescencia es un periodo de interés para la construcción de la identidad personal. La conjugación de lo personal con lo colectivo supone un marco de referencia para la toma de decisiones, la búsqueda de la autonomía y la configuración de la propia identidad. Esto unido al número de horas de tiempo libre de que disponen, así como a la situación económica que tengan los jóvenes no emancipados que todavía dependen de sus padres, supone el momento adecuado para implicarse en acciones de este tipo. Es complicado prever que cuando el joven pasa a la vida adulta y se implica en acciones relacionadas con el matrimonio, pareja o crianza de sus hijos comience por primera vez sus acciones voluntarias, ya que el tiempo disponible es menor y tienen necesidad de ocuparlo en trabajos remunerados para atender a su propia familia.

Acabamos de hablar de ocupación del tiempo libre juvenil. Sin embargo, cuando se habla de participación, ésta aparece asociada a las entidades en las que los jóvenes pueden aportar y aprender. A partir de los años 70 del siglo XX, las entidades no lucrativas en España, adquieren especial importancia, interesadas por el mantenimiento del estado de bienestar en un momento de crisis económica (Rodríguez & Codorniu, 1996). Algunos estudios europeos describen la situación de las entidades de educación no formal en Lituania (Petroniene & Taljunaite, 2011), analizando que en función de su localización geográfica pueden ofrecer actividades de fomento de habilidades para los niños o no. En el Reino Unido, Jones (2014) analiza el papel de las organizaciones que trabajan con la juventud, la educación informal y el compromiso voluntario de los jóvenes y concluye la

importancia de dotar de fondos a las entidades. De este modo, el impacto de las actividades en los participantes se puede medir a largo plazo y ser efectivo en las comunidades.

Pero, ¿qué papel tienen las entidades en la participación de los jóvenes? Funes (1999) destaca el interés de analizar las razones que motivan a los jóvenes a implicarse en este tipo de tareas. ¿Qué actúa como refuerzo positivo para que los jóvenes participen? Uno de los elementos fundamentales es el ámbito de la socialización. Sentirse vinculado a un grupo de pares y ser reconocido por las tareas que realiza el joven ante ellos es un incentivo poderoso. Lógicamente, éste no se produce sólo en este contexto, pero el mundo asociativo provoca siempre el trabajo en grupo y en equipo, así como el reconocimiento social. Además de esto, otro incentivo importante es la búsqueda de identidad en una etapa en la que el joven necesita un marco de referencia para ubicarse en el mundo, en la sociedad en la que se encuentra. Estas entidades ofrecen al joven esta posibilidad así como la lucha por causas que consideran de interés, ya sea el medio ambiente, la solidaridad, la igualdad social, etc.

La participación en actividades por parte de los adolescentes se ha considerado y evidenciado a lo largo de los años como un factor protector para el consumo de sustancias. En concreto, Aleixandre, Perello del Río & Palmer Pol (2005) analizan las características de cada una de las actividades y las conectan con la prevención del consumo de tóxicos como alcohol, tabaco y cannabis.

El compromiso en actividades predice un mayor ajuste positivo adolescente en relación al optimismo, propósito en la vida y autoestima, sin embargo no se confirma la hipótesis bidireccional, tal y como intuían DesRoches & Willoughby (2014). El estado de ánimo positivo aparece como mediador del ajuste y de la implicación en la participación. Los autores consideran relevante la proporción de recursos para que los jóvenes puedan apuntarse. Wang, Wu, Wu & Huan (2012) realizan un planteamiento de planificación del tiempo libre de estudiantes de Taiwán para combatir el aburrimiento de los mismos, mostrándoles técnicas organizativas.

Watts & Caldwell (2008) tienen en cuenta la evaluación de la iniciativa y la motivación de los adolescentes en la participación de las actividades de tiempo libre. Existe relación entre ambos conceptos, como también entre la desmotivación y la falta de iniciativa para apuntarse. Los programas estructurados fomentan estos conceptos a través del apoyo a la autodeterminación de los jóvenes.

Desde la Teoría funcional de las motivaciones del voluntariado, algunos autores españoles valoran la multiplicidad de las motivaciones de los mismos, manteniendo que aún siendo la acción similar, la función que cumple en cada persona es diferente, teniendo en cuenta aspectos sociales, psicológicos y personales. Además pueden coexistir motivos altruistas y egoístas asociados a la misma actividad, según las persona que lo realizan. Las entidades trabajan en diferentes ámbitos. Algunos se relacionan con la salud, el ocio y el tiempo libre, los derechos humanos, la exclusión, etc. En general, los temas de mayor participación los generan las entidades que trabajan lo deportivo, ocio y tiempo libre, culturales y las religiosas (Franco & Guilló, 2010).

La mayor parte de estas entidades desarrollan su labor para la acción social. Están legislados los derechos y los deberes de los voluntarios. Como deberes se comprometen a cumplir las obligaciones que las entidades en las que colaboran les han encomendado, pero nunca supliendo puestos de trabajo. El voluntariado joven en general se implica con entidades que trabajan a favor de la infancia, la juventud y las personas con discapacidad (Instituto Aragonés de la Juventud, 2012).

En el ámbito de las ciencias sociales se valora el compromiso cívico de los jóvenes. Ballard (2014) realiza un estudio cualitativo que analiza las motivaciones y barreras en un contexto escolar para programar las actividades con mayor eficacia. Zaff et al. (2011) profundizan sobre la importancia que tiene el compromiso cívico a través de los diferentes componentes del desarrollo de los adolescentes.

En los siguientes estudios, se analiza la importancia de la familia y del contexto para fomentar la participación y el compromiso cívico. En primer lugar, Rivera & Santos (2015) evalúan la implicación de niños y jóvenes en la vida cívica y política desde el marco del desarrollo positivo adolescente. Los resultados muestran que los factores de estilos de vida relacionales, tales como el diálogo familiar, valores cívicos, supervisión familiar, etc., promocionan esta participación. En segundo lugar, Chan (2011) encuentra las barreras y facilitadores del comportamiento cívico y los resume a través de tres categorías: factores relacionales, de identidad y brecha generacional. Con ello, pretende señalar el interés en el desarrollo de los aspectos sociales y culturales del contexto.

El voluntariado se vincula a la acción solidaria. La decisión y las motivaciones de las personas para hacerse voluntarios son muy variadas, pero es cierto que en España en los últimos años ha aumentado su existencia derivada principalmente de la crisis. Las Organizaciones no gubernamentales o entidades del tercer sector son consideradas por la

Administración pública como prestadoras de servicios sociales y los voluntarios como ejecutores de las actividades necesarias para su desarrollo. En el momento de crisis actual, los movimientos sociales, el compromiso cívico y la labor del voluntariado son esenciales para la transformación de la sociedad y el crecimiento de todos para alcanzar una sociedad real de bienestar. El voluntariado se desarrolla en organizaciones estructuradas y supone una decisión libre y sin remunerar. Algunos de los valores en los que se apoya son la búsqueda del bien común a través de la justicia, la equidad, la solidaridad, así como basado en principios democráticos (Fresno & Tsolakis, 2011).

García et al. (2010) analizan las motivaciones para ser voluntario en personas de todas las edades, así como cuestiones de género ofreciendo al mismo tiempo el dato de que aproximadamente un 10% de la población española realiza voluntariado. En otros trabajos se han analizado también estos aspectos pero desde otra perspectiva sociológica. En este trabajo, sin embargo, liderado por la Universidad de Zaragoza, Grupo Geses, se trabaja desde la perspectiva socioeconómica teniendo en cuenta factores relacionados con el tiempo y el dinero y considerando otras cuestiones como el tipo de empleo, el tipo de hogar y el comportamiento social.

García et al. (2010) parten de la base de que el voluntariado es positivo y hay que promocionarlo, teniendo en cuenta de que España es uno de los países con un porcentaje más bajo de participación en esta área, refiriéndose en todo momento a personas mayores de 18 años. Se aprecia una media de 6 horas semanales de voluntariado bastante comprometido. Esta práctica favorece el Estado de Bienestar pero los españoles no lo utilizan en gran medida. En este estudio se valora la relación entre estar casado y tener hijos mayores de 6 años, encontrando una relación positiva. El tema de mantener relaciones sociales también favorece este tipo de actividades. La religiosidad en España no se relaciona con la participación en organizaciones sin ánimo de lucro, tal y como ocurre en Estados Unidos, probablemente porque se vincula a la colaboración con las propias parroquias.

Denault & Poulin (2009) miden la intensidad de la participación voluntaria, duración y efectos en algunos aspectos del desarrollo juvenil. Durante 5 años los jóvenes disminuyen su asistencia, pero la intensidad se mantiene y el efecto deriva en mayor compromiso escolar y aspectos positivos hacia la sociedad. Busseri, Rose-Krasnor, Willoughby & Chalmers (2006) detectan la existencia de asociaciones recíprocas entre la extensión de la implicación de la actividad y el éxito en el desarrollo. Y, por el contrario,

también detectan la relación entre mejoras en el desarrollo y una mayor extensión e intensidad en la participación.

Tres son los factores principales que afectan a la permanencia del voluntariado en las organizaciones. Siempre se ha pensado que el voluntariado proporciona satisfacción pero en los estudios realizados, los resultados no son del todo concluyentes. Parece ser que afecta la motivación, las tareas a realizar y la gestión de la organización. Y, sin embargo, no sólo son estos los factores porque aspectos relacionados con los rasgos de personalidad y cognitivos de las personas también son elementos influyentes. Una de las causas más importantes de abandono es la sensación de incapacidad de la persona para llevar a cabo la labor voluntaria con los destinatarios propuestos. Por ello, de cara a la gestión de las organizaciones es importante el cuidado de aspectos como la formación, el reconocimiento o feedback, la determinación de objetivos y tareas claras, etc. (Vecina, Chacón & Sueiro, 2009).

Según estudios de Dávila, Chacón & Vecina (2005), el voluntariado aumenta con un nivel más alto de ingresos y de estudios. En investigaciones anteriores, Dávila & Chacón (2004) analizan los diferentes perfiles de voluntariado y las variables que predicen la permanencia en la tarea. Sus resultados diferencian claramente dos tipos de perfiles relacionados con la tarea voluntaria: los que se dedican a labores medioambientales y los socio asistenciales. Los primeros otorgan más importancia a la expresión de valores personales, a la diversión que les genera y a la cantidad de actividades diversas que realizan. Sin embargo, los segundos expresan una experiencia de vida más global, dan más importancia al afecto y a las relaciones interpersonales, se implican más en las actividades y están más satisfechos en la organización. No obstante, son menos permanentes en el tiempo que los que se dedican a tareas ecologistas. También se relaciona con la permanencia, el esfuerzo de coste y tiempo que hace el voluntario. A mayor esfuerzo, mayor permanencia y mayor compromiso. Asimismo, el beneficio para el currículum académico se relaciona con una mayor permanencia ya que reporta mayores beneficios personales.

El 95,4% es el dato sobre la satisfacción que manifiestan los voluntarios. Expresan la aportación formativa que les brinda debido a la adquisición de diferentes competencias que al mismo tiempo les sirve para mejorar su empleabilidad, especialmente en aquellos que han participado en experiencias internacionales. Empatía, relaciones interpersonales, asertividad, manejo de emociones y sentimientos, así como la mejora del autoconocimiento

son aspectos de aprendizaje derivado de la práctica altruista de estas personas (Saz & Serrano, 2013). Chacón, Vecina & Dávila (2007) encuentran esencial el compromiso de las organizaciones relacionado con las motivaciones, satisfacción y permanencia de los voluntarios. Estos resultados se relacionan con el modelo funcional que sugiere que los aspectos que influyen en estas variables están relacionados con las características personales, la intención previa de permanencia, así como el tipo de actividad a realizar.

El estudio de Rodríguez & Codorniu (1996) es uno de los primeros trabajos científicos sobre la materia de voluntariado desde la perspectiva sociológica. Posteriormente han surgido otros trabajos vinculados al área de la psicología y de la economía que también trataban el tema de género que nos aportan cuestiones de interés relacionadas con las tipologías, las decisiones para participar y las horas dedicadas. El género está bastante equilibrado en la participación de las personas voluntarias, aunque siempre ha estado asociado el género femenino a las tareas asistenciales (Fresno & Tsolakis, 2011). En esta misma línea, García et al. (2010) detectan la existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres. Los hombres mayores de 65 años, retirados y pensionistas deciden ser voluntarios en mayor medida, así como los que están estudiando. Las mujeres con vida social, casadas y con un hijo dependiente deciden colaborar, pero no si son amas de casa o tienen más hijos dependientes. El nivel de ingresos elevado tampoco es una causa para participar. Este estudio es interesante porque nos ofrece una comparativa también por Comunidades Autónomas, siendo en este caso Aragón una de las comunidades con menor nivel de participación respecto a otras. También se establecen datos comparativos con el voluntariado en otros países. Detectan la falta de datos estadísticos comunes tanto de voluntarios como de entidades que se dedican a esta materia, por lo que es difícil establecer indicadores más exactos y recientes. En este estudio concreto, García et al. (2010) se han basado en datos de la Encuesta del tiempo de los años 2002 y 2003 en nuestro país.

## **CAPÍTULO III.- Programas, tipología y características**

---

Este capítulo pretende unir los aspectos que hemos tratado anteriormente. En primer lugar, hemos abordado el marco teórico sobre desarrollo positivo adolescente y en segundo, hemos comentado la importancia del ocio, la educación no formal y la participación para la juventud. A partir de ahora, vamos a ver los estudios de investigación que vinculan la educación no formal y el aprendizaje en jóvenes, desde el citado marco teórico. Nos centraremos en el concepto de actividad extraescolar y posteriormente de campamento de verano que se relaciona de forma directa con nuestro objeto de investigación. Al hablar de actividad extraescolar introduciremos estudios relacionados con el refuerzo educativo y cuando comentemos los campamentos de verano, haremos alusión a la actividad de campos de trabajo para comentar de dónde surge y un poco de su historia, ya que no hemos encontrado investigaciones sobre este programa concreto.

Pero al mismo tiempo, pretendemos ofrecer al lector aspectos diferenciadores de los programas de educación no formal que son “una decisión deliberada y voluntaria (cuando se es menor, ejercida por los padres) de participar en determinados procesos educativos, organizados fuera del sistema educativo” (Herrera, 2006, p.14).

Estos programas son diversos y tienen en cuenta actividades variadas que podemos englobar en cuatro áreas: extraescolares, actividades de tiempo libre, voluntariado y formativas (Figura 5). Las primeras son todas aquellas actividades que los jóvenes realizan en el colegio pero fuera del sistema reglado y tienen en cuenta temáticas tan diversas como el arte, la cultura o el deporte. Las segundas están vinculadas al desarrollo de programas en el medio natural tales como campamentos o aquellas asociadas a entidades sin ánimo de lucro que se desarrollan durante el año principalmente los fines de semana y tienen siempre un matiz educativo. Las de voluntariado se realizan con un fin social y, por último, las formativas, que se focalizan en la enseñanza de contenidos y métodos para llevar a cabo acciones. Todas ellas tienen en común su realización fuera del sistema reglado.

Figura 5.- Áreas de educación no formal



Fuente: Elaboración propia

La educación no formal se define también como educación a lo largo de la vida y está relacionada directamente con el aprendizaje (Herrera, 2006). En las actividades, personas de todas las edades aprenden a través de la teoría o de la acción directa. En sus intervenciones se utilizan gran cantidad de métodos y de principios diferentes que suelen ser bastante flexibles y se adaptan a multitud de situaciones y de personas.

Así pues, una vez que hemos hablado ya de voluntariado a través de los programas de participación, en este capítulo nos centramos en dos tipos de actividades: extraescolares y campamentos de verano y, finalmente, comentaremos la metodología de los programas incluyendo algunas de las actividades formativas.

### **III.1.- Actividades extraescolares**

Las actividades extraescolares son un buen lugar para poner en marcha programas de desarrollo positivo adolescente. Los programas de desarrollo positivo adolescente son aquellos que, realizados fuera del sistema reglado, enriquecen, socializan y mejoran las competencias de las personas que los realizan (Parra et al., 2009).

Existe una literatura extensa entre las bases de datos internacionales sobre investigación en la evaluación de programas en la educación no formal. En el Handbook de Psicología Positiva en Colegios (Barber et al., 2009), se aborda la importancia de la participación en actividades extraescolares en la época adolescente. Algunos de los beneficios que descubren están relacionados con la autoestima de los jóvenes, aspecto fundamental en esta época de su vida en la que la inseguridad es uno de sus aspectos a destacar.

“La participación en actividades extraescolares está relacionada con niveles más altos de autoestima, autocontrol y aspiraciones de logro, con mejores habilidades sociales y cognitivas y con una menor implicación en conductas de riesgo” (Oliva et al., 2008, p.64).

Estas actividades proporcionan oportunidades de desarrollo de los adolescentes (Eisman, Stoddard, Bauermeister, Caldwell & Zimmerman, 2015). Mueller, Lewin-Bizan & Urban (2011) reiteran la contribución de extraescolares para la juventud y las conciben como un activo de desarrollo positivo para los mismos.

Un gran número de estudios reflejan la mejora que estas actividades producen en el desarrollo de niños y jóvenes con problemas de conducta y con la adquisición de competencias psicosociales (Mahoney, Larson & Eccles, 2005; Molinuevo, 2008). Estas actividades proporcionan un alto nivel de experiencias personales e interpersonales. La participación en las mismas producen una mejora en el autoconcepto social, personal y académico (Blomfield & Barber, 2011).

Barber, Stone & Eccles (2005) señalan, en primer lugar, que estas actividades fomentan la iniciativa y el compromiso necesarios para el desarrollo del talento y la creatividad. En segundo lugar, ofrecen una gran variedad de posibilidades relativas al ámbito social y, en tercer lugar, benefician el desarrollo de habilidades físicas e intelectuales. Las actividades se organizan con el grupo de iguales y fomentan la heterogeneidad entre los participantes, lo que implica que se relacionan con jóvenes con diferentes resultados académicos.

McKay (2011) describe los resultados que sugiere el estudio de caso único en el que se trabaja con las personas de una comunidad. Destaca el papel de las actividades programadas fuera del contexto escolar para la mejora de la resiliencia en general y de la autonomía juvenil, competencia social y habilidades de resolución de problemas, de modo más específico.

Farb & Matjasko (2012) relacionan la participación en actividades extraescolares con el desarrollo adolescente. Actualizan su estudio anterior de 2005 por lo que analizan 52 trabajos comprendidos entre los años 2005 y 2009 que versan sobre temáticas vinculadas al consumo de sustancias, delincuencia, ajuste psicológico, actividad sexual y rendimiento académico. Actualmente, la mayor parte de la investigación está centrada en este último aspecto, siendo estos últimos evaluados de diversos modos. En su trabajo, detectan la relación entre la participación en actividades y la sensación de bienestar como una tarea final, pero muy pocas de ellas evalúan el proceso mismo de la actividad. El género, la edad y las características de los pares o iguales son elementos mediadores en estos resultados. Farb & Matjasko (2012) describen la existencia de una vinculación con el ajuste

psicológico pero principalmente relacionado con la interacción con otros, especialmente cuando investigan sobre los efectos de la depresión y la vinculación con la emoción.

Al mismo tiempo nos parecía relevante detectar si la práctica intensiva por parte de los niños de estas actividades podía tener algún efecto adverso en los mismos, sin embargo, algunos autores encuentran que esta participación intensiva en las mismas siempre aparece como un factor positivo. Farb & Matjasko (2012) no detectan en ninguno de sus estudios que la práctica exagerada de los jóvenes en extraescolares sea perjudicial. Agans et al. (2014) consideran los beneficios de la implicación en extraescolares a través de una evaluación ecológica y se centran en valorar la extensión, es decir, a mayor participación mayores beneficios, menor consumo de sustancias y menores síntomas depresivos.

La continuidad en este tipo de actividades, así como la intensidad parecen ser factores de interés en la consecución de logros, como así lo manifiestan Gardner, Roth & Brooks-Gunn (2008). Los jóvenes que han formado parte de programas durante dos años demuestran logros educacionales y ciudadanos mayores que los que participan sólo un año así como mejores éxitos ocupacionales. Por otro lado, la intensidad de la actividad desarrollada durante los 16 a los 18 años también corrobora estos datos.

Mahoney, Harris & Eccles (2006) también hipotetizan el sobreesfuerzo que las actividades extraescolares pueda causar en los participantes, en este caso concreto, de 5 a 18 años en población americana. Los resultados, medidos con indicadores relacionados con el bienestar demuestran que la participación en actividades estructuradas no afecta al estrés de los niños y jóvenes sino que se relaciona con el bienestar. Al mismo tiempo, los jóvenes aprenden a estructurar de forma más adecuada su tiempo libre, académico, familiar y social.

Fredericks & Eccles (2006) detectan que, después de un año de práctica en actividades de compromiso cívico, existe una mejora en el desarrollo de los jóvenes que relacionan con dos factores: la extensión del contexto de la participación y el número de las actividades realizadas. En concreto, son ocho las características que Eccles & Gootman (2002) consideran de interés en un programa basado en el desarrollo positivo adolescente. Estas son la seguridad física y psicológica, estructura adecuada, relaciones de apoyo, oportunidad de pertenencia, normas sociales positivas, aportación y liderazgo juvenil, oportunidades para desarrollar habilidad y esfuerzos de integración entre la familia, la escuela y la comunidad.

En este tipo de programas también hay que tener en cuenta a los destinatarios. Por ello, hemos encontrado estudios en los que participan jóvenes en desventaja y en los que se valora si existen diferencias de interés en los resultados de las investigaciones. Este es el caso concreto del estudio de la Universidad de California desarrollado por Huang & La Torre (2012) donde analizan diferentes programas extraescolares y orientan sobre cuáles son los aspectos más significativos a tener en cuenta para mejorar su eficacia. La importancia del contexto y la participación en actividades fuera del contexto reglado son especialmente importantes para chicos con dificultades sociales, físicas o psicológicas. En concreto, dan importancia a la cantidad de recursos que tiene la comunidad como son las bibliotecas o la oferta de actividades estructuradas desde diferentes entidades.

Albaigés, Selva & Baya (2009) detectan la existencia de una menor asistencia de jóvenes inmigrantes en las actividades. Es interesante destacar los razonamientos por los que estos jóvenes acceden en menor medida a las actividades extraescolares, por lo que la proporción de participación es más baja. Entre ellas, se destacan las dificultades económicas y la diferencia en el concepto de actividad de tiempo libre en el país de origen, así como de los servicios en esta materia.

En general, se detecta también una mayor implicación y proporción de niños en las etapas de primaria que asisten a actividades, observando como principales razones la variedad de oferta para estas edades, la mayor autonomía de los adolescentes para apuntarse a lo que ellos consideren, así como la falta de motivación hacia las mismas. En cuanto al género, se detecta una proporción de participación algo menor en mujeres, resaltando como los factores relacionados con este dato la variedad de oferta deportiva en varones y menor autonomía en la elección de las mujeres. Esta proporción continua disminuyendo con la edad (Albaigés et al., 2009).

Trabajar las extraescolares entre la población inmigrante no consiste solamente en proveer de servicios diferentes a la educación formal para este tipo de jóvenes, sino que hay que tener en cuenta más factores. Montejo (2003) aborda cuestiones relacionadas con la falta de comprensión de algunas familias acerca de la oportunidad educativa que supone el tiempo libre para sus hijos. Lo conciben simplemente como un momento de juego. El conocimiento del lenguaje y aspectos de identidad relacionados con la cultura de origen y la de nuestro país también son factores influyentes.

Gardner, Roth & Brooks-Gunn (2009) son expertos en investigación relacionada con programas extraescolares y plantean entre sus objetivos evaluar aspectos relacionados con

los jóvenes en desventaja, tales como mejorar sus niveles de participación o valorar los resultados entre diferentes estratos socioeconómicos. Estos autores resaltan la importancia de estas actividades en la mejora del rendimiento académico. De hecho, ponen de relieve datos que enfatizan que esta participación reduce la brecha entre jóvenes con y sin desventaja. Este rendimiento académico también se ve modificado en función de las características de los programas. Los autores alientan a la investigación en materia de programas extraescolares debido a los resultados positivos que han encontrado relacionándolos con la mejora académica.

Shek & Lin (2013) relacionan comportamientos de riesgo y calidad del funcionamiento familiar y no encuentran diferencias significativas entre jóvenes en desventaja económica de los que no la tienen cuando nos referimos al consumo de sustancias como alcohol, tabaco y otros tóxicos. Sin embargo, en este estudio en China, miden durante tres años a jóvenes con y sin desventaja social, y sí detectan resultados más bajos en los indicadores de desarrollo positivo adolescente en los primeros.

Otro aspecto diferenciador de los programas a tener en cuenta a la hora de investigar se relaciona con el tipo de actividad realizada. Newman et al. (2007) evalúan actividades extraescolares en niños de tres países diferentes. Encontraron diferencias de interés entre los niños de Taiwan en contraposición con los de Estados Unidos. Los primeros dedican más tiempo ocupados en actividades relacionadas con lo académico y curricular que en las dedicadas a divertirse y al ocio como jugar, leer y hacer deporte. Fue común en todos los países que las chicas dedicaban menos tiempo a juegos tecnológicos y tiempo libre sin organizar y se dedicaban más a leer y a realizar actividades organizadas u orientadas por un adulto.

Según Bundick (2011) la promoción del desarrollo positivo adolescente se relaciona con la participación en actividades extracurriculares de liderazgo y voluntariado, pero no se asocia con los que realizan artes creativas. Por ello, las temáticas de las extraescolares también hay que tenerlas en cuenta. Eccles, Barber, Stone & Hunt (2003) detectan cómo éstas mejoran los logros académicos y disminuyen el uso de consumo de sustancias, excepto en la implicación en deportes de equipo, habiendo controlado de antemano variables como la clase social, la aptitud intelectual y el género.

Existen grupos de jóvenes de equipos deportivos que mantienen también entre sus conductas el consumo habitual de alcohol, por lo que esta característica grupal no promovería una relación positiva de desarrollo del joven (Blomfield & Barber, 2010;

Stephens, 2001). En concreto, se han encontrado estudios de jóvenes, de nivel socioeconómico bajo, australianos y norteamericanos que referencian literatura científica que exponen aspectos negativos relacionados con las actividades extraescolares. Las únicas referencias encontradas en este sentido se asocian con la participación en grupos deportivos y consumo de sustancias. Esto se debe a que parece ser que existe relación entre grupos deportivos que al mismo tiempo consumen alcohol. Por ello, algunos estudios analizan la supervisión del adulto cuando se realizan actividades (Farb & Matjasko, 2012). Wilson, Gottfredson, Cross, Rorie & Connell (2010) referencian logros más negativos en jóvenes que participan en deportes como el fútbol o el baloncesto en lugar de otros deportes, aunque ellos mismos detectan que la medición incluía chicos de riesgo o con dificultades.

Dworkin & Larson (2006) plantean, siguiendo una metodología cualitativa a través de *focus groups*, las razones por las que, en ocasiones, las actividades estructuradas de juventud no ofrecen los resultados positivos esperados en población adolescente. Estos mismos autores categorizan en cinco las causas referenciadas de que esto ocurra:

- Los iguales: El comportamiento negativo hacia uno mismo, los grupos cerrados de amigos, que dejan excluidos a los otros, una cooperación pobre con los demás, influencias negativas de los otros hacia un mal comportamiento o ser ridiculizado por cumplir con las normas del grupo.
- Los líderes adultos: Cuando tienen jóvenes favoritos o “enchufados”, faltan al respeto, se comportan de forma irracional y se creen el centro de atención, tienen poco conocimiento y poca experiencia o intentan ser más amigos que monitores o si manifiestan comportamiento inadecuado o poco ético.
- Los propios participantes: Ansiedad social, estrés por pensar que no pueden cumplir las expectativas, sentimiento de que los otros les dejan de lado, lucha contra rasgos y comportamientos negativos propios que no son adecuados para la actividad o estrés relacionado con la competitividad entre la actividad organizada y las demandas de otras partes de su vida.
- Los padres: Sentirse presionados por sus progenitores por diferentes motivos como unirse, quitarse, mantenerse en la actividad, ser mejores en la misma y desear que no cometan ningún error.
- Otros miembros de la comunidad

Estos resultados de identificación de respuestas negativas ante este tipo de actividades sirven para comprender comportamientos de jóvenes que no se adaptan, que presentan estrés y ansiedad social y que finalmente abandonan las actividades. Este estudio se desarrolla en el marco de la teoría fenomenológica de comprensión del individuo a través de su interacción con los demás. Es interesante observar cómo la mayor parte de las experiencias negativas de jóvenes están vinculadas al ámbito social y provienen de actividades relacionadas con el deporte. Sin embargo, los jóvenes también verbalizan que algunas de las experiencias que comienzan siendo negativas terminan mejorando y haciéndoles crecer a través del aprendizaje.

Darling (2005) diferencia el aprendizaje en función del perfil de los participantes, del tipo de actividad y del papel de los iguales. Detectan que la participación en actividades no relacionadas con el deporte produce mejor ajuste que las relacionadas con el mismo y no existen diferencias significativas en función del grupo de iguales. Blomfield & Barber (2011) plantean otros estudios en los que analizan las ventajas de los grupos deportivos en población desfavorecida y observan los buenos resultados alcanzados en población juvenil. Asimismo, Barber et al. (2009) valoran las ventajas de la participación en actividades deportivas para la mejora de la salud y la prevención de trastornos de identidad corporal en ambos sexos, pero principalmente en mujeres.

Mamaqi, Miguel & Olave (2011) analizan las nuevas competencias que tienen los entrenadores de gente joven dentro del marco de la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida en el contexto europeo. Valorando, no obstante, que aunque también son de interés las competencias anteriores de planificación, instrucción y evaluación, se precisan ahora otras nuevas que incluyen aspectos no sólo pedagógicos sino también institucionales.

Para mejorar la participación positiva en los deportes de equipo, Eccles et al. (2003) han detectado los elementos de protección, como son la orientación del entrenador y de los padres para facilitar la educación hacia valores positivos. Estos autores valoran la necesidad de mejorar en la identificación de los participantes, así como en las características diferenciadoras de los programas.

Cantarero (2013) destaca la importancia del profesional de la psicología en el deporte, en concreto en el fútbol. La definición de perfiles psicológicos de los jugadores, la importancia de la evaluación y el diagnóstico con el objetivo de intervenir adecuadamente son elementos esenciales para “jugar con cabeza”. Es esencial que se entienda la importancia psicosocial y educativa de la práctica del fútbol. Los jóvenes que juegan a este

deporte pueden adquirir una serie de virtudes que luego se proyectan en la vida diaria (escuela, relaciones con los padres, etc.). El papel de los entrenadores es fundamental para que los niños aprendan lo que es respetar al contrario, aceptar de la derrota, saber ganar, jugar con deportividad, gestionar el tiempo, respetar a la autoridad, la importancia del sacrificio personal, el sentido de equipo, la superación de las frustraciones y la perseverancia.

Según Esperança, Regueiras, Brustad & Fonseca (2013), se ha comprobado en los diversos estudios que se puede investigar el deporte a través del desarrollo positivo adolescente y que está demostrando resultados esperanzadores. Forneris, Whitley & Barker (2013) presentan cuatro estudios de caso de cuatro países diferentes que parten del marco de las habilidades sociales y de los modelos de enseñanza de responsabilidad social y personal con el objetivo de diseñar estrategias de mejora y transferir resultados entre los países.

Fredericks & Eccles (2008) evalúan la participación de los adolescentes en diferentes actividades relacionadas con el deporte y la recreación y las asocian a la mejora del compromiso y de los valores escolares, autoestima, resiliencia y prosocialidad. Como vemos, salvo pocas excepciones, está fundamentado durante generaciones que las actividades extraescolares benefician los logros educacionales (Dumais, 2009).

Y para terminar queremos hacer referencia a las actividades de refuerzo educativo, como uno de los programas evaluados en esta tesis. El objetivo fundamental del programa es la mejora académica de los participantes a través de actividades educativas específicas en horario extraescolar. Hemos encontrado algunas investigaciones en esta materia centradas fundamentalmente en el apoyo a jóvenes en desventaja dentro de los centros educativos, pero no de experiencias fuera de los mismos. En concreto, Pedró (2012) comenta la existencia de investigaciones internacionales sobre la importancia de incidir en políticas de refuerzo educativo, dentro de las escuelas y con metodologías integradoras. Este autor plantea la edad infantil como edad de inicio para paliar los efectos de desventaja que puedan tener algunos niños con dificultades. Por su parte, Broc (2010) presenta una experiencia evaluativa sobre un programa de refuerzo educativo integral llevado a cabo en un instituto de educación secundaria en España. Los resultados muestran que no hay diferencias significativas entre el grupo control y experimental, aunque también manifiestan las dificultades para su puesta en marcha de dichas actividades y comentan la posible eficacia con la introducción de mejoras.

Continuamos con la exposición de actividades que se realizan fuera del sistema reglado y la enfocamos hacia la muestra de trabajos científicos relacionados con los campamentos de verano, que forman parte de los programas evaluados en esta tesis.

### **III.2.- Campamentos de verano**

En la mayor parte de las investigaciones, principalmente en las de ámbito internacional, cuando se habla de programas extraescolares se incluyen las actividades de tiempo libre (Barber et al., 2009). Una de las más representativas de la educación no formal son los campamentos de verano. Desde que comenzaron a finales del siglo XIX han sido muchas las experiencias de niños y jóvenes disfrutando en el entorno natural.

Históricamente, los campamentos en España estuvieron marcados por la situación política y pretendían reproducir ideologías de la época del franquismo. En ese momento, las intervenciones utilizadas estaban relacionadas con la competitividad principalmente. Poco a poco, el campamento pasó a utilizar metodologías de participación grupal y de motivación hacia relaciones de amistad, dejando a un lado los componentes políticos. La importancia del campamento era la vivencia de la experiencia en unos días intensivos en el medio natural, enseñando principalmente las denominadas “técnicas de aire libre”. Hoy en día, las excursiones han dejado de ser tan largas y han adquirido mayor protagonismo los juegos, talleres y veladas. En concreto, en el campamento de verano, considerada como actividad extraescolar o de tiempo libre, los jóvenes progresan y evolucionan tanto en la asunción de responsabilidad como en el modo de relacionarse con los demás a través del trabajo en equipo, la convivencia y la diversión (Granero & Lesmes, 2006).

Desde el punto de vista histórico, en nuestro país, hasta los años 80 del siglo XX venía siendo importante el mundo asociativo y las actividades de tiempo libre que éste ofrecía. A partir de los 80, las Administraciones públicas son las que comienzan a interesarse por ofrecer actividades y servicios a los ciudadanos e irrumpen en este sector remunerando a unos monitores de tiempo libre que, hasta entonces, desde su mundo asociativo no cobraban por realizar las mismas tareas. A partir de los años 90 y, con la necesidad de conciliar la vida laboral, familiar y personal, entran también a formar parte de este mundo las empresas lucrativas que diversifican su oferta y promueven actividades de todo tipo sin tener en cuenta la vida asociativa de niños y jóvenes (Armengol, 2012).

Actualmente, y en pleno momento de crisis, está también modificándose la situación. Las Administraciones públicas de muchas Comunidades Autónomas han dejado de ofrecer campamentos a precios reducidos que, en la actualidad, están organizados por una variedad

cada vez más amplia de entidades locales, religiosas, sin ánimo de lucro y empresas privadas.

En los últimos años, se han ampliado las opciones de alojamiento y entorno, pasando del típico emplazamiento con tiendas de campaña al alojamiento en campings, albergues e incluso en casas rurales. En nuestros días, la duración de un campamento se mantiene como en sus inicios: entre 10 y 15 días. Anteriormente estaban casi en su totalidad organizadas por entidades sin ánimo de lucro. Para estas entidades, el campamento es el acontecimiento final de la experiencia de actividades de tiempo libre realizadas durante todo el año, como ocurre en el caso de los Scouts. Las Administraciones públicas en los últimos años han gestionado campamentos subcontratando a estas entidades que son las que tienen la experiencia más clara en actividades en el medio natural. Sin embargo, también hemos asistido a la profesionalización y en algunas Comunidades Autónomas como Aragón o Cataluña, se han creado bastantes empresas de ocio y tiempo libre que proporcionan ofertas de trabajo durante todo el año a monitores de tiempo libre (Granero & Lesmes, 2006).

Es interesante referenciar los beneficios de este tipo de actividades para niños y jóvenes. Para evaluarlos, mostramos el estudio realizado en Costa Rica con metodología cualitativa-participativa por Murillo, Muñoz, & Elizondo (2009). El objetivo de la actividad era el fomento del aprendizaje de habilidades para la vida con una población de 100 estudiantes que participaban en un campamento de verano. Tras el estudio, se evidenciaron mejoras a nivel físico, social, cognitivo, moral y vocacional, vinculadas con la prevención y promoción de competencias y habilidades saludables. La evaluación del mismo se realizó analizando el discurso de los informantes.

Granero & Lesmes (2006) destacan que los participantes también han cambiado y ahora están más protegidos que antes. Han aparecido las nuevas tecnologías y, si son utilizadas en la actividad, pueden mermar los aprendizajes relacionados. Siempre se ha visto el campamento como la oportunidad de estar durante unos días sin televisión y sin tecnología.

Existen estudios sobre campamentos que tratan sobre beneficios personales y sociales. Yigiter (2015) evalúa el aumento de las habilidades sociales desde un punto de vista antropológico en 25 niños turcos que participan en un campamento de verano. En el mismo, siguen una metodología de aprendizaje basada en el juego y detectan mejoras sociales en los participantes, después de administrar una encuesta diseñada para este

estudio, con 12 ítems en fase de pretest y postest. Hanna (1998) analiza los elementos esenciales que se necesitan para tener amigos de calidad en un campamento de verano. Entre ellos, tenerlos con anterioridad y el atractivo físico logran la aceptación de los iguales. Además, la amistad positiva de los niños se sitúa en contra de aquellos que manifiestan hostilidad para conseguir este objetivo. En una evaluación pre y post sobre el constructo de esperanza en adolescentes con dificultades de salud mental, Kirschman et al. (2010) observan mejoras en un campamento relacionado con el desarrollo de la danza y de habilidades psicosociales. La esperanza se define como recurso activo del desarrollo positivo adolescente, ya que es un factor protector de trastornos en chicos de riesgo. En el campamento comienzan con un nivel medio de esperanza para finalizarlo con mayor puntuación. A los 4 meses se mantiene el nivel superior alcanzado.

El campamento de verano es la primera experiencia de muchos niños que salen de sus familias para formar parte de actividades comunitarias y aprender a separarse de ellas. Kerns, Brumariu & Abraham (2008) realizan un estudio de análisis cualitativo de entrevistas de madres e hijas que evalúa la ansiedad de separación y, en contra de su hipótesis inicial, no encuentran relación entre apego madre-hijo y ansiedad de separación en los campamentos de verano. Sin embargo, analizan cuáles son las características que funcionan como protectoras de la nostalgia de estas niñas que asisten a los campamentos residenciales. Según estos autores, el autoconcepto social y la relación con los iguales son los factores que previenen la ansiedad que produce la separación.

La separación de la familia durante esos 15 días de tiempo forma también parte del proceso de aprendizaje que luego servirá para su autonomía. El campamento debe educar en las áreas psicológicas de desarrollo relacionadas con lo motor, afectivo e intelectual. Las motivaciones de los padres para apuntar a sus hijos están relacionadas con la mejora de su autonomía y responsabilidad (Granero & Lesmes, 2006).

La nostalgia proporciona estrés a los niños que van de campamentos y puede ser derivada de la ansiedad de separación. Esta experiencia puede tener secuelas cognitivas, emocionales y comportamentales. Existen diferentes métodos que pueden reducir esta sensación tales como la psicoeducación, el apoyo social y el tiempo anterior pasado fuera de casa y alejado de la propia familia, entre otros (Thurber, 2005). Los niños que asisten a campamentos residenciales con pernocta sufren más estrés psicológico, principalmente cuando participan por primera vez, en comparación con los niños que van a un campamento de día del propio vecindario (Fischman, Koestner & Zuroff, 1997). Lo

interesante del estudio de Thurber (2005) es la aplicación de un programa de prevención de la nostalgia en los chicos norteamericanos de 8 a 16 años que participan la primera vez en un campamento residencial o con pernocta. 3 meses antes del comienzo del mismo reparten a las familias dos manuales y les dan formación sobre lo que es un campamento, así como lo que significa tener nostalgia y los síntomas anejos. Los resultados muestran eficacia, pero no la desaparición del sentimiento en su totalidad.

A pesar de esta sensación de nostalgia que se produce en algunos de los niños participantes, son generales los beneficios que se adquieren en la mayor parte de ellos. Son más de diez millones de niños americanos los que participan en campamentos de verano en época estival. Henderson, Whitaker, Bialeschki, Scanlin & Thurber (2007) utilizando a los padres como referentes de los logros de sus hijos, detectan una mejora en diez de los constructos evaluados entre los que se encuentran la independencia, el hacer amigos, la identidad positiva y la relación con los iguales, entre otros. Los cambios también se mantienen seis meses después de la participación.

Thurber, Scanlin, Scheuler & Henderson (2007) detectan que los cambios que se producen en los campamentos en dominios relacionados con identidad positiva, habilidades sociales, habilidades físicas y del pensamiento, valores positivos y espiritualidad son superiores a los que cabría esperar por la simple maduración evolutiva de los jóvenes.

Otro aspecto a señalar es la responsabilidad del joven y la capacidad para permanecer separado de la familia durante ese periodo de tiempo en el que aprende aspectos que no aparecen en el ámbito académico como la capacidad para orientarse en la montaña, montar una tienda de campaña, organizar su mochila, ordenar su espacio de dormir, lavarse la ropa, etc. (Granero & Lesmes, 2006).

A lo largo de los años, han sido muchas y muy diversas las temáticas de los campamentos que los investigadores han evaluado. La mayor parte de los estudios referenciados se producen en campamentos que tienen una duración de una a tres semanas y cada uno se centra en evaluar los resultados en los participantes en función de los objetivos y contenidos que se habían propuesto al planificar las actividades de los programas. En los últimos años, ha aumentado también el negocio en torno a la organización de campamentos en América, así como las diversas temáticas en torno a las que se realizan (Paris, 2008).

El estudio del antropólogo turco Yorulmazlar (2015) explica las variables predictoras que pueden influir en una temática concreta desarrollada en la actividad. En un campamento basado en los deportes acuáticos, evalúan el efecto de las estructuras económicas y socioculturales de los participantes y del género en el nivel de cualificación y los intereses en torno a esta materia concreta. Se detectan diferencias significativas en función de la estructura familiar y del interés por los miembros familiares por este tipo de deportes.

Existen algunos estudios que miden el aprendizaje de contenidos trabajados en el campamento. Por ejemplo, encontramos la propuesta de Buskirk-Cohen (2015). Estos autores ponen en marcha un campamento de día de verano con temática de terapia de artes creativas y durante dos semanas miden el efecto en los niños. Se detectan mejoras muy significativas en comportamiento y relaciones sociales. Otros ejemplos son el de Farini (2014) y el de Lau & Wang (2014). El primero de ellos, promueve la educación para la paz en un campamento de verano en el que las actividades grupales se enfocan hacia el compromiso con la verdad y la autoexpresión de los jóvenes en las dos semanas de duración. Los segundos autores detectan la eficacia del aprendizaje de habilidades sociales en estudiantes de enfermería. El campamento de farmacia de Myers, De Hart, Dunn & Gardner (2012) es eficaz para mantener el interés por la materia en los estudiantes de la misma, con el objetivo de continuar con los programas relacionados con el estudio del doctorado. El 96% recomendaría el campamento a los demás y el 76% muestran interés por la continuación de sus estudios. En el campamento de teatro que muestra Hallen (2000), los participantes no sólo aprenden creatividad sino que mejoran en otras áreas vitales.

Se producen cambios en las actitudes positivas y en el aprendizaje en los jóvenes que participan en un campamento de tecnología y a los que se les enseña un modelo de negocio económicamente sostenible. Contrastan estos mismos resultados con los de otras siete Universidades de Georgia en los que cuentan con programas similares (Ericson & McKlin, 2012). Al Humoud, Al-Khalifa, Al-Razgan & Alfaries (2014) promueven un campamento de verano en el que pretenden mejorar el interés y las competencias científicas relacionadas con los ordenadores principalmente hacia las mujeres en Arabia Saudí. Se describen y se evalúan los resultados de la enseñanza realizada en el mismo. El objetivo que proponen Metin & Leblebicioglu (2015) en un campamento de verano de ciencia es lograr el aprendizaje del modelo científico después de la participación. Por ello, al finalizar

la misma evalúan el conocimiento de los alumnos y ven que el programa ha resultado efectivo.

Continuando las investigaciones relacionadas con la ciencia y la tecnología, exponemos un campamento de verano de nanotecnología que se realiza en Taiwan desde 2009, para que los jóvenes estudiantes aprendan teoría y práctica en estas materias considerándolo el Gobierno del país de interés para los mismos. Los jóvenes llenaron una encuesta para valorar el aprendizaje adquirido en el mismo (Chen, Sheen, Yueh, Chiang & Chang, 2012). Yilmaz, Ren, Custer & Coleman (2010) nos muestran un campamento relacionado con temas de ingeniería que pretende motivar a los jóvenes adolescentes sobre estas materias, a la vez que motivarles a elegir carreras relacionadas con la misma.

Schnitker, Felke, Barrett & Emmons (2014) evalúan un campamento que se basa en conseguir la transformación espiritual y religiosa de los adolescentes participantes. Consiguen después del mismo, cambios positivos en sociabilidad moral y en funcionamiento intrapsíquico. Se habían llevado a cabo mediciones antes y un año después de la actividad. Otros autores (Díaz & Silveira, 2013) nos presentan un campamento de verano de música en el que a través de un cuestionario valoran el modo en el que los participantes pueden fluir a través de las técnicas musicales. Napoles (2013) evalúa un campamento de coro en el que se incentiva la enseñanza de representación y expresión coral. Realizan un contraste entre tres grupos de trabajo encontrando diferencias significativas entre los modos de presentación y los estilos de conducción de los mismos.

Dahl, Sethre-Hofstad & Salomon (2013) analizan un campamento medioambiental. Lo conciben como lugar de aprendizaje que contiene espacios de reflexión y experimentación en los que se realizan simulaciones integradas en su programa de actividades diarias. Eick, Carrier, Perez & Keasal (2010) muestran la experiencia de un campamento de día<sup>6</sup> de duración de cinco días en los que se enseña a los niños aspectos de ciencias relacionados con el medio ambiente. La enseñanza la organizan conjuntamente los profesores con el *staff* de modo que los contenidos están integrados en el currículo oficial escolar. Siguiendo con la sostenibilidad, Collado, Staats & Corraliza (2013) evalúan la influencia de los campamentos de verano relacionados con la naturaleza y el medio ambiente en general. Estableciendo un grupo control y otro experimental, los autores no encuentran diferencias significativas entre una actividad de educación medioambiental y un campamento urbano.

---

<sup>6</sup> Los campamentos de día, a diferencia de los residenciales, son aquellos en los que los participantes duermen en su casa, después de participar en la actividad durante aproximadamente 8 horas.

Son habituales también las investigaciones de campamentos en los que los destinatarios presentan alguna dificultad de comportamiento, de salud o de discapacidad. El objetivo de los mismos es el aprendizaje de niños y jóvenes para mejorar su conducta, paliar los efectos de su enfermedad o mejorar en la inclusión y la socialización, entre otros. Son diversos los estudios que mencionan los beneficios de este tipo de actividades para personas con discapacidad y otros trastornos. Papaioannou, Evaggelinou & Block (2014) analizan el efecto de la interacción entre personas normalizadas y con discapacidad en un campamento de verano relacionado con el deporte y las actividades de tiempo libre. En el mismo, se detecta una mejora de las actitudes de inclusión entre los iguales. Los estudios referenciados sobre programas destinados hacia personas con discapacidad se centran en la mejora de la calidad de vida y de funcionamiento social de las mismas en programas de diferentes modalidades. Berger & Feucht (2012) ofrecen una experiencia de campamento de 5 días en los que participan jóvenes con discapacidad severa. En el mismo, proponen el aprendizaje de medios de comunicación computerizados y ofrecen también el punto de vista de Feucht con el que el sociólogo Berger realizará su historia de vida. Rabian & Briery (1999) evalúan un campamento dirigido a niños con discapacidad física para valorar su nivel de ansiedad rasgo y su actitud ante la enfermedad. La participación resulta positiva en ambos objetivos. Knapp, Devine, Dawson & Piatt (2015) destacan el papel social que tiene la asistencia a un campamento de verano residencial acerca de la aceptación social y la calidad de vida de participantes con discapacidad y que se mantiene tres meses después de la participación. Sin embargo, también reflejan que estos resultados positivos en el campamento no se observan en la vida diaria durante el año en su comunidad.

Kaboski et al. (2014) ponen en marcha un programa para adolescentes con espectro autista que mezcla la informática con el aprendizaje de habilidades sociales y el trabajo por pares. Después de la asistencia al mismo, se produce una disminución de la ansiedad social y un aumento de las habilidades sociales de los participantes. En este campamento que evalúan Walker, Barry & Bader (2010) los destinatarios también son niños autistas y en un campamento promocionan habilidades sociales y la interacción entre iguales. Los resultados de mejora son significativos en las escalas evaluadas que tratan sobre aspectos verbales, comunicación, interacción, atención a la tarea, entre otros. La percepción de la mejora se produjo en este contexto determinado pero también se observó posteriormente en el contexto familiar de los participantes. Siguiendo con los mismos destinatarios, Bobzien & Judge (2014) evalúan un campamento de día donde participan jóvenes voluntarios, que se muestran abiertos a la interacción, al juego y al desarrollo de la amistad con los niños.

Estos últimos mejoran en independencia y en capacidad para hacer amistades. A la vez, se detectan las ventajas del *mentoring* a través de la relación entre el monitor y el participante.

Nwokah, Cupito & McQuitty (2014) proponen un campamento de verano en el que participan madres jóvenes solteras y sus hijos con el objetivo de beneficiar la comunicación de ambos y su interacción. Se evalúa antes y después del mismo a través de un cuestionario. Mejoró la relación socioemocional y comunicativa entre madres e hijos. Kirk & Day (2011) evalúan el campamento llevado a cabo con jóvenes de acogida que van a pasar de secundaria a la Universidad que pretende hacer más fácil la transición. Se produce una mejora en habilidades sociales, autoestima, empoderamiento y sentido de la vida.

Al mismo tiempo, encontramos referencias de actividades para personas con dificultades económicas. Con el objetivo de mejorar la lectura en estos niños, Schacter & Jo (2005) realizan un programa de verano y lo evalúan, detectando progresos en los niños en contraste con el grupo control. Un campamento de verano aumenta la autoestima de niños en desventaja es la hipótesis de la que parten en su investigación Readdick & Schaller (2005). Las mejoras fueron significativas y las características del programa que influyeron fueron las medioambientales, físicas y sociales, el contacto con la naturaleza y tener el mismo director que el año anterior. Siguiendo la línea de investigación de grupos comparativos, Hanes, Rife & Laguna (2005) analizaron un programa con participantes de riesgo que asistían y finalizaban un campamento de verano y los que no asistían. El programa incluía actividades de mentoring, enseñanza de habilidades prosociales y de resolución de problemas. Los resultados fueron significativamente superiores para el grupo que participó y la duración de las mejoras continuaba un año después, los jóvenes tuvieron menos detenciones y menos ausencias en sus grupos de trabajo.

Michalski, Mishna, Worthington & Cummings (2003) realizan la evaluación de un campamento de personas con desajustes de aprendizaje y con problemas psicosociales. En el mismo, los niños y jóvenes mejoran su autoestima, verbalizan su satisfacción por el campamento y salen de su aislamiento, asimismo los padres relatan mejoras en sus habilidades sociales.

Las personas que padecen trastornos orgánicos, trastornos de alimentación, enfermedad del cáncer o trastornos crónicos son también destinatarias de estas experiencias. Desai, Sutton, Staley & Hannon (2014) evalúan acampadas de fin de semana con niños que padecen enfermedades del corazón, ya que necesitan apoyo psicosocial, así

como relacionarse con sus iguales. Destacan tres los logros conseguidos como son disfrutar y aprender, las experiencias del medio ambiente terapéutico y desarrollo de relaciones y sentimientos entre los iguales y los monitores. Di Noia, Orr & Byrd-Bredbenner (2014) presentan otro campamento que se basa en la mejora de la alimentación de los jóvenes. Los efectos producen una mejora en la prácticas alimentarias debido a la variedad en el consumo de frutas y vegetales, así como las informaciones ofrecidas por los monitores. Wu, Geldhof, Roberts, Parikhshak & Amylon (2013) demuestran cómo el apoyo social proporciona logros en el trabajo con niños con cáncer. Sin embargo, los campamentos de verano también proporcionan mejoras en ellos. Para medirlo de forma coherente, estos autores validan un instrumento sobre apoyo percibido. Woods, Mayes, Bartley, Fedele & Ryan (2013) detectan, en un campamento específico para niños y adolescentes con enfermedades crónicas, mejoras a nivel de aumento de la confianza para identificar las estrategias para cumplimentar los objetivos propuestos.

Se referencian también diversos estudios de programas enfocados al tratamiento del déficit de atención. En primer lugar, Hantson et al. (2012) evalúan la eficacia de un campamento de día para niños con trastorno de déficit de atención con el objeto de mejorar sus habilidades y de entrenar a los padres sobre el manejo de los síntomas. Al finalizar las dos semanas los niños tratados, mejoran sus síntomas terapéuticos y su desarrollo general, además de sus habilidades interpersonales. En segundo lugar, se pone en marcha un campamento de verano dirigido a niños y adolescentes con trastorno de déficit de atención con un programa multimodal (estrategias de habilidades sociales, deporte y atención junto con medicación) y posteriormente se mide el funcionamiento neuropsicológico y se observa la mejora sustancial y duradera (Gerber et al., 2012). En tercer lugar, Gerber-von Müller et al. (2009) evalúan si un programa de campamento, multimodal basado en el aprendizaje es eficaz para la mejora de los síntomas con trastorno de déficit de atención de niños y adolescentes. Se constata el progreso de los mismos después de la participación e incluso dos años más tarde. Y, por último, Schwebel, Tavares, Lucas, Bowling & Hodgens (2007), utilizando una metodología observacional con 22 participantes, manifiestan disminución en trastornos del comportamiento en participantes con trastorno de déficit de atención.

Otros autores se centran en la mejora de problemáticas específicas más relacionadas con la ansiedad y otros aspectos orgánicos. Entre ellos, se encuentra el trabajo de Nicholas, Williams & MacLusky (2009). En este programa se realiza un trabajo psicoeducacional

para niños y adolescentes con asma que participan en un campamento de verano. El programa también incluye la monitorización clínica y el aprendizaje sobre la salud. Estos entornos en la naturaleza constituyen un lugar adecuado para la puesta en práctica de estas enseñanzas sobre la enfermedad del asma. Baumeister, Caspar & Herziger (2003) muestran la eficacia de un campamento de verano en el que se trabaja la modificación terapéutica del tartamudeo Y para finalizar, existen otras experiencias de campamentos investigadas se relacionan con destinatarios que padecen diabetes (Harkavy et al., 1983) o con objetivos concretos que pretenden la pérdida de peso (Southam, Kirkley, Murchison & Berkowitz, 1984).

Y para terminar este apartado, tal y como habíamos comentado en la introducción, voy a hablar sobre el nacimiento de los campos de trabajo, también denominado servicio voluntario internacional. Tal y como relatan Lee & Imre (2011) este programa se concibe como una herramienta de educación no formal que fomenta el aprendizaje en las personas que lo realizan, principalmente jóvenes, y produce un efecto multiplicador sobre las comunidades. El Libro Blanco (Comisión Europea, 2001) pretende valorizar el trabajo de las organizaciones que se dedican a proyectos de servicio voluntario internacional con motivo de la celebración del año internacional. El servicio voluntario de los campos de trabajo nace en 1920, creado por Pierre Ceresole cuando decide reconstruir los campos franceses castigados después de la 2<sup>a</sup> Guerra mundial, con voluntarios alemanes. En 1947 se creó una organización cristiana por la paz que en el año 1953 comenzó a organizar *workcamps*. Las temáticas más habituales son la sostenibilidad y el medio ambiente, así como la participación y la inclusión social.

En Europa nace en el año 1982 la Alianza de organizaciones de servicio voluntario europeo que es una ONG u organización no gubernamental de jóvenes que aúna a entidades de 29 países que promueven programas de voluntariado (Alliance of European Voluntary Service Organizations, s.f.). Del mismo modo que, sobre la temática de campamentos de verano hemos relatado algunos estudios de investigación específica, especialmente norteamericana, sobre campos de trabajo no hemos encontrado artículos de investigación específicos.

Como hemos podido observar, existen diferentes investigaciones en función de las temáticas tratadas en los programas de campamentos, así como en relación con los destinatarios principales. El objetivo del siguiente apartado es continuar explicando

métodos y técnicas necesarias para que este tipo de programas de educación no formal funcionen.

### **III.3.- Metodología: diseño y evaluación de programas**

Los programas son un conjunto de actividades. Ya hemos comentado que programa y actividad se consideran sinónimos y se denominan de forma indistinta, principalmente cuando hablamos del ámbito juvenil. Oliva (2015) ofrece una definición sobre un programa extraescolar de desarrollo positivo adolescente (p. 209):

“...un programa de actividades llevado a cabo fuera del horario escolar con el objetivo de proporcionar experiencias enriquecedoras que permitan a los adolescentes ampliar sus perspectivas, mejorar su socialización y potenciar sus habilidades, sin saturarlos ni sobrecargarlos y permitiéndoles disfrutar de una adecuada cantidad de tiempo libre”.

Éstos varían en función de la metodología que utilizan. Son muy variadas las diferencias que se pueden encontrar entre ellos derivados del modo de hacer las actividades. En este apartado vamos a referenciar estudios en los que sus autores se han centrado en aspectos metodológicos diferentes, por ejemplo, la estructuración mayor o menor de las mismas, la elección de los objetivos secuenciados, la participación activa de los jóvenes en su planificación, la elección del tipo de actividad, el personal que las lidera, así como el tipo de entidad que organiza el programa.

Granero & Lesmes (2006) son referentes en España sobre dos publicaciones relacionadas con la metodología llevada a cabo en campamentos. En sus estudios describen los aspectos metodológicos destacables sobre la forma de programar, respondiendo a las preguntas por qué, qué, cómo, para qué, cuándo y dónde, así como los medios utilizados para desarrollarlos.

Oliva (2015) explica que para que el programa sea eficaz, la estructura debe ser predecible y segura, con un establecimiento de relaciones positivas entre las personas, a través de unas normas y rutinas claras y definidas de antemano. En este diseño, los participantes son los protagonistas de las acciones y los adultos tienen la función de supervisar y acompañar en la zona de desarrollo próximo, como denominaba el educador Lev Vygotsky, proporcionando motivación para el aprendizaje. Sobre la estructuración de las actividades encontramos referencias de interés de la mano de Feldman & Matjasko (2005). Las actividades extraescolares estructuradas, en contra de las que no lo son, producen mejoras a nivel académico, reducción del fracaso escolar, disminución del uso de

sustancias, etc. Pero estas conclusiones deben contar también con otras variables mediadoras como son el género, la raza y el tipo de actividad realizada.

Hay autores que valoran la importancia de contar tanto en la programación como en el desarrollo y evaluación de los programas con los propios jóvenes. En este caso Hershberg, DeSouza, Warren, Lerner & Lerner (2014) muestran un estudio cualitativo donde investigan si la programación de las actividades es percibida como positiva por los propios jóvenes. Valoran si ellos son conscientes de que las mismas suponen una contribución a su bienestar. Según Varela (2006) también es interesante conocer la opinión de los participantes en su percepción del tiempo libre, lo que hacen en él y cómo éste les afecta en sus preferencias y en su rendimiento tanto dentro como fuera del aula. Entre los 8 y los 13 años en población española se detecta que, en general, existe interés en los niños por participar en este tipo de actividades y los que lo hacen consideran que tienen tiempo libre pero que éste no afecta a la merma en el rendimiento académico. Al mismo tiempo, tal y como hemos comentado, la gran cantidad de actividades realizadas no les estresa, sino que se relaciona con logros positivos y bienestar y al 52,2% de los no participantes les gustaría poder hacerlo. En un estudio etnográfico y partiendo de la teoría de la autodeterminación, Ward & Parker (2013) consideran relevantes la diversión, la competencia y la relación en las actividades de juventud, pero siempre dentro de un contexto de atmósfera relajada en la que los propios jóvenes sean protagonistas. Los autores consideran que éstas son las condiciones para que el programa tenga éxito.

Las características de los programas también tienen que ser tenidas en cuenta para cotejar los logros adquiridos (Feldman & Matjasko, 2005). A este respecto, es digno de mención otro estudio de interés que presentan Durlak & Weissberg (2007) en el que analizan 35 estudios norteamericanos. Estos autores revisan la eficacia de programas extraescolares en niños y jóvenes. Entre los resultados que plantean destaca la importancia de organizar unos objetivos secuenciados con el fin de enseñar y entrenar de forma específica habilidades sociales y personales. Gardner et al. (2009) diferencian las actividades extraescolares en función de los objetivos que persiguen distinguiendo las dedicadas a temas relacionados con lo académico, las supervisadas por adultos, las que implican a jóvenes y las vinculadas con otro tipo de actividad. Estos autores valoran si las ratios de participación tienen que ver con las desventajas económicas de las personas, dan importancia al mantenimiento de fondos para este tipo de actividades, a su continuidad y a la mejora de la comunicación y acceso a este tipo de programas.

La importancia en la planificación de estos programas está relacionada con el diseño de los objetivos que responden a la pregunta de qué queremos conseguir, así como con las actividades que se proponen y la atmósfera que se crea en el programa (Oliva, 2015). Granero & Lesmes (2006) también enfatizan la importancia de las rutinas del campamento desde el momento de levantarse hasta acostarse, pasando por el aseo, la limpieza, las comidas, las actividades y las reuniones de jóvenes y monitores al final del día.

Otros autores destacan cuáles son las características que hacen que los programas funcionen, como son un director que participe en el lugar de la realización, el compromiso de los líderes en la entidad, un menú flexible de diferentes actividades o la programación progresiva en la que los participantes pueden mejorar sus habilidades (Wilson-Ahlstrom & Yohalem, 2009).

El trabajo en este tipo de actividades se realiza en contextos muy diferentes al escolar en el que los compañeros son siempre los mismos. En éstas, los jóvenes normalmente no se conocen y se integran en los grupos al apuntarse a las actividades. Díaz-Aguado (2011) valora la conveniencia de proporcionar desde la infancia oportunidades de calidad en contextos heterogéneos porque la práctica es el modo de aprender el fomento de valores como la solidaridad, la tolerancia, el aprendizaje colaborativo y el respeto intercultural, entre otros. Esta calidad en grupos heterogéneos deriva de la cantidad de interacciones propuestas para el grupo y las oportunidades para compartir y conseguir objetivos entre todos los miembros, así como la resolución de conflictos derivada de la propia diversidad de los miembros del grupo. Esa es la diferencia fundamental de la adquisición de aprendizaje entre los grupos heterogéneos y los homogéneos.

Armengol (2012) habla de la importancia del juego en este contexto y de la existencia de unos objetivos determinados, habitualmente relacionados con el fomento del desarrollo personal y las ventajas de la actividad grupal, principalmente por el papel activo que se les da a los grupos sobre la toma de decisiones y la forma de organizarse. El autor diferencia dos tendencias generalizadas actualmente sobre la gestión de actividades de ocio y tiempo libre. Por un lado, las protagonizadas por movimientos y asociaciones educativas y, por otro, las actividades extraescolares y animación del ocio. La principal diferencia entre unas y otras, según verbaliza el autor, es que las primeras son más educativas que las segundas.

En contextos escolares se considera importante trabajar el aprendizaje cooperativo entre los compañeros para fomentar conductas como pedir y proporcionar ayuda. En

contextos de educación no formal, se le da mucha importancia al grupo de iguales, ya que la mayor parte de las actividades se realizan en grupos pequeños con una ratio similar al 1/10 o al 1/12 (es decir, inferior a la utilizada en el ámbito educativo). Granero & Lesmes (2006) destacan la importancia de la actividad continuada y el papel del grupo. Asimismo, hablan sobre la autonomía que busca el adolescente y la creación en el campamento de momentos de confianza e interrelación para que los jóvenes se sientan integrados.

En estos grupos heterogéneos se realizan dinámicas en las que la colaboración entre los participantes es esencial. Reproducimos el texto de Díaz-Aguado (2011) para definir los beneficios de la conducta de cooperación en niños:

En contextos muy diversos se ha comprobado que la conducta de ayudar tiene consecuencias psicológicas muy positivas para la persona que la emite. Los niños suelen ser con frecuencia receptores de la ayuda de los adultos. Muy pocas veces tienen la oportunidad de comprobar su propia eficacia ayudando a otra persona, y de mejorar con ello su propia autoestima, sentido de eficacia personal y valores democráticos de solidaridad y responsabilidad. Se ha comprobado, además, que cuando los niños tratan de mejorar la conducta de un compañero se ayudan a sí mismos, puesto que mejoran su propia conducta en la misma dirección del cambio que intentan lograr en el otro niño (p. 145).

En este sentido, Granero & Lesmes (2006) también destacan la importancia del papel del grupo de edad, de la realización de las tareas domésticas y del trabajo en grupo grande que se integran en una jornada de campamento, donde al final del día los niños y el monitor comparten sus vivencias. Aspectos como respetar las normas de mesa, colaborar en tareas domésticas y limpieza, responsabilizarse de sus cosas materiales, administrar su dinero de bolsillo, etc., son aspectos que los adolescentes gestionan solos en este contexto. Rodríguez et al. (2002) resaltan la importancia del grupo en las personas, pero especialmente en la juventud, destacando como elementos fundamentales la necesidad de pertenencia, de sentirse querido, de tomar las decisiones de forma conjunta, de gustarles las actividades que se decide hacer. En general, más de un 70% están contentos con los grupos con los que se relacionan. No obstante, también hay un porcentaje elevado (un 63%) de jóvenes que considera interesante hacer cosas diferentes y conocer gente nueva.

Diferente a la educación reglada, el campamento utiliza metodologías atractivas basadas en la palabra, la imaginación y el juego. Piaget ya nos hablaba de la importancia del juego en el desarrollo del niño para el aprendizaje. La vinculación entre el aprendizaje y la diversión acrecientan la motivación de forma exponencial. Granero & Lesmes (2006) utilizan el concepto de “campamentos educativos”. En los mismos, los jóvenes aprenden sin darse cuenta aspectos importantes para su desarrollo posterior. Por ejemplo, el hecho de

hablar en público y exponerse a los demás a la hora de hacer una representación en el contexto de una velada se realiza de manera habitual y nadie te cuenta lo que es la ansiedad escénica. Lo haces porque tu grupo lo prepara y a la vez te estás divirtiendo y utilizando tu creatividad en el escenario.

Pero ¿quién está al cargo de estas actividades? Actualmente, los organizadores son entidades y empresas. En este momento, son diversas las entidades que lideran este tipo de actividades. Hablamos de empresas de servicios, comerciales, clubes deportivos, plataformas sociales, asociaciones sin ánimo de lucro, administraciones públicas, fundaciones, colegios, etc. Estas entidades se agrupan entre el sector o iniciativa pública, privada y el tercer sector o iniciativa social (Armengol, 2012). Las organizaciones o entidades no lucrativas se caracterizan por no repartir los beneficios entre los miembros que las componen y tienen un perfil social, altruista o de voluntariado. Se crean por las motivaciones de los ciudadanos que consideran que pueden realizar un fin social de forma organizada y, al mismo tiempo y en algunos casos, suponen un apoyo a las administraciones para cubrir necesidades de diversos tipos (Marcuello et al., 2007).

Toda esta diversidad en los promotores también genera una gran diversidad en la denominación de las propias actividades. Podemos estar hablando de colonias, campamentos, granjas escuela, campamentos de día, campus, escuelas de naturaleza, intercambios, acampadas, etc. Y además de esta variedad de entidades y de denominaciones, actualmente también encontramos diversidad de actividades temáticas basadas en la enseñanza del inglés, la música, el deporte, la aventura, la cooperación, el arte, etc. (Armengol, 2012).

El asociacionismo es un lugar de compromiso participativo de los jóvenes. Y tratan el campamento como la culminación de la trayectoria de la participación del joven en la propia asociación. También comenta la importancia de la sostenibilidad y el medio ambiente a través del aprendizaje en el campamento de estos aspectos. Ponen el ejemplo de Griébal como fomento de la convivencia en la naturaleza y de autogestión en la reconstrucción de un pueblo abandonado de Aragón (Granero & Lesmes, 2006). Este es el funcionamiento de la asociación Scout que veremos evaluada en esta tesis. El modelo utilizado por el movimiento Scout refleja una jerarquía bastante similar a la sociedad en la que se reproduce un modelo de democracia en función de las edades y como hilo conductor mantienen la voluntad de servicio y voluntariado (Rodrigues, Menezes & Ferreira, 2015).

Por otro lado, estas entidades cuentan con personas que desarrollan estas actividades extraescolares o de tiempo libre. Son los llamados monitores y directores de tiempo libre que han superado una formación teórica y práctica que les habilita para desarrollar actividades con este colectivo en España. En estas entidades existen monitores y directores remunerados y voluntarios.

Aquí hablamos del monitor y director de tiempo libre, del voluntario y del profesional, del cambio de normativa a partir de los años 90 y de la legislación sobre formación no reglada. Este colectivo actualmente ha pasado de estar vinculado solamente a actividades voluntarias a recibir una remuneración en diferentes ámbitos profesionales (Armengol, 2012). Granero y Lesmes (2006) exponen de forma exhaustiva la legislación relacionada con la formación de monitores y directores de tiempo libre en España y en todas las Comunidades Autónomas. A partir del año 1985, denominado Año internacional de la juventud, las autonomías responden a la demanda de regular la formación de estos técnicos y publican sus decretos reguladores. Los monitores, todavía jóvenes, deben adquirir formación para adaptarse a situaciones que presentan los participantes relacionadas con aspectos psicológicos (bullying, anorexia, hiperactividad, etc.) sanitarios (toma de medicación, alergias, asmas, etc.) y alimenticios (celiaquía, intolerancia a determinados alimentos, etc.). Los monitores que dirigen estas actividades tienen más de 18 años pero normalmente todavía son jóvenes también. El aprendizaje que supone para ellos es muy elevado.

En la educación no formal es fundamental el papel del staff o cuadro de monitores o adultos que dirigen las actividades. Según Larson, Hansen & Walker (2005) en los programas de educación no formal el papel de los monitores sirve para fomentar la autonomía y conducir de modo estructurado a los jóvenes. Un año anterior, estos mismos autores habían definido cinco aspectos positivos de este tipo de programas como el fomento de la iniciativa, la transformación de su motivación, el aumento del tejido social, la creación de puentes entre la diferencia y el fomento del desarrollo de la responsabilidad. En muchas de estas actividades, los jóvenes se implican tanto en su planificación como en su desarrollo. También es muy común que los participantes sean parte activa en los trabajos domésticos diarios que hay que realizar cuando se desarrolla una actividad de tiempo libre en el medio natural de modo intensivo. Este tipo de tareas mejora su compromiso con los demás y su implicación social con el grupo.

Evaluar la conexión entre los trabajadores de juventud o *staff* y los jóvenes es lo que Jones & Deutsch (2011) hicieron. En un estudio cualitativo de una asociación de actividades urbanas midieron el efecto relacional de los monitores con los jóvenes y cómo tener en cuenta estos aspectos puede mejorar el efecto en los chicos a través de la relación que se genera entre ellos y que promueve la inclusión y el impacto del desarrollo positivo.

La labor de *staff* en un campamento con personas con discapacidad intelectual que presentan agresividad es más complicada. Estos monitores sufren el denominado síndrome del quemado, con altos niveles de agotamiento emocional. Ko, Lunsky, Hensel & Dews (2012) sugieren estar atentos a estos síntomas para mejorar la situación.

Otro aspecto a tener en cuenta es el liderazgo de los directores y monitores. Baloglu (2012) valora este aspecto en los profesores que forman parte de un colegio y enseñan principalmente a niños de primaria. A través de diversos estudios analizan la importancia que tiene ser un líder con valores que estén en consonancia con la organización a la que representan. Analizan diferentes preguntas de un inventario con el objetivo de validarlos y destacan cuatro aspectos fundamentales para el liderazgo que son el trabajo en equipo, el apoyo, visión creativa y control. Los líderes basados en valores se basan en la inspiración y motivación con su personal y no necesitan utilizar técnicas autoritarias con el grupo porque sus subordinados obedecen sólo por su influencia. Cousineau & Roth (2012) estudian la importancia del género en torno a este liderazgo en la entidad YMCA de Canadá. Los temas de liderazgo y género también tienen repercusión en el ámbito del tiempo libre, en concreto al referirnos a actividades físicas. Los estereotipos creados hacen que los empleados prefieran jefes masculinos. Un área de investigación de interés son los campamentos de verano residenciales, en los que se detecta que la oportunidad para liderar no es igual para mujeres y hombres.

En el capítulo anterior hemos hablado de la participación de los jóvenes en actividades de voluntariado. Es habitual encontrar a monitores que son voluntarios de sus asociaciones en los campamentos de verano. En concreto, la Asociación Scout dedica al voluntariado todos sus esfuerzos formativos y de desarrollo de actividades. Carter & Kotrlík (2008) explican la importancia que tienen para los monitores la participación como voluntarios en campamentos de verano porque les ayuda a desarrollar habilidades sociales y de liderazgo. A través del cuestionario utilizado denominado YES 2.0 o *Youth Experiences Survey* se aprecia el aprendizaje a través de experiencias de trabajo en equipo,

habilidades sociales, relaciones positivas y experiencias de iniciativa. Esto ya lo habían demostrado otros estudios en Estados Unidos. Las diferencias de género son mínimas.

En la Escuela pública de animación y educación en el tiempo libre infantil y juvenil de la Comunidad de Madrid (2004) llevan trabajando desde hace años en la formación a mediadores para implantar sistemas de calidad en sus entidades. Por ello, deben de contemplar aspectos relacionados con los fines de la entidad, el análisis de la realidad, los objetivos a conseguir, las necesidades formativas y la evaluación de los aprendizajes, entre otros aspectos.

Algunos de los monitores colaboran con las entidades y realizan un papel de voluntariado. Cuando se trabaja con ellos es esencial la formación en diferentes áreas y sentirse apoyados por la organización. Entre ellas destacan la enseñanza para ser monitores, el reconocimiento y la evaluación del programa y de su labor (Arnold, Dolenc & Rennekamp, 2009). El voluntario que forma parte de una organización busca aportar algo a la sociedad. La formación de este tipo de personas es fundamental para garantizar la calidad en las actividades que realiza (Fundación “la Caixa”, 2009). Para realizar esta formación, la Comunidad de Madrid (2004) se centra en el aprendizaje de competencias en los programas estructurados en educación no formal. En la formación dirigida principalmente a los mediadores se valoran las competencias adquiridas como un conocimiento que debe de ser transferido después de aprendido. Relacionan la competencia con las capacidades que tienen que ver con la realización adecuada de una tarea. Estos conocimientos se aprenden mediante un proceso en el que el mediador debe de ser consciente del mismo para que tanto su adquisición como su posterior transmisión pueda ser de calidad.

Es lo que la Comisión Europea ha denominado competencias clave de aprendizaje. Para adquirir estas competencias, es de interés la unión entre la formación y la práctica. En este sentido, Chenery (1981) evalúa en un campamento de verano de niñas la importancia de los programas de entrenamiento del *staff* con el objetivo de proporcionar aceptación a los grupos evolutivos en función de las edades. De ese modo, pueden mejorar variables en los niños relacionadas con el autoconcepto y la competencia social. Hartje, Evans, Killian & Brown (2008) presentan las propiedades psicométricas de un cuestionario que también evalúa las competencias del personal que trabaja con jóvenes en actividades extraescolares. Detectan las características necesarias para que los trabajadores de juventud continúen durante más tiempo involucrados en estas tareas. Los aspectos que más relatan son el que

pueda estar implicado en la toma de decisiones, haber tenido supervisión y apoyo y aprendido del personal más experimentado, estar formados para la tarea y manifestar competencias para desarrollarla y, por último, que relaten historias de vida similares a los participantes.

En Aragón, el IAJ es el organismo competente para la formación en materia de ocio y tiempo libre para aquellos que van a ejercer como monitores y directores de tiempo libre. En el desarrollo normativo actual (Gobierno de Aragón, 1986) se establece un currículo formativo en el que se contemplan los contenidos adecuados a este tipo de actividades que desde el inicio se han dirigido a los campamentos juveniles. La formación en habilidades sociales y el autoconcepto son algunos de los objetivos que se persiguen con esta formación, así como la enseñanza de dinámicas grupales y de psicología evolutiva (Serrano & Cancer, 2013).

En el año 2002, el Gobierno de Aragón encarga un estudio para conocer el perfil del monitor de tiempo libre (Penacho, 2002). En el mismo se concluye la importante labor que las Escuelas de tiempo libre ejercen en la formación de los monitores de los que la mayor parte de ellos, un 90%, pertenecen a asociaciones y se forman para mejorar el trabajo o el voluntariado que ya realizan en esta materia. Estos datos contrastan con los recogidos en el estudio desarrollado por Serrano & Cancer (2014) en el que se identifica que menos del 20% de los alumnos que cursan esta formación conocen o pertenecen al mundo asociativo. Esto se debe a que en los últimos años en Aragón, derivado de la normativa que emitió el Departamento de Educación y Ciencia<sup>7</sup> (Gobierno de Aragón, 2000), aumentaron las posibilidades laborales de esta titulación. De este modo, en la actualidad, casi llegan a 15.000 los contratos anuales en esta materia en ocupaciones relacionadas con la animación, el cuidado de niños y la educación en el tiempo libre.

Desde el año 2002 se mantiene el porcentaje de jóvenes que realiza voluntariado en una asociación sin ánimo de lucro. Serrano & Cancer (2013) evalúan la calidad de las escuelas de tiempo libre de Aragón alcanzando un nivel de satisfacción media de 8 puntos sobre 10. El ocio y el tiempo libre, por tanto, ha ido cambiado y adaptándose a la sociedad en la que se desarrolla e interrelaciona. En concreto, es interesante destacar el cambio producido en las escuelas, ya que son las promotoras de la formación específica de monitores y directores de actividades de ocio y tiempo libre. Por lo tanto, estas

---

<sup>7</sup> Se establece la obligatoriedad de que las personas que trabajan en servicios educativos en los centros escolares, tales como acompañante de autobús y de comedor, deben tener la titulación de monitor de tiempo libre.

transformaciones y cambios históricos han afectado, en concreto, a las personas que se dedican a la organización, planificación y gestión de estas formaciones.

Pasamos a describir las principales conclusiones reflejadas en dos de los trabajos del IAJ (Penacho, 2002; Navasal, Serrano, Artal & Royo, 2012) exponiendo los datos cuantitativos que afectan a las escuelas de tiempo libre de Aragón. Se ha producido un aumento exponencial en su número (a final de los años 80 había 6 y en el año 2012, 28).

Existe una mayor profesionalización de las escuelas (Navasal et al., 2012): en este año, 3 de ellas disponen de homologación otorgada por el Instituto Aragonés de Empleo para impartir cursos de certificación profesional y 7 de ellas disponen de Certificados homologados de Calidad. Asimismo, el 25% tienen contratada a toda su plantilla y el 18% sólo disponen de personal voluntario, tanto en tareas docentes como no docentes. Las demás cuentan con un 50% de profesionales y una base de voluntarios que imparten las clases. También se ha incrementado el número de titulados. A finales de los 80 se emitían alrededor de 100 nuevas acreditaciones anuales y en el 2011, en Aragón, se llegaron a expedir 2.335 carnés de monitor. Se ha producido un cambio drástico de la motivación para formarse. En el año 2001, el 90% de los estudiantes pertenecían o habían pertenecido a una asociación y su interés al apuntarse a esta formación, era principalmente el de mejorar su intervención en la misma. En 2012 sólo al 17% les movía esa necesidad, mientras que el 66% lo realizaba para mejorar sus posibilidades laborales.

Esta es la situación actual relacionada con la formación de las personas que se dedican al ocio en la Comunidad Autónoma Aragonesa. Debido a modificaciones legislativas y posibilidades de contratación desde diferentes Administraciones públicas, en Aragón ha aumentado la demanda de formación en esta materia, lo que ha provocado que personas, no sólo jóvenes, sino también mujeres mayores de 30 años, se integraran al mercado laboral en trabajos relacionados con los campamentos de verano, actividades extraescolares, monitores en comedor escolar y acompañantes de transporte escolar, entre otros. En 1997 se produjeron 206 contratos, mientras que en los últimos cinco años este número se ha incrementado. Concretamente, en 2011 se han producido 11.000 acuerdos laborales de monitor de campamentos, cuidador de comedor escolar y monitor de autobús. Estas contrataciones se han realizado principalmente a mujeres estudiantes o paradas, muchas de las cuales contaban con formación en trabajo social, psicología y magisterio (Navasal et al., 2012).

Continuando con los aspectos metodológicos, un apartado de interés para cualquier tipo de programa es la evaluación de los resultados en función de los objetivos que se persiguen. En este apartado, hemos tenido en cuenta estudios metodológicos de evaluación de programas basados en investigaciones de autoras como Fernández-Ballesteros (1996), Anguera, Chacón & Blanco (2008), así como otros aplicados al deporte como Gimeno (2003) con el objetivo de conocer el amplio espectro sobre metodologías de evaluación y poder elegir aquél método que consideramos más acorde con nuestro ámbito de investigación.

En este sentido y siguiendo las indicaciones de Hernández (1996), definimos nuestra metodología como una evaluación de resultados que pretende detectar la efectividad del programa con el objeto de estimar los efectos que se han producido en sus beneficiarios. Las primeras mediciones sobre programas educativos que utilizaban técnicas cuantitativas datan del año 1942. Con ello, hacemos referencia, tal y como consta en el citado manual, a técnicas de medida de una determinada realidad social a través del dato obtenido en las respuestas de una encuesta. Desde esta perspectiva se persigue la obtención de un dato fiable, preciso y válido y para ello, conjugaremos diferentes aspectos que giren a la consecución de dicho objetivo.

Por otro lado, investigamos también metodologías de evaluación que ya han sido aplicadas en estudios anteriores de programas de educación no formal. Para ello, exponemos algunos ejemplos. En el estudio de Huang & La Torre (2012) se definen las características que debe de tener un buen programa de desarrollo positivo, evaluadas a través de una escala likert administrada a monitores y estudiantes. Los resultados destacan la importancia de proponer una estructura adecuada, la oportunidad de dar un significado a la participación, apoyo para ser eficaz en las tareas que deben realizar y calidad en la programación. El programa de este estudio está estructurado y todas las actividades están definidas de antemano.

Aciego de Mendoza et al. (2003) plantean la importancia de implantar programas transversales en los centros educativos que puedan mejorar los aspectos afectivos y emocionales de los alumnos. En estos programas evaluados, los objetivos educativos intrínsecos ya señalan como aspectos esenciales el desarrollo integral de los jóvenes, así como su socialización a través del trabajo en grupos. Ponen en marcha el “Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal”, *PIECAP* (Hernández & Aciego de Mendoza, 1990) para jóvenes entre 11 y 18 años. Cuando se

plantean la evaluación valoran la importancia de la significación del proceso desde un enfoque cognitivo-constructivista. Para ellos, la adquisición de habilidades y valores necesita un seguimiento más continuado, aunque también comentan la posibilidad de que en un periodo breve de tiempo puedan existir indicios de cambios que ya se hayan producido. Sin embargo, también le dan importancia a la evaluación a través de métodos cuantitativos. La ventaja de utilizar una escala psicométrica es que les permite contrastar los resultados antes y después de la intervención, así como comparar con el grupo control. Esta escala se denomina AURE o Autoconcepto y Realización Personal (Domínguez, 2001).

Law & Shek (2011) evalúan la implementación de programas en el aula y encuentran correlaciones entre la adherencia al programa, el proceso de implantación y el contexto con la calidad y el éxito del mismo. En concreto, el proceso de enseñanza y la adherencia pronostican calidad por un lado y, por otro, si añadimos el contexto del profesor se predice también el éxito. Shek & Ma (2010) establecen las dimensiones básicas de un programa de desarrollo positivo de jóvenes. Entre ellas destacan las competencias cognitivo conductuales, los atributos prosociales y la identidad positiva. Larson, Hansen & Moneta (2006) analizan los perfiles de diferentes tipos de actividades juveniles. En concreto, las basadas en la fe reportan identidad, mejora interpersonal y regulación emocional. Las deportivas y artísticas desarrollan la iniciativa y las de servicio o voluntariado mejoran el trabajo en equipo, el capital social y las relaciones positivas.

En general, la evaluación y la adecuada medición de los resultados, producen mejoras en las personas que forman parte de la comunidad. La eficacia de los servicios sociales y los recursos en la comunidad sirven para fomentar las habilidades sociales de niños y jóvenes (Lenzi et al., 2012).

Ramey & Rose-Krasnor (2012) evidencian la existencia de una relación bidireccional entre los contextos de las actividades y las características de los programas de desarrollo positivo adolescente, destacando aumento en la competencia, en el cuidado y en el favorecimiento de conexiones. Sin embargo, también detectan la falta de evidencia científica en la detección de los contextos favorecedores.

Duerden, Taniguchi & Widmer (2012) proporcionan una guía para la mejora de los contextos de actividades de ocio de duración de dos semanas. Parten de la base de que en algunas investigaciones anteriores ya se ha detectado el interés por el desarrollo de la formación de la identidad en estas edades. Estos autores, como novedad, categorizan a

través de un estudio cualitativo, siete aspectos fundamentales entre los que destacan las nuevas experiencias, el desafío, las relaciones de apoyo, la adquisición de nuevas habilidades y conocimiento, el aumento de la autoconfianza, la diversión y las nuevas autopercepciones.

Además de valorar las investigaciones sobre los programas, también mostramos las diferentes escalas de medición utilizadas. Bohnert, Fredricks & Randall (2010) analizan las diversas formas de evaluar y las dificultades que existen acerca de la duración, la intensidad, el compromiso y la extensión de actividades organizadas para la juventud. Presentan un modelo conceptual que integra varias dimensiones para tenerlo en cuenta en futuros estudios.

La validación de un instrumento denominado “Cuestionario para valoración de actividades de ocio y tiempo libre” ha sido un referente en este estudio. Con el mismo, su autor Hernández (2001) categorizaba de forma exhaustiva todas las variables más habituales que miden los aspectos a evaluar en un campamento de verano de cara a que los participantes pudieran verbalizar su satisfacción en cada una de las áreas.

Para poder discernir el modo de evaluar a los adolescentes hemos tomado como referencias algunos estudios. En la literatura analizada hemos encontrado diferentes investigaciones que medían valores en población adolescente. Medrano, Cortés & Palacios (2009) crearon una escala de elaboración propia basada en la teoría de valores de Shwartz en la que diferenciaban valores prosociales y materialistas para detectar cómo influye la televisión en el sistema de creencias de los adolescentes españoles.

A través de un cuestionario sobre valores humanos, De la Fuente et al. (2006) detectan componentes a destacar del ajuste personal y los buenos resultados académicos y sociopersonales. Presentan un cuestionario validado y fiable sobre valores personales y sociales donde destacan el interés por el éxito, ya que la presión de la sociedad también lo sugiere en todas las facetas de la vida.

Los valores sociales se miden con la escala *Social Values Survey* (SVS) en el estudio de Ferssizidis et al. (2010). Esta escala contiene 27 ítems y mide motivación intrínseca, extrínseca y nivel de compromiso con los valores personales en contextos relacionados con la amistad, la familia y las relaciones románticas, pero no se centra solamente en población adolescente ni está validada en población española. Canteras (2003) analiza los cambios producidos en los valores de los jóvenes. Pero no sólo como resultado sino como proceso derivado de los cambios sociales y espirituales en la sociedad

española. Por ello, el autor comenta el paso de las instituciones religiosas católicas a otro tipo de entidades denominadas ONGs o entidades no gubernamentales. También se refiere a la educación del dogma católico para pasar a la educación en valores desde otro tipo de instituciones. Como dato a considerar, sólo un 3% de los jóvenes realizaba voluntariado pero muchos estaban disponibles para hacerlo. Los valores más representativos en su estudio son la tolerancia y el respeto, habiendo perdido influencia en la juventud española todos aquellos relacionados con la fe religiosa y la obediencia.

Mangrulkar et al. (2001) consideran que la autoevaluación es adecuada para que los jóvenes exploren sus propios valores, así como el uso de intervenciones por medio del diálogo y la participación. Conceden importancia a la enseñanza de los adolescentes sobre cómo pensar y no en qué pensar y les interesa la facilitación de la influencia de los pares y de una evaluación crítica de las normas sociales.

Rinn (2006) analiza un programa de verano a través de un cuestionario que mide el autoconcepto social, antes y después de la actividad. El programa de verano es residencial (es decir, con pernocta) y tiene una duración de 3 semanas. Se evalúa a 140 adolescentes superdotados. Se pretende analizar la relación de los jóvenes con amigos del mismo y de diferente sexo. Ya había investigaciones anteriores que mostraban que este constructo mejoraba después de la participación en programas de verano. El hecho de tomar parte en un campamento residencial obliga a los jóvenes a interactuar entre ellos desde el principio. En muchas ocasiones, no conocen a los demás. La interacción, por lo tanto, está asegurada, ya que no tienen otro lugar para estar durante esas 3 semanas. Normalmente, el autoconcepto es uno de los indicadores que miden los programas que se realizan con los estudiantes superdotados. Los autores valoran que este tipo de programas es eficaz porque producen mejoras a través de la adaptación social y la interacción con los otros.

Acat & Aslan (2012) validan un cuestionario relativo a los valores teniendo en cuenta el punto de vista de padres y profesores de las aulas de primaria. De este modo, los profesores eligen en primera instancia valores relacionados con la ciencia, la etnia y la nacionalidad y los padres eligen los personales y los más conservadores o tradicionales y relacionados con la comunidad.

Tiffany, Exner-Cortens & Eckenrode (2012) validan una escala que sirve para medir la calidad de la participación en programas de juventud. Es una escala de 20 ítems denominada *Tiffany-Eckenrode Program Participation Scale* (TEPPS). A su vez, esta

medida se conforma de cuatro subescalas entre las que destaca el desarrollo personal y ha sido validada para adolescentes y jóvenes.

Se detecta la dificultad que entraña la evaluación de los participantes en actividades de educación no formal que se realizan durante el curso escolar debido a la voluntariedad de la asistencia, así como los factores interviniéntes en la historia de los jóvenes que pueden afectar igualmente a los resultados (Serrano, Fanjul & Jiménez, 2013). Otros autores también señalan las dificultades existentes en la evaluación y medición de las dimensiones que afectan a las actividades extraescolares organizadas tales como la extensión, la intensidad, la duración y el compromiso (Bohnert et al., 2010).

Y para finalizar la fundamentación teórica vamos a intentar recapitular en breves líneas la esencia de la misma. Hemos comenzado las primeras reflexiones comentando el interés en los últimos años por la psicología positiva y, en concreto, por el desarrollo positivo adolescente para intervenir, a través de programas, en la promoción de la salud. Con este marco teórico dirigido a la adolescencia, hemos considerado de interés para esta tesis, tratar como un recurso activo y una fortaleza los valores que son principios para la conducta de los jóvenes.

Nuestra intervención se enmarca en la educación no formal. Por ello, hemos analizado el ocio y la participación juvenil, comentando su historia y las referencias legislativas y científicas en los ámbitos internacional, europeo, estatal y autonómico. En este contexto, cobra importancia el voluntariado como forma de implicación activa en entidades sin ánimo de lucro.

En este tipo de educación, desde los años 90 en Aragón se han comenzado a realizar actividades extraescolares. Se ha evidenciado que ayudan a la conciliación de las familias pero también mejoran las competencias y habilidades de niños y adolescentes. Asimismo, los campamentos de verano constituyen un recurso muy utilizado para ocupar el verano. Los tipos de programas, la formación del personal en los mismos y otros tipos de características metodológicas se han abordado, finalizando con estudios relacionados con aspectos evaluativos.

Nuestro estudio, enmarca 4 programas de educación no formal, que van a ser evaluados desde la aproximación teórica del desarrollo positivo adolescente para analizar la adquisición de valores de los jóvenes españoles. Esta valoración junto al análisis de datos cuantitativo pretende detectar los cambios que se producen en los valores sociales, personales e individualistas de estos participantes. Cuáles son sus perfiles antes de la

asistencia a la actividad, cuáles son las características diferenciadoras de cada unos de los programas propuestos y qué modificaciones se producen en los jóvenes a posteriori, son algunos de sus objetivos. Esta investigación presenta también verbalizaciones de los 4 directores de entidades públicas y privadas que gestionan, desde sus entidades, programas de campamentos, campos de trabajo y refuerzo educativo.

En la discusión posterior, esperamos ofrecer aspectos de interés para la promoción positiva de actividades que redunde en beneficio de los jóvenes, sus familias y de la sociedad en general.

Por ello, a continuación exponemos nuestro estudio empírico y damos a conocer el proceso de investigación realizado antes de pasar a conocer los resultados del mismo.



# **SEGUNDA PARTE:**

## **Estudio empírico**

---



## CAPÍTULO IV.- Método

---

La decisión de evaluar en esta tesis el aprendizaje de valores viene determinada por dos factores. El primero de ellos, se relaciona con la sociedad actual, es decir, el contexto de la sociedad occidental en la que vivimos. Las personas mayores consideran que los jóvenes actuales han perdido algunos de los valores que para ellos eran fundamentales, tales como el esfuerzo y el compromiso social. El segundo de ellos tiene que ver con la fundamentación teórica elegida. Al profundizar en el estudio acerca de las diferentes teorías y los paradigmas en los que se pueden fundamentar las investigaciones nos aproximamos al desarrollo positivo adolescente desde la disciplina psicológica. Los valores son uno de los recursos activos que promueven el desarrollo de las personas. En concreto, las actividades de voluntariado, presentes en algunos de los programas evaluados en esta tesis, siempre se han relacionado con este concepto.

### IV. 1.- Fundamentación epistemológica y metodológica

Después del desarrollo de la fundamentación teórica de esta tesis, exponemos en este capítulo la propuesta epistemológica y metodológica que, a su vez, contiene los objetivos de la investigación, las variables de estudio, las hipótesis de investigación planteadas, la muestra -participantes intervenientes- y el procedimiento utilizado.

En la primera parte hemos comentado la inclusión de este estudio en una línea de investigación de ámbito educativo que evalúa variables psicológicas y sociales, implicadas en el desarrollo y educación y sobre las que interviene la cognición y el aprendizaje. Somos conocedores de la dificultad que entraña la medición del fenómeno educativo, en concreto, del complejo mundo del aprendizaje y la persona. El diseño inicial seleccionado para nuestro estudio, tal y como desarrollamos posteriormente, plantea una investigación cuasiexperimental con análisis de datos cuantitativo.

Somos conscientes, tal y como refleja Sabirón (2007) de la riqueza que podrían aportar otras metodologías diferentes, en concreto, las aportaciones del paradigma etnográfico. Sabemos que la complejidad del ser humano hace que no podamos determinar de forma rotunda la causalidad entre lo que ocurre antes y después. Lo que sucede alrededor del ser humano deriva de multitud de referencias y factores que afectan a la globalidad. Por ello, también hemos seleccionado entre nuestros objetivos de estudio el

conocimiento de los aspectos cualitativos de los programas de educación no formal en los que participan niños y adolescentes.

Conocemos otras investigaciones que, desde otras disciplinas como la antropología social, han evaluado las habilidades que aprenden los niños cuando participan en campamentos de verano (Yigiter, 2015). Además, Anguera (2008) explica de forma pormenorizada las ventajas de otros métodos o enfoques como el observacional. Esta misma autora también expone la interesante unión entre metodologías cualitativas y cuantitativas. Cada vez, existen más aportaciones conjuntas de enfoques multidisciplinares.

Aún considerando que la investigación ya tendría sentido y relevancia solamente con la aportación de datos numéricos, nos ha parecido esencial completar la medición de las encuestas cumplimentadas por los participantes, con la verbalización realizada por los organizadores de los programas evaluados. Por ello, hemos diseñado un cuestionario y una entrevista ad hoc para administrar a los directores de los programas<sup>8</sup>.

Hemos recogido datos cualitativos a través de entrevistas en profundidad, semiestructuradas, a los 4 directores de los programas evaluados, en concreto 2 hombres y 2 mujeres. La entrevista personal semidirigida en profundidad es una herramienta excelente y ampliamente contrastada en la investigación para el estudio de las percepciones, opiniones y actitudes. En la entrevista en profundidad, como práctica de investigación social, no se busca la individualidad, sino que interesa un interlocutor de una situación, interesa lo que existe de social en la posición discursiva del entrevistado. El interlocutor de una entrevista en profundidad se convierte en actor de la investigación en tanto que es una persona típica dentro de su grupo de referencia o del colectivo objeto de investigación. Según Vargas (2012) "...la entrevista es una conversación considerada como "el arte de realizar preguntas y escuchar"...".

Aunque hemos tenido en cuenta estas aportaciones, es decir, datos de enfoque cualitativo, sin embargo nuestra aproximación es más cuantitativa. Hemos decidido conocer esta realidad y profundizar sobre la misma a través del paradigma positivista y, en concreto, centrarlo en la investigación quasi experimental aplicada al ámbito educativo descrita por Campbell y Stanley (García, 2008). Hemos optado por la utilización de este paradigma como referencia con el objetivo de medir, del modo más exhaustivo posible, el

---

<sup>8</sup> Los 4 directores de los programas han sido los informantes directos. En el apartado de procedimiento se detalla quiénes son y el porqué de su elección.

aprendizaje de los jóvenes, siguiendo también la tradición metodológica que existe en la investigación sobre valores.

Por ello, la tesis sigue este tipo de metodología, utilizando un diseño cuasi experimental de comparativa de 4 grupos, con pretest y postest. Los 4 grupos se constituyen con los participantes de 4 programas diferentes. Estos diseños “son de gran utilidad en la evaluación de programas para mejorar su planificación y control” (García, 2008, p. 347) especialmente en áreas como la salud, el bienestar, los servicios sociales y la educación. Tal y como reflejan Fontes, García, Garriga, Pérez-Llantada & Sarriá (2008) estos diseños han demostrado ya su eficacia en la evaluación de programas de tinte educacional y social, por lo que consideramos que, este estudio con sus resultados, puede contribuir al conocimiento de la ciencias sociales y educativas en esta materia específica de la educación no formal.

Es un diseño viable y útil que nos permite medir la eficacia de determinados programas, controlando las diferencias intergrupales mediante la primera medición antes de la participación (García, 2008). Las ventajas de este diseño están relacionadas con la posibilidad de establecer comparativas intergrupales. De este modo, hemos podido realizar el contraste de resultados de los participantes de 4 programas de educación no formal.

De este modo, los resultados podrán ser contrastados si tenemos controladas las variables extrañas derivadas de esta investigación y realizaremos inferencias de los datos obtenidos. Otra ventaja del diseño elaborado para esta tesis es la validez externa de los resultados del estudio al no sacar al sujeto de su ambiente natural. Esta investigación se ha desarrollado en todo momento en el lugar donde se realizan los 4 programas de educación no formal, por lo que el participante ha respondido a todas las preguntas en el contexto en el que se pretendía evaluar y obtener los resultados de aprendizaje. Es una oportunidad difícil de encontrar en los estudios de educación no formal: realizar el trabajo de campo de la investigación al mismo tiempo que se lleva a cabo la actividad propiamente dicha.

La realización de un pre test en este estudio tiene dos objetivos. Por un lado, la obtención de una línea base que es necesaria para determinar la equivalencia inicial de los grupos que forman parte de la muestra total y, por otro, sirve para utilizarla en la comparación de los datos. Asimismo, la obtención de datos en el pre test nos indica los valores que los jóvenes tienen antes de la participación en una actividad de educación no formal y su comparativa con los participantes de la muestra normativa (derivados del estudio de validación del cuestionario seleccionado, tal y como veremos posteriormente).

Fontes et al. (2008) advierten de que los diseños cuasi experimentales no pueden asegurar el resultado causal de cada uno de los datos, debido a la ausencia de aleatorización, por lo que la interpretación de los mismos debe ser cuidadosa. Al carecer en este estudio de un control total, debemos aceptar la presencia de variables extrañas interviniéntes. Por ello, para asegurarnos un mayor control, hemos utilizado esta doble medida. De este modo, la presencia del pre test y del pos test nos proporciona la seguridad de que todo lo que acontece forma parte de la intervención de la variable independiente, es decir, de la participación en el programa. Esto es así, ya que los programas evaluados se desarrollan, al menos, durante 15 días completos (todos ellos con pernocta<sup>9</sup>). Por ello, los jóvenes no reciben otro tipo de estímulos y educación diferente a la que proporcionan las entidades y sus programas, durante esos días.

En esta tesis, los datos se extraen de cuestionarios autoinformados por los jóvenes, que pasó a denominar encuesta de evaluación<sup>10</sup>, por lo que la cognición, que ellos perciben de sus actitudes y comportamientos, es esencial a la hora de responder.

Sin embargo, el hecho de utilizar un cuestionario autoinformado puede presentar la desventaja de la aquiescencia porque es posible que los jóvenes hayan contestado de forma más motivada para agradar a los responsables de las actividades. Aún así, consideramos que los cuestionarios anónimos evitan habitualmente este sesgo, ya que no se identifica de ningún modo al participante que responde a las preguntas (Fontes et al., 2008).

Fernández Ballesteros (1996) explica que la utilización de cuestionarios autoinformados en niños y adolescentes está siendo muy utilizada para el conocimiento de primera mano sobre aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales verbalizados directamente por la persona que los vive. La fiabilidad y validez de estos cuestionarios es imprescindible para poder contrastar los datos de forma empírica. Por ello, en esta investigación, como explicamos más adelante, el cuestionario utilizado presenta índices elevados en esta materia.

## **IV. 2.- Objetivos**

Como ya se adelantó en la introducción, el objetivo general de esta tesis es evaluar los valores que adquieren los adolescentes, de 14 a 17 años, que participan en 4 programas de educación no formal.

---

<sup>9</sup> La única excepción la constituyen los participantes externos de la Fundación Piquer porque duermen en sus domicilios.

<sup>10</sup> Estos cuestionarios reflejan la percepción de los participantes sobre las preguntas formuladas.

Por ello, se van a evaluar los cambios en valores que producen en los jóvenes los programas intensivos de verano que organizan algunas entidades sin ánimo de lucro, en concreto, de la Comunidad Autónoma de Aragón. Pero, además de este objetivo general, nos parece útil concretar algunos objetivos específicos que fundamentan y dan mayor relevancia al estudio:

a.- Analizar los perfiles previos de los jóvenes antes de su participación en los programas.

b.- Comparar los perfiles previos de los jóvenes de la muestra que asisten a diferentes programas con el grupo normativo<sup>11</sup>.

c.- Evaluar y cuantificar los cambios producidos en los valores de los jóvenes después de la participación en los programas.

d.- Comprobar si algunas de las variables del perfil previo inciden en los resultados de cambio. Este apartado está condicionado por:

- las características de los jóvenes que se apuntan a las actividades.
- las características de cada uno de los programas.

Estos objetivos específicos definen de forma más concreta al objetivo general.

#### **IV.3.- Formulación de hipótesis**

Además de la definición de objetivos, hemos formulado cuatro hipótesis de investigación que pasamos a desarrollar y que guían esta investigación:

1.- Consideramos que el perfil previo de los jóvenes que se apuntan a estos programas es similar al de otros evaluados en la población general, excepto en lo relacionado con la asistencia anterior a campamentos y con la pertenencia a asociaciones. Cuanta mayor participación y pertenencia, mejores índices de valores sociales y personales en relación al resto de jóvenes españoles. Esta es nuestra primera hipótesis. Consideramos que cuando el joven participa en una entidad, aprende aspectos sociales que los demás chicos de su edad no desarrollan. También queremos comprobar si sucede por la asistencia repetida a campamentos de verano.

---

<sup>11</sup> Son los datos de la muestra de jóvenes andaluces que participaron en el estudio que sirvió para validar el cuestionario administrado (Antolín, Oliva, Pertegal & López, 2011).

2.- La segunda de ellas es la consideración de que existe una relación positiva entre la participación en programas intensivos de educación no formal y la adquisición de valores por adolescentes españoles.

3.- Como tercera hipótesis consideramos la influencia que pueden tener algunas de las características sociodemográficas de los jóvenes en el aprendizaje de valores. El nivel de estudios alcanzado, el nivel socioeconómico de la familia, el género o la edad podrían ser algunos de los mismos.

4.- La última hipótesis es que también algunas características de los programas de educación no formal podrían modificar el aprendizaje de valores de los participantes.

#### **IV.4.- Participantes**

En esta investigación, finalmente, hemos recogido los datos de un total de 573 jóvenes, de los cuales el 22,2% han participado en el programa de campos de trabajo del IAJ, el 25,8% han asistido a los campamentos de YMCA, el 14,5% son de Scouts y el 37,5% pertenecen al programa de refuerzo educativo de Fundación Piquer. De manera más detallada, la tabla 1 muestra la distribución entre los distintos programas.

Tabla 1.- Distribución por programa

Programa	N	%
IAJ	127	22,2
YMCA	148	25,8
Scouts	83	14,5
Piquer	215	37,5
Total	573	100

Para la exposición de estos datos de los participantes e incluso en el apartado de resultados, obviaremos comentar existen algunos datos perdidos por el sistema que preveemos son debidos a diversos factores relacionados con la falta de respuesta o la ilegibilidad de la misma. En todo caso, hemos calculado que la pérdida máxima en algunos apartados es siempre inferior a 3,5%.

Del total de los 573 jóvenes que participaron en la investigación, el 68,1% declararon vivir habitualmente en Aragón y el 28,4% restante de otras Comunidades Autónomas (Tabla 2).

Tabla 2.- Comunidad Autónoma de residencia

Aragón	Otras CCAA	Total
390	163	553
68,1%	28,4%	96,5%

Detectamos una clara asociación entre el lugar de procedencia y el programa realizado ( $\chi^2 = 89,921$ ,  $p < .001$ ,  $\phi = .402$ ), de tal manera que hay una tendencia a que los jóvenes Scouts sean mayoritariamente aragoneses, mientras que los participantes de YMCA presenten una mayor frecuencia de residencia en otras CCAA. El grupo de Piquer tiene también jóvenes fundamentalmente de Aragón y los jóvenes de IAJ guardan la proporción del total, es decir, una presencia mayoritaria proceden de Aragón (Tabla 3).

Tabla 3.- Programa por Comunidad Autónoma de residencia

Programa	Residencia		Total
	Aragón	Otras CCAA	
IAJ	78 72,2%	30 27,8%	108
YMCA	64 43,2%	84 56,8%	148
Scouts	81 98,8%	1 1,2%	82
Piquer	167 77,7%	48 22,3%	215
Total	390 70,5%	163 29,5%	553 100%

En la tabla 4, detectamos que el porcentaje más amplio de edad los comprenden los adolescentes con edades comprendidas entre los 14 y 15 años, seguidos por los de 16 y 17 y con un porcentaje de 15,4% se sitúan los jóvenes de 18 años o más.

Tabla 4.- Distribución por edad

Grupos de edad	N	%
11 o menos	6	1,1
12-13 años	58	10,3
14-15 años	222	39,4
16-17 años	191	33,9
18 ó más	87	15,4
Total	564	100

El grupo de jóvenes de esta tesis tiene una media de edad de 15,56 años, con una desviación típica de 1,82. El rango de edades oscila entre los 9 años y los 21. Los mayores

son el grupo de Scouts, con 17 años de media, y los más jóvenes, los de YMCA que presentan una media de 14,52 años.

Las comparaciones entre estos grupos (Tabla 5), señalan que las diferencias entre ellos son significativas, difiriendo todos los grupos entre sí, salvo los campos de trabajo y Piquer (comparaciones por pares Tamhame,  $p<.05$ ). Igualmente, las pruebas de igualdad de varianzas señalan diferencias en este aspecto ( $\text{Levene}=35,333$ ;  $p<.001$ ), siendo el grupo más homogéneo el de campos de trabajo y el más heterogéneo el de Piquer.

Tabla 5.- Comparación por programas y edades

Programa	N	Media	Desviación típica	Brown-Forsythe	Sig.	$\eta^2$
IAJ	127	15,87	,959	51,28	,000	,18
YMCA	145	14,52	1,29			
Scouts	83	17,00	1,37			
Piquer	209	15,54	2,21			
Total	564	15,56	1,82			

De manera más detallada podemos analizar esta relación entre la edad y el programa en la siguiente tabla en la que se muestra el cruce de ambas variables, con la edad en grupos ( $\chi^2 =211,264$ ,  $p<.001$ ,  $\phi=.612$ ). Así, la tabla 6 refleja que el mayor porcentaje de jóvenes de IAJ (64,6%) son del grupo edad de 16-17 años. La mayor parte de los participantes de YMCA y Piquer (58,6% y 36,4%) son de 14-15 años, teniendo en cuenta que el programa de este último incluye jóvenes de todos los grupos de edad. Los Scouts son los que representan a los de 18 ó más en mayor porcentaje (44,6%).

Tabla 6.- Distribución por programa y grupos de edad

Programa	11 o menos	12-13 años	14-15 años	16-17 años	18 ó más	Total
IAJ	0 ,0%	0 ,0%	45 35,4%	82 64,6%	0 ,0%	127 100%
YMCA	0 ,0%	31 21,4%	85 58,6%	25 17,2%	4 2,8%	145 100%
Scouts	0 ,0%	0 ,0%	16 19,3%	30 36,1%	37 44,6%	83 100%
Piquer	6 2,9%	27 12,9%	76 36,4%	54 25,8%	46 22%	209 100%
Total	6 1,1%	58 10,3%	222 39,4%	191 33,9%	87 15,4%	564 100%

Tal y como observamos en la tabla 7, el porcentaje mayor de participación en todos los programas lo forman los varones con un 58,5%.

Tabla 7.- Distribución por sexo

Sexo	N	%
Varón	332	58,5
Mujer	236	41,5
Total	568	100,0

El porcentaje de chicos y chicas no es igual en todos los programas ( $\chi^2 = 16,824$ ,  $p=.001$ ,  $\phi=.172$ ), existiendo una pequeña relación entre ambas variables, de tal manera que el porcentaje de mujeres frente al total de la muestra es un poco más alta en los campos de trabajo y en el grupo de Scouts (52,4% y 51,8%) que son dos de los programas más vinculados a actividades voluntarias. El programa de YMCA obtiene una participación de un 60,8% de varones y el porcentaje más alto (67,3%) lo representan los jóvenes que asisten a un programa estival de refuerzo educativo (Tabla 8).

Tabla 8.- Distribución por programas y sexo

Programa	Sexo		
	Varón	Mujer	Total
IAJ	60	66	126
	47,6%	52,4%	100%
YMCA	90	58	148
	60,8%	39,2%	100%
Scouts ASDE	40	43	83
	48,2%	51,8%	100%
Piquer	142	69	211
	67,3%	32,7%	100%
Total	332	236	568
	58,5%	41,5%	100%

Por otra parte, en lo que respecta a la distribución por nivel educativo encontramos que la mayor parte de los participantes cursan enseñanzas secundarias, obligatorias y post-obligatorias, con una parte mínima de estudiantes universitarios (2%). De entre estos, los estudiantes de la ESO son mayoría, un 64%, seguidos por los estudiantes de Bachillerato (31,5%), con representaciones menores de PCPI o ciclos formativos (0,9% y 0,5%, en cada caso). La tabla 9 muestra el detalle de la distribución por ciclo educativo cursado.

Tabla 9.- Distribución por ciclo educativo cursado

Ciclo educativo	N	%
Educación Primaria	6	1,1
ESO	352	64,0
PCPI	5	,9
Ciclos formativos	3	,5
Bachillerato	173	31,5
Universidad	11	2,0
Total	550	100

La distribución por ciclos educativos es distinta entre los grupos de participantes ( $\chi^2 = 155,425$ ,  $p < ,001$ ,  $\phi = ,532$ ), tal y como ya reflejábamos en las diferencias por grupos y edad. La tabla 10 refleja que el mayor porcentaje de jóvenes de IAJ (61,9%) han cursado ESO con edades comprendidas entre los 16 y 17 años. La mayor parte de los participantes de YMCA y Piquer (91,0% y 60,4%) también son de la ESO pero tienen 14 y 15 años. Los Scouts son los que representan a los jóvenes que han cursado Bachillerato en mayor porcentaje (59%), tal y como se observa en la Tabla 10.

Tabla 10.- Distribución por programa y ciclo educativo cursado

Programa	Educación Primaria	ESO	PCPI	Ciclos formativos	Bachillerato	Universidad	Total
IAJ	1 ,8%	78 61,9%	2 1,6%	3 2,4%	42 33,3%	0 ,0%	126 100%
YMCA	3 2,1%	131 91,0%	3 2,1%	0 ,0%	7 4,9%	0 ,0%	144 100%
Scouts ASDE	0 ,0%	24 28,9%	0 ,0%	0 ,0%	49 59,0%	10 12,0%	83 100%
Píquer	2 1,0%	119 60,4%	0 ,0%	0 ,0%	75 38,1%	1 ,5%	197 100%
Total	6 1,1%	352 64,0%	5 ,9%	3 ,5%	173 31,5%	11 2,0%	550 100%

En lo que respecta a los datos de asistencia anterior a campamentos o actividades similares vemos en la tabla 11 cómo el 66% de los jóvenes sí que han participado previamente en actividades similares, mientras que el 34% no lo ha hecho. Este dato nos da idea del porcentaje de participación de los jóvenes de estas edades en estas actividades en población española.

Tabla 11.- Participación anterior en campamentos o actividades similares

Participación anterior	N	%
No	193	34
Sí	374	66
Total	567	100

Nuevamente, encontramos que el porcentaje de participación en este tipo de actividades es muy distinto entre los programas analizados ( $\chi^2=107,350$ ,  $p<,001$ ,  $\phi = -,435$ ). En la tabla 12 podemos observar una asistencia previa muy elevada entre los jóvenes que asisten a las dos asociaciones YMCA y Scouts con porcentajes de 86,4% y 96,3% respectivamente. En tercer lugar, se sitúa el programa de IAJ con un 59,8% de participación anterior y, por último, los jóvenes de Piquer, de los que un 44,1%.

Tabla 12.- Asociaciones entre participación previa y programa

Programas	Participación		Total
	No	Sí	
IAJ	51	76	127
	40,2%	59,8%	100%
YMCA	20	127	147
	13,6%	86,4%	100%
Scouts ASDE	3	77	80
	3,8%	96,3%	100%
Piquer	119	94	213
	55,9%	44,1%	100%
Total	193	374	567
	34%	66%	100%

Continuando con los datos descriptivos de la muestra vemos que el 45,6% de los participantes pertenece a algún tipo de asociación mientras que el 54,4% no (Tabla 13).

Tabla 13.- Distribución por pertenencia a asociaciones

Pertenencia a asociaciones	N	%
No	309	54,4
Sí	259	45,6
Total	568	100

Al igual que en el caso anterior, los porcentajes de pertenencia a asociaciones son distintos entre los programas ( $\chi^2=112,160$ ,  $p<,001$ ,  $\phi = -,444$ ). En la tabla 14 se observa que el porcentaje más elevado lo adquieren los jóvenes que participan en Scouts ASDE con un 89%, seguido de los jóvenes de campamentos YMCA (58,2%). En tercer y cuarto lugar se sitúan los que asisten al programa de Piquer (34,7%) y al programa de IAJ (21,3%).

Tabla 14.- Tabla de contingencia de pertenencia a asociaciones según programa

Programa	Pertenencia		
	No	Sí	Total
IAJ	100	27	127
	78,7%	21,3%	100%
YMCA	61	85	146
	41,8%	58,2%	100%
Scouts ASDE	9	73	82
	11%	89%	100%
Piquer	139	74	213
	65,3%	34,7%	100%
Total	309	259	568
	54,4%	45,6%	100%

En lo que concierne a la valoración del nivel socioeconómico de las familias por parte de los jóvenes, el 82,3% valora el nivel de su familia como medio, mientras que el 6,7% dice tenerlo bajo y el 11% alto (Tabla 15). Por lo que respecta al nivel socioeconómico familiar y el tipo de programa, no encontramos una asociación entre ambas variables ( $\chi^2=7,081$ ,  $P =,313$ ,  $\phi=.117$ ).

Tabla 15.- Nivel socioeconómico de las familias

Nivel socioeconómico	N	%
Bajo	35	6,7
Medio	428	82,3
Alto	57	11
Total	520	100

Para continuar con el estudio empírico y después de desarrollar algunos aspectos relacionados con la metodología del estudio, pasamos a describir las variables de investigación utilizadas.

#### **IV.5.- Variables de investigación**

Para poder investigar debemos señalar también cuáles son las variables dependiente e independiente del estudio y cuáles pueden ser otras variables que pueden afectar a los resultados. En respuesta al objetivo general, y siguiendo la propuesta metodológica comentada, debemos definirlas. La variable dependiente son los valores y la variable independiente es la participación en programas de educación no formal.

#### **IV.5.1.- Variable dependiente**

Los valores son la variable dependiente de este estudio de investigación. La elección de este constructo la hemos desarrollado de forma extensa en la presentación y posteriormente en la fundamentación teórica. Sin embargo, queremos destacar que el aprendizaje de aspectos relacionados con las competencias sociales y personales, entre las que se encuentran los valores en la edad adolescente, es un factor clave para su afrontamiento de la vida o resiliencia.

En concreto, en este estudio, se evalúan valores sociales, personales e individualistas. Consideramos, tal y como manifiestan Antolín et al. (2011) que son los autores de validación del cuestionario, como valores sociales el compromiso social, prosocialidad, justicia e igualdad. Entre los valores personales, se evalúan la honestidad, integridad y responsabilidad y, por último, como valores individualistas el reconocimiento social y el hedonismo. En principio, los sociales y personales se etiquetan como positivos y los individualistas como negativos.

#### **IV.5.2.- Variable independiente**

La variable independiente de esta tesis son los programas de educación no formal evaluados: campos de trabajo IAJ, campamentos YMCA, refuerzo educativo Piquer y campamentos Scouts ASDE.

De forma general, estos programas son un conjunto de actividades de tiempo libre, voluntariado y extraescolares destinadas a jóvenes, que pretenden educar y divertir en el medio natural y que tienen lugar, al menos, en un periodo de 15 días intensivos en verano. Todos ellos, son realizados por entidades sin ánimo de lucro<sup>12</sup>. Los grupos de participantes, coordinados por un director y dinamizados por monitores de tiempo libre y educadores, conviven y aprenden. Los únicos programas encontrados en Aragón que cumplían al mismo tiempo estas características eran tres: campo de trabajo, campamento de verano y refuerzo educativo. Pasamos a describir de modo general en qué consisten.

Un campo de trabajo es un programa de voluntariado en el que un grupo de 20 jóvenes realizan actividades vinculadas a un fin social, durante un periodo de 15 días, en época estival, pernoctando en el medio natural. En el Boletín Oficial de Aragón (Departamento de Sanidad, Bienestar social y Familia, 2013) se especifican los requisitos

---

<sup>12</sup> Los campos de trabajo se organizan desde IAJ pero la gestión y la responsabilidad del programa es de las entidades no lucrativas que acceden a la convocatoria de subvenciones destinada al efecto.

necesarios para la participación en los mismos. En este programa, la edad de los participantes evaluados es de 15 a 17 años. La promoción de la organización de campos de trabajo pretende facilitar la participación solidaria de jóvenes voluntarios en acciones o servicios comunitarios. En estas actividades se presupone la adquisición de unos valores, pero la organización no cuenta actualmente con una evaluación adecuada de este aprendizaje. Por ello, se considera importante en la actualidad evaluar la eficacia de este programa. En el anexo 1 se pueden ver algunas de las características de un programa tipo. Para inscribirse en esta actividad, los jóvenes ven el programa en la página web y se apuntan en la Comunidad Autónoma de Aragón, en la institución competente en materia de juventud, el IAJ. Estos programas versan sobre diferentes temas que se denominan modalidades. De este modo, los participantes asisten a actividades relacionadas con tareas de integración, medio ambiente, construcción y arqueología, entre otras. Aunque el hilo conductor de los programas es el voluntariado y la solidaridad, el resultado de la participación en los campos de trabajo de cada una de las modalidades (Figura 6) también sugiere resultados enriquecedores para la investigación. La modalidad de integración se relaciona con actividades solidarias hacia personas con discapacidad u otros trastornos; las de medio ambiente o ecología contribuyen a la mejora de la sostenibilidad ambiental; las de construcción promueven la restauración o rehabilitación de bienes muebles de uso público en localidades; las de arqueología fomentan la búsqueda de objetos de interés patrimonial en las zonas rurales en las que se desarrollan.

Figura 6.- Información sobre modalidades de campos de trabajo

Modalidades	Explicación
Integración	Actividades solidarias hacia personas con discapacidad u otros trastornos
Medio ambiente o ecología	Contribuyen a la mejora de la sostenibilidad ambiental
Construcción	Promueven la restauración o rehabilitación de bienes muebles de uso público en localidades
Arqueología	Fomentan la búsqueda de objetos de interés patrimonial en las zonas rurales en las que se desarrollan.

Otro de los programas que se ha evaluado es el campamento de verano. En la fundamentación teórica ya hemos comentado que son muchos los programas que se desarrollan en verano. La elección de estas dos entidades - YMCA y Scouts ASDE- viene determinada por su antigüedad, su dimensión internacional, su carácter educativo y sus destinatarios, ya que en las dos asociaciones hay preferiblemente niños y jóvenes. En concreto, el programa es de tiempo libre y el grupo de participantes (más grande que en los campos de trabajo) realiza actividades de diverso tipo, no necesariamente vinculadas a un fin social. Los grupos de cada campamento habitualmente están formados por más de 50 jóvenes. Los participantes se desplazan al medio rural y conviven durante 15 días, pernoctando en un albergue o en una tienda de campaña.

En el anexo 2 se puede ver, de forma muy esquemática, un ejemplo de un programa de actividades de un campamento YMCA de Aragón. Los participantes se inscriben orientados por sus familias, después de haber recibido información a través de la página web, el correo electrónico y la información presencial en la misma asociación. En concreto, hemos trabajado con tres grupos de esta entidad: los campamentos realizados en Oto y Anento<sup>13</sup>. En Oto, a su vez, participan 2 grupos: los jóvenes que se apuntan al campamento de verano que denominaremos como Oto y aquellos participantes seleccionados por pertenecer a la entidad, que mantienen un programa basado en el aprendizaje de habilidades de liderazgo al que denominaremos *leader in training* (LIT) o líderes en entrenamiento. En Anento, participan jóvenes de la asociación que durante el año realizan actividades de refuerzo educativo y de tiempo libre. Es un colectivo específico de hijos de familias inmigrantes que, en general, asisten becados a este programa.

El programa de campamentos de Scouts ASDE no diferencia modalidades ni grupos. En el anexo 3, se expone un sencillo ejemplo del cronograma de actividades. Se ha administrado la encuesta a todos aquellos adolescentes que participaban en sus campamentos. Asisten todos aquellos que han acudido a las actividades de tiempo libre realizadas durante todo el curso escolar. Por ello, la gran mayoría de los participantes son asociados, se conocen ya previamente y llevan un tiempo ya participando y aprendiendo en el programa Scout. Es habitual, en la metodología de esta asociación, que los propios jóvenes planifiquen de forma conjunta con los responsables algunas de las actividades a desarrollar en los campamentos de verano. Por ello, el modo de apuntarse al programa

---

<sup>13</sup> El primero de ellos se realiza en una localidad rural del Pirineo aragonés en pleno Valle de Ordesa y el segundo en un pueblo de la provincia de Zaragoza, actualmente reconocido como uno de los pueblos más bonitos de España.

suele ser la continuación de las actividades propuestas a las familias, ya desde principio de curso.

Encontrar actividades intensivas con pernocta que se realicen en periodo estival durante 15 días es complicado. El último programa que reunía estas características eran las actividades de refuerzo educativo que Fundación Piquer realiza anualmente en la capital aragonesa. Propusimos a la fundación evaluar también su programa de refuerzo escolar. En el anexo 4 se pueden entender sus objetivos. Ésta es una actividad extraescolar en la que un grupo de jóvenes realiza actividades de refuerzo académico, vinculadas a la mejora de su rendimiento escolar posterior. Por ello, las familias buscan un programa con una finalidad diferente a la de los 3 anteriores. El objetivo es que sus hijos aprendan herramientas y conocimientos para poder aprobar el curso escolar después de verano. Los participantes conviven durante este periodo, alojados en una residencia de estudiantes en la ciudad de Zaragoza. Los grupos son bastante extensos y están distribuidos por edades y por asignaturas. En este caso, no hablamos de modalidades, pero sí hemos diferenciado a los participantes en dos grupos, los internos y los externos<sup>14</sup>, en función de si pernoctan en la instalación o lo hacen en sus propias casas.

Además de contar con los programas como variables independientes, existen otras variables sociodemográficas que hemos elegido para enriquecer la investigación y que, en el análisis de los resultados, han funcionado como variables independientes. La selección de asignación de las mismas está relacionada con el cumplimiento de los objetivos y de las hipótesis. Aquí las enumeramos con las opciones de respuesta que se reflejan en la encuesta y que se encuentran detallados en el anexo 9:

- Edad
- Sexo (Hombre/Mujer)
- Localidad de residencia
- Nivel educativo actual
- Participación anterior en campamentos (SI/NO)
- Pertenencia a asociaciones (SI/NO)
- Nivel socioeconómico de la familia (Bajo/Medio/Alto)

---

<sup>14</sup> En este programa, hemos previsto también considerar a aquellos jóvenes que participaban en el programa sin pernoctar en la residencia destinada al efecto para el contraste de resultados.

- La repetición o no de curso escolar (SI/NO)
- La voluntariedad o no de asistencia a la actividad (SI/NO)
- La pertenencia de los padres a asociaciones (SI/NO)

Al hablar de los instrumentos de evaluación, explicaremos las características de la encuesta en la que hemos incluido estas variables sociodemográficas en las 2 fases de la tesis.

#### **IV.6.- Instrumentos de evaluación**

En una investigación, los instrumentos de recogida de datos son importantes para el análisis posterior. Por ello, ahora vamos a describirlos, tanto de la variable dependiente como de las variables independientes.

##### **IV.6.1.- Evaluación de la variable dependiente**

Para realizar la evaluación de la variable dependiente, disponemos de un instrumento estandarizado y validado en España para la población objeto de este estudio. Esta es la Escala de valores para el desarrollo positivo adolescente (Anexo 5). Tiene formato de autoinforme y es de los autores Antolín et al. (2011). Ha sido validada en el año 2011 con una muestra de 2.400 adolescentes andaluces de 12 a 17 años, en concreto, 1.068 chicos y 1.332 chicas. Esta escala está formada por 24 ítems, seleccionados de un total de 40 eligiendo aquellos que tenían puntuaciones superiores a 0,60 en los coeficientes que correlacionan el ítem con la dimensión, alcanzando altos grados de homogeneidad.

Las preguntas se responden en una escala likert de 7 puntos<sup>15</sup>. Likert en 1932 ideó un instrumento sobre el que plasmar las actitudes de los sujetos con el objetivo de medir su personalidad. Es un recurso de medición muy utilizado en ciencias sociales (Guil, 2006). Elegimos este instrumento porque es una buena alternativa para medir nuestra variable dependiente y evaluar la adquisición de valores por los participantes adolescentes. Nos parecía fundamental que estuviera validada en población española desde la perspectiva de la psicología positiva, por lo que sigue las mismas líneas de nuestra fundamentación teórica.

Los valores, como constructo a medir en esta escala, han sido definidos como multidimensionales. En el análisis de datos, los autores los agruparon en 8 subescalas que,

---

<sup>15</sup> Un tipo de escala en la que el sujeto responde a cada una de las preguntas eligiendo su forma de ser a través de 7 puntuaciones.

a su vez, se agrupaban en 3 escalas (Figura 7). El factor valores sociales está constituido por el compromiso social, prosocialidad, justicia e igualdad social. Se relacionan con una buena integración social. El factor valores personales incluye dimensiones como integridad, honestidad y responsabilidad. Se relacionan con la seguridad y la fortaleza personal para actuar según los propios principios. El factor valores individualistas incluye dimensiones de hedonismo y reconocimiento social, relacionado con los contravalores, que serían aquellos que no se consideran tan adecuados para el desarrollo personal y social de los jóvenes.

Figura 7.- Factores de primer y segundo orden

Escala de Valores para el Desarrollo positivo adolescente		
Valores sociales ( $\alpha=.89$ )	Valores personales ( $\alpha=.89$ )	Valores individualistas ( $\alpha=.80$ )
Prosocialidad ( $\alpha=.90$ )	Responsabilidad ( $\alpha=.87$ )	Hedonismo ( $\alpha=.84$ )
Compromiso social ( $\alpha=.90$ )	Integridad ( $\alpha=.84$ )	Reconocimiento social ( $\alpha=.89$ )
Justicia e igualdad social ( $\alpha=.86$ )	Honestidad ( $\alpha=.87$ )	

Fuente: Antolín et al., 2011, p. 158

Esta escala presenta evidencias de validez y fiabilidad. “La consistencia interna de la versión final de la escala fue estimada a partir de la totalidad de la muestra y mediante el coeficiente de alpha de Cronbach”. En la figura 6, observamos los niveles de alta fiabilidad alcanzados en todos los factores. Esto nos proporciona un instrumento de medida que evalúa lo que nosotros buscamos y que presenta datos fiables en las respuestas de los participantes. A través de análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, así como de adecuados índices de fiabilidad, se han confirmado las características psicométricas de sus ítems y la validez cruzada entre estos factores.

#### **IV.6.2.- Evaluación de otras variables**

##### **IV.6.2.1.- Evaluación de variables independientes**

Ya hemos comentado que la variable independiente la conforman los programas. Sin embargo, los datos aportados por las variables sociodemográficas de los participantes aportan aspectos fundamentales para los resultados de esta tesis. Por ello, en primer lugar, nos centraremos en ellas. Para evaluarlas, hemos utilizado la primera parte de la encuesta de evaluación. Tal y como observaremos en posteriores anexos, esta encuesta tiene dos apartados: la escala de valores propiamente dicha y otros aspectos de interés que hemos

denominado variables sociodemográficas de los participantes<sup>16</sup>. Nos referimos a la inclusión de variables como el nivel de estudios, el lugar de procedencia, la participación anterior en campamentos, etc.; todas ellas expuestas en el apartado de variables de investigación.

En la primera fase de esta tesis, correspondiente al año 2013, diseñamos la encuesta de evaluación con algunas de ellas y, posteriormente en el 2014, se consideró necesario ampliarlas para enriquecer los resultados del estudio y poder compararlas con los participantes de cada uno de los programas (Figura 8).

Figura 8.- Fases de la investigación

Fase	Fecha	Programas evaluados	Variables de la encuesta
1	2013	IAJ: Campos de trabajo, incluidos los de 2012 YMCA: Campamentos de Oto, Anento y <i>Leader in training</i> PIQUER: Refuerzo educativo	Edad Sexo (Hombre/Mujer) Localidad de residencia Nivel educativo actual Participación anterior en campamentos (SI/NO) Pertenencia a asociaciones (SI/NO) Nivel socioeconómico de la familia (Bajo/Medio/Alto)
2	2014	IAJ: Campos de trabajo SCOUTS ASDE: Campamentos	La repetición o no de curso escolar (SI/NO) La voluntariedad o no de asistencia a la actividad (SI/NO) La pertenencia de los padres a asociaciones (SI/NO)

En el anexo 6 se detalla la encuesta de evaluación que se pasó a todos los participantes de 15 a 17 años de campos de trabajo del IAJ. Este programa, que ya había sido evaluado anteriormente en un estudio de trabajo fin de master, se analizó también en las dos fases de esta tesis.

En los anexos 7 y 8 podemos encontrar las encuestas de evaluación correspondientes a los campamentos de YMCA y al programa de refuerzo educativo de Piquer, respectivamente, en las que añadimos la valoración sobre el nivel socioeconómico de la familia. Pensamos que este aspecto podía estar influyendo en el aprendizaje de los jóvenes. En concreto, el anexo 7 expone la encuesta que administró la asociación YMCA, en 3 modalidades diferentes de participantes. Los que participaban en el campamento de Oto (Huesca), los que participaban en el campamento de Anento (Zaragoza) y, por último, un grupo de jóvenes denominado *Leader in training* con los que la asociación realiza

<sup>16</sup> En todos los casos, los datos son anónimos. La fecha de nacimiento es un dato que se solicita en el pre test y en el post test con el objetivo de poder relacionar las dos encuestas para el análisis. Después de la inclusión del resto de datos, las encuestas son destruidas.

actividades formativas específicas. El anexo 8 lo administró la Fundación Piquer, en su colegio de verano, para los participantes que se encontraban internos y para los externos.

En la fase 2 de esta tesis añadimos como variables sociodemográficas de interés la participación de los padres en asociaciones, la obligación de asistir a los programas por parte de los jóvenes y la pregunta de si son repetidores o no (Anexo 9). Como en esta segunda fase también evaluamos los programas de campos de trabajo de IAJ y de Scouts ASDE, se pudo realizar una comparativa entre los mismos.

#### **IV.6.2.2.- Evaluación de los programas**

En segundo lugar, exponemos cómo hemos llevado a cabo la evaluación de los programas. Para ello, hemos utilizado dos instrumentos con el objetivo de enriquecer el estudio con aspectos descriptivos de los mismos. De este modo, teníamos la oportunidad de contrastar la información con los responsables y gestores de cada una de estas actividades. Estos instrumentos son:

1.- El cuestionario de evaluación sobre la planificación del programa. Para diseñar el cuestionario, recogimos de nuestro marco teórico y de la evaluación de programas, los documentos necesarios utilizados como guía en su elaboración. De este modo, obtuvimos los tópicos sobre los apartados que debía contener y concretar los aspectos teóricos. Posteriormente, elaboramos un cuestionario ad hoc que pudiera cubrir los objetivos propuestos. Encontramos entre las mismas entidades evaluadas y, en otras, la existencia de cuestionarios de evaluación de la satisfacción de los participantes después de la realización de la actividad, sin embargo, ninguno de ellos cubría de forma completa los aspectos relevantes que consideramos que deben contener los programas de educación no formal de este tipo.

En concreto, Hernández (2001) ofrece un instrumento validado en población española aplicado a programas de campamentos de ocio y tiempo libre que permite realizar una evaluación sumativa o de resultados que sea válida y fiable. La importancia para el autor sobre la construcción de la escala viene dada por el interés que se está dando a los programas de ocio en España en aquella época como prevención de conductas problemáticas. Para ello, se centra en edades juveniles entre los 12 y los 18 años. Los apartados en los que se basa se relacionan con la evaluación final del programa y constan de aspectos relativos al personal, instalaciones, manutención y actividades.

Sin embargo, en nuestro cuestionario no pretendíamos recoger resultados de evaluación, sino de planificación, ya que los directores son los responsables de tomar las decisiones que harán que los participantes aprendan o no en función de los objetivos propuestos.

Por ello, nuestro cuestionario diseñado ad hoc (Anexo 10) describe aspectos a tener en cuenta en el diseño de los programas de educación no formal. Son preguntas con respuestas cerradas que ya han sido categorizadas de antemano y que nos dan información relacionada con diferentes aspectos: la entidad, el programa, el personal, las actividades y la metodología. Por ejemplo, preguntamos acerca de la experiencia de la entidad, la existencia de objetivos propuestos y planificados para el programa, el tipo de actividades que realizan, las normas a cumplir y los aspectos metodológicos a desarrollar o las características de los profesionales (ratios y titulaciones), entre otros aspectos.

2.- La entrevista al director del programa (Anexo 11). El cuestionario se complementa con preguntas abiertas en cada uno de los apartados, así como una breve entrevista a cada uno de los directores de los programas. La entrevista al director consta de cuatro preguntas clave con posibilidad de explicación posterior de las mismas. Es una entrevista estructurada que pretende ampliar y complementar los datos recogidos en el cuestionario y enriquecer los extraídos de los aprendizajes de los jóvenes y de las diferencias entre los programas. De los 6 aspectos clave que contempla el final del cuestionario (entidad, programa, personal, participantes, actividades y metodología), nos interesaba conocer la opinión personal de los directores de los programas. Por ello, la entrevista consistía en explicar los argumentos por los que los directores consideraban más importantes dos de ellas, para la adquisición de valores de los jóvenes. Finalmente, añadimos dos preguntas más para mejorar las aportaciones explicando la diferencia de su programa con los demás existentes y añadiendo la aportación de las familias en el mismo. Esta última pregunta se relaciona por el interés que tienen las familias en las decisiones que ejercen hacia sus hijos. Cuando hablamos de menores participantes, la intervención de sus familias es relevante también en relación a su autorización, que es obligatoria por Ley para permitir su asistencia. Queríamos conocer la opinión de los directores al respecto.

#### **IV.7.- Procedimiento**

Para poder describir el procedimiento seguido en esta tesis, hemos elaborado un esquema que refleja las tareas puntuales derivadas de todo el desarrollo del trabajo de campo que ha tenido una duración de 2 años (Figura 9). En concreto, describimos en este

esquema las tareas relacionadas con la aplicación adecuada de los instrumentos de evaluación de las fases 1 (2013) y 2 (2014), teniendo en cuenta que ya durante el año 2012 se había ya realizado un procedimiento similar con las entidades de los campos de trabajo del IAJ.

Figura 9.- Procedimiento general de la recogida de datos

TAREA	CONTENIDO	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Sept.
1.- Inscripción de los participantes en los programas							
2.- Reunión del IAJ con las entidades	Explicación del diseño Firma del acuerdo de colaboración reparto de encuestas administración del cuestionario y la entrevista						
3.- Reunión del responsable de la entidad con sus directores	Explicación del proceso Reparto de encuestas						
4.- Administración de las encuestas in situ	Primer día Último día						
5.-Recogida de encuestas en IAJ							
6.- Reunión final del IAJ con las entidades	Explicación de resultados Contraste de opiniones						

*1.- Inscripción de los participantes en los programas.* En primer lugar, tiene lugar la inscripción en cada uno de los programas que se realiza en función de las características determinadas por cada una de las organizaciones. Todas las entidades abren sus períodos de inscripción en los meses de abril, mayo y junio. Los jóvenes y sus familias son los que seleccionan el programa que más se adapta a sus intereses. La información sobre los programas es obtenida por diferentes vías publicitarias telefónicas o telemáticas e incluso, de forma presencial, en las sedes de las entidades.

En concreto, exponemos el modo de apuntarse en el programa de campos de trabajo que se gestiona directamente en el IAJ. Los jóvenes españoles se inscriben desde Aragón y los jóvenes de otras Comunidades Autónomas lo hacen desde sus ciudades. Son ellos quienes seleccionan el programa que más se adapta a sus intereses. Posteriormente, en

función de las plazas existentes pueden acceder o no. En general, de este modo se asegura que los jóvenes que asisten a estas actividades estén motivados, en la mayor parte de los casos, para la realización de la tarea. Por ello, el joven, antes de apuntarse, puede acceder a la ficha técnica de la actividad. En esta ficha, similar a la que aparece en el anexo 1, se describen los objetivos y los contenidos de la misma, así como a la planificación de las actividades.

*2.- Reunión del IAJ con las entidades.* En segundo lugar, durante los meses de mayo y junio, se desarrollaron las reuniones del IAJ con las entidades responsables de cada programa: YMCA, Piquer y Scouts ASDE. El objetivo de las mismas era múltiple: explicación del diseño de la investigación, firma del acuerdo de colaboración, reparto de las encuestas, administración del cuestionario y la entrevista.

Por ello, el desarrollo de cada una de estas reuniones consistía en la concreción del proceso necesario para la administración de los cuestionarios anónimos entre los participantes. La explicación del diseño se realizaba a través de un power point destinado al efecto. Todas las reuniones se realizaron en la sede del IAJ en Zaragoza, excepto la de Fundación Piquer que tuvo lugar en sus instalaciones. Sin embargo, para acordar el modo de administración de los cuestionarios en los campos de trabajo gestionados por IAJ, se realizó una reunión grupal con las entidades organizadoras explicando el objetivo del estudio, así como las hipótesis y los resultados esperados. Estos encuentros se realizaban en el mes de abril para preparar la documentación necesaria y que luego las entidades pudieran formar a sus directores de cada programa concreto y explicarles la administración de los cuestionarios y la recogida de los mismos.

Se concretaba con las entidades el texto del acuerdo de colaboración con las que se plasmaba por escrito la relación que iban a mantener ambas instituciones. En los anexos 12, 13 y 14 exponemos de forma breve el objeto de colaboración del acuerdo que firmaban los directores de las instituciones. En este caso, en el anexo 12 hemos recogido un extracto de este acuerdo de colaboración entre IAJ y la entidad YMCA. En el anexo 13 exponemos un aspecto de este acuerdo de colaboración entre IAJ y la entidad Piquer y, en el anexo 14, reflejamos parte este acuerdo de colaboración entre IAJ y la entidad Scouts ASDE.

En el mes de junio, habitualmente durante la primera semana, se repartían los cuestionarios. En todos los casos, se realizó una estimación de los cuestionarios que cada una de las entidades podía administrar. Ahora bien, también existieron situaciones de mortalidad experimental por diferentes razones. En concreto, nos encontramos

cuestionarios que habían sido rellenados solamente en un momento temporal de la actividad (al principio o al final); en algunos casos, los jóvenes no habían detallado de forma clara la fecha de nacimiento, que era el único dato que podía enlazar el cuestionario pre test con el post test; algunos, llegaron manchados de barro y otros, eran ilegibles debido a dificultades de escritura<sup>17</sup>.

En resumen y para finalizar, debemos comentar cuándo y cómo se llevó a cabo la administración de cuestionario y entrevista al responsable de cada programa. En la metodología hemos comentado el modo de recoger algunos datos cualitativos. Para realizar la comparativa entre los cuatro programas, utilizamos un cuestionario y una entrevista, elaboradas ad hoc, que respondieron los directores de programas de cada una de las entidades y que recogen las características de los programas y las ideas del director acerca del mismo y del aprendizaje de los jóvenes. Consideramos conveniente seleccionar como informantes principales a los directores responsables de los programas propuestos, que son las personas que diseñan en su entidad los objetivos de aprendizaje de los participantes, toman las decisiones sobre la selección del personal, controlan la planificación, la puesta en marcha y la evaluación de los programas. Los cuestionarios y entrevistas fueron enviados on line y contrastados posteriormente de forma presencial, recogidas en el cuestionario por escrito para asegurarnos de que la recogida de datos fuera fiable y válida y explicara fielmente las apreciaciones de los interlocutores.

En la fase 1 de esta tesis, administrada en el verano de 2013, se realizaron tres entrevistas. En concreto, la primera entrevista la respondió la autora de la tesis en calidad de Jefa de Servicio de IAJ. La segunda entrevista fue administrada a Belén Portolés, Secretaria General de YMCA Aragón y, la tercera entrevista, la respondió Miguel Ángel Heredia, Director de la Fundación Piquer de Zaragoza. En la fase 2, administrada en el verano de 2014, se evaluó la adquisición de valores en el programa de campamentos de la entidad sin ánimo de lucro Scouts de Aragón. Por ello, el cuestionario y la entrevista fueron administrados a Ángel López, Presidente de la Asociación Scouts ASDE de Aragón. Al finalizar su desarrollo, se comentaron con los directores algunos aspectos de interés como objeto de aclaración.

*3.- Reunión del responsable de cada entidad con sus directores.* En tercer lugar, se desarrolla la reunión del responsable de la entidad con los directores que se van a hacer

---

<sup>17</sup> Es interesante conocer que, en algunos de estos programas, no disponen en todo momento de mesas y sillas, así como material educativo para poder escribir.

cargo durante el verano de los programas a desarrollar. En todos los casos, se les entregó a los responsables de los programas los cuestionarios necesarios para sus participantes. Estos realizaron una reunión con su personal, los directores, monitores o educadores de los programas específicos para explicarles cómo administrar la encuesta antes del comienzo del programa. Asimismo, se les solicitó su administración en dos ocasiones, en el principio de la actividad y al finalizar la misma. La petición, tal y como constaba, en el acuerdo de colaboración, fue que, con un margen de 15 días de duración<sup>18</sup>, administraran los dos cuestionarios. La recogida de todos ellos se iba a producir en el mes de septiembre. Este es el momento en el que todos los programas intensivos de verano finalizan.

4.- *Administración de las encuestas in situ.* En cuarto lugar, se administraron las encuestas in situ. En los meses de verano, las encuestas se entregaron a los participantes que cumplían los requisitos de edad de cada uno de los programas evaluados. El director del campo de trabajo, campamento o programa de refuerzo educativo explicaba a los participantes de forma sucinta que debían responder de la forma más sincera posible con el objetivo de que el IAJ pudiera conocer cómo piensan los jóvenes españoles, tal y como consta en el anexo 6.

5.- *Recogida de encuestas en IAJ.* En quinto lugar, se realizó la recogida de encuestas en el IAJ. Durante el mes de septiembre, las entidades hicieron entrega de estas encuestas. De este modo, se organizaron, seleccionaron las válidas y se agruparon por programas con el objeto de analizarlas con los medios descritos en la metodología de esta tesis.

6.- *Reunión final del IAJ con las entidades.* Y para finalizar, siguiendo el esquema de procedimiento de la figura 7, se realizó una reunión final del IAJ con las entidades de cada uno de los programas. Al final de todo este proceso se exponían los resultados en cada una de las instituciones a través de una presentación power point. El objetivo de la misma era exponer las conclusiones y reflexionar conjuntamente con los responsables de los programas y con otros miembros de las asociaciones. En estas reuniones se explicaban los resultados obtenidos y se realizó un contraste conjunto de opiniones.

A partir de ahora, continuamos con la exposición de cómo se ha desarrollado el procedimiento estadístico.

---

<sup>18</sup> La duración del programa de Fundación Piquer es normalmente de un mes completo o más, pero la evaluación fue realizada al finalizar el periodo acordado de 14 días.

#### **IV.8.- Procedimiento estadístico**

El análisis de datos de esta tesis tiene dos partes claramente diferenciadas. Por un lado, el análisis descriptivo de las variables se ha realizado con los procedimientos habituales en estos casos, tales como frecuencias, medias o desviaciones típicas. Para el caso de los valores, y dada su relevancia como variable de cambio en los programas, se presentan además histogramas con los resultados previos antes de la participación en los programas analizados y se añaden los datos de asimetría y curtosis para poder contrastar supuestos sobre la distribución, sobre todo los contrastes de normalidad.

Por lo que respecta al resto de análisis de datos, todos ellos han implicado contrastes de hipótesis sobre grupos tanto independientes como dependientes. En ambos casos se han realizado contrastes paramétricos dado que se ha tratado de comprobar supuestos de igualdad de medias en valores en distintos grupos, análisis de la muestra en el primer momento de medida, como la evolución entre el pre y el post de todo el grupo y de manera independiente en grupos específicos. En todos los casos se han tenido en cuenta los supuestos de aplicación de estas técnicas, optando por distintas estrategias, sobre todo con grupos muestrales relativamente parecidos y superiores a 30 observaciones, casos en los que los supuestos de homocedasticidad y normalidad multivariante son menos problemáticos (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999; Pardo & Ruiz, 2005). En otras ocasiones, se ha optado por estadísticos robustos.

Para el análisis del cambio pre-post se han optado por diversas estrategias que se sintetizan a continuación:

1. Por un lado, se han realizado análisis de varianza con medidas repetidas en un factor considerando como variables independiente, aparte del tiempo, cada una de las condiciones evaluadas en la investigación, el tipo de programa, la edad, el sexo, la participación previa en actividades, entre otras. En este caso se ha optado por presentar un único estadístico tanto para los factores intrasujetas como intersujetas, el contraste univariado basado en la corrección de Greenhouse-Geisser ante los posibles casos de incumplimiento de los supuestos de esfericidad (Pardo & Ruiz, 2005, p. 421). Por lo que respecta a los contrastes de igualdad de las matrices de varianzas-covarianzas que aparecen al incorporar una segunda variable independiente, resulta problemático su análisis para los casos en los que no se cumple el supuesto de normalidad (prueba de Box) por lo que aparte de contar con la solución univariada ya comentada, se han tomado otras decisiones adicionales,

las cuales pasan por analizar las fuentes de incumplimiento de los supuestos y la adopción de medidas al respecto (Hair et al., 1999, p.363).

2. Por otro lado, se ha optado por complementar los análisis de los grupos de manera independiente, aún cuando el resultado de la interacción de los contrastes multivariados no resultaba estadísticamente significativo. Esta decisión conlleva asumir un incremento de errores tipo 1 (Hair et al, p.370), pero parece adecuada al no contar en todos los casos con grupos homogéneos en el pre-test y acompañar en todos los casos datos sobre el tamaño del efecto, lo cual permite relativizar tanto el contraste de hipótesis, que en ocasiones puede verse afectado por grupos de tamaños muy diversos, afectando con ello a la significación estadística, y las ya comentadas diferencias en el pretest.
3. Por último, para completar este análisis de datos y buscando identificar las variables que pueden predecir la evolución de los valores de los jóvenes, se han realizado pruebas de regresión múltiple por bloques, de tal manera que la medida post se ha convertido en la variable criterio, y se ha incorporado en el primer bloque la medida pre. Esta estrategia permite, por un lado, disponer de datos de la estabilidad de los valores, y comprobar que nuevas variables incorporadas en los restantes bloques pueden contribuir a predecir la puntuación en el post. Igualmente, permite considerar de manera conjunta varias variables independientes, opción que resultaría más compleja en análisis de la varianza. Señalar que se ha procedido a categorizar de manera independiente las variables nominales que contaban con más de un valor, situación que se ha dado en el caso del programa analizado. Por último, señalar que en los distintos pasos sucesivos se ha optado por usar el método stepwise, el más restrictivo para incorporar variables al modelo atendiendo tanto a la multicolinealidad como al incremento significativo de la varianza explicada.

En todos los casos, se han aportado indicadores del tamaño del efecto. La selección de los distintos estadísticos usados se corresponde con el tipo de contraste realizado, incorporando tanto medidas del tamaño del efecto para las pruebas de asociación (correlación de Pearson y phi) como para las comparaciones entre grupos, entre las que se han incorporado las pruebas de d de cohen y eta cuadrado parcial. En el uso y valoración de las mismas se han seguido las habituales recomendaciones de estos casos, que quedan sintetizadas en Ellis (2010).

Por lo que respecta al conjunto del análisis estadístico e inferencial, se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 22.0 para la totalidad de los cálculos.



## **CAPÍTULO V.- Resultados globales. 4 programas de educación no formal**

---

En este capítulo, exponemos los resultados de esta investigación, analizando de forma conjunta 4 programas de educación no formal. Para ello, establecemos tres apartados que nos ayudan a exponer el cumplimiento de los objetivos y de las hipótesis planteadas en el capítulo anterior relativo al método.

En primer lugar, trataremos todos aquellos aspectos relacionados con el perfil previo de los participantes. Continuaremos con el análisis del cambio que se produce en los participantes después de la participación y finalizaremos exponiendo las características cualitativas de cada uno de los programas.

### **V.1.- Perfil previo**

En la exposición de resultados sobre el perfil previo de los participantes, vamos a comentar diferentes apartados que sirven para analizar de forma exhaustiva cómo son los adolescentes que se acercan a este tipo de programas. En concreto, analizaremos la distribución de los valores de esta tesis teniendo en cuenta los datos de los 573 participantes. Seguidamente, mostraremos el estudio comparativo sobre los valores que presentan los adolescentes de la muestra y los que han contribuido a la validación de la escala de valores de desarrollo positivo adolescente diseñada por Antolín et al. (2011). A continuación y para finalizar el perfil previo, ofreceremos datos que corresponden a algunas de las variables de los jóvenes que podrían influir también en estos resultados: programa en el que participan, sexo, edad, participar en campamentos con anterioridad o pertenecer a alguna asociación.

#### **V.1.1.- Los valores de los participantes: su distribución y análisis en el estudio previo**

Tal y como hemos comentado, en este apartado, se describe la distribución que presentan los valores de los jóvenes participantes, teniendo en cuenta los resultados derivados del cuestionario administrado antes de la participación en los programas. La tabla 16 presenta los datos obtenidos para todas las escalas y para el total de la muestra en la fase pretest. Cuando analizamos las diferentes categorías sobre valores, observamos una

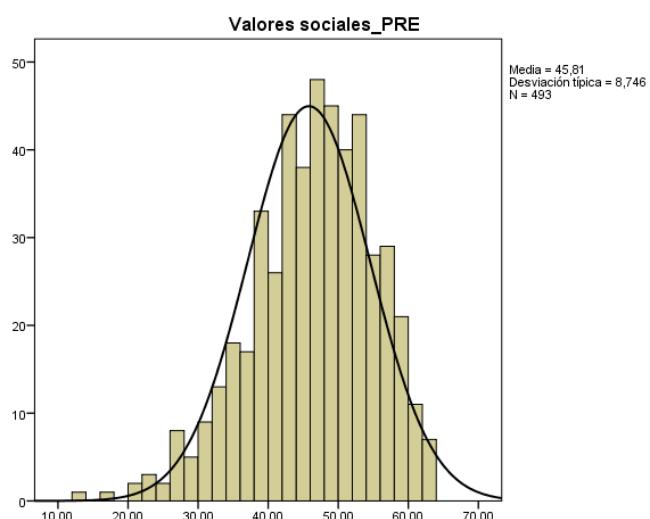
puntuación más elevada en valores personales, seguida de valores sociales y valores individualistas, respectivamente.

Tabla 16.- Valores medios y desviación típica. Valores del grupo total. Pretest

Valores	N	Media	Desv. típ.	Asimetría		Curtosis	
				Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Valores sociales	493	45,80	8,74	-,541	,110	,187	,220
Compromiso social	495	13,92	3,86	-,364	,110	-,214	,219
Prosocialidad	498	15,22	3,37	-,643	,109	,221	,218
Justicia e Igualdad	500	16,59	3,44	-,642	,109	-,198	,218
Valores personales	492	50,29	6,84	-,611	,110	,175	,220
Honestidad	500	17,57	2,81	-,860	,109	,418	,218
Integridad	501	16,28	3,25	-,742	,109	,648	,218
Responsabilidad	494	16,26	3,05	-,496	,110	-,202	,219
Valores individualistas	498	26,57	6,80	,038	,109	-,580	,218
Reconocimiento social	499	11,18	4,67	,222	,109	-,800	,218
Hedonismo	500	15,50	3,60	-,447	,109	-,534	,218

Teniendo en cuenta las diferentes subescalas, se analizará su comportamiento en relación a la distribución de los datos mediante los gráficos correspondientes. En el caso de los valores sociales, de manera global se puede observar en la figura 10 que siguen una distribución normal. La asimetría es negativa, -,541, con tendencia hacia el lado izquierdo de la cola y distribución leptocúrtica de ,187(>0). Dado que el valor mínimo de la subescala es 13 y el máximo 63, los jóvenes participantes se encuentran entre los valores medios.

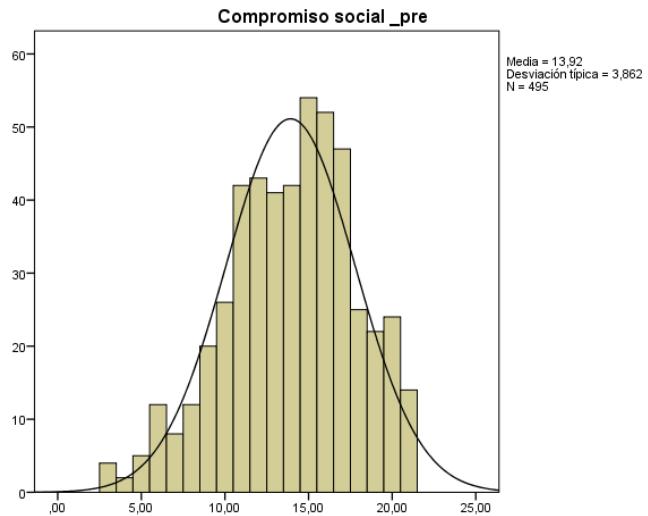
Figura 10.- Distribución de valores sociales entre los participantes



En cuanto a la subescala compromiso social, la figura 11 muestra que se distribuye en función de valores medios, dado que los valores oscilan entre 3 y 21. Además se

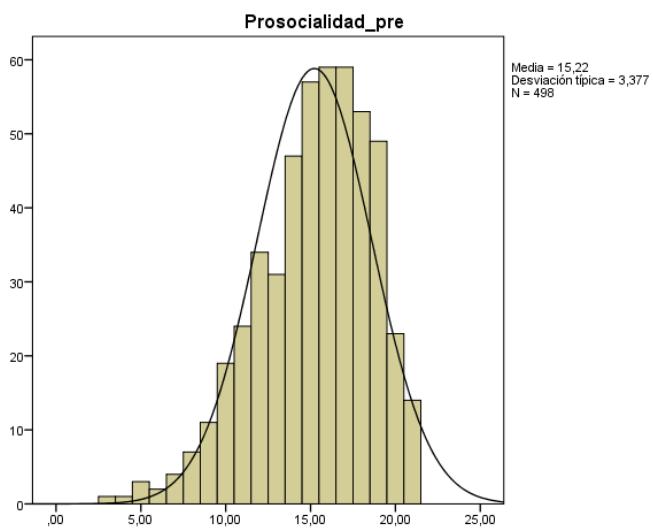
observa una asimetría negativa de -,364, con tendencia hacia el lado izquierdo de la cola y curtosis platicúrtica de -,214 (<0).

Figura 11.- Distribución del valor compromiso social entre los participantes



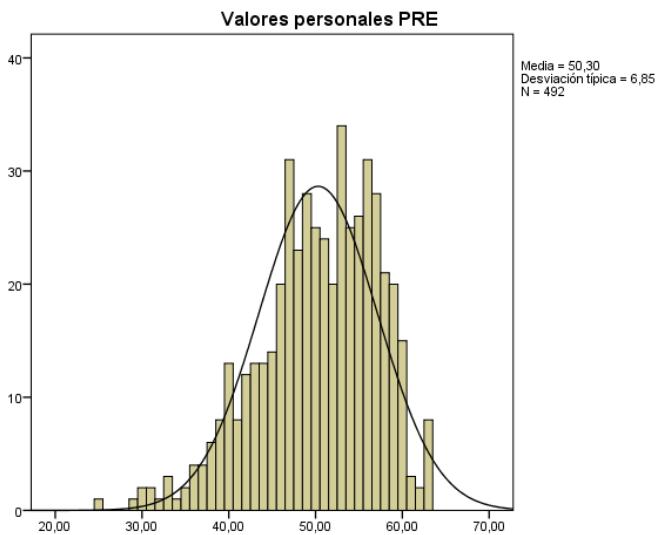
Para la subescala de prosocialidad, en la figura 12, se muestra una distribución normal, puesto que, gira en torno a valores medios con un mínimo de 3 y un máximo de 21. Se observa que la asimetría es negativa de -,643 con tendencia hacia el lado izquierdo de la cola. La distribución es leptocúrtica, de ,221(>0).

Figura 12.- Distribución del valor prosocialidad entre los participantes



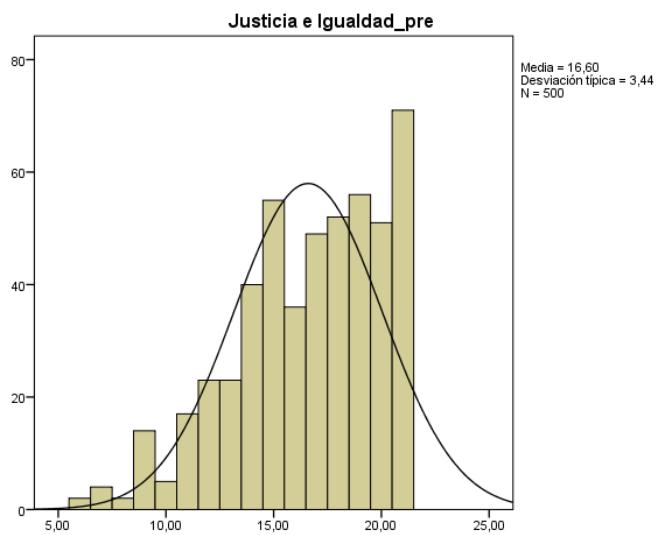
Los jóvenes de este estudio se identifican altamente con los valores personales y, de manera global, los valores oscilan entre 25 y 63, lo que indica una distribución normal de acuerdo a valores medios (Figura 13). En este caso, la asimetría es de -,611, con tendencia hacia el lado izquierdo de la cola y la curtosis es leptocúrtica con valor de ,175 (>0).

Figura 13.- Distribución de valores personales entre los participantes



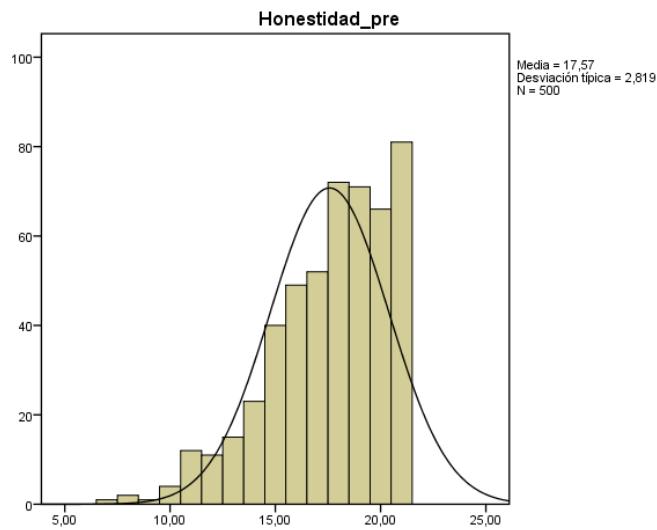
En cuanto a las distintas subescalas, en primer lugar, se puede observar que la muestra se agrupa en torno a valores medios para justicia e igualdad, con un valor mínimo de 6 y máximo de 21 (Figura 14). La asimetría es negativa con valor de -,642, tendiendo hacia el lado izquierdo de la cola y distribución platicúrtica -,198 (< 0).

Figura 14.- Distribución del valor justicia e igualdad entre los participantes



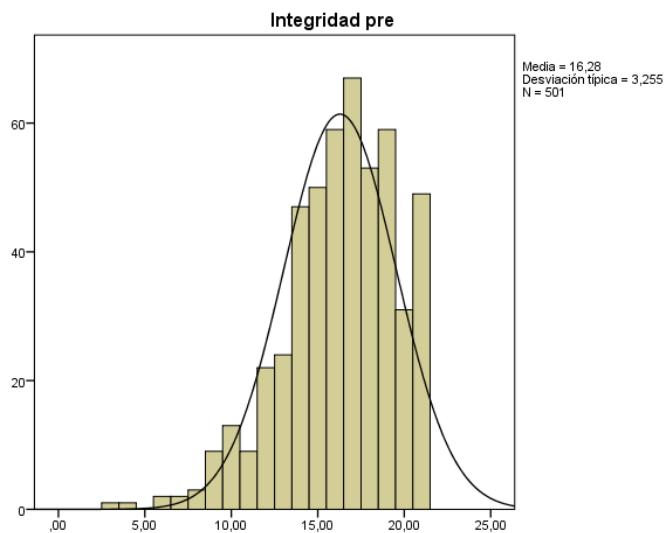
En el caso de esta subescala, el valor mínimo es 7 y el máximo de 21, por tanto, la distribución responde a valores que no se agrupan alrededor de la media en su mayoría (Figura 15). Se pueden observar participantes que responden a valores altos en honestidad. La asimetría es negativa, con un valor de -,860, con tendencia hacia el lado izquierdo de la cola y una distribución leptocúrtica con valor de ,418 (>0).

Figura 15.- Distribución del valor honestidad entre los participantes



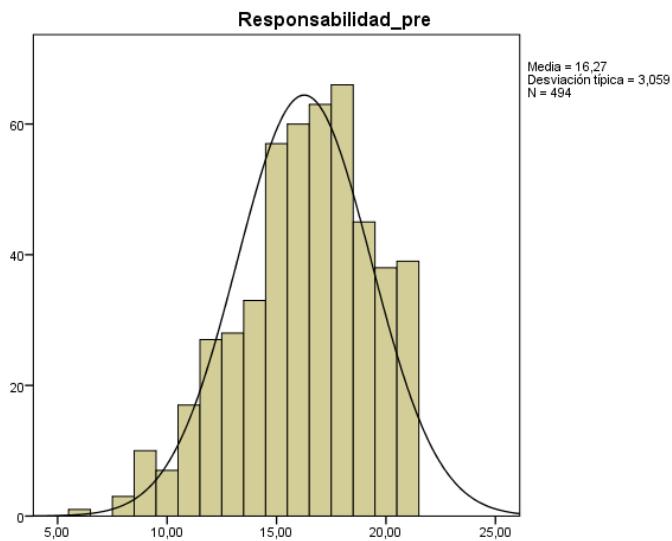
La subescala integridad, presenta una media de 16,28, con un valor mínimo de 3 y máximo de 21, respondiendo a una distribución normal, con un grupo aislado de participantes con los valores más bajos (Figura 16). La asimetría es negativa, con tendencia hacia el lado izquierdo de la cola y un valor de -,742. Por último, presenta una distribución leptocúrtica ,648 ( $>0$ ).

Figura 16.- Distribución del valor integridad entre los participantes



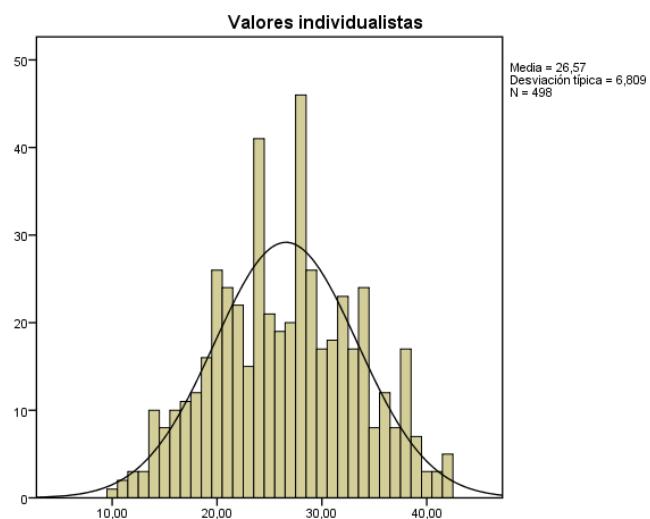
Por último, la subescala responsabilidad presenta un valor mínimo de 6 y máximo de 21. Se puede observar que la distribución de la muestra responde a valores medios a excepción de un grupo aislado en los que se identifican los valores más bajos (Figura 17). La asimetría es negativa, con valor -,496 y tendencia hacia el lado izquierdo de la cola, con una distribución platicúrtica -,202 ( $< 0$ ).

Figura 17.- Distribución del valor responsabilidad entre los participantes



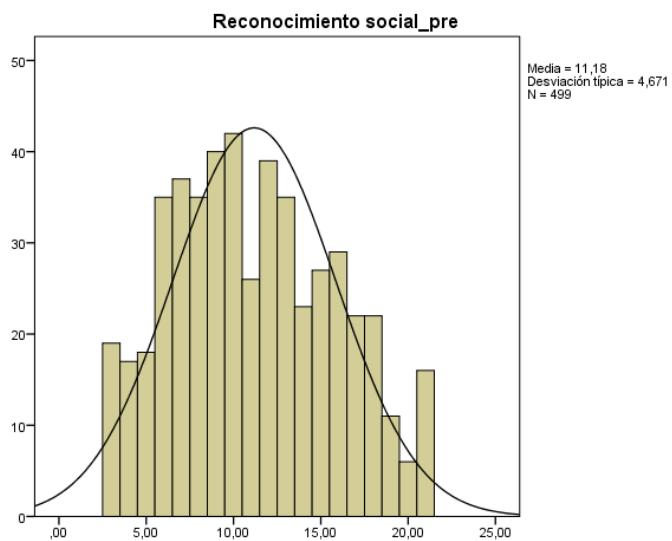
En cuanto a los valores individualistas, el cómputo global de la escala se puede observar en la figura 18. En este caso, el valor mínimo responde a 10 y el máximo a 42. La media corresponde a 26,57, de modo que se distribuye normalmente. En este caso, dado el valor de asimetría, de ,038, puede aceptarse que la distribución está más cerca de ser simétrica que asimétrica y gráficamente se puede considerar que la distribución es platicúrtica con valor de -,580 (<0).

Figura 18.- Distribución de valores individualistas entre los participantes



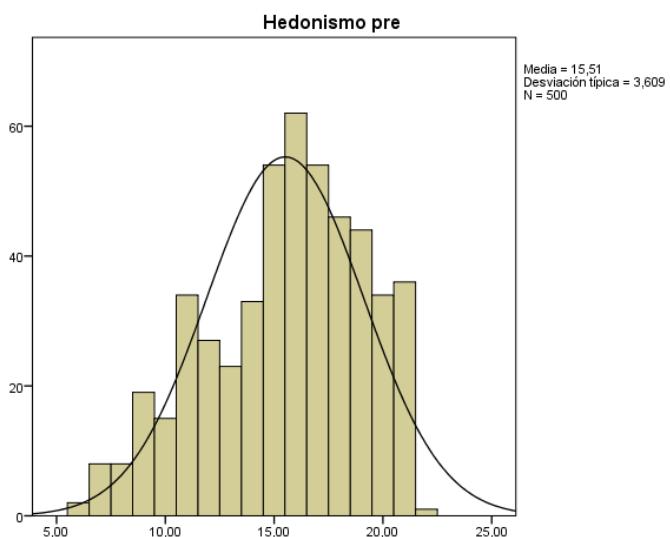
La subescala de reconocimiento social se ajusta a una distribución normal con un valor mínimo de 3 y máximo de 21 según la figura 19. La asimetría corresponde al valor ,222 y es positiva, con tendencia hacia el lado derecho de la cola. La distribución es platicúrtica de ,8 (>0).

Figura 19.- Distribución del valor reconocimiento social entre los participantes



Para concluir con la representación gráfica de todos los valores, el hedonismo presenta un valor mínimo de 6 y máximo de 22, por tanto, la muestra se agrupa alrededor de valores medios (Figura 20). La asimetría es negativa con un valor de -,447, con tendencia al lado izquierdo de la cola y la distribución responde a una curva platicúrtica con un valor de -,534 (<0).

Figura 20.- Distribución del valor hedonismo entre los participantes



Seguidamente, realizamos el análisis de valores relacionado con el estudio previo. Al comparar los valores entre sí, se observa en la tabla 17 que los jóvenes se identifican sobre todo con los valores de tipo personal en mayor medida que con los de tipo social ( $t = -12,826$ ;  $p < ,001$ ). En otras comparaciones con valores individualistas, éstos quedan por debajo de los valores sociales con una media inferior ( $t = 10,944$ ;  $p < ,001$ ). Por último, al

realizar comparaciones entre valores personales e individualistas, son los últimos los que quedan por debajo, por tanto, los jóvenes se identifican más con valores personales ( $t=20,178$ ;  $p<,001$ ). El análisis de las correlaciones pone de manifiesto que los grupos de variables están relacionados ( $r=0,532$ ), existiendo una correlación más alta y positiva entre valores sociales y personales que en el resto de grupos de variables.

Tabla 17.- Comparación de valores en la primera medición (pretest)

		Valores	N	Media	Desviación típica		t	Sig.	r	Sig.
Par 1	Sociales_3 - Personales_3		487	5,09	,97	,75				
		- Personales_3	487	5,59						
Par 2	Sociales_3 - Individualistas_3	490	490	5,08	,97	1,13	10,944	,000	,201	,000
Par 3	Personales_3 - Individualistas_3	489	489	5,58	,76	1,13	20,178	,000	,135	,003

Nota: Para hacer las comparaciones, la media se ha transformado a una escala común.

De acuerdo con lo anterior, al profundizar en las sub-escalas, los valores más altos se encuentran en el grupo de valores personales honestidad, justicia e igualdad responsabilidad e integridad respectivamente. Por otra parte, se observan los valores sociales de prosocialidad y compromiso social y, por último, los valores de tipo individualista, hedonismo y reconocimiento social (Tabla 18). Los valores hedonistas ocupan un papel intermedio, pero la gran dispersión de estos valores, pone de manifiesto que los jóvenes son bastante distintos entre sí en este bloque, por lo que no se puede generalizar.

Tabla 18.- Comparaciones entre valores

Valores	N	Media	Desv. Típ.
Honestidad	500	5,85	,93
Justicia e igualdad	500	5,53	1,14
Integridad	501	5,42	1,08
Responsabilidad	494	5,42	1,01
Hedonismo	500	5,16	1,20
Prosocialidad	498	5,07	1,12
Compromiso	495	4,64	1,28
Reconocimiento	499	3,72	1,55

### V.1.2.- Comparaciones con la muestra de la EV-DPA

A continuación, se muestran los resultados correspondientes a los grupos de edad y sexo pertenecientes a este estudio en comparación con el estudio sobre valores de desarrollo positivo desarrollado por Antolín et al. (2011). En el mismo, estos autores

utilizaron la Escala de Valores de Desarrollo Positivo Adolescente (EV-DPA) que hemos administrado también en esta tesis.

En cuanto al grupo de jóvenes con edades comprendidas entre los 12 y 13 años de edad, se puede observar que las puntuaciones obtenidas en valores sociales (Tabla 19) son significativamente más altas en la población femenina que participa en este estudio ( $t=3,256$ ;  $p<,005$ ). El tamaño del efecto indica un efecto medio en la relación de los valores sociales en las chicas de 12 a 13 años y además, presentan puntuaciones altas de manera mucho más homogénea que la población general. En cuanto a los chicos, la media en este caso no ha resultado significativa.

En los valores personales (Tabla 20) para este grupo no se han encontrado diferencias, observándose un tamaño pequeño del efecto según  $d$  de Cohen. Por último, el análisis de los valores individualistas en este grupo de edad no ha aportado resultados significativos.

En cuanto al grupo de jóvenes con edades comprendidas entre los 14 y 15 años de edad, la comparación entre los grupos para valores sociales (Tabla 19) muestra resultados significativos para los dos grupos; así, la media más alta corresponde a los participantes en este estudio, aportando resultados significativos en chicas ( $t=7,389$ ;  $p<,001$ ) y chicos ( $t=8,755$ ;  $p=,004$ ). La  $d$  de Cohen indica un efecto grande mayor de 0,7 en ambos casos, por tanto, se pueden considerar las diferencias entre ambos grupos como relevantes. En la tabla 20, no se han encontrado resultados significativos para los valores personales en este grupo de edad y, por último, en cuanto a valores individualistas ha resultado significativo ( $t=2,321$ ;  $p=.023$ ) el grupo de las chicas, en el cual se observa que la media más alta corresponde a las participantes de este estudio, aunque con un tamaño pequeño del efecto según  $d$  de Cohen (Tabla 21).

En cuanto al grupo de jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y 17 años de edad, los resultados también ofrecen datos significativos para las chicas ( $t= 7,700$ ;  $p<,001$ ) y los chicos ( $t=7,399$ ;  $p<,001$ ) de este estudio, resultando además la media más alta en las chicas frente a los chicos. Por otra parte, el tamaño del efecto en este caso se puede considerar grande, puesto que, en ambos casos es mayor que 0,5 (Tabla 19). En cuanto a valores personales (Tabla 20) los resultados ponen de manifiesto que existen diferencias significativas en el grupo de los chicos ( $t=2,804$ ;  $p=,006$ ) con la media más alta en aquellos que pertenecen a este estudio. Además, el tamaño del efecto se puede considerar pequeño

no aportando resultados significativos. La misma relación se produce con los valores de tipo individual y con la media más baja en los chicos pertenecientes a este estudio ( $t=-2,201$ ;  $p=.03$ ) según indica la tabla 21.

Tabla 19.- Comparación valores sociales. Participantes tesis-Andalucía

Edad	Sexo		Andalucía	Tesis	T	Sig.	<i>d</i> Cohen
12- 13 años	Chicas	N	259	22			
		Media	41,14	45,45	3,256	,004	-0,520
		DT	10,38	6,21			
	Chicos	N	223	26			
		Media	40,93	42,34	-1,026	,313	-0,153
		D.t.	11,44	7,03			
14-15 años	Chicas	N	664	89			
		Media	40,00	47,13	7,389	,000	-0,749
		D.t.	10,02	9,01			
	Chicos	N	513	116			
		Media	38,23	45,54	8,755	,000	-0,747
		D.t.	10,59	8,99			
16-17 años	Chicas	N	401	69			
		Media	39,56	47,66	7,700	,000	-0,893
		D.t.	9,40	8,74			
	Chicos	N	323	104			
		Media	38,80	44,75	7,399	,000	-0,626
		D.t.	10,10	8,90			

Tabla 20.- Comparación valores personales. Participantes tesis-Andalucía

			Andalucía	Tesis	T	Sig.	<i>d</i> Cohen
12- 13 años	Chicas	N	259	22			
		media	51,41	49,21	-1,437	,165	0,276
		D.t.	8,64	7,31			
	Chicos	N	223	26			
		media	48,59	45,42	-1,904	,068	0,327
		D.t.	10,88	8,48			
14-15 años	Chicas	N	664	89			
		media	51,31	52,49	1,641	,105	-0,156
		D.t.	8,52	6,65			
	Chicos	N	513	116			
		media	48,64	49,10	-0,707	,481	-0,056
		D.t.	9,39	7,04			
16-17 años	Chicas	N	401	69			
		media	51,25	51,46	0,286	,775	-0,029
		D.t.	8,07	6,19			
	Chicos	N	323	104			
		media	48,65	50,30	2,804	,006	-0,220
		D.t.	8,97	6,02			

Tabla 21.- Comparación valores individualistas. Participantes tesis-Andalucía

			Andalucía	Tesis	T	Sig.	<i>d</i> Cohen
12- 13 años	Chicas	N	259	22			
		Media	25,60	25,54	0,040	,968	0,009
		D.t.	6,74	6,35			
	Chicos	N	223	26			
		Media	27,61	27,53	-0,050	,961	0,011
		D.t.	7,06	7,33			
14-15 años	Chicas	N	664	89			
		Media	25,79	27,62	2,321	,023	-0,262
		D.t.	6,51	7,47			
	Chicos	N	513	117			
		Media	27,48	26,76	-1,115	,267	0,104
		D.t.	6,84	6,97			
16-17 años	Chicas	N	401	68			
		Media	25,12	26,16	1,286	,203	-0,157
		D.t.	6,54	6,68			
	Chicos	N	323	106			
		Media	27,37	26,04	-2,201	,030	0,203
		D.t.	6,91	6,18			

### V.1.3.- Comparaciones pretest con variables previas

#### V.1.3.1.- Comparaciones por programas

La tabla 22 muestra la media de los valores sociales en función del programa. Los resultados ponen de manifiesto diferencias significativas entre los grupos para la escala global y las diferentes subescalas. En general, los valores sociales difieren en mayor medida entre los participantes de los campos de trabajo del IAJ y el grupo de Piquer ( $F=22,325$ ;  $p<,001$ ), con la media más baja. El análisis de las varianzas muestra diferencias entre los grupos ( $\text{Levene}=8,436$ ,  $p<,001$ ), siendo el de Piquer es el más heterogéneo de todos ellos.

Por sub-escalas, se producen diferencias significativas en compromiso social entre los grupos de Piquer y campos de trabajo IAJ ( $p<,001$ ), Piquer e YMCA ( $p=,008$ ) y Piquer y Scouts ( $p<,001$ ). Además, se produce otra diferencia significativa entre el grupo de YMCA y Scouts ( $p=,042$ ). Las diferencias en prosocialidad y justicia e igualdad se producen de nuevo entre Piquer y campos de trabajo IAJ ( $p<,001$ ), Piquer e YMCA ( $p<,001$ ) y Piquer y Scouts ( $p<,001$ ).

Mediante el tamaño del efecto explicado por  $\eta^2$ , se puede observar que compromiso social, prosocialidad y justicia e igualdad alcanzan un efecto medio.

Tabla 22.- Comparación por programa y valores sociales

Valores	Programa	N	Media	Desv. típ.	F	Sig	$\eta^2$
Total Sociales	IAJ	125	48,66	7,75	22,325	,000	,120
	YMCA	139	46,21	7,62			
	Scouts	83	48,60	6,34			
	Piquer	146	41,39	9,94			
	Total	493	45,81	8,75			
Compromiso	IAJ	125	15,00	3,45	15,060	,000	,084
	YMCA	139	13,90	3,74			
	Scouts	83	15,11	2,85			
	Piquer	148	12,36	4,26			
	Total	495	13,92	3,86			
Prosocialidad	IAJ	127	15,90	3,12	13,610	,000	,076
	YMCA	139	15,40	3,04			
	Scouts	83	16,31	2,66			
	Piquer	149	13,87	3,82			
	Total	498	15,22	3,38			
Justicia e igualdad	IAJ	127	17,46	3,19	11,958	,000	,067
	YMCA	140	16,89	3,04			
	Scouts	83	17,18	2,75			
	Piquer	150	15,27	3,95			
	Total	500	16,60	3,44			

Por lo que respecta al análisis de los valores personales (Tabla 23) no existen diferencias significativas entre los grupos en cuanto a la puntuación total ( $F=2,076$ ;  $p \geq,05$ ) ni en la subescala honestidad ( $F=1,281$ ;  $p \geq,05$ ). De manera específica, se puede observar que resultan significativas las medias de integridad ( $p=.019$ ) y responsabilidad ( $p=.009$ ). La media más alta en integridad corresponde al grupo de YMCA y la más baja al grupo de Piquer. De la misma manera, se observa que la media más alta en responsabilidad se encuentra en el grupo que pertenece a campos de trabajo del IAJ y la media más baja al grupo Piquer. Siguiendo con la estructura anterior, las comparaciones múltiples entre los grupos apuntan a que las diferencias se producen entre YMCA y Piquer ( $p=.037$ ) en integridad y entre campos de trabajo IAJ y Piquer ( $p=.008$ ) en responsabilidad. Según  $\eta^2$ , se puede observar que las diferencias en puntuación total y en las distintas subescalas alcanzan un efecto pequeño.

Tabla 23.- Comparación por programa y valores personales

Valores	Programa	N	Media	Desviación típica			
				F	Sig.	$\eta^2$	
PERSONALES_PRE	IAJ	126	51,34	6,37	2,076	,102	,013
	YMCA	139	50,32	7,23			
	Scouts	81	50,45	5,77			
	Piquer	146	49,28	7,31			
	Total	492	50,29	6,84			
Honestidad_pre	IAJ	127	17,92	2,58	1,281	,280	,008
	YMCA	140	17,55	2,96			
	Scouts	83	17,62	2,49			
	Piquer	150	17,26	3,02			
	Total	500	17,57	2,81			
Integridad pre	IAJ	127	16,52	3,42	3,356	,019	,020
	YMCA	140	16,65	3,20			
	Scouts	83	16,55	2,68			
	Piquer	151	15,58	3,35			
	Total	501	16,28	3,25			
Responsabilidad_pre	IAJ	126	17,02	2,81	3,872	,009	,023
	YMCA	140	16,15	3,15			
	Scouts	81	16,11	2,41			
	Piquer	147	15,80	3,37			
	Total	494	16,26	3,05			

Por último, en la tabla 24 se observa el análisis de la varianza para los valores individualistas. Primero, destaca la heterogeneidad de los grupos (Levene=3,016,  $p<.05$ ), sin diferencias de medias. Aparte, se puede observar que los resultados pertenecientes a la puntuación total de valores individualistas, han resultado significativos en reconocimiento social ( $p=.035$ ) y hedonismo ( $p<.001$ ). En el primer caso, la media más alta corresponde al grupo de Piquer y la más baja a YMCA. En cuanto a hedonismo, la media más alta corresponde al grupo de YMCA y la media más baja al grupo de Piquer.

Tabla 24.- Comparación por programa y valores individualistas

Valores	Programa	N	Media	Desviación típica			
				F	Sig.	$\eta^2$	
INDIVIDUAL_PRE	IAJ	125	27,09	7,20	,568	,636	,003
	YMCA	140	26,60	6,58			
	Scouts	83	25,84	5,66			
	Piquer	150	26,50	7,27			
	Total	498	26,57	6,80			
Reconocimiento social_pre	IAJ	125	11,39	4,94	2,899	,035	,017
	YMCA	140	10,38	4,66			
	Scouts	83	10,84	3,99			
	Piquer	151	11,92	4,69			
	Total	499	11,18	4,67			
Hedonismo pre	IAJ	127	16,12	3,54	7,024	,000	,041
	YMCA	140	16,22	3,36			
	Scouts	83	15,00	3,15			
	Piquer	150	14,60	3,89			
	Total	500	15,50	3,60			

### V.1.3.2- Comparación respecto al sexo

De manera general, en cuanto a los tres grandes bloques encargados de evaluar aspectos sociales, personales e individualistas, sólo se han encontrado diferencias significativas entre chicos y chicas en cuanto a valores sociales ( $F= 9,754$ ;  $p=.002$ ) y personales ( $F=12,077$ ;  $p<.001$ ) según se puede observar en las tablas 25 y 26 respectivamente.

De manera específica, en lo que respecta a la comparación de las diferentes variables pretest y el sexo, encontramos que únicamente existen diferencias entre chicos y chicas en los aspectos prosociales ( $F=15,147$ ;  $p<.001$ ) y justicia e igualdad ( $F=4,073$ ;  $p<.044$ ). De esta forma, tal y como vemos en la tabla 25 las mujeres puntúan más alto que los hombres en ambas variables. Según  $\eta^2$ , se puede observar que la puntuación total y las subescalas compromiso y justicia tienen un efecto pequeño mientras que la prosocialidad tiene un efecto más alto, en esta relación de variables.

Tabla 25.- Comparaciones por sexo para valores sociales

Valores		N	Media	D.T.	F	Sig.	$\eta^2$
Sociales_pre	Chicos	281	44,75	8,78	9,754	,002	,020
	Chicas	211	47,22	8,52			
	Total	492	45,81	8,75			
Compromiso_pre	Chicos	283	13,63	4,02	3,581	,059	,007
	Chicas	211	14,30	3,61			
	Total	494	13,92	3,86			
Prosocialidad_pre	Chicos	283	14,71	3,34	15,147	,000	,030
	Chicas	214	15,89	3,32			
	Total	497	15,22	3,38			
Justicia e igualdad_pre	Chicos	286	16,33	3,45	4,073	,044	,008
	Chicas	213	16,96	3,40			
	Total	499	16,60	3,44			

En cuanto a las subescalas de los valores personales (Tabla 26), han resultado significativas honestidad ( $F=12,610$ ;  $p<.001$ ) y responsabilidad ( $F=10,403$ ;  $p=.001$ ), mientras que integridad no aporta datos significativos. Según  $\eta^2$ , se puede observar que, tanto la escala completa como las subescalas, tienen un efecto pequeño en esta relación de variables.

Tabla 26.- Comparaciones por sexo para valores personales

Valores		N	Media	D.T.	F	Sig.	$\eta^2$
Personales_pre	Chicos	281	49,38	6,91	12,077	,001	,024
	Chicas	210	51,53	6,58			
	Total	491	50,30	6,85			
Honestidad	Chicos	285	17,19	2,76	12,610	,000	,025
	Chicas	214	18,08	2,81			
	Total	499	17,57	2,82			
Integridad	Chicos	286	16,13	3,36	1,450	,229	,003
	Chicas	214	16,49	3,10			
	Total	500	16,28	3,25			
Responsabilidad_pre	Chicos	283	15,89	3,27	10,403	,001	,021
	Chicas	210	16,78	2,66			
	Total	493	16,26	3,06			

Por último, en la tabla 27 se muestran los resultados para las subescalas de valores individualistas. Solamente ha resultado significativo el hedonismo ( $F= 9,986$ ;  $p=.002$ ), en el cual las chicas tienen la media más alta. Según  $\eta^2$ , se puede observar que el tamaño del efecto es pequeño en esta relación de variables.

Tabla 27.- Comparaciones por sexo para valores individualistas

Valores		N	Media	D.T.	F	Sig.	$\eta^2$
Individual_pre	Chicos	285	26,41	6,75	,384	,536	,001
	Chicas	212	26,79	6,89			
	Total	497	26,57	6,81			
Reconocimiento social_pre	Chicos	285	11,36	4,62	1,007	,316	,002
	Chicas	213	10,94	4,73			
	Total	498	11,18	4,67			
Hedonismo	Chicos	286	15,06	3,65	9,986	,002	,020
	Chicas	213	16,09	3,48			
	Total	499	15,50	3,61			

### V.1.3.3.- Comparación respecto a la edad

En primer lugar, la tabla 28 muestra los resultados respecto a los valores sociales, los cuales no aportan resultados significativos en ninguno de los casos. El tamaño del efecto es pequeño, igualmente, para cada caso.

Tabla 28.- Comparaciones por grupos de edad para valores sociales

Valores	Edad	N	Media	D.T	F	Sig.	$\eta^2$
SOCIALES_PRE	12-13 años	48	43,77	6,78	1,039	,375	,006
	14-15 años	203	46,22	9,01			
	16-17 años	174	45,89	8,90			
	18 ó más	64	45,64	8,63			
	Total	489	45,79	8,73			
Compromiso social _pre	12-13 años	48	13,18	3,77	,882	,450	,005
	14-15 años	204	14,16	3,87			
	16-17 años	175	13,85	3,70			
	18 ó más	64	13,89	4,07			
	Total	491	13,92	3,83			
Prosocialidad_pre	12-13 años	49	14,83	3,05	,407	,748	,002
	14-15 años	205	15,31	3,61			
	16-17 años	175	15,12	3,24			
	18 ó más	65	15,44	3,24			
	Total	494	15,21	3,37			
Justicia e Igualdad_pre	12-13 años	48	15,72	2,74	1,725	,161	,010
	14-15 años	206	16,81	3,49			
	16-17 años	177	16,72	3,61			
	18 ó más	65	16,15	3,19			
	Total	496	16,58	3,44			

En el caso de los valores personales (Tabla 29), las diferencias significativas se producen de manera global entre los grupos de edad correspondientes ( $F= 3,842$ ;  $p<,005$ ). Dentro de los grupos, la media más alta se encuentra en los participantes de 18 años o más y la más baja en los participantes de 12 y 13 años. En la subescala integridad, también se encuentran resultados significativos ( $F=4,731$ ;  $p=,003$ ) mientras que el resto de valores no aportan resultados significativos. En cuanto a  $\eta^2$ , el efecto de valores como la integridad en los valores personales sería pequeño.

Tabla 29. Comparaciones por grupos de edad para valores personales

Valores	Edad	N	Media	D.T	F	Sig.	$\eta^2$
PERSONALES_PRE	12-13 años	49	47,20	8,10	3,842	,010	,023
	14-15 años	200	50,54	7,06			
	16-17 años	174	50,74	6,09			
	18 ó más	65	50,78	6,62			
	Total	488	50,31	6,85			
Honestidad_pre	12-13 años	49	16,79	3,62	1,489	,217	,009
	14-15 años	205	17,70	2,75			
	16-17 años	177	17,67	2,67			
	18 ó más	65	17,55	2,61			
	Total	496	17,58	2,80			
Integridad_pre	12-13 años	49	14,63	3,29	4,731	,003	,028
	14-15 años	206	16,50	3,40			
	16-17 años	177	16,42	3,07			
	18 ó más	65	16,36	2,92			
	Total	497	16,27	3,25			
Responsabilidad_pre	12-13 años	49	15,48	3,44	1,263	,287	,008
	14-15 años	201	16,38	3,02			
	16-17 años	175	16,32	3,09			
	18 ó más	65	16,46	2,63			
	Total	490	16,28	3,04			

Por último, en cuanto a los valores individualistas, no se han encontrado diferencias entre los distintos grupos de edad (Tabla 30).

Tabla 30. Comparaciones por grupos de edad para valores individualistas

Valores	Edad	N	Media	Desviación típica			
				F	Sig.	$\eta^2$	
INDIVIDUAL_PRE	12-13 años	48	26,62	6,90	1,158	,325	,007
	14-15 años	206	27,13	7,19			
	16-17 años	175	26,08	6,35			
	18 ó más	65	25,66	6,59			
	Total	494	26,51	6,80			
Reconocimiento social_pre	12-13 años	49	11,28	5,04	,259	,855	,002
	14-15 años	206	11,33	4,95			
	16-17 años	175	11,02	4,47			
	18 ó más	65	10,83	4,03			
	Total	495	11,15	4,67			
Hedonismo pre	12-13 años	48	15,41	3,70	1,580	,193	,010
	14-15 años	206	15,85	3,81			
	16-17 años	177	15,31	3,33			
	18 ó más	65	14,83	3,52			
	Total	496	15,48	3,60			

#### V.1.3.4.- Comparación respecto a participar anteriormente en campamentos

En cuanto a la participación en experiencias similares, se pueden observar diferencias entre los grupos en relación a la subescala de justicia e igualdad ( $F=6,264$ ;  $p=.013$ ). La magnitud del efecto es pequeña según el valor de  $\eta^2$  pero existen diferencias entre aquellos participantes en el estudio que han tenido experiencias previas y los que no,

lo que podemos observar también en las medias de la tabla 31. Así, los que sí han participado puntúan ligeramente más alto.

Tabla 31.- Comparaciones por grupos de participación para valores sociales

Valores	Participación	N	Media	D.T	F	Sig.	$\eta^2$
SOCIALES_PRE	No	158	44,79	9,10	3,141	,077	,006
	Sí	331	46,29	8,56			
	Total	489	45,81	8,76			
Compromiso social_pre	No	159	13,59	4,02	1,599	,207	,003
	Sí	332	14,06	3,79			
	Total	491	13,91	3,87			
Prosocialidad_pre	No	160	14,98	3,50	1,047	,307	,002
	Sí	334	15,32	3,32			
	Total	494	15,21	3,38			
Justicia e Igualdad_pre	No	160	16,06	3,49	6,264	,013	,013
	Sí	336	16,88	3,37			
	Total	496	16,62	3,43			

Los resultados para valores personales ponen de manifiesto que las diferencias se producen entre los grupos que hacen referencia a la integridad ( $F=7.801$ ;  $p=.005$ ) con la media más alta en aquellos que sí participaron en experiencias similares según la tabla 32. En este caso, la magnitud del efecto es pequeña según el valor de  $\eta^2$ .

Tabla 32.- Comparaciones por grupos de participación para valores personales

Valores	Participación	N	Media	Desviación típica		F	Sig.	$\eta^2$
PERSONALES_PRE	No	158	49,76	7,24	1,521	,218	,003	
	Sí	330	50,58	6,67				
	Total	488	50,31	6,86				
Honestidad_pre	No	161	17,33	2,83	1,738	,188	,004	
	Sí	335	17,69	2,82				
	Total	496	17,57	2,82				
Integridad_pre	No	161	15,72	3,49	7,801	,005	,016	
	Sí	336	16,58	3,08				
	Total	497	16,30	3,24				
Responsabilidad_pre	No	158	16,40	3,19	,429	,513	,001	
	Sí	332	16,21	3,00				
	Total	490	16,27	3,06				

Por último, los datos pertenecientes a valores individualistas no aportan diferencias significativas (Tabla 33).

Tabla 33.- Comparaciones por grupos de participación para valores individualistas

Valores	Participación	N	Media	Desviación típica			$\eta^2$
				F	Sig.		
INDIVIDUAL_PRE	No	161	26,40	7,27	,143	,705	,000
	Sí	333	26,65	6,60			
	Total	494	26,57	6,82			
Reconocimiento social_pre	No	161	11,24	4,87	,064	,800	,000
	Sí	334	11,13	4,59			
	Total	495	11,17	4,68			
Hedonismo_pre	No	161	15,32	3,77	,637	,425	,001
	Sí	335	15,60	3,53			
	Total	496	15,51	3,61			

### V.1.3.5.- Comparación respecto a la pertenencia a asociaciones

En este caso, la puntuación global de valores sociales ha resultado significativa ( $F=6,693$ ;  $p<,05$ ), con una media más alta en participantes que sí pertenecen a asociaciones. Del mismo modo, ha resultado significativa la subescala compromiso social ( $F=13,902$ ;  $p<,001$ ), con una media mayor en aquellos participantes que sí pertenecen a asociaciones (Tabla 34). El resto de valores no ha aportado datos significativos. Además, el tamaño del efecto es pequeño según el valor de  $\eta^2$ .

Tabla 34.- Comparaciones por pertenencia a asociaciones para valores sociales

Valores		N	Media	Desviación típica	F	Sig.	$\eta^2$
SOCIALES_PRE	No	255	44,78	8,88	6,693	,010	,014
	Sí	235	46,82	8,46			
	Total	490	45,76	8,74			
Compromiso social _pre	No	255	13,27	3,98	13,902	,000	,028
	Sí	236	14,55	3,59			
	Total	491	13,89	3,85			
Prosocialidad_pre	No	260	15,04	3,29	1,199	,274	,002
	Sí	235	15,37	3,44			
	Total	495	15,20	3,37			
Justicia e Igualdad_pre	No	259	16,34	3,60	2,623	,106	,005
	Sí	237	16,84	3,24			
	Total	496	16,58	3,44			

En la tabla 35, se puede observar que, de manera global, la escala valores personales ha resultado significativa ( $F=4,519$ ;  $p=,034$ ), dónde la media es más alta para los participantes que pertenecen a alguna asociación. Por otra parte, han resultado significativas las subescalas de honestidad ( $F=5,364$ ;  $p=,021$ ) e integridad ( $F=5,370$ ;  $p=,021$ ) a excepción de responsabilidad. En cuanto al tamaño del efecto, Además, el valor de  $\eta^2$  señala que las diferencias son pequeñas en magnitud.

Tabla 35.- Comparaciones por pertenencia a asociaciones para valores personales

Valores		N	Media	Desviación típica	F	Sig.	$\eta^2$
PERSONALES_PRE	No	257	49,63	7,15	4,519	,034	,003
	Sí	232	50,94	6,40			
	Total	489	50,25	6,82			
Honestidad_pre	No	260	17,28	2,97	5,364	,021	,004
	Sí	237	17,86	2,61			
	Total	497	17,56	2,82			
Integridad_pre	No	260	15,95	3,44	5,370	,021	,016
	Sí	237	16,62	3,00			
	Total	497	16,27	3,25			
Responsabilidad_pre	No	257	16,12	3,19	,841	,360	,001
	Sí	233	16,37	2,87			
	Total	490	16,24	3,04			

En el caso, de valores individualistas no se han producido relaciones significativas, según se puede observar en la tabla 36.

Tabla 36.- Comparaciones por pertenencia a asociaciones para valores individualistas

Valores		N	Media	Desviación típica	F	Sig.	$\eta^2$
INDIVIDUAL_PRE	No	258	26,17	6,80	1,862	,173	,004
	Sí	236	27,00	6,83			
	Total	494	26,57	6,82			
Reconocimiento social_pre	No	259	10,99	4,62	,870	,351	,002
	Sí	236	11,38	4,74			
	Total	495	11,17	4,68			
Hedonismo pre	No	259	15,32	3,65	1,401	,237	,003
	Sí	237	15,70	3,56			
	Total	496	15,50	3,61			

## V.2.- Comparaciones pre-post

### V.2.1.- Grupo total

La primera aproximación a los resultados de cambio viene dado por el análisis de la muestra total. Así, en la tabla 37 podemos observar cómo en el grupo se producen cambios estadísticamente significativos entre ambos momentos de medida, tanto en las puntuaciones globales de los valores sociales ( $t = -4,038$ ;  $p < ,001$ ) como de los personales ( $t = -6,078$ ;  $p < ,001$ ), y con ello, de algunas de las escalas que las componen. Por el contrario, no hay cambios en la escala de valores individualistas, pero sí en la sub-escala de hedonismo ( $t = -2,490$ ;  $p < ,05$ ). En ambas escalas, el tamaño del efecto asociado al cambio obtenido a través de la  $d$  de Cohen revela un cambio de tamaño parecido de ,16 y ,33. El cambio encontrado, en este caso, avala la hipótesis de que los jóvenes que

participan en estas actividades se identifican más con estos valores al finalizar su estancia en dichas actividades.

Un análisis más pormenorizado revela que, existen también diferencias significativas en las subescalas de compromiso ( $t=-2,059$ ;  $p<,05$ ), prosocialidad ( $t=-4,183$ ;  $p<,001$ ), justicia e igualdad ( $t=-3,339$ ;  $p<,01$ ), honestidad ( $t= -2,490$ ;  $p=,013$ ), integridad( $t=-4,498$ ,  $p<,001$ ) y responsabilidad ( $t=-6,457$ ;  $p<,001$ ). El tamaño del efecto asociado a los cambios, revela diferencias entre las variables de responsabilidad ( $d=.34$ ). En el resto de casos los tamaños del efecto son pequeños.

En el caso de las subescalas de, reconocimiento social y la escala de valores individualistas, ya comentada, las comparaciones pretest-postest no han arrojado diferencias significativas ( $p\geq .05$ ). A continuación, se pueden observar estos resultados en la tabla 37.

Tabla 37.- Prueba de muestras relacionadas (grupo total)

Valores	N	Media Pretest	D.T.	Media Postest	D.T.	t	d
Valores sociales	436	45,91	8,66	47,33	8,45	-4,038***	-,165
Valores personales	426	50,40	6,74	52,49	7,06	-6,078***	-,302
Valores individualistas	437	26,46	6,79	25,97	7,57	1,732	,068
Compromiso social	438	13,95	3,83	14,29	3,76	-2,059*	-,008
Prosocialidad	441	15,24	3,32	15,87	3,29	-4,183***	-,192
Justicia e Igualdad	441	16,64	3,39	17,14	3,16	-3,339***	-,152
Honestidad	441	17,62	2,76	17,98	2,89	-2,490*	-,127
Integridad	439	16,30	3,22	16,99	3,14	-4,498***	-,216
Responsabilidad	435	16,32	3,02	17,34	2,90	-6,457***	-,344
Reconocimiento social	439	11,10	4,66	11,01	4,74	,509	,019
Hedonismo	441	15,49	3,63	14,98	4,11	-2,490*	,131

### V.2.2.- Comparación pre-post por programa

En la tabla 38, aparecen reflejados los resultados correspondientes a este estudio antes y después de que los participantes pasen por cada programa. El ANOVA o análisis de la varianza no revela ninguna interacción entre la participación en los programas y la evolución temporal, más allá de los cambios globales ya comentados en el apartado

anterior. No obstante, seguiremos revisando de manera más detallada en el resto de apartados la evolución de cada grupo.

Tabla 38. Comparación medias valores pre-post (ANOVA medidas repetidas en 2 factores)\*Programa

Fuente		F Greenhouse- Geisser	Sig.	$\eta^2$ parcial	Potencia observada(a)
Valores Sociales	Tiempo	7,517	,006	,022	,781
	tiempo * programa	,093	,911	,001	,064
Compromiso social	Tiempo	1,467	,227	,004	,227
	tiempo * programa	,303	,739	,002	,098
Prosocialidad	Tiempo	7,366	,007	,021	,772
	tiempo * programa	,011	,989	,000	,052
Justicia e Igualdad	Tiempo	9,286	,002	,027	,860
	tiempo * programa	,517	,597	,003	,135
Valores Personales	Tiempo	23,843	,000	,067	,998
	tiempo * programa	,173	,841	,001	,077
Honestidad	Tiempo	5,236	,023	,015	,626
	tiempo * programa	,522	,594	,003	,136
Integridad	Tiempo	13,193	,000	,037	,952
	tiempo * programa	,799	,451	,005	,186
Responsabilidad	Tiempo	16,330	,000	,046	,981
	tiempo * programa	1,098	,335	,006	,242
Valores individualistas	Tiempo	1,691	,194	,005	,254
	tiempo * programa	1,064	,346	,006	,236
Reconocimiento social	Tiempo	,179	,672	,001	,071
	tiempo * programa	,187	,830	,001	,079
Hedonismo	Tiempo	8,332	,004	,024	,821
	tiempo * programa	2,422	,090	,014	,487

De manera global, en cuanto a los valores sociales la media más alta, antes y después del programa, se encuentra en los campos de trabajo del IAJ, aunque el tamaño del efecto mayor se encuentra en el grupo de los Scouts ( $d=,41$ ). De manera específica, la puntuación en compromiso social aumenta manteniendo la media más alta en campos de trabajo del IAJ antes y después del estudio. El tamaño del efecto según  $d$  de Cohen responde a valores pequeños en este caso (Tabla 39). El análisis estadístico ANOVA no detectaba este cambio en el conjunto de la muestra.

De manera más concreta, el grupo de Scouts es el único que aumenta sus puntuaciones en prosocialidad, asociado a ello un mayor tamaño del efecto. Resulta relevante que este grupo, además, parte de las puntuaciones más altas en esta categoría de valores.

En prosocialidad, todos los grupos aumentan, salvo los jóvenes del programa de refuerzo de la Fundación Piquer. Además, la puntuación en prosocialidad aumenta en el grupo de los Scouts para ambas mediciones, coincidiendo con un valor moderado en el tamaño del efecto ( $d = -.43$ ). En la subescala justicia e igualdad, se produce un aumento de la puntuación en todos los grupos con la realización de los respectivos programas, pero únicamente resulta significativo para el grupo de campos de trabajo del IAJ.

Tabla 39. Pretest-postest. Valores sociales expresados en cada programa

N	Programa	PRE		POST		T	<i>d</i>
		Media	D.T.	Media	D.T.		
<b>Valores sociales</b>							
125	IAJ	48,65	7,75	50,36	7,12	-3,078**	-0,22
132	YMCA	46,35	7,66	47,37	7,46	-1,638*	-0,13
57	Scouts	48,21	5,61	50,50	6,33	-3,870***	-0,41
122	Piquer	41,54	10,03	42,69	9,51	-1,344	-0,11
436	Total	45,91	8,66	47,33	8,45		-0,16
<b>Compromiso social</b>							
125	IAJ	15,00	3,45	15,45	3,17	-1,648	-0,13
133	YMCA	13,93	3,68	14,00	3,51	-0,247	-0,02
57	Scouts	15,10	2,76	15,91	3,02	-2,420*	-0,29
123	Piquer	12,38	4,26	12,68	4,20	-0,802	-0,07
438	Total	13,95	3,83	14,29	3,76		-0,09
<b>Prosocialidad</b>							
127	IAJ	15,89	3,11	16,60	3,09	-2,766**	-0,23
133	YMCA	15,48	3,00	16,05	2,75	-2,192*	-0,19
57	Scouts	16,10	2,30	17,10	2,35	-3,401***	-0,43
124	Piquer	13,91	3,85	14,38	3,83	-1,301	-0,12
441	Total	15,24	3,32	15,87	3,29		-0,19
<b>Justicia e Igualdad</b>							
127	IAJ	17,46	3,18	18,25	2,46	-3,055**	-0,25
133	YMCA	16,93	3,04	17,33	2,96	-1,584	-0,13
57	Scouts	17,00	2,64	17,49	2,79	-1,707	-0,19
124	Piquer	15,33	3,88	15,65	3,62	-0,909	-0,08
441	Total	16,64	3,39	17,14	3,16		-0,15

En la tabla 40, quedan reflejadas las puntuaciones para los valores personales antes y después de realizar el programa correspondiente. Para la puntuación total se observa un incremento en todos los grupos, con tamaños del efecto parecidos. Un análisis más específico se obtiene de las distintas sub-escalas de valores. Así, únicamente los jóvenes de la Fundación Piquer llegan a tener un incremento significativo en honestidad, con un ligero tamaño del efecto. En integridad se da el mismo resultado con este grupo y con el grupo de los campos de trabajo del IAJ. Por último, en responsabilidad aumentan significativamente todos los grupos, pero el tamaño del efecto es mayor para el grupo de YMCA ( $d = -.39$ ) y de Scouts ( $d = -.67$ ).

Tabla 40.- Pretest-postest. Valores personales expresados en cada programa

N	Programa	PRE		POST		T	<i>d</i>
		Media	D.T.	Media	D.T.		
<b>Valores personales</b>							
124	IAJ	51,46	6,31	53,23	6,60	-3,902**	-0,28
133	YMCA	50,64	7,00	53,00	6,56	-3,823***	-0,34
56	Scouts	49,96	5,50	52,25	6,22	-3,108**	-0,42
124	Piquer	49,26	7,27	51,30	8,24	-2,598*	-0,28
437	Total	50,40	6,74	52,49	7,06		-0,31
<b>Honestidad</b>							
126	IAJ	17,92	2,59	18,14	2,80	-0,895	-0,08
133	YMCA	17,67	2,89	18,10	2,73	-1,543	-0,15
57	Scouts	17,50	2,39	17,42	2,96	0,257	0,03
125	Piquer	17,32	2,94	17,95	3,11	-2,159*	-0,21
441	Total	17,62	2,76	17,98	2,89		-0,13
<b>Integridad</b>							
124	IAJ	16,60	3,42	17,28	3,14	-2,341*	-0,20
134	YMCA	16,67	3,20	17,06	2,97	-1,731	-0,12
56	Scouts	16,41	2,65	17,14	3,02	-1,706	-0,28
125	Piquer	15,56	3,17	16,55	3,36	-2,995**	-0,31
439	Total	16,30	3,22	16,99	3,14		-0,21
<b>Responsabilidad</b>							
126	IAJ	17,02	2,81	17,74	2,45	-2,579*	-0,26
133	YMCA	16,30	3,07	17,51	3,05	-4,571***	-0,39
56	Scouts	16,01	2,36	17,58	2,15	-5,564***	-0,67
120	Piquer	15,76	3,33	16,60	3,33	-2,301*	-0,25
435	Total	16,32	3,02	17,34	2,90		-0,34

Por último, en la tabla 41 aparecen reflejadas las puntuaciones correspondientes a los valores de tipo individualista. En este caso, las puntuaciones de escala global no eran significativas, pero sí resultan en el análisis de dos grupos, YMCA y Scouts, en ambos casos con tamaños del efecto bajos, sobre todo entre los primeros. La tendencia, en ambos casos, ha sido a la reducción de la puntuación. Del análisis de las sub-escalas se pone de manifiesto que los cambios ocurren en el hedonismo, ya detectado por el ANOVA, pero comprobándose ahora que se produce una reducción de estos valores en todos los grupos, salvo en los jóvenes de Piquer.

Tabla 41.- Pretest-postest. Valores individualistas expresados en cada programa

N	Programa	PRE		POST		T	<i>d</i>
		Media	D.T.	Media	D.T.		
<b>Valores individualistas</b>							
121	IAJ	27,10	7,23	26,96	7,78	0,292	0,02
131	YMCA	26,33	6,42	25,36	7,19	2,074*	0,15
55	Scouts	25,50	5,35	23,87	6,42	2,285*	0,30
119	Piquer	26,38	7,32	26,59	8,06	-0,340	-0,03
426	Total	26,46	6,79	25,97	7,57		0,07
<b>Reconocimiento social</b>							
125	IAJ	11,39	4,94	11,60	4,69	0,602	-0,04
133	YMCA	10,20	4,56	10,00	4,74	0,649	0,04
56	Scouts	10,83	3,88	10,01	3,97	1,805	0,21
125	Piquer	11,90	4,68	11,93	4,87	0,077	-0,01
439	Total	11,10	4,66	11,01	4,74		0,02
<b>Hedonismo</b>							
126	IAJ	16,16	3,52	15,40	4,21	2,755**	0,22
134	YMCA	16,12	3,36	15,36	3,84	2,636**	0,23
57	Scouts	14,66	3,01	13,87	3,53	1,953*	0,26
124	Piquer	14,50	3,99	14,66	4,44	-0,411	-0,04
441	Total	15,49	3,63	14,98	4,11		0,14

### V.2.3.- Comparación pre-post por edad

A continuación (Tabla 42), se presentan los diferentes modelos de ANOVA con medidas repetidas entre los grupos. El dato más relevante, más allá de confirmarse los resultados del grupo total en el factor tiempo, es la aparición de una interacción significativa para compromiso social ( $F= 2,756$ ;  $p<,05$ ), con un tamaño del efecto moderado ( $\eta^2=,019$ ). A continuación, exponemos los resultados de cada variable.

Así, en la tabla 42, aparecen representados los resultados en cuanto a la edad en los grupos para la escala global de valores sociales y las diferentes subescalas. Para el caso del compromiso social, la interacción ya señalada viene a mostrar que el incremento en estos valores se produce únicamente en el grupo de 16-17 años, no así en el resto. Este resultado se reproduce en la puntuación total de valores sociales y en las de justicia e igualdad. El grupo de 18 años o más, más reducido en tamaño, no alcanza en ningún caso significación estadística. A destacar que en prosocialidad, son los dos grupos intermedios en edad los que muestran un resultado significativo.

Señalar que la edad no se distribuía por igual en todos los grupos, con una presencia más alta de jóvenes de edades extremas en los programas de refuerzo, así como una presencia mayoritaria de jóvenes de entre 16-17 años en Scouts y campos de trabajo.

Tabla 42. Pretest-postest del estudio con los valores sociales \*Edad

Programa	N	PRE		POST		T	<i>d</i>
		Media	D.T.	Media	D.T.		
<b>Valores sociales</b>							
12-13 años	45	44,36	6,13	45,09	7,89	-0,690	-0,12
14-15 años	180	46,22	9,03	47,19	8,52	-1,614	-0,11
16-17 años	157	46,14	8,83	48,40	8,25	-4,081***	-0,26
18 ó más	53	45,21	8,60	46,26	8,83	-1,257	-0,12
Total	435	45,88	8,64	47,30	8,44		-0,16
<b>Compromiso social</b>							
12-13 años	45	13,38	3,58	13,38	3,64	0,000	0,00
14-15 años	181	14,13	3,85	14,00	3,82	0,477	0,03
16-17 años	158	13,94	3,77	14,85	3,55	-3,553***	-0,24
18 ó más	53	13,74	4,17	14,32	4,08	-1,594	-0,14
Total	437	13,94	3,83	14,28	3,76		-0,09
<b>Prosocialidad</b>							
12-13 años	46	15,07	2,86	15,46	3,14	-0,788	-0,14
14-15 años	183	15,28	3,66	15,99	3,43	-2,721**	-0,20
16-17 años	158	15,18	3,13	15,94	3,25	-3,553***	-0,24
18 ó más	53	15,36	3,08	15,57	3,04	-0,612	-0,07
Total	440	15,23	3,32	15,87	3,28		-0,19
<b>Justicia e Igualdad</b>							
12-13 años	45	15,89	2,64	16,18	2,77	-0,699	-0,11
14-15 años	182	16,84	3,51	17,24	3,30	-1,653	-0,12
16-17 años	160	16,79	3,53	17,54	3,05	-3,009**	-0,21
18 ó más	53	16,11	3,08	16,38	3,13	-0,693	-0,09
Total	440	16,64	3,39	17,14	3,17		-0,15

Por lo que respecta a los valores personales (Tabla 43), el análisis por grupo revela un mismo patrón de resultados, el grupo de 18 o más apenas muestra cambios estadísticamente significativos, vinculados además a un muy bajo tamaño del efecto. Para el resto, no se logra detectar cambios en los subprogramas en honestidad. Por grupos de edad, destaca el mayor tamaño del efecto del grupo de los más jóvenes en las puntuaciones totales ( $d=-0,48$ ) y en integridad.

Tabla 43.- Pretest-postest del estudio con los valores personales \*Edad

Programa	N	PRE		POST		T	<i>d</i>
		Media	D.T.	Media	D.T.		
<b>Valores personales</b>							
12-13 años	44	48,16	7,76	51,86	6,95	-2,604*	-0,48
14-15 años	176	50,38	7,21	52,52	7,45	-4,004***	-0,30
16-17 años	153	50,98	6,01	52,93	6,87	-3,661***	-0,32
18 ó más	52	50,54	5,99	51,48	6,32	-1,067	-0,16
Total	425	50,38	6,74	52,47	7,06		-0,31
<b>Honestidad</b>							
12-13 años	46	16,98	3,62	17,98	2,70	-1,619	-0,28
14-15 años	182	17,72	2,76	18,07	2,98	-1,468	-0,13
16-17 años	159	17,72	2,60	18,01	2,87	-1,367	-0,11
18 ó más	53	17,57	2,43	17,57	2,89	0,000	0,00
Total	440	17,63	2,77	17,98	2,90		-0,13
<b>Integridad</b>							
12-13 años	46	14,96	2,88	16,28	3,21	-2,666*	-0,46
14-15 años	182	16,51	3,48	17,05	3,31	-2,164*	-0,16
16-17 años	157	16,43	3,08	17,24	3,01	-3,251***	-0,26
18 ó más	53	16,28	2,71	16,58	2,82	-0,814	-0,11
Total	438	16,29	3,22	16,98	3,14		-0,21
<b>Responsabilidad</b>							
12-13 años	44	15,75	3,26	17,05	3,42	-2,119*	-0,40
14-15 años	179	16,27	3,07	17,35	3,12	-4,391***	-0,35
16-17 años	159	16,49	3,11	17,50	2,64	-3,890***	-0,32
18 ó más	52	16,46	2,39	17,04	2,40	-1,587	-0,24
Total	434	16,32	3,03	17,33	2,90		-0,33

Para los valores individualistas (Tabla 44), el análisis por grupo no detecta ningún cambio estadísticamente significativo, lo que sí ocurría para el total del grupo. No hay variaciones en reconocimiento social y sí aparecen resultados de interés en hedonismo. En este caso, se detecta que el cambio se da únicamente en el grupo de los jóvenes de 16-17 años, con un tamaño del efecto medio-bajo (*d*=,26). Destacar que estos jóvenes partían de puntuaciones similares al resto de grupos de edad, salvo con los de 18 años.

Tabla 44.- Tabla de Pretest-Posttest del estudio con los valores individualistas\*Edad

Programa	N	PRE		POST		T	d
		Media	D.T.	Media	D.T.		
<b>Valores individualistas</b>							
12-13 años	45	26,40	6,69	25,78	8,40	0,548	0,09
14-15 años	182	27,17	7,17	26,73	7,60	1,103	0,06
16-17 años	157	25,83	6,40	25,15	7,20	1,356	0,11
18 ó más	52	25,77	6,65	25,81	7,68	0,046	-0,01
Total	436	26,44	6,80	25,95	7,56		0,07
<b>Reconocimiento social</b>							
12-13 años	46	11,11	5,00	10,98	5,42	0,176	0,03
14-15 años	182	11,43	4,89	11,20	4,92	0,771	0,05
16-17 años	158	10,82	4,49	10,66	4,48	0,540	0,04
18 ó más	52	10,81	4,10	11,31	4,28	-0,990	-0,12
Total	438	11,10	4,67	11,00	4,74		0,02
<b>Hedonismo</b>							
12-13 años	45	15,38	3,68	14,82	4,64	0,763	0,15
14-15 años	183	15,80	3,86	15,52	4,27	1,095	0,07
16-17 años	159	15,33	3,36	14,54	3,70	3,013**	0,23
18 ó más	53	14,96	3,56	14,51	4,15	1,009	0,13
Total	440	15,48	3,63	14,98	4,11		0,14

#### V.2.4.- Comparación pre-post por sexo

El análisis de varianza de medidas repetidas, considerando como factor el sexo, no ha revelado ninguna interacción vinculada a esta variable, más allá de repetir los efectos principales vinculados al tiempo que ya hemos venido comentado (Tabla 45). No obstante, en el siguiente apartado, revisaremos los resultados de cada grupo de participantes según el sexo.

Tabla 45. Comparaciones de medias pre-post (ANOVA de medidas repetidas)\* Sexo

Fuente		F Greenhouse- Geisser	Sig.	$\eta^2$ parcial	Potencia observada(a)
Valores Sociales	Tiempo	16,469	,000	,037	,982
	tiempo * sexo	,541	,462	,001	,114
Compromiso social	Tiempo	4,550	,033	,010	,567
	tiempo * sexo	,426	,515	,001	,100
Prosocialidad	Tiempo	16,599	,000	,037	,982
	tiempo * sexo	,047	,828	,000	,055
Justicia e Igualdad	Tiempo	11,820	,001	,026	,929
	tiempo * sexo	1,805	,180	,004	,268
Valores Personales	Tiempo	36,571	,000	,080	1,000
	tiempo * sexo	,265	,607	,001	,081
Honestidad	Tiempo	6,603	,011	,015	,727
	tiempo * sexo	1,218	,270	,003	,196
Integridad	Tiempo	21,083	,000	,046	,996
	tiempo * sexo	1,142	,286	,003	,187
Responsabilidad	Tiempo	40,573	,000	,086	1,000
	tiempo * sexo	,008	,928	,000	,051
Valores individualistas	Tiempo	3,110	,079	,007	,421
	tiempo * sexo	,059	,808	,000	,057
Reconocimiento social	Tiempo	,212	,646	,000	,074
	tiempo * sexo	,141	,707	,000	,066
Hedonismo	Tiempo	10,535	,001	,023	,900
	tiempo * sexo	2,156	,143	,005	,311

Por lo que respecta a los valores sociales, tanto el tamaño del efecto como el análisis independiente de los grupos revela algunas diferencias (Tabla 46). Así, tanto en la puntuación total como en prosocialidad, los dos grupos muestran cambios temporales estadísticamente relevantes, sin embargo, el tamaño del efecto de la puntuación total es mayor en las chicas, no así en prosocialidad. Este resultado se asocia a que el cambio de las chicas es mayor en compromiso social y justicia en igualdad, en el que aparte de tener pequeños cambios, son estadísticamente significativos, lo que no ocurre con los chicos.

Tabla 46. Pretest-postest del estudio con los valores sociales\*Sexo

Programa	N	PRE		POST		T	d
		Media	D.T.	Media	D.T.		
<b>Valores sociales</b>							
Hombre	250	44,90	8,83	46,09	8,56	-2,335*	-0,13
Mujer	185	47,30	8,29	49,01	8,07	-3,668***	-0,21
Total	435	45,92	8,68	47,33	8,47		-0,16
<b>Compromiso social</b>							
Hombre	252	13,71	3,98	13,96	3,88	-1,065	-0,06
Mujer	185	14,30	3,63	14,77	3,58	-2,040*	-0,13
Total	437	13,96	3,84	14,30	3,77		-0,09
<b>Prosocialidad</b>							
Hombre	252	14,77	3,36	15,43	3,32	-3,190**	-0,20
Mujer	188	15,88	3,18	16,48	3,17	-2,656**	-0,19
Total	440	15,24	3,33	15,88	3,29		-0,19
<b>Justicia e Igualdad</b>							
Hombre	253	16,36	3,44	16,68	3,23	-1,487	-0,09
Mujer	187	17,04	3,31	17,76	2,98	-3,586***	-0,22
Total	440	16,65	3,40	17,14	3,17		-0,14

Un patrón parecido se encuentra en el caso de los valores personales, los cambios son estadísticamente significativos para chicos y chicas, salvo en honestidad, donde únicamente las chicas alcanzan significación estadística. Los tamaños del efecto revelan también ligeras diferencias a favor de las chicas (Tabla 47).

Tabla 47.- Pretest-postest del estudio con los valores personales\*Sexo

Programa	N	PRE		POST		T	d
		Media	D.T.	Media	D.T.		
<b>Valores personales</b>							
Hombre	245	49,67	6,84	51,61	7,20	-4,087***	-0,28
Mujer	180	51,41	6,52	53,71	6,74	-4,585***	-0,35
Total	425	50,41	6,75	52,50	7,07		-0,31
<b>Honestidad</b>							
Hombre	253	17,32	2,71	17,53	3,05	-1,095	-0,08
Mujer	187	18,05	2,79	18,58	2,56	-2,515*	-0,19
Total	440	17,63	2,77	17,98	2,90		-0,13
<b>Integridad</b>							
Hombre	251	16,12	3,35	16,67	3,26	-2,501*	-0,16
Mujer	187	16,56	3,04	17,44	2,95	-4,226***	-0,29
Total	438	16,31	3,22	17,00	3,15		-0,21
<b>Responsabilidad</b>							
Hombre	251	16,06	3,22	17,06	3,11	-4,452***	-0,31
Mujer	183	16,70	2,71	17,74	2,55	-4,893***	-0,38
Total	434	16,33	3,03	17,35	2,90		-0,34

Por último, y con respecto a los valores individualistas (Tabla 48), las comparaciones por grupos no son significativas ni en la puntuación total ni en reconocimiento social, como se ponía de manifiesto en el ANOVA, y en el caso del hedonismo, únicamente las chicas alcanzan significación estadística, con un tamaño del efecto medio-bajo.

Tabla 48.- Pretest-postest del estudio con los valores individualistas\*Sexo

Programa	N	PRE		POST		T	<i>d</i>
		Media	D.T.	Media	D.T.		
<b>Valores individualistas</b>							
Hombre	250	26,34	6,76	25,92	7,61	1,107	0,06
Mujer	186	26,63	6,88	26,06	7,57	1,431	0,08
Total	436	26,47	6,81	25,98	7,58		0,07
<b>Reconocimiento social</b>							
Hombre	251	11,31	4,66	11,15	4,71	0,605	0,03
Mujer	187	10,86	4,68	10,84	4,81	0,061	0,00
Total	438	11,11	4,67	11,02	4,75		0,02
<b>Hedonismo</b>							
Hombre	253	15,08	3,64	14,78	4,07	1,360	0,08
Mujer	187	16,05	3,56	15,25	4,18	3,119**	0,22
Total	440	15,49	3,64	14,98	4,12		0,14

### V.2.5.- Comparación pre-post por participación previa

A continuación, analizamos la evolución de los valores en función de la asistencia previa a programas similares. Señalar una vez más la distinta distribución entre los programas de esta variable, con una presencia mayoritaria de jóvenes Scouts con larga tradición de participación, seguidos de los jóvenes de YMCA y más lejanos los jóvenes de los programas de refuerzo educativo.

El ANOVA de medidas repetidas (Tabla 49), no señala ningún efecto vinculado a la interacción, reproduciendo los efectos principales del tiempo ya comentados y analizados. Por ello, procederemos a revisar brevemente la evolución dentro de cada grupo atendiendo a comparaciones independientes entre los grupos.

Tabla 49.- Comparación medias valores pre-post (ANOVA medidas repetidas en dos factores) con la participación previa en programas similares

Valores		F Greenhouse- Geisser	Sig.	$\eta^2$ parcial	Potencia observada(a)
Valores Sociales	Tiempo	12,612	,000	,028	,943
	tiempo * participación	,336	,562	,001	,089
Compromiso social	Tiempo	3,274	,071	,008	,439
	tiempo * participación	,227	,634	,001	,076
Prosocialidad	Tiempo	13,510	,000	,030	,956
	tiempo * participación	,463	,497	,001	,104
Justicia e Igualdad	Tiempo	8,561	,004	,019	,831
	tiempo * participación	,066	,798	,000	,058
Valores Personales	Tiempo	33,665	,000	,074	1
	tiempo * participación	,416	,519	,001	,099
Honestidad	Tiempo	6,504	,011	,015	,721
	tiempo * participación	,810	,369	,002	,146
Integridad	Tiempo	22,295	,000	,049	,997
	tiempo * participación	3,422	,065	,008	,455
Responsabilidad	Tiempo	31,921	,000	,069	1
	tiempo * participación	,901	,343	,002	,157
Valores individualistas	Tiempo	1,421	,234	,003	,221
	tiempo * participación	,304	,582	,001	,085
Reconocimiento social	Tiempo	,014	,000	,000	,052
	tiempo * participación	,158	,691	,000	,068
Hedonismo	Tiempo	6,893	,009	,016	,745
	tiempo * participación	,028	,868	,000	,053

La tabla 50 muestra la evolución temporal de los valores sociales según participación previa o no en estas actividades. Así, podemos comprobar que en aquellos casos en los que había cambios del grupo total, valores sociales, prosocialidad y justicia e igualdad, los cambios se dan ante todo en el grupo de jóvenes que tienen participación previa. El grupo sin esta relación con el tiempo libre logra avances que en términos del tamaño del efecto no son muy distintos del resto, pero no alcanzan esta significación.

Tabla 50.- Pretest-postest del estudio con los valores sociales \*Participación previa

Programa	N	PRE		POST		T	<i>d</i>
		Media	D.T.	Media	D.T.		
<b>Valores sociales</b>							
No	142	45,05	8,92	46,17	8,34	-1,700	-0,13
Sí	291	46,33	8,55	47,88	8,51	-3,734***	-0,18
Total	433	45,91	8,68	47,32	8,49		-0,16
<b>Compromiso social</b>							
No	143	13,68	3,95	13,92	4,03	0,720	-0,06
Sí	292	14,07	3,79	14,48	3,64	-2,143	-0,11
Total	435	13,94	3,84	14,29	3,78		-0,09
<b>Prosocialidad</b>							
No	143	15,04	3,53	15,53	3,32	-1,735	-0,14
Sí	295	15,32	3,23	16,03	3,28	-3,913***	-0,22
Total	438	15,23	3,33	15,87	3,30		-0,19
<b>Justicia e Igualdad</b>							
No	143	16,22	3,44	16,65	3,35	1,427	-0,12
Sí	295	16,88	3,36	17,39	3,06	-3,011**	-0,15
Total	438	16,66	3,40	17,15	3,18		-0,14

No obstante, no ocurre igual con los valores personales (Tabla 51). Ahora podemos comprobar como la evolución del grupo de jóvenes sin trayectoria anterior logra mayores incrementos que el otro grupo, salvo en responsabilidad. A destacar que en estos casos, los jóvenes sin hisotorial previo parten de puntuaciones ligeramente más bajas que el resto y al finalizar la actividad logran equiparse al resto del grupo. Así, sus tamaños del efecto son de tipo moderado.

Tabla 51.- Pretest-postest del estudio con los valores personales \*Participación previa

Programa	N	PRE		POST		T	<i>d</i>
		Media	D.T.	Media	D.T.		
<b>Valores personales</b>							
No	137	49,83	7,04	52,22	7,62	-3,454***	-0,34
Sí	286	50,70	6,62	52,61	6,81	-4,879***	-0,29
Total	423	50,42	6,76	52,48	7,07		-0,31
<b>Honestidad</b>							
No	143	17,40	2,76	17,93	3,10	-2,124*	-0,19
Sí	295	17,74	2,78	17,99	2,80	-1,437	-0,09
Total	438	17,63	2,77	17,97	2,90		-0,12
<b>Integridad</b>							
No	143	15,80	3,35	16,87	3,26	-3,500***	-0,32
Sí	293	16,58	3,11	17,05	3,10	-2,722**	-0,15
Total	436	16,33	3,21	16,99	3,15		-0,21
<b>Responsabilidad</b>							
No	140	16,43	3,09	17,22	3,17	-2,418*	-0,26
Sí	292	16,28	3,01	17,40	2,78	-6,411***	-0,37
Total	432	16,33	3,03	17,34	2,91		-0,33

Por último, para los valores individualistas, el único dato de interés lo encontramos en los valores hedonistas, en los que únicamente los grupos de jóvenes que tienen participación previa muestran una reducción de estos valores (Tabla 52). Hay que destacar

en cualquier caso que el tamaño del efecto es bajo y que además estos jóvenes partían de una puntuación ligeramente mayor que el resto del grupo.

Tabla 52.- Pretest-postest del estudio con los valores individualistas\*Participación previa

Programa	N	PRE		POST		T	<i>d</i>
		Media	D.T.	Media	D.T.		
<b>Valores individualistas</b>							
No	144	26,38	7,22	26,19	7,68	0,365	0,03
Sí	290	26,50	6,60	25,99	7,47	1,547	0,08
Total	434	26,46	6,81	26,06	7,53		0,06
<b>Reconocimiento social</b>							
No	144	11,24	4,88	11,30	4,84	-0,157	-0,01
Sí	292	11,03	4,57	10,93	4,69	0,470	0,02
Total	436	11,10	4,67	11,05	4,74		0,01
<b>Hedonismo</b>							
No	144	15,33	3,75	14,90	4,34	1,491	0,12
Sí	294	15,59	3,58	15,09	3,96	2,442*	0,14
Total	438	15,50	3,63	15,03	4,08		0,13

### V.2.6.- Comparación pre-post por pertenencia a asociaciones

El último factor analizado en la evolución de los valores analizados en este estudio es el relacionado con la pertenencia previa a asociaciones. Una vez más, el ANOVA (Tabla 53) no detecta ninguna variación específica vinculada a esta variable y su relación con la evolución temporal de los valores. No obstante, siguiendo con el análisis previo realizado, desglosaremos de manera independiente la evolución de ambos grupos, pertenecientes y no pertenecientes a asociaciones. Como en casos anteriores, señalar que esta variable no se distribuía de manera independiente de los programas en los que participaban los jóvenes, con una alta presencia de asociacionismo entre los Scouts.

Tabla 53.- Comparación medias valores pre-post (ANOVA medidas repetidas en dos factores) con la pertenencia a asociaciones

Valores		F	Greenhouse-Geisser	Sig.	$\eta^2$ parcial	Potencia observada(a)
Valores Sociales	Tiempo	16,090	,000	,036	,979	
	tiempo * pertenencia	,747	,388	,002	,139	
Compromiso social	Tiempo	3,960	,047	,009	,510	
	tiempo * pertenencia	,782	,377	,002	,143	
Prosocialidad	Tiempo	18,555	,000	,041	,990	
	tiempo * pertenencia	,030	,863	,000	,053	
Justicia e Igualdad	Tiempo	10,294	,001	,023	,893	
	tiempo * pertenencia	2,280	,132	,005	,325	
Valores Personales	Tiempo	36,426	,000	,079	1	
	tiempo * pertenencia	,721	,396	,002	,135	
Honestidad	Tiempo	5,404	,021	,012	,640	
	tiempo * pertenencia	3,136	,077	,007	,424	
Integridad	Tiempo	19,623	,000	,043	,993	
	tiempo * pertenencia	1,456	,228	,003	,226	
Responsabilidad	Tiempo	42,410	,000	,089	1	
	tiempo * pertenencia	,018	,894	,000	,052	
Valores individualistas	Tiempo	3,132	,077	,007	,423	
	tiempo * pertenencia	1,212	,272	,003	,196	
Reconocimiento social	Tiempo	,306	,580	,001	,086	
	tiempo * pertenencia	1,182	,277	,003	,192	
Hedonismo	Tiempo	9,200	,003	,021	,857	
	tiempo * pertenencia	,137	,711	,000	,066	

La tabla 54 muestra la evolución por grupos de los valores sociales. En este caso encontramos diferencias significativas en todas las escalas, resultado que también aparecía en el total del grupo. No obstante, lo más relevante es que salvo en prosocialidad, son los grupos de jóvenes sin trayectoria asociativa previa los que más incrementan sus puntuaciones. A destacar, en cualquier caso, que partían de puntuaciones más bajas que sus colegas y que con esta variación llegan a tener puntuaciones cercanas a estos, aunque sin superarlos.

Tabla 54.- Pretest-postest del estudio con los valores sociales \*Pertenencia

Programa	N	PRE		POST		T	d
		Media	D.T.	Media	D.T.		
<b>Valores sociales</b>							
No	237	44,99	8,85	46,71	8,31	-3,651***	-0,19
Sí	198	47,00	8,36	48,11	8,60	-2,106*	-0,13
Total	435	45,91	8,68	47,35	8,46		-0,17
<b>Compromiso social</b>							
No	237	13,40	3,92	13,88	3,80	-2,005*	-0,12
Sí	200	14,63	3,64	14,81	3,68	-0,812	-0,05
Total	437	13,96	3,84	14,30	3,77		-0,09
<b>Prosocialidad</b>							
No	241	15,07	3,33	15,71	3,25	-3,124**	-0,19
Sí	199	15,42	3,30	16,11	3,34	-2,971**	-0,21
Total	440	15,23	3,32	15,89	3,29		-0,20
<b>Justicia e Igualdad</b>							
No	240	16,43	3,56	17,13	3,15	3,468***	-0,20
Sí	200	16,91	3,18	17,17	3,20	-1,163	-0,08
Total	440	16,65	3,40	17,15	3,17		-0,15

Por lo que respecta a los valores personales (Tabla 55), encontramos que tanto para la puntuación total como para la responsabilidad y la integridad, los dos grupos de jóvenes logran incrementos estadísticamente significativos y de tamaños del efecto parecidos, de tipo medio. No obstante, el patrón de cambio es distinto en el caso de la honestidad en la que únicamente se encuentran cambios entre los jóvenes sin historia asociativa previa, quienes además partían de una puntuación más baja y logran, con el pequeño cambio ocurrido, equipararse a sus iguales.

Tabla 55.- Pretest-postest del estudio con los valores personales\*Pertenencia

Programa	N	PRE		POST		T	d
		Media	D.T.	Media	D.T.		
<b>Valores personales</b>							
No	230	49,87	7,02	52,25	7,52	-4,770***	-0,34
Sí	195	50,98	6,35	52,78	6,51	-3,845***	-0,28
Total	425	50,38	6,74	52,49	7,07		-0,31
<b>Honestidad</b>							
No	240	17,34	2,89	17,93	3,00	-2,953**	-0,20
Sí	200	17,97	2,58	18,05	2,78	-0,389	-0,03
Total	440	17,62	2,77	17,98	2,90		-0,13
<b>Integridad</b>							
No	238	16,03	3,33	16,89	3,27	-3,984***	-0,26
Sí	200	16,62	3,06	17,12	3,00	-2,322**	-0,16
Total	438	16,30	3,22	16,99	3,15		-0,22
<b>Responsabilidad</b>							
No	236	16,20	3,15	17,21	3,01	-4,411***	-0,32
Sí	198	16,45	2,87	17,50	2,77	-4,905***	-0,37
Total	434	16,32	3,02	17,34	2,91		-0,34

Por último, exponemos la evolución de los valores individualistas (Tabla 56). Como en el total del grupo, se detectan cambios en los valores hedonistas, y además, el análisis

de grupos revela un cambio en la puntuación total del grupo con pertenencia previa a asociaciones. No obstante, los tamaños del efecto para los valores hedonistas y para la puntuación total, revelan que el cambio es mínimo en ambos casos, lo que relativiza notablemente las diferencias de evolución de los grupos.

Tabla 56.- Pretest-postest del estudio con los valores individualistas\*Pertenencia

Programa	N	PRE		POST		T	<i>d</i>
		Media	D.T.	Media	D.T.		
<b>Valores individualistas</b>							
No	236	26,11	6,79	25,92	7,48	0,489	0,03
Sí	200	26,84	6,81	26,04	7,73	1,975*	0,12
Total	436	26,45	6,80	25,98	7,58		0,07
<b>Reconocimiento social</b>							
No	238	10,92	4,60	11,02	4,64	-0,408	-0,02
Sí	200	11,32	4,74	11,01	4,89	1,073	0,07
Total	438	11,10	4,67	11,01	4,75		0,02
<b>Hedonismo</b>							
No	239	15,37	3,67	14,92	4,15	1,903	0,12
Sí	201	15,63	3,60	15,05	4,08	2,415*	0,16
Total	440	15,49	3,63	14,98	4,12		0,14

### V.2.7.- Análisis de regresión

Un último análisis del cambio entre los dos momentos de medida de los valores viene dado por el intento de identificar las variables que en conjunto pueden explicar la evolución de grupo. Para ello, se ha realizado una regresión múltiple (método stepwise) por bloques. Para analizar el cambio, como variable criterio se ha considerado el momento de medida 2, siendo la variable predictora del primer bloque la medida pre, de tal manera que las variables que entran en los siguientes pasos son las que permiten identificar los cambios, más allá del paso del tiempo. Habida cuenta de que algunas variables (repetir curso, acudir obligado o la pertenencia de padres a asociaciones) se han evaluado únicamente en la fase 2 de la tesis, la muestra se reduciría notablemente; por ello, no se han incluido en este análisis.

El listado de variables en cada bloque queda de la siguiente manera. El bloque 1 corresponde a la variable criterio en el momento pre test. El bloque 2 corresponde a la variable relativa al grupo de pertenencia del participante: IAJ, YMCA, Scouts y programa de refuerzo de la Fundación Piquer. Estas variables se han dicotomizado en cada caso. De este modo, se señala únicamente pertenecer a este grupo vs. el resto de participantes. Por último, en el bloque 3 aparecen el resto de variables analizadas: sexo, edad, pertenencia a asociaciones e historial previo de asistencia a actividades similares.

Así, para el caso de los valores sociales en conjunto, vemos que en el bloque 2 se incorpora una única variable, la pertenencia a la Fundación Piquer, con su peso negativo señala una predicción negativa en este caso para estos valores ( $\beta=-,150$ ), añadiendo un 2% de varianza al modelo de regresión (Tabla 57). La ligera reducción del peso de la regresión entre el bloque 1 y el bloque 2 de la variable criterio del primer modelo podría señalar diferencias previas en el grupo en el caso de cada programa analizado. Asimismo, el valor del peso de esta variable en el primer bloque ( $\beta=,.643$ ), señalaría una cierta estabilidad de las puntuaciones entre el primer y el segundo momento de medida.

Tabla 57.- Variable dependiente: valores sociales

	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3
Valores sociales_pre	,643	,596	
IAJ			
YMCA			
Scouts			
Piquer			-,150
Sexo			
Edad			
Curso			
Pertencia a asociaciones			
Part previa campamentos			
Nivel socioeconómico			
R <sup>2</sup>	,413	,434	
F	F <sub>1,373</sub> =262,650, p<.001	F <sub>1,372</sub> =13,393, p<,001	

Con respecto al compromiso social, una de las sub-escalas de los valores sociales, como hemos venido comentado, vemos que el modelo en el primer bloque explica el 35,5% de varianza, y que la inclusión de las variables del bloque 2 de pertenencia a Scouts en primer lugar ( $\beta=,.143$ ) e YMCA ( $\beta=,.091$ ) en segundo, añaden en conjunto hasta un 2,2% de varianza explicada. El signo del peso de regresión señala en ambos casos, una mejoría en esta variable asociada a la pertenencia estos grupos (Tabla 58).

Tabla 58.- Variable dependiente: compromiso social

	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3
Compromiso social_pre	,595	,563	
IAJ			
YMCA		,091	
Scouts		,143	
Piquer			
Sexo			
Edad			
Curso			
Pertencia a asociaciones			
Part previa campamentos			
Nivel socioeconómico			
R <sup>2</sup>	,355	,377	
F	F <sub>1,375</sub> =206,050, p=,022	F <sub>1,374</sub> =8,741, p=,003	
F		F <sub>1,373</sub> =4,594, p=,033	

Por lo que respecta a la prosocialidad (Tabla 59), vemos otra vez que la pertenencia a uno de los programas analizados, en este caso el programa de refuerzo de la Fundación Piquer, amortigua el cambio en este tipo de valores. Así, se produce un incremento de la varianza explicada del 2,8% y, como en casos anteriores en los que ha aparecido la variable Piquer, vemos que el peso de la regresión es negativo, reduciendo el incremento de la variable en estos casos ( $\beta=-,172$ ). Se comprueba igualmente una cierta estabilidad de la variable al analizar el valor del coeficiente de regresión en el bloque 1 ( $\beta=,534$ ).

Tabla 59.- Variable dependiente: prosocialidad

	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3
Prosocialidad_pre	,534	,492	
IAJ			
YMCA			
Scouts			
Piquer		-,172	
Sexo			
Edad			
Curso			
Pertencia a asociaciones			
Part previa campamentos			
Nivel socioeconómico			
R <sup>2</sup>	,285	,313	
F	F <sub>1,378</sub> =150,862, p<,001	F <sub>1,377</sub> =15,317, p<,001	

Por lo que respecta a la puntuación global de los valores personales, vemos que ninguna variable ayuda a predecir la evolución de la misma (Tabla 60). Además, por el valor del coeficiente del primer modelo, podemos comprobar que la estabilidad temporal de esta variable es media ( $\beta=.461$ ).

Tabla 60.- Variable dependiente: valores personales

	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3
Valores personales_pre	,461		
IAJ			
YMCA			
Scouts			
Piquer			
Sexo			
Edad			
Curso			
Pertencia a asociaciones			
Part previa campamentos			
Nivel socioeconómico			
R <sup>2</sup>	,213		
F	F <sub>1,364</sub> =98,254, p<,001		

En el caso de la honestidad, por el contrario, sí encontramos que las variables del modelo, en concreto del bloque 3, predicen un cierto cambio de estos valores (Tabla 61). Así, podemos comprobar que el sexo es la primera variable que añade un 1,2% de varianza, señalando el signo de la regresión ( $\beta=.117$ ), que serían las chicas las que más cambian en este apartado. Por su parte, algo parecido ocurre con el nivel socioeconómico, con un ligero mayor incremento en función del nivel informado ( $\beta=.092$ ). Esta variable añadiría un 0,9% de varianza explicada. A destacar, como en el caso anterior, un valor más bajo del coeficiente de regresión en el bloque 1 ( $\beta=.431$ ), señalando una menor estabilidad de la variable.

Tabla 61. Variable dependiente: honestidad

	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3
Valores personales_pre	,431		,413
IAJ			
YMCA			
Scouts			
Piquer			
Sexo			,117
Edad			
Curso			
Pertencia a asociaciones			
Part previa campamentos			
Nivel socioeconómico			-,092
R <sup>2</sup>	,186		,208
F	F <sub>1,378</sub> =86,454, p<,001		F <sub>1,377</sub> =6,362, p=,012
			F <sub>1,376</sub> =4,038, p=,045

Para la integridad, encontramos un patrón similar al de la puntuación total de valores personales. No hay variables que predigan el cambio más allá de la puntuación del primer momento temporal, cuyo peso a su vez tiene una valor medio, señalando cierta estabilidad temporal entre los dos momentos de medida ( $\beta=,489$ ) (Tabla 62).

Tabla 62.- Variable dependiente: integridad

	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3
Integridad_pre	,489		
IAJ			
YMCA			
Scouts			
Piquer			
Sexo			
Edad			
Curso			
Pertencia a asociaciones			
Part previa campamentos			
Nivel socioeconómico			
R <sup>2</sup>	,240		
F	F <sub>1,376</sub> =118,439, p<,001		

No ocurre lo mismo con la escala de responsabilidad, en la que sí encontramos una predicción de cambio cuando incorporamos las variables de los programas analizados. En concreto, la pertenencia al grupo de refuerzo educativo mejora la predicción en un 2%, señalando el peso de la regresión una ligera reducción de la puntuación en esta escala

( $\beta=,120$ ). El análisis del porcentaje de varianza explicado en el primer bloque y el valor del preso de la regresión señalan una estabilidad intermedia de estas puntuaciones (Tabla 63).

Tabla 63.- Variable dependiente: responsabilidad

	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3
Responsabilidad_pre	,442	,430	
IAJ			
YMCA			
Scouts			
Piquer		-,120	
Sexo			
Edad			
Curso			
Pertenencia a asociaciones			
Part. previa campamentos			
Nivel socioeconómico			
R <sup>2</sup>	,190	,210	
F	F <sub>1,373</sub> =90,625, p<,001	F <sub>1,372</sub> =49,342, p<,001	

Por último, el conjunto de los valores individualistas los agrupamos en una única tabla, ya que no hay ningún predictor, más allá de la misma variable, que explique la variación entre ambos momentos. En todos los casos, los porcentajes de varianza explicados son superiores al 36%, lo que avala una mayor estabilidad de estos valores en el estudio (Tabla 64).

Tabla 64. Variable dependiente: valores individualistas

	Individualistas	Reconocimiento Social	Hedonismo
Variable pre	,673	,657	,601
R <sup>2</sup>	,453	,431	,361
F	F <sub>1,375</sub> =309,614, p<,001	F <sub>1,376</sub> =284,875, p<,001	F <sub>1,378</sub> =213,649, p<,001

### V.3.- Características cualitativas de los 4 programas

Para dar cuenta de los resultados vinculados con los objetivos planteados en esta tesis, debemos responder al último de ellos que pretende detectar las características de los programas y, por otro lado, valorar si pueden ser predictoras de resultados diferentes en relación a la adquisición de valores por parte de los adolescentes. Para este segundo aspecto, comentaremos más resultados en el siguiente capítulo. Por ello, comenzamos presentando las características de cada uno de los programas, por separado, derivados del cuestionario de evaluación y de la entrevista que responden los directores de los mismos.

Describimos, siguiendo este orden, el programa de campos de trabajo, de campamentos de YMCA, de refuerzo educativo de Piquer y, por último, del campamento Scout ASDE. Y continuaremos explicando las diferencias más relevantes de cada una de las categorías del cuestionario y la entrevista, como son: la entidad, el programa, el personal, la metodología y el papel de la familia, entre otros.

Por lo tanto, en este apartado se describen los resultados cualitativos que, como informantes principales, hemos respondido. En concreto, comentamos el cuestionario de evaluación (Anexo 15) y de la entrevista (Anexo 16) del programa de campos de trabajo del IAJ.

### **V.3.1.- Los campos de trabajo de IAJ: características**

Los campos de trabajo evaluados en esta tesis se enmarcan en el programa internacional “Voluntariado y solidaridad” de *Alliance of European Voluntary Service Organisations*. Se organizan desde entidades sin ánimo de lucro y son subvencionadas, en un gran porcentaje, por el Gobierno de Aragón. El ámbito de actuación de las entidades es nacional. Llevan entre 2 y 20 años de existencia en España. Su fin último es promover un bien social para los participantes, así como el desarrollo local de la zona en la que estas actividades se realizan.

Algunas características generales del programa tienen que ver con el alojamiento. Es habitual que tengan lugar en la denominada colonia, es decir, la pernocta se realiza en una instalación cerrada. Son actividades intensivas, por lo que los participantes conviven juntos durante el día y pernoctan también durante todo el programa, que tiene una duración de 15 días. Su realización se ubica en ámbito rural. Normalmente se desarrollan en pueblos pequeños de Aragón que necesitan una dinamización de sus empresas, gentes y promoción turística. Estos programas se definen por modalidades, que vienen ya reflejadas en la ficha técnica del campo de trabajo (Anexo 1). Tal y como refleja la Orden de convocatoria de subvenciones para la realización de campos de trabajo en Aragón, éstos (Departamento de Sanidad, Bienestar social y Familia ,2013, p. 30827) “deberán ir dirigidos a la realización desinteresada de actuaciones o servicios de claro interés social mediante jóvenes voluntarios en alguna de las siguientes modalidades: arqueología; construcción-restauración; artesanía-etnología; ecología-medioambiente; agricultura-jardinería; integración social; protección civil; investigación-estudio; turismo”. Las más habituales en esta tesis han sido ecología-medio ambiente, construcción-restauración, integración social

y arqueología. A través del voluntariado se promueven estos objetivos, además de la participación grupal de los jóvenes.

La persona que lidera el programa tiene la titulación de director de tiempo libre<sup>19</sup>. Habitualmente son personas que pertenecen a la asociación y, en ocasiones, son los responsables de la misma. La media de años de experiencia de estos directores es de 3 a 5 años y el puesto es ocupado tanto por hombres como por mujeres. El Decreto 101/1986 (Gobierno de Aragón, 1986) señala la obligatoriedad de cumplir una ratio entre monitor y participantes de 1/12, así como que el 50% de los responsables sean monitores de tiempo libre. Por ello como personal de apoyo al director, es habitual que haya 2 personas, hombres o mujeres. Se completa el personal con joven que realiza las prácticas de esta titulación. Las edades de los monitores están comprendidas entre los 18 y los 24 años y tienen entre 2 y 5 años de experiencia. Estos monitores normalmente ya pertenecen a la entidad y tienen titulaciones relacionadas con el ámbito psicosocial o educativo. Al ser una actividad subvencionada, es habitual que el personal perciba de la asociación una cantidad económica de unos 600 euros netos por actividad de 15 días.

Los participantes son 20 jóvenes de 15 a 17 años, con un nivel socioeconómico medio. No existe ningún criterio para la participación, pero sí se incluye desde la institución, previa demanda, algún participante con necesidades especiales o sociales. No hay ningún distintivo relacionado con uniforme. El precio de la actividad es de 90 euros y este coste no incluye los gastos de desplazamiento.

Las actividades están estructuradas de antemano y la jornada diaria se divide en dos (Véase anexo 1). Las 5 horas de la mañana se destinan a la realización de tareas relacionadas con el voluntariado y, las tardes, se destinan para talleres y actividades más lúdicas que incluyen deporte, juegos, veladas, talleres formativos y resolución de conflictos.

La metodología está definida con anterioridad. Se informa de la misma a los participantes el primer día. Entre sus normas, los jóvenes pueden ser castigados e incluso expulsados, debido al consumo de sustancias o de algún tipo de violencia, pero no por robo. Se permite tener tecnología, pero suele ser controlada por el personal responsable y administrada en momentos puntuales. Existen objetivos del programa relacionados con la actividad, la educación, la convivencia y la naturaleza. Se utilizan dinámicas grupales en

---

<sup>19</sup> Esta titulación es obligatoria en Aragón para la dirección de actividades que se realizan con más de 10 menores con pernocta superior a 2 noches (Gobierno de Aragón, 1997).

las actividades, se realizan reuniones diarias y se reparten las tareas de limpieza entre los jóvenes que colaboran en tareas domésticas y alimentarias.

Los factores más influyentes, responsables de la adquisición de valores en los jóvenes, por orden de prioridad son el director y el *staff*, la metodología, el programa, las actividades, la entidad y los participantes. La figura del director como líder en la cohesión del personal y de los participantes es fundamental. Un director de tiempo libre, con experiencia, y con edad superior al menos a 28 años puede coordinar el trabajo de los monitores y dinamizar al grupo de adolescentes. La formación en materia de tiempo libre de monitores y directores también es fundamental para entender la filosofía del tiempo libre y del voluntariado.

En segundo lugar, se considera coherente la explicación de unas normas definidas que los participantes conocen desde el primer día. El diseño de estas reglas y la explicación de las mismas es esencial para marcar límites y para que los jóvenes conozcan lo que está permitido y lo que no se puede hacer durante el programa. El conocer, antes de apuntarse al programa, el cronograma completo de actividades hace que la motivación sea mayor. Y por consiguiente, el cumplimiento del mismo da coherencia a la entidad y al personal que lo ha diseñado. Un programa de este tipo que desarrolla 5 horas diarias de voluntariado influye en la motivación de los jóvenes hacia la prosocialidad y el compromiso social. Debido a esta metodología, este programa se diferencia de otras actividades similares porque es el único de estas características que se desarrolla a nivel internacional.

La familia adquiere importancia en el momento de la recepción de la información, inscripción del participante y al llevarlo al lugar de la actividad. Por lo tanto, su papel se relaciona con la autorización del joven en su participación, el apoyo en la toma de decisiones y, la selección, dentro del programa, de la modalidad y la localidad donde se realiza.

### V.3.2.- Los campamentos de YMCA: características

El siguiente programa que vamos a describir es el campamento de la entidad YMCA. Su directora Belén Portolés responde al cuestionario y a la entrevista y éstas quedan reflejadas en los anexos 17 y 18. Los campamentos de YMCA, evaluados en esta tesis, se gestionan desde esta organización no gubernamental o entidad sin ánimo de lucro que recibe subvención pública para algunos de sus programas. Esta asociación de carácter internacional, creó su sede de Zaragoza en 1987. Su fin último es el compromiso

compartido de desarrollar el potencial de niños y jóvenes, favorecer un entorno adecuado para su crecimiento y fomentar la responsabilidad social. Trabajan cada día para procurar que todo el mundo, con independencia de su situación económica o personal, tenga la oportunidad de aprender, crecer y prosperar.

Es habitual que sus campamentos tengan lugar en la denominada colonia, es decir, la pernocta se realiza en una instalación cerrada. Son actividades intensivas, por lo que los participantes conviven juntos y pernoctan durante los 15 días de duración. El programa se localiza en un entorno rural. Estos programas tienen la tipología de multiaventura, educación e idioma. En concreto, se han evaluado dos campamentos. El de multiaventura se realiza en tiendas de campaña y el de Anento en colonia. Las temáticas son multiaventura e inglés en el campamento de Oto. En el de Anento prima más la educación a través de las actividades.

El responsable de los campamentos tiene la titulación de director de tiempo libre y habitualmente también cuenta con diplomaturas de las ramas de trabajo social y magisterio. Suele tener una experiencia anterior en campamentos de entre 5 a 10 años y es miembro de la asociación. Consideran que existe paridad en el género de los directores. Suelen tener más de 31 años porque primero son monitores y después son coordinadores.

Los monitores son remunerados, según convenio, por su actividad y cumplen la ratio establecida por ley e incluso la superan, contando con 1 monitor por cada 10 menores participantes. Sus edades oscilan entre los 18 y los 24 años y existe paridad de género. Todos son miembros de la asociación con anterioridad a la participación en los campamentos. También existen monitores en prácticas y, si los 5 primeros días de actividad detectan que el monitor en prácticas no realiza sus tareas de forma adecuada, abandona el campamento.

El nivel socioeconómico de los participantes en los programas en general es medio-bajo, medio o medio-alto. Suelen llevar una camiseta como distintivo de grupo en las actividades y no tienen criterios de selección anteriores. Admiten a participantes de inclusión (con algún tipo de trastorno o discapacidad) y de servicios sociales (que pertenecen a protección del Gobierno de Aragón), así como a otras personas de nivel socioeconómico bajo que son becados por el programa Caixa pro infancia o por la propia asociación.

Para desarrollar el programa, existe un plan estructurado y definido que podemos ver a modo de ejemplo en el anexo 2. La planificación cuenta con un conjunto de actividades

que suponen un total de 10 horas por día, entre las que incluyen las de diversión, veladas, deportivas, educativas y de resolución de conflictos. En estos campamentos no se realizan actividades de voluntariado. Sin embargo, la entidad, en los programas sociales que realiza durante el año escolar sí que implica a personas voluntarias.

Las normas están definidas y son informadas el primer día a los participantes. Existe castigo o posibilidad de expulsión debido al consumo de sustancias, robo o violencia. Sólo se permite el uso del móvil para llamadas a los padres durante periodos puntuales. Todos los días hay reunión grupal diaria para evaluar el día con los participantes.

En su programa, tienen objetivos relacionados con la actividad, educación, convivencia y naturaleza. Utilizan metodologías de dinámicas y reuniones grupales, así como reparto de roles de limpieza y colaboración en tareas de alimentación diarias.

Según sus dirigentes, el factor responsable de la adquisición de valores en los jóvenes, por orden de prioridad, de lo más influyente a lo menos influyente, es la entidad, el director y el staff, la metodología, las actividades, los participantes y el programa.

La directora considera que la entidad es la causa más importante debido a dos razones. La primera es el ideario de la entidad, su dimensión internacional y su fortaleza y, la segunda, es la seguridad que ofrece a los adolescentes. Trabajan con las normas de calidad de la certificación ISO 9001. Las decisiones se toman velando por la seguridad del niño, en función de la climatología, el cansancio, la enfermedad y las características de los participantes. Se invierte mucho en recursos, mejoras de los seguros de accidentes y menús cerrados y adaptados de antemano con los proveedores, entre otros aspectos.

Además considera que el director y el *staff* es la segunda causa más importante debido a:

“Tienen mucha experiencia. Siguen un proceso de formación y se exige experiencia mínima. La entidad selecciona el perfil del monitor y director que necesita según el tipo de actividad y según el perfil para adaptarse en la actividad. Pertencen a la entidad. Existe compromiso y responsabilidad. Son coherentes con la entidad y con el programa a desarrollar”.

La diferencia de este programa con otros similares es que se trabaja mucho la participación de las familias. El objetivo es que, en todo momento, conozcan el programa y las actividades que realiza su hijo. Existe un teléfono disponible 24 horas y un blog actualizado diariamente. Se les informa del programa de forma anticipada, se les entrega un manual y, durante la actividad, existe a su disposición una persona contratada para comunicar con ellas en todo momento, así como para colgar fotos e informes de lo que

sucede en el transcurso del campamento. Al finalizar la actividad, se realiza un encuentro con participantes y familias.

### **V.3.3.- El refuerzo educativo de Piquer: características**

Uno de los programas de refuerzo educativo más reconocidos en Zaragoza, desarrollados en época estival, está a cargo de la Fundación Piquer. Se denomina colegio de verano. La entidad es nacional y su director desde hace más de 30 años es Miguel Ángel Heredia. Tal y como relata (Anexos 19 y 20):

El colegio de verano es una actividad arraigada en el itinerario académico de Piquer. Esta iniciativa, con más de 20 años de historia, está dedicada íntegramente a la consecución del éxito escolar del alumnado. Durante los meses de julio y agosto, estudiantes de entre 12 y 20 años procedentes de toda España, acuden en régimen de internado o externado al colegio de verano Piquer. El objetivo último de esta actividad es, además de obtener el éxito académico deseado, fomentar el desarrollo de valores personales positivos aplicables al estudio, así como a todos y cada uno de los ámbitos del día a día. El colegio de verano enseña a alumnos a la vez que forma a personas.

El programa es una actividad extraescolar, intensiva, dedicada a aspectos educativos que se desarrollan en julio y agosto en una instalación ubicada en medio urbano. La evaluación se realiza durante 15 días. El director del programa es licenciado en filología y profesor de EGB y cuenta con más de 42 años de experiencia, es varón y pertenece a la entidad. En el programa participan 46 educadores, de los cuales 20 son mujeres y 26 son hombres, con edades comprendidas entre los 25 y 30 años y un promedio de 10 años de experiencia. El 50% de los mismos tienen la titulación de monitor de tiempo libre, pero también tienen licenciaturas y diplomaturas. El 80% de los mismos ya pertenecían a la entidad y son remunerados según convenio. La ratio que mantienen en el programa es de 1 educador por cada 15 alumnos.

Los participantes totales del programa son 320 y tienen edades comprendidas entre los 12 y los 20 años. Tienen en general un nivel socioeconómico medio. No llevan ningún distintivo de uniforme. Los criterios de selección de los participantes los pone la entidad. Incluyen unas 20 personas con trastorno de déficit de atención con o sin hiperactividad.

Las actividades están planificadas, estructuradas y definidas. Oscilan entre 6 y 10 horas diarias entre las que se incluyen las educativas, de diversión, deportivas y de resolución de conflictos. La metodología está definida y se informa de antemano, especificando la posibilidad de castigo o expulsión debido al consumo de sustancias o al uso de violencia. No permiten el uso de tecnología móvil.

Existen objetivos relacionados con la actividad, la educación, la convivencia y la naturaleza. Utilizan dinámicas grupales y reparto de tareas diarias de limpieza y alimentación.

Para el director, los factores responsables de la adquisición de valores en los jóvenes, por orden de prioridad, son la metodología, el director y el *staff*, la entidad, los participantes, el programa y las actividades. Tal y como refleja el director:

En el colegio de verano, el éxito de cada día radica en el trabajo en equipo de todos y cada uno de sus miembros. Es por este motivo que todos tienen una importancia capital. Sin embargo, el verdadero valor lo aportan los alumnos que, año tras año, se comprometen con su causa particular y acaban entendiendo y asimilando los valores que intentamos transmitirles desde el minuto 1.

Las dos razones por las que considera que la metodología es la causa más importante son que “es una metodología integral en la que la disciplina y el respeto son esenciales. Se trabaja primero lo externo para llegar después a la persona (lo interno). Los grupos se diferencian por la edad y el curso. Se trabaja con grupos con un número máximo de 19 alumnos”.

Los dos argumentos por los que considera que el *staff* es la segunda causa más importante son que “tienen experiencia, tienen formación antes del comienzo (no titubean, mucha confianza, serios, líderes de grupos). El 50% del personal tiene la titulación de monitor de tiempo libre”.

El director explica la diferencia entre su programa y otros similares. Se utiliza una metodología integral. Hay unos 10 programas así en toda España, pero funcionan más como campamentos, no como centro de educación no reglada. Sobre el papel de las familias en el programa, explica que se establece un seguimiento con las familias y que el 90% están muy implicadas y luego continúan con las pautas diseñadas para sus hijos en casa.

Como entrevistadora, me llama la atención el papel de los educadores en estas actividades, su seriedad y puntualidad. Las actividades con los participantes se centran en el objetivo de aprendizaje académico de los jóvenes. Pero la esencia del programa radica en cambiar lo externo (van en silencio por los pasillos, hay respeto hacia los educadores, tienen un carné por puntos relacionado con el cumplimiento exacto de las tareas, hay coherencia en el cumplimiento de normas que los participantes conocen de antemano, etc.) para promover el cambio interno.

#### **V.3.4.- Los campamentos Scouts ASDE: características**

En este apartado se describen los resultados cualitativos que su presidente Ángel López ha respondido sobre el cuestionario de evaluación (Anexo 21) y de la entrevista (Anexo 22) del programa campamento Scout ASDE. Los campamentos evaluados en esta tesis se organizan desde la propia asociación. Algunos de sus programas son subvencionados por el Gobierno de Aragón. Esta entidad sin ánimo de lucro es internacional y lleva 105 años desarrollando su labor en España. El fin último del movimiento Scout es promover la educación en el tiempo libre en el medio natural.

La modalidad del programa evaluado es una acampada intensiva con una tipología principal relacionada con el medioambiente y la educación. Sus actividades se desarrollan en pueblos en los meses de julio y agosto. Sin embargo, el tiempo evaluado fue de 15 días, porque es el tiempo de duración de un campamento de verano. Por ello, siempre establecen tres turnos: 1 al 15 de julio, 16 al 30 de julio y 1 al 15 de agosto.

El responsable de las actividades tiene la titulación de director de tiempo libre, así como formador de formadores, tiene más de 30 años de experiencia, pertenece a la entidad y es varón. Los monitores de todo un campamento son unos 30, con una edad comprendida entre los 18 y los 24 años y unos 4 años de experiencia en campamentos similares. El 80% tienen la titulación de monitor de tiempo libre y, muchos de ellos, también la de director. El 100% de estos jóvenes pertenecen a la asociación Scout. No reciben remuneración y mantienen una ratio de 1 monitor por cada 10 participantes. Estos son los datos medios de los jóvenes que han participado en la encuesta administrada.

Los participantes evaluados en el programa han sido 105 adolescentes entre 15 y 19 años de un nivel socioeconómico medio que pertenecen sólo a la entidad. Sin embargo, no todos los cuestionarios han podido ser utilizados como se ha podido observar en la muestra final utilizada. Llevan uniforme. En esta asociación participan educandos con trastornos mentales de diferentes tipologías.

Existe un plan estructurado y definido de actividades que tiene una duración de 15 días, tal y como se puede observar en el ejemplo del anexo 3. Este plan contempla actividades de entretenimiento, veladas, deportivas, de voluntariado y educativas. Las normas son informadas de antemano. Existe castigo o posibilidad de expulsión debido al consumo de sustancias, robo o violencia. Permiten la tenencia de móvil, pero sólo para los mayores y en determinados momentos del día. Tienen objetivos relacionados con la

actividad, educación, convivencia y la naturaleza. Utilizan dinámicas y reuniones grupales diarias, así como reparto de tareas de alimentación y limpieza diarias.

Según su director, el factor responsable de la adquisición de valores en los jóvenes, por orden de prioridad, de lo más influyente a lo menos influyente, es la metodología, las actividades, el programa, el director y el *staff*, la entidad y, por último, los participantes. El argumento es que “una buena metodología, con sus objetivos, programas atrayentes y una buena formación de monitores y responsables son fundamentales para una buena progresión educativa de los educandos”.

Las dos razones por las que el director considera que la metodología es la causa más importante son:

La metodología propia del escultismo es en la que nos basamos para nuestro funcionamiento general en el campamento de verano y el resto de las actividades del año. Además del funcionamiento general, nos marca nuestros fines y metas que tenemos que conseguir a nivel educativo para las diferentes edades de nuestros educandos.

Las dos razones por las que el director considera que las actividades son la segunda causa más importante son que “mediante las actividades conseguimos que nuestros fines, metas y objetivos se cumplan. Las actividades tienen que ser divertidas, atrayentes y motivantes para los educandos para conseguir el punto anterior”.

La diferencia entre el programa que ofrece la asociación Scouts ASDE y otros similares es que no son un club de tiempo libre, sino un movimiento educativo que desarrolla en el medio natural valores como el servicio. La familia forma parte de la estructura de la asociación. Tienen voz, voto y participación a nivel estatutario. Tal y como prosigue el director: “El escultismo es un parte de la educación, que la educación formal no puede abarcar, mediante una formación completa como personas en nuestra sociedad”.

### V.3.5.- Evaluación diferencial de los programas

En este apartado, vamos a establecer comparaciones diferenciales entre las respuestas de los informantes sobre los programas, resaltando aquello que consideramos de interés para los resultados de esta tesis.

En el anexo 23 encontramos el cuadro comparativo relativo al tipo de entidad. Dos entidades, Scouts ASDE e YMCA son internacionales y son las que más tiempo llevan de implantación en España, en concreto, 105 y 26 años respectivamente.

En el anexo 24 se describe el tipo de programa. Aquí podemos ver cómo Piquer es el único que desarrolla su programa en medio urbano con especialización en actividades de refuerzo educativo y una duración superior a 15 días, en contraste con el resto de programas. La asociación Scouts ASDE es especialista en pernoctación en tiendas de campaña y se centran en la educación en el medio natural, por lo que coinciden con algunos campos de trabajo de IAJ. YMCA está especializada también en educación pero refuerza intensamente las actividades de inglés.

En el anexo 25 encontramos las características del director que también recoge los años de experiencia y el sexo del responsable de los programas. En concreto, la diferencia fundamental radica en que los 3 primeros programas tienen la titulación de director de tiempo libre, ya que están obligados por la legislación autonómica y Fundación Piquer prioriza la titulación relacionada con el mundo educativo, ya sea maestro, educador y licenciaturas de diferentes especialidades.

El personal de Scouts ASDE mantiene un 80% de titulados como monitor de tiempo libre en sus campamentos, a diferencia de los demás programas que cuentan con un 50%. Además éste es el único programa donde sus monitores son voluntarios. Todos los demás reciben remuneración. Por otro lado, es interesante prestar atención a la ratio. Encontramos en todos los programas una relación de 1/10 excepto en Fundación Piquer que es de 1/15. Trabajar con este margen grupal posibilita el acercamiento casi directo a la mayoría de los jóvenes en los programas de educación no formal (Anexo 26).

El número total de participantes oscila desde los 20 de campos de trabajo de IAJ hasta los 320 de Fundación Piquer. Los únicos que llevan uniforme y que establecen que el criterio de selección es que sean sólo de la entidad son los Scouts ASDE. YMCA presenta diversidad social en sus programas, ya que tiene participantes de todos los niveles socioeconómicos. Sobre la inclusión, es interesante el conocimiento de la admisión en todos los programas de jóvenes con necesidades educativas y sociales especiales. Sabemos que existen, en Aragón, oportunidades de inclusión en los programas de verano de estos colectivos en actividades diversas que siempre son tratados de forma individualizada (Anexo 27).

Todos los programas realizan 10 horas de actividades diarias. Los dos programas específicos con actividades voluntarias son campos de trabajo IAJ y Scouts ASDE (Anexo 28).

En el cuadro metodológico, diferenciamos solamente a Fundación Piquer al no utilizar de forma específica la técnica de las dinámicas grupales, que son más típicas de los campamentos de verano. Encontramos algunas pequeñas diferencias respecto al uso de la tecnología. Lo habitual en estos programas estivales es que los jóvenes puedan traer sus móviles pero sólo les permitan su uso controlado para determinados momentos del día. También llama la atención de forma positiva el establecimiento de objetivos, normas y actividades relacionadas con la dinamización, resolución de conflictos y reparto de roles a través de grupos pequeños en todos los programas (Anexo 29).

Tal y como reflejan los responsables de los programas, el director y el staff y la metodología son los dos factores más influyentes. Las actividades y la entidad también son recogidas como relevantes por parte de Scouts ASDE e YMCA respectivamente (Anexo 30).

El reflejo de los responsables sobre porqué su programa es diferente a otros se observa en el anexo 31. Los campos de trabajo son los únicos con una planificación obligada de realización de 5 horas diarias de voluntariado dirigidas a un fin social. YMCA da mucha importancia a la relación constante con las familias desde la inscripción hasta la reunión posterior después del campamento. Fundación Piquer se considera un centro de educación no reglada, pero no es un campamento. Por ello, se diferencia de los demás programas existentes en ámbito estatal. Los Scouts ASDE se definen como movimiento educativo enfocado al servicio en el medio natural.

En el anexo 32 reflejamos el cuadro de respuestas acerca del papel de la familia. Observamos cómo la menor interacción se tiene en el programa de campos de trabajo de IAJ donde sólo participan en la toma de decisiones para la inscripción. Sin embargo, en Scouts ASDE la familia tiene papel a nivel estatutario de la asociación. Tiene voz, voto y puede participar en decisiones y actividades. En un papel intermedio se encuentra YMCA que realiza un proceso de información y comunicación constante con las familias y lo finaliza con el encuentro de familias que realiza en el último trimestre del año. Lo relevante de Fundación Piquer es el seguimiento que realiza con los familiares, encontrando que el 90% de las mismas continua aplicando las pautas emitidas desde su programa de verano.



## **CAPÍTULO VI.- Resultados por fases**

---

Este nuevo capítulo de resultados ofrece aspectos específicos del cambio producido por características particulares de los jóvenes y por modalidades específicas de cada uno de los programas. De este modo, como también hemos hecho en el apartado anterior, respondemos al cuarto objetivo que consiste en comprobar si algunas de las variables del perfil previo inciden en los resultados de cambio. Un objetivo condicionado tanto por las características de los jóvenes que se apuntan a las actividades, como por las características de cada uno de los programas. En concreto, tal y como refleja nuestra última hipótesis, consideramos que también algunas características de los programas de educación no formal podrían modificar el aprendizaje de valores de los participantes.

Para ofrecer estas especificidades, estructuramos este capítulo en función de las 2 fases en las que realizamos nuestro estudio. En los resultados de la fase 1 (año 2013), exponemos las modalidades de los programas de campos de trabajo de IAJ, campamentos de YMCA y grupos de Fundación Piquer. En los resultados de la fase 2 (año 2014), reflejamos más modalidades de las actividades promovidas por IAJ y los resultados del grupo total de los campamentos de Scouts ASDE. Sin embargo, también analizaremos los cambios producidos en los jóvenes derivados por tres características sociodemográficas: pertenencia de los padres a asociaciones, asistir obligado y repetición de curso escolar.

En cada uno de los apartados, exponemos el perfil previo y el estudio de la evolución específica en cada uno de los programas.

### **VI.1.- Resultados de la fase 1**

En esta fase de la tesis, nos hemos centrado en la evaluación de los cambios que se producen en los jóvenes participantes de los campos de trabajo de IAJ, campamentos de YMCA y refuerzo educativo de Piquer.

### **VI.1.1.- Perfil previo**

La muestra está formada por 3 grupos. En concreto, trabajamos con el grupo de participantes de los campamentos de la Asociación Young Men Christian Association o YMCA que forman un total de 148. También participaban en este estudio, los jóvenes de refuerzo educativo de Fundación Piquer, que ascienden a un número de 251. Y, por último, los de campos de trabajo del IAJ que ascienden a 64.

Por lo tanto, un total de 463 jóvenes han participado en esta fase, de los que el 65% son aragoneses y el resto, de otras partes del país. De ellos, el 89,8% han participado en las actividades que se han realizado durante el verano del año 2013 (n=416). A este gran porcentaje se le une un grupo de jóvenes que durante el año 2012 participaron igualmente en campos de trabajo promovidos por el IAJ y de los que se disponen de datos recogidos con una metodología similar (n=47).

En la fase 1 se definen también algunas modalidades dentro de cada programa, tal y como ya se ha explicado en el capítulo de método. En concreto, en los campos de trabajo se definen 3 grupos: construcción, medio ambiente e integración. En campamentos de YMCA hemos definido 3 grupos: Oto, Anento y LIT, según el lugar de realización en los dos primeros y en función de la participación en un programa especial denominado LIT o *Leader in training*. En refuerzo educativo, hemos diferenciado dos tipos: los internos y los externos, en función de si los participantes se quedan a dormir en la instalación o lo hacen en sus casas.

La tabla 65 recoge el detalle específico de los participantes según el tipo de programa al que asistieron y la entidad a la que pertenece. En el campamento de YMCA también se refleja el turno de participación que corresponde al momento temporal: primera quincena o segunda. En este apartado, y dado que cada uno de ellos es distinto, no se buscan comparaciones específicas.

Tabla 65.- Distribución de los participantes por modalidades

		Turno				Total
		1º turno	2º turno	Interno	Externo	
YMCA	Oto	47	48			97
		48,5%	49,5			2,1%
	<i>Leader in training</i>	7	3			10
		70,0%	30,0%			
		51,4%	48,6%			
	Anento	16	25			41
		39,0%	61,0%			
IAJ	Construcción	17				
		26,6%				
	Medio ambiente	27				64
	Integración social	20				31,3
Piquer			108	107	36	251
			43,%	42,6%	14,3%	
					Total	463

Un análisis más pormenorizado de los participantes en relación a su nivel educativo lo obtenemos al cruzar esta variable con los sub-programas específicos de cada entidad (Tabla 66). Así, con relación a YMCA, el dato más relevante es que los jóvenes de *Leader in training* tienen un nivel de estudios superiores, ya que el 50% está cursando Bachillerato. Por lo que respecta al grupo de Anento, ninguno de ellos ha pasado aún de la ESO. En los campos de trabajo del IAJ, las modalidades de integración y medio ambiente cuenta también con un grupo perteneciente a un mayor ciclo educativo, concretamente el 40,7% y el 36% están ya cursando Bachillerato. Por el contrario, los jóvenes en la modalidad de construcción son únicamente de la ESO.

Tabla 66.- Tabla de contingencia entre programa y tipo de estudios cursados

	YMCA		F. Piquer		IAJ		Total
	Oto	LIT	Anento	Integración	Medio ambiente	Construcción	
Educación Primaria			3 7,5%	2 ,9%			5 1,1%
ESO	90 95,7%	5 50,0%	36 90,0%	143 61,6%	13 65,0%	15 55,6%	17 100,0% 319 72,5%
Bachillerato	2 2,1%	5 50,0%		86 37,1%	6 30,0%	11 40,7%	110 25,0%
PCPI	2 2,1%		1 2,5%				3 ,7%
Ciclos formativos				1 5,0%			1 ,2%
Universidad			0 ,0%	1 ,4%			1 ,2%
N/C					1 3,7%		1 ,2%
Total	94	10	40	232	20	27	17 440

En la misma línea anterior, se encuentran diferencias entre la edad y tipo de programa (Tabla 67). Nuevamente podemos comprobar que se mantiene la relación ya encontrada al analizar el nivel educativo, destacándose que los participantes mayores son el reducido grupo de *Leader in training* (16,90 años), seguidos de los jóvenes de campos de trabajo de integración y medio ambiente (16,10 y 16,04). Por su parte, el grupo más joven se forma en los campamentos de Anento (14,08 años). Los grupos difieren también en su variabilidad (Levene= 15,671, p<,001). Así, el grupo más heterogéneo de acuerdo a su varianza es, como ya hemos comentado, la Fundación Piquer.

Tabla 67.- Comparación de medias entre programa y curso

	N	Media	Desviación típica	Brown-Forsythe	Sig.	$\eta^2$
Oto	95	14,46	1,13			
<i>Leader in training</i>	10	16,90	0,99			
Anento	40	14,08	1,10			
Fundación Piquer	244	15,58	2,13	28,961	,000	,135
Integración	20	16,10	0,85			
Medio ambiente	27	16,04	0,85			
Construcción	17	14,53	0,80			
Total	453	15,25	1,84			

La mayor parte de la muestra de esta primera fase dice tener un nivel socioeconómico medio, categoría a la que se adscriben el 80% de los participantes; un 6,3%, bajo, y un 12%, alto. No hay relación estadísticamente significativa entre sexo ( $\chi^2 = 4,530$ ,  $p=,104$ ) edad ( $\chi^2 = 4,418$ ,  $p=,618$ ) y nivel de estudios ( $\chi^2 = 24,166$ ,  $p=,150$ ).

Sin embargo, como cabía esperar por la organización de algunas actividades, hay una relación entre el nivel socioeconómico percibido por los jóvenes y los programas ( $\chi^2=48,820$ ,  $p<,001$ ), de tal manera que se encuentran más jóvenes de nivel socioeconómico bajo en el grupo de Anento, en el que son el 26,8% de los participantes (Tabla 68). El resto de los grupos se distribuyen de manera global respecto al total de la muestra, aunque también nos llama la atención el que las familias que eligen el campo de trabajo de construcción tiene perfil socioeconómico medio y bajo.

Tabla 68.- Distribución por nivel socioeconómico y tipo de programa

	Bajo	Medio	Alto	Total
Oto	1 1,1%	80 84,2%	14 14,7%	95
LIT ( <i>Leader in training</i> )		9 90,0%	1 10,0%	10
Anento	11 26,8%	28 68,3%	2 4,9%	41
Construcción	2 12,5%	14 87,5%		16
Fundación Piquer	12 4,9%	202 81,8%	33 13,4%	247
Total	26 6,4%	333 81,4%	50 12,2%	409

Por lo que respecta al tipo de programa que han realizado, encontramos también una relación entre ambas variables ( $\chi^2=25,017$ ,  $p<,001$ ,  $\phi=,234$ ). En este sentido, el resultado más relevante es que el 58,2% de los jóvenes que acuden a los campamentos de YMCA dicen pertenecer a algún tipo de asociación, mientras que en el caso de los campos de trabajo del IAJ y de Fundación Piquer llegan únicamente al 29,7% y al 34,8%, respectivamente (Tabla 69).

Tabla 69.- Tabla de contingencia pertenencia asociaciones y programa

Pertenencia	Campos de trabajo IAJ	Campamentos YMCA	Fundación Piquer	Total
NO	45	61	161	267
	70,3%	41,8%	65,2%	58,4%
SI	19	85	86	190
	29,7%	58,2%	34,8%	41,6%
Total	64	146	247	457

Cuando se desglosan los datos por tipo de programa específico, encontramos nuevos matices. Así, entre los jóvenes de los campamentos de YMCA, un 80% de aquellos que están en Anento dicen pertenecer a una asociación, frente al 50% de los jóvenes de Oto o del 40% de los *Leader in training*. Por lo que respecta a los participantes en los campos de trabajo del IAJ, en la modalidad de construcción, un 52,9% dice pertenecer a alguna asociación, frente a un 30% de los que participaron en el programa de integración y únicamente un 14,8% de los de medio ambiente.

El último apartado de este bloque lo dedicamos a analizar las relaciones entre pertenecer a algún tipo de asociación y haber participado en campamentos previamente. Los datos ponen de manifiesto una asociación entre ambas variables ( $\chi^2=33,228$ ,  $p<,001$ ,  $\phi=,270$ ), con una mayor probabilidad de encontrar jóvenes que no pertenecen a asociaciones y que tampoco han participado previamente en campamentos de YMCA (75,3%), mientras que los que juntan ambas condiciones son el 52% (Tabla 70).

Tabla 70.- Tabla de contingencia pertenencia a asociaciones y participación previa

Pertenencia a asociaciones	Participación previa en campamentos		Total
	No	Sí	
No	134	133	267
	75,3%	48,0%	58,7%
Sí	44	144	188
	24,7%	52,0%	41,3%
Total	178	277	455

Un análisis más detallado lo obtenemos al comparar, dentro de cada programa, las actividades concretas que han desarrollado los jóvenes. Así, en el caso de los campos de trabajo del IAJ, se encuentra una única diferencia en los valores individualistas ( $F=5,506$ ,  $p=.006$ ,  $\eta^2=.157$ ). Los jóvenes de modalidad construcción puntúan de manera significativa y más alta que los de las demás modalidades (Tabla 71).

El análisis por sub-escalas matiza los resultados relativos a los valores individualistas, encontrándose que las diferencias se dan en reconocimiento social con el perfil ya comentado. También aparecen diferencias importantes en honestidad y en responsabilidad, aunque los grupos que ahora difieren son otros, siendo el de Integración de 2012 el que puntúa de manera más baja que los otros dos (Tabla 71). En ninguno de los tres casos, la covariante edad es estadísticamente significativa.

Estos resultados ponen de manifiesto algunas diferencias internas dentro de los grupos de jóvenes que participan en los distintos grupos de campos de trabajo.

Tabla 71.- Comparación de medias campos de trabajo IAJ y sub-escalas de valores

	Programa en 3 modalidades	N	Media	Desv. típ.	F	Sig.	$\eta^2$
Valores individualistas	Construcción	17	34,24	6,54	5,506	,006	,157
	Integración	20	27,30	6,12			
	Medio ambiente	27	25,74	6,04			
	Total	64	28,48	7,06			
Honestidad	Construcción	17	18,65	2,42	4,247	,019	,124
	Integración	20	16,95	3,44			
	Medio ambiente	27	19,22	2,17			
	Total	64	18,36	2,82			
Responsabilidad	Construcción	17	17,47	2,35	7,748	,001	,205
	Integración	20	15,60	3,15			
	Medio ambiente	27	18,56	2,31			
	Total	64	17,34	2,86			
Reconocimiento social	Construcción	17	16,41	4,06	5,782	,005	,162
	Integración	20	11,85	4,26			
	Medio ambiente	27	10,81	4,26			
	Total	64	12,63	4,76			

Entre los jóvenes que participan en los distintos campamentos de YMCA apenas encontramos diferencias. Únicamente el análisis de las sub-escalas revela diferencias entre los jóvenes en los valores de integridad ( $F=8,062$ ,  $p<,001$ ,  $\eta^2=,109$ ) en la que los participantes de Anento [14,94 (3,46)] puntúan más bajo que los otros dos grupos de jóvenes de Oto [17,57 (3,01)] y de *Leader in training* [16,40 (2,75)]. No hay relación en este caso con la edad.

Si nos centramos en el programa refuerzo educativo de Fundación Piquer, el análisis se reserva para las comparaciones entre jóvenes internos y externos, ya que, por lo demás, hacen el mismo tipo de programa. En este caso aparece únicamente una pequeña diferencia entre el grupo de internos y externos en la sub-escala de responsabilidad ( $F=9,912$ ,  $p=,003$ ,  $\eta^2=,063$ ) en la que los internos [ $n=70$ , Media= 16,60 (3,38)] puntúan más alto que los externos [ $n=71$ , Media= 15,00 (3,15)].

## VI.1.2.- Análisis del cambio pre-post

### VI.1.2.1- Cambio pre-post de campamentos YMCA y sus modalidades

El análisis del grupo de YMCA queda recogido en este apartado. En primer lugar, las comparaciones pre-post a través del ANOVA detectan cambios significativos entre los dos momentos de medida para los valores personales y para los valores individualistas (Tabla 72). A continuación se exponen para grupo de valores la evolución más relevante.

Tabla 72.- ANOVA –Medidas repetidas pre-post – YMCA

Fuente		F Greenh ouse- Geisser	Significación	Eta al cuadrado parcial	Potencia observada(a)
Valores Sociales	Tiempo	1,624	,205	,012	,244
	tiempo * programa	2,016	,137	,030	,410
Compromiso social	Tiempo	,267	,606	,002	,081
	tiempo * programa	1,262	,287	,019	,270
Prosocialidad	Tiempo	1,456	,230	,011	,224
	tiempo * programa	1,793	,171	,027	,369
Justicia e Igualdad	Tiempo	1,863	,175	,014	,273
	tiempo * programa	,497	,609	,008	,130
Valores Personales	Tiempo	4,886	,029	,037	,593
	tiempo * programa	,805	,449	,012	,185
Honestidad	Tiempo	,998	,320	,008	,168
	tiempo * programa	,256	,775	,004	,090
Integridad	Tiempo	1,169	,282	,009	,189
	tiempo * programa	,032	,968	,000	,055
Responsabilidad	Tiempo	6,720	,011	,049	,730
	tiempo * programa	,881	,417	,013	,199
Valores individualistas	Tiempo	,199	,657	,002	,073
	tiempo * programa	3,461	,034	,051	,639
Reconocimiento social	Tiempo	,399	,529	,003	,096
	tiempo * programa	2,633	,076	,039	,516
Hedonismo	Tiempo	1,808	,181	,014	,266
	tiempo * programa	1,666	,193	,025	,346

Así, para el caso de los valores sociales, el análisis global no detectaba cambios, y la interacción por grupos tampoco ofrecía un resultado significativo. Ahora bien, el análisis de los sub-grupos de manera independiente con pruebas t de student, señala que para el total de esta escala sí habría un cambio para los jóvenes Oto ( $t=-2,462^{**}$ ), siendo, no obstante, el tamaño del efecto medio-bajo ( $d=0,25$ ). Los jóvenes de LIT, aún con tamaño del efecto mayor, ( $d=0,30$ ) y un incremento en su puntuación, no llegan a alcanzar significación estadística,

probablemente por un reducido tamaño del grupo. El análisis de las puntuaciones de prosocialidad y de justicia e igualdad revelan resultados similares, cambios específicos del grupo de Oto, cambios en *Leader in training* sin alcanzar significación estadística. Por lo que respecta al grupo de Anento, no se encuentran cambios en ninguna de las escalas de este bloque (Tabla 73).

Tabla 73.- Comparaciones pre-post – YMCA – Valores sociales

	VALORES SOCIALES						<i>t</i>	<i>d</i> Cohen		
	N	PRE		POST						
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.					
Oto	83	46,82	7,61	48,54	6,43	-2,462**	0,25			
<i>Leader in training</i>	10	45,10	9,79	47,60	6,65	-0,904	0,30			
Anento	39	45,69	7,33	44,82	9,08	0,677	-0,11			
Total	132	46,36	7,67	47,37	7,46		0,13			
Prosocialidad										
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		<i>d</i>			
Oto	84	15,74	2,97	16,65	2,31	-2,805**	0,35			
<i>Leader in training</i>	10	14,80	3,12	15,40	2,12	-0,721	0,23			
Anento	39	15,10	3,06	14,92	3,38	0,367	-0,06			
Total	133	15,48	3,00	16,05	2,75		0,20			
Justicia e Igualdad										
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.,		<i>d</i>			
Oto	83	17,35	2,99	17,84	2,66	-2,011*	0,17			
<i>Leader in training</i>	10	16,30	3,56	17,20	1,93	-0,741	0,33			
Anento	40	16,25	2,96	16,30	3,50	-0,087	0,02			
Total	133	16,94	3,05	17,33	2,96		0,13			
Compromiso social										
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.,		<i>d</i>			
Oto	84	13,76	3,65	14,05	3,35	0,792	0,08			
<i>Leader in training</i>	10	14,00	3,86	15,00	3,40	0,921	0,28			
Anento	39	14,28	3,80	13,67	3,90	0,986	-0,16			
Total	133	13,93	3,69	14,01	3,51		0,02			

Para los valores personales, el ANOVA de medidas repetidas sí señalaba un cambio para la puntuación total de la escala (Tabla 74), que tanto para la puntuación como para la escala de responsabilidad señalaba un importante tamaño del efecto. Al desglosar por grupos, vemos que el cambio se asocia sobre todo a los jóvenes de Oto, quienes destacan ante todo en responsabilidad (*d*=,53) y en la puntuación total (*d*=,46). No obstante, el resto de grupo no llega a alcanzar significación estadística. En la susbescalas de honestidad e integridad no

llegan a aparecer cambios estadísticamente significativos en el análisis individual de los grupos.

Tabla 74.- Comparaciones pre-post – YMCA – Valores personales

	VALORES personales					t	<i>d</i> Cohen		
	PRE		POST						
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.				
Oto	83	51,45	7,06	54,40	5,81	-4,005***	0,46		
<i>Leader in training</i>	10	49,60	6,87	51,20	7,11	-0,622	0,23		
Anento	38	49,16	6,80	50,42	7,22	-1,032	0,18		
Total	131	50,64	7,00	53,00	6,56		0,35		
Honestidad									
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. Típ.				
Oto	83	17,63	3,04	18,19	2,71	-1,657	0,20		
<i>Leader in training</i>	10	17,00	2,45	17,50	3,27	-0,400	0,17		
Anento	40	17,95	2,72	18,08	2,70	-0,243	0,05		
Total	133	17,68	2,90	18,11	2,74		0,15		
Integridad									
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. Típ.				
Oto	84	17,35	2,84	17,79	2,43	-1,706	0,17		
<i>Leader in training</i>	10	16,40	2,76	16,70	2,11	-0,461	0,12		
Anento	40	15,33	3,63	15,65	3,66	-0,621	0,09		
Total	134	16,67	3,20	17,07	2,98		0,13		
Responsabilidad									
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. Típ.				
Oto	84	16,64	2,94	18,13	2,65	-4,528***	0,53		
<i>Leader in training</i>	10	15,70	2,83	16,40	2,41	-0,677	0,27		
Anento	39	15,72	3,37	16,49	3,66	-1,517	0,22		
Total	133	16,30	3,08	17,52	3,05		0,40		

Por último, el ANOVA de medidas repetidas señala la presencia de una interacción entre el grupo y las puntuaciones totales de los valores individualistas. En la tabla 75 se exponen los resultados de cada grupo, como ya hemos venido presentando en el resto de apartados. Esta interacción queda claramente recogida en el análisis de las puntuaciones de los grupos. Así, el único grupo que muestra una evolución significativa es el de jóvenes de Oto, que son quienes más reducen sus valores individualistas con un tamaño del efecto medio-bajo (*d*=-,28).

El análisis de las sub-escalas, muestra una reducción en este grupo tanto en valores de hedonismo, que no llegan a alcanzar significación estadística, como en reconocimiento social, ahora sí estadísticamente significativo. Apenas hay variaciones en los jóvenes *Leader in training* ni en los de Anento.

Tabla 75.- Comparaciones pre-post – YMCA – Valores individualistas

	VALORES individualistas					t	<i>d</i> Cohen		
	N	PRE		POST					
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.				
Oto	83	26,34	6,37	24,45	7,14	3,285**	-0,28		
<i>Leader in training</i>	10	26,90	6,35	27,30	8,73	0,232	0,05		
Anento	40	26,18	6,71	26,80	6,75	0,756	0,09		
Total	133	26,33	6,42	25,37	7,19		-0,14		
Hedonismo									
Oto	84	16,45	3,45	15,30	4,01	-1,882	-0,31		
<i>Leader in training</i>	10	16,00	2,94	15,50	3,84	-0,938	-0,15		
Anento	40	15,48	3,27	15,48	3,57	0,000	0,00		
Total	134	16,13	3,37	15,37	3,85		-0,21		
Reconocimiento social									
Oto	83	9,88	4,38	9,16	4,52	3,098**	-0,16		
<i>Leader in training</i>	10	10,90	4,33	11,80	5,47	0,550	0,18		
Anento	40	10,70	5,01	11,33	4,70	-1,172	0,13		
Total	133	10,20	4,56	10,01	4,75		-0,04		

### VI.1.2.2.- Cambio pre-post de campos de trabajo IAJ y sus modalidades

Los jóvenes que participan en los campos de trabajo del IAJ muestran también algunas diferencias entre ellos en la evolución que experimentan al identificarse con distintos valores, evolución que se añade a las diferencias previas entre ellos en valores como la honestidad, la responsabilidad o el reconocimiento social. Como se puede comprobar en la tabla 76, ahora vemos resultados distintos para los valores sociales de justicia e igualdad, para los personales, en particular, en responsabilidad y para los individualistas (hedonismo).

Tabla 76.- ANOVA –Medidas repetidas pre-post – IAJ

Valores		F Green house- Geisser	Significación	Eta al cuadrado parcial	Potencia observada(a)
Valores Sociales	Tiempo	3,371	,071	,052	,439
	tiempo * programa	2,672	,077	,081	,511
Compromiso social	Tiempo	1,790	,186	,029	,261
	tiempo * programa	1,208	,306	,038	,254
Prosocialidad	Tiempo	1,753	,190	,028	,256
	tiempo * programa	,372	,691	,012	,107
Justicia e Igualdad	Tiempo	3,250	,076	,051	,426
	tiempo * programa	3,757	,029	,110	,665
Valores Personales	Tiempo	9,270	,003	,132	,850
	tiempo * programa	5,932	,004	,163	,862
Honestidad	Tiempo	,435	,512	,007	,099
	tiempo * programa	1,559	,219	,049	,318
Integridad	Tiempo	1,973	,165	,031	,282
	tiempo * programa	1,681	,195	,052	,341
Responsabilidad	Tiempo	4,163	,046	,064	,519
	tiempo * programa	18,146	,000	,373	1,000
Valores individualistas	Tiempo	,289	,593	,005	,083
	tiempo * programa	,393	,676	,013	,111
Hedonismo	Tiempo	,109	,743	,002	,062
	tiempo * programa	,183	,833	,006	,077
Reconocimiento social	Tiempo	3,596	,063	,056	,463
	tiempo * programa	5,333	,007	,149	,821

Como hemos señalado, la evolución de los grupos no es igual en todos los valores sociales. Así, para el caso de justicia e igualdad se ha encontrado una interacción, resultado que supone que es en los campos de trabajo de medio ambiente e integración, en los que se encuentran variaciones significativas en estos valores. Además, en el grupo de integración el tamaño del efecto es más alto ( $d=,71$ ) que en el de medio ambiente ( $d=,49$ ). A destacar que en el grupo de modalidad de construcción, no sólo no hay aumento, sino un ligero decremento que no es estadísticamente significativo (Tabla 77). A destacar que este grupo era el que puntuaba más antes de empezar la intervención, por lo que nos podemos encontrar con un efecto techo.

Aparte de lo comentado para justicia de igualdad, el análisis dentro de cada grupo, (Tabla 77) revela algunas diferencias más. Por ejemplo, en la puntuación total de valores sociales, el grupo de construcción no muestra apenas cambio, pero el de integración tiene una mejoría estadísticamente significativa y de tamaño medio ( $d=59$ ), que proviene de las tres sub-

escalas, aunque en el análisis de cada una de ellas no llega a ser estadísticamente significativas, pero tienen tamaños del efecto medios en todos los casos.

Tabla 77.- Comparaciones pre-post –IAJ– Valores sociales

Campos de trabajo	VALORES SOCIALES						<i>t</i>	<i>d</i> Cohen		
	N	PRE		POST						
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.					
<b>Prosocialidad</b>										
Construcción	17	50,59	6,78	50,12	6,15	0,280	-0,07			
Integración	20	50,15	8,24	54,35	6,00	-3,616**	0,59			
Medio ambiente	27	49,33	6,37	50,15	5,80	-0,981	0,13			
Total	64	49,92	7,02	51,45	6,18		0,23			
<b>Justicia e Igualdad</b>										
Construcción	17	16,06	4,18	16,35	2,94	-0,295	0,08			
Integración	20	16,95	3,32	18,00	3,42	-1,266	0,31			
Medio ambiente	27	16,26	2,71	16,56	2,12	-0,811	0,12			
Total	64	16,42	3,30	16,95	2,84		0,17			
<b>Compromiso social</b>										
Construcción	17	18,94	1,95	18,00	2,23	1,487	-0,45			
Integración	20	17,75	3,33	19,45	1,46	-2,129*	0,71			
Medio ambiente	27	16,96	3,42	18,44	2,57	-2,286*	0,49			
Total	64	17,73	3,13	18,6406	2,23		0,34			

La tabla 78 muestra la evolución de los valores personales. Como hemos visto antes, hay una evolución distinta entre los grupos en los valores totales y en el responsabilidad. Así, vemos que en las puntuaciones totales el grupo que logra una importante mejoría es el de integración, con un tamaño del efecto alto ( $d=,80$ ). A destacar que este grupo es el que partía de valores más bajos, por lo que otra vez nos podemos encontrar ante un efecto techo en el resto de grupos.

Para la puntuación de responsabilidad encontramos que la evolución es estadísticamente significativa en los dos grupos de medioambiente e integración, pero el tamaño del efecto es mucho más alto en este último ( $d=1,34$ ), el cual partía del nivel más bajo antes de empezar el programa. No hay cambios en el grupo de construcción.

Para el resto de puntuaciones, honestidad e integridad, no llegamos a detectar cambios estadísticamente significativos en ningún grupo, aún cuando integración se asocia a tamaños del efecto medio-bajos en ambos casos, en los que además partía de la puntuación más baja.

Tabla 78.- Comparaciones pre-post – IAJ – Valores personales

Campos de trabajo	VALORES PERSONALES						t	<i>d</i> Cohen		
	N	PRE		POST						
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.					
Honestidad										
Construcción	17	53,12	6,33	53,76	6,16	0,418	0,10			
Integración	20	49,80	8,83	55,65	5,83	-3,616**	0,80			
Medio ambiente	27	52,07	5,36	52,37	6,83	-0,376	0,05			
Total	64	51,64	6,88	53,77	6,41		0,32			
Integridad										
Construcción	17	18,65	2,42	18,76	2,36	-0,173	0,05			
Integración	20	16,95	3,44	18,00	3,60	-1,802	0,30			
Medio ambiente	27	19,22	2,17	18,78	2,24	0,747	-0,20			
Total	64	18,36	2,82	18,53	2,74		0,06			
Responsabilidad										
Construcción	17	17,71	2,95	17,12	2,87	0,933	-0,20			
Integración	20	17,25	3,88	18,50	2,42	-1,615	0,40			
Medio ambiente	27	15,44	3,81	16,67	4,37	-1,586	0,30			
Total	64	16,61	3,71	17,36	3,52		0,21			

Por último, la tabla 79 mostraba una distinta evolución para los valores individualistas, en concreto en reconocimiento social, además con un importante tamaño del efecto. Como se puede comprobar, la evolución es estadísticamente significativa en el grupo de medio ambiente, y no en el resto, alcanzando en este caso además un tamaño del efecto alto (*d*=,74). Además, este grupo partía de puntuaciones medias, por lo que no es fácil suponer un efecto techo en el resto. En el resto de grupos y variables, no hay cambios estadísticamente significativos.

Tabla 79.- Comparaciones pre-post –IAJ– Valores individualistas

Campos de trabajo	VALORES INDIVIDUALISTAS						t	<i>d</i> Cohen		
	N	PRE		POST						
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.					
Hedonismo										
Construcción	17	34,24	6,54	33,94	6,29	0,157	-0,05			
Integración	20	27,30	6,12	27,60	8,33	-0,200	0,04			
Medio ambiente	27	25,74	6,04	24,52	6,44	1,781	-0,20			
Total	64	28,48	7,06	27,98	7,93		-0,07			
Reconocimiento social										
Construcción	17	16,41	4,06	15,88	4,03	0,404	-0,13			
Integración	20	11,85	4,26	12,15	4,39	-0,370	0,07			
Medio ambiente	27	10,81	4,26	10,48	4,49	0,394	-0,08			
Total	64	12,63	4,76	12,44	4,81		-0,04			
Construcción	17	17,82	3,21	18,06	3,61	-0,304	0,07			
Integración	20	15,45	2,96	15,45	4,37	0,000	0,00			
Medio ambiente	27	16,74	3,21	14,04	4,06	4,195***	-0,74			
Total	64	16,63	3,21	15,55	4,31		-0,29			

### **VI.1.2.3.- Cambio pre-post de Fundación Piquer y sus modalidades**

Se presentan, por último, las variaciones de la fase 1 de la tesis correspondientes al programa de refuerzo educativo de la Fundación Piquer. En este grupo, las comparaciones se han realizado entre los que participantes en el programa como internos vs. los que lo hacen como externos. Así, los tamaños grupales finales han sido de 67 internos y 58 externos. Como se puede comprobar en la tabla 80, las variaciones estadísticamente significativas se dan, ante todo, en los valores personales y sin detectarse patrones estadísticamente distintos para los grupos de internos y externos. Por lo que respecta al tamaño del efecto, los mismos son de entidad intermedia.

Tabla 80.- ANOVA –Medidas repetidas pre-post – F. Piquer

Valores		F Greenh ouse- Geisser	Significación	Eta al cuadrado parcial	Potencia observada(a)
Valores Sociales	Tiempo	1,946	,166	,016	,283
	tiempo * programa	1,097	,297	,009	,180
Compromiso social	Tiempo	,768	,383	,006	,140
	tiempo * programa	1,657	,201	,014	,248
Prosocialidad	Tiempo	1,742	,189	,014	,258
	tiempo * programa	,158	,692	,001	,068
Justicia e Igualdad	Tiempo	,928	,337	,008	,159
	tiempo * programa	,771	,382	,006	,140
Valores Personales	Tiempo	7,175	,008	,058	,757
	tiempo * programa	2,513	,116	,021	,349
Honestidad	Tiempo	4,561	,035	,036	,563
	tiempo * programa	,015	,904	,000	,052
Integridad	Tiempo	9,061	,003	,069	,848
	tiempo * programa	,209	,649	,002	,074
Responsabilidad	Tiempo	5,751	,018	,046	,662
	tiempo * programa	2,742	,100	,023	,0376
Valores individualistas	Tiempo	,157	,692	,001	,068
	tiempo * programa	,787	,377	,006	,142
Reconocimiento social	Tiempo	,010	,921	,000	,051
	tiempo * programa	1,067	,098	,755	,061
Hedonismo	Tiempo	,237	,627	,002	,077
	tiempo * programa	1,385	,242	,011	,215

Por lo que respecta a los valores sociales, en la tabla 81 apreciamos que no hay variaciones distintas entre los grupos, y las comparaciones pre-post internas tampoco revelan cambios estadísticamente significativos. No obstante, los tamaños del efecto muestra una ligera variación en el grupo de externos, no así en el de internos en los que prácticamente las puntuaciones son las mismas. En este caso, el grupo que muestra esta pequeña mejoría, partía de puntuaciones ligeramente más bajas.

Tabla 81.- Comparaciones pre-post –F.Piquer – Valores sociales

Refuerzo educativo	VALORES SOCIALES					t	<i>d</i> Cohen
	PRE	POST		Desv. típ.	Media		
N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.			
Interno	64	42,66	9,73	42,95	9,62	0,268	0,03
Externo	58	40,33	10,29	42,41	9,47	-1,590	0,21
Total	122	41,55	10,03	42,70	9,51		0,12
Prosocialidad							
N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.			<i>d</i>
Interno	66	14,05	3,91	14,38	3,87	-0,666	0,09
Externo	58	13,78	3,82	14,40	3,84	-1,159	0,16
Total	124	13,92	3,85	14,39	3,84		0,12
Justicia e Igualdad							
N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.			<i>d</i>
Interno	66	15,89	3,89	15,92	3,68	-0,068	0,01
Externo	58	14,69	3,82	15,34	3,56	-1,358	0,18
Total	124	15,33	3,89	15,65	3,62		0,09
Compromiso social							
N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.			<i>d</i>
Interno	65	12,85	4,18	12,69	4,15	0,320	-0,04
Externo	58	11,86	4,32	12,67	4,31	-1,394	0,19
Total	123	12,38	4,26	12,68	4,21		0,07

En valores personales, encontramos una mayor evolución (Tabla 82). El ANOVA de medidas repetidas no mostraba interacción en la misma, no obstante, el análisis por grupos sí que revela un patrón diferencial entre ambos. Así, en la puntuación total, es el grupo de externos el que presenta cambio estadísticamente significativo y de tamaño medio ( $d=,43$ ), siendo este patrón de cambio el mismo para las puntuaciones de integridad y de responsabilidad. A destacar que en los tres casos, el grupo de externos partía con puntuaciones más bajas que el de internos.

Tabla 82.- Comparaciones pre-post – F.Piquer – Valores personales

Refuerzo educativo	VALORES PERSONALES						T	<i>d</i> Cohen		
	N	PRE		POST						
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.					
Interno	62	51,15	7,17	52,00	7,75	0,737	0,11			
Externo	57	47,21	6,87	50,54	8,75	-3,288**	0,43			
Total	119	49,26	7,27	51,30	8,24		0,26			
Honestidad										
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.			<i>d</i>		
Interno	67	17,51	3,15	18,16	2,87	-1,676	0,22			
Externo	58	17,12	2,71	17,71	3,38	-1,358	0,19			
Total	125	17,33	2,95	17,95	3,11		0,21			
Integridad										
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.			<i>d</i>		
Interno	67	16,13	3,26	16,99	3,52	-1,845	0,25			
Externo	58	14,90	2,97	16,05	3,13	-2,413**	0,38			
Total	125	15,56	3,18	16,55	3,36		0,30			
Responsabilidad										
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.			<i>d</i>		
Interno	63	16,65	3,17	16,92	3,23	-0,510	0,08			
Externo	57	14,79	3,27	16,26	3,44	-2,992**	0,44			
Total	120	15,77	3,34	16,61	3,34		0,25			

Por último, y en lo que respecta a los valores individualistas, no hay variaciones en los grupos ni detectado por el ANOVA ni en el análisis de los grupos (Tabla 83).

Tabla 83.- Comparaciones pre-post – F.Piquer – Valores individualistas

Refuerzo educativo	VALORES INDIVIDUALISTAS						T	<i>d</i> Cohen		
	N	PRE		POST						
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.					
Interno	66	26,29	7,66	25,98	8,66	0,424	-0,04			
Externo	58	26,50	6,98	27,29	7,34	-0,764	0,11			
Total	124	26,39	7,32	26,60	8,07		0,03			
Hedonismo										
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.			<i>d</i>		
Interno	66	14,77	4,22	14,52	4,72	0,540	-0,06			
Externo	58	14,21	3,73	14,83	4,15	-1,066	0,16			
Total	124	14,51	3,99	14,66	4,45		0,04			
Reconocimiento social										
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.			<i>d</i>		
Interno	66	11,57	4,77	11,48	5,18	0,173	-0,02			
Externo	58	12,29	4,60	12,47	4,47	0,257	0,04			
Total	124	11,90	4,69	11,94	4,87		0,01			

## **VI.2.- Resultados de la fase 2**

En este apartado reflejamos los resultados de la fase 2 (año 2014). En concreto, incluimos un nuevo programa que es el campamento de los jóvenes que participan en la Asociación Scouts ASDE. La novedad principal reside en que los participantes pertenecen de antemano a la asociación y el campamento constituye el culmen de la experiencia vivida con todo el grupo durante el año. A la vez, mantenemos el programa de campos de trabajo de IAJ. Además hemos incluido en el cuestionario (Anexo 9) tres nuevas preguntas. Nos interesaba conocer si los jóvenes habían repetido curso con anterioridad, si los padres pertenecían a alguna asociación y, por otro lado, si los participantes iban o no obligados a la actividad.

### **VI.2.1.- Perfil previo**

Después de analizar el perfil de los participantes que han formado parte de la fase 1, pasamos a definir cómo han sido los que han sido evaluados en la fase 2. La muestra está formada por dos grupos. En concreto, son los que han participado en un campamento Scout que pertenecen a la asociación ASDE y todos aquellos que durante ese año, el 2014, han asistido a un programa de campos de trabajo para adolescentes, organizados por IAJ a través de organizaciones no lucrativas. El número de jóvenes de campamentos Scouts ASDE que fueron evaluados ascendió a un total de 83. Por otro lado, el número de participantes de los campos de trabajo del IAJ es de 63. Por ello, se han recogido los datos de un total de 146 jóvenes, de los cuales el 56,8% pertenecen a Scouts ASDE y el 43,2% realizan campos de trabajo.

De manera más detallada, la tabla 84 muestra mejor esta distribución. En la misma, podemos ver el número de asistentes en función de las modalidades de programas de IAJ.

Tabla 84.- Distribución por programa

	N	%
Campos de trabajo	63	43,2
Arqueología	18	12,3
Ecología	7	4,8
Construcción y restauración	19	13,0
Medio ambiente	19	13,0
Scouts	83	56,8
Total	146	100,0

Al igual que en el caso anterior, los porcentajes de pertenencia a asociaciones son opuestos entre ambos grupos ( $\chi^2 = 84,179$ ,  $p < ,001$ ,  $\phi = ,872$ ). Así, el 89% de Scouts ASDE dice pertenecer a alguna asociación frente a únicamente el 12,7% de los de campos de trabajo (Tabla 85).

Tabla 85.- Participación en asociaciones

	Pertenencia		
	Sí	No	Total
Campos de Trabajo	8	55	63
	12,7%	87,3%	100,0%
Scouts ASDE	73	9	82
	89,0%	11,0%	100,0%
Total	81	64	145
	55,9%	44,1%	100,0%

En 2014, tal y como hemos comentado anteriormente, en los programas evaluados que fueron campos de trabajo de IAJ y campamentos de Scouts ASDE, añadimos la pregunta sobre si habían repetido curso anteriormente. Los datos, reflejados en la tabla 86 muestran un fracaso escolar del 13,8% entre los jóvenes participantes.

Tabla 86.- Repetición de curso

Repiten	N	%
Sí	20	13,8
No	125	86,2
Total	145	100

Sobre la pertenencia de los padres a asociaciones, solamente recogimos datos en el año 2014, como hemos comentado anteriormente. Los datos de la tabla 87 reflejan que un total de 55 jóvenes, el 38,7% de los participantes dicen que sus padres pertenecen a alguna asociación. Como en casos anteriores, el perfil de pertenencia de los padres es distinto en ambos grupos de jóvenes ( $\chi^2 = 14,635$   $p < ,001$ ,  $\phi = ,321$ ). Entre los de Scouts, el 52,5% de ellos afirma que sus padres participan en alguna asociación, porcentaje que únicamente llega al 21% en el caso de los jóvenes de campos de trabajo de IAJ.

Tabla 87.- Pertenencia de los padres a asociaciones

Programa	Pertenencia padres		
	Sí	No	Total
IAJ	13	49	62
	21%	79%	100%
Scouts	42	38	80
	52,5%	47,5%	100%
Total	55	87	142
	38,7%	61,3%	100%

Vemos cómo el perfil asociativo de los padres se traslada también a los hijos, tanto de actividades similares en el pasado ( $\chi^2=5,830$ ,  $p=.012$ ,  $\phi =.205$ ) como en asociacionismo ( $\chi^2=19,605$ ,  $p<.001$ ,  $\phi =.372$ ). Así, en el primer caso, la no pertenencia de los padres suele ir asociada a la no asistencia de los hijos/as a actividades similares, caso en el que se encuentren el 81,5% de los jóvenes. En el caso de que los padres pertenezcan, llegamos a encontrar que hasta un 43,8% de los hijos han estado en actividades similares, tales como campamentos o campos de trabajo. Por lo que respecta al asociacionismo de los jóvenes, la relación es aún más clara, siendo mucho más probable que cuando los padres participan, lo hagan también los hijos, el 55,1% de los casos, mientras que las dos generaciones no lo hagan se da en el 81,3% de los casos (Tabla 88).

Tabla 88.- Participación de padres e hijos en asociaciones

	Camp./Campos	Pertenencia padres			Pertenencia padres	
		Sí	No	Asoc.	Sí	No
Jóvenes	Sí	49	63	Sí	43	35
		43,8%	56,3%		55,1%	44,9%
	No	5	22	No	12	52
		18,5%	81,5%		18,8%	81,3%
Total		54	85	Total	55	87
		38,8%	61,2%		38,7%	61,3%

De nuevo, recogemos datos referidos a 2014, para responder a la pregunta relacionada con el hecho de ir o no ir obligado a las actividades. La tabla 89 refleja que el 9% de los jóvenes han ido obligados mientras que el 91% no.

Tabla 89.- Participantes que asisten obligados a los programas

Obligados	N	%
Sí	13	9
No	132	91
Total	145	100

Si relacionamos la asistencia obligada de los jóvenes con el programa, encontramos que el mayor número de casos se concentra en los campos de trabajo, 12, lo que supone el 19,4% de los participantes en estas actividades ( $\chi^2=13,324$   $p<,001$ ;  $\phi =,314$ ). Además, como observamos en la tabla 90, de todos los participantes del campamento Scout ASDE, solamente existe un usuario que ha ido obligado, en contra del 98,8% que no lo ha hecho.

Tabla 90.- Asiste obligado al programa

Programa	Obligado		
	Sí	No	Total
IAJ	12	50	62
	19,4%	80,6%	100,0%
Scouts	1	82	83
	1,2%	98,8%	100%
Total	13	132	145
	12%	50%	62%

#### **VI.2.1.1.- Comparación previa entre campos de trabajo y campamentos**

Comparando las distintas variables pretest en función del grupo de pertenencia al programa (campos de trabajo vs. Scouts ASDE), vemos que únicamente se producen diferencias significativas ( $F= 4,283$ :  $p<,05$ ) en la subescala de prosocialidad, siendo la media mayor en el grupo de Scouts ASDE (16,31) frente a los jóvenes de campos de trabajo (15,37) (Tabla 91).

Tabla 91.- Comparación de valores pretest por programas

	Programa	N	Media	Desv. típ.	F	Sig	$\eta^2$
Compromiso	Campos de trabajo	61	14,64	3,63	,754	,387	
	Scouts ASDe	83	15,11	2,85			
	Total	144	14,91	3,20			
Prosocialidad	Campos de trabajo	63	15,37	2,85	4,283	,040	,029
	Scouts ASDE	83	16,31	2,66			
	Total	146	15,90	2,77			
Justicia e Igualdad	Campos de trabajo	63	17,19	3,24	,000	,984	
	Scouts ASDE	83	17,18	2,75			
	Total	146	17,18	2,96			
Honestidad	Campos de trabajo	63	17,49	2,25	,113	,737	
	Scouts ASDE	83	17,63	2,49			
	Total	146	17,57	2,38			
Integridad	Campos de trabajo	63	16,44	3,15	,052	,821	
	Scouts ASDE	83	16,55	2,69			
	Total	146	16,51	2,88			
Responsabilidad	Campos de trabajo	62	16,69	2,74	1,816	,180	
	Scouts ASDE	81	16,11	2,41			
	Total	143	16,36	2,57			
Reconocimiento social	Campos de trabajo	61	10,10	4,84	1,022	,314	
	Scouts ASDE	83	10,84	4,00			
	Total	144	10,53	4,37			
Hedonismo	Campos de trabajo	63	15,62	3,80	1,153	,285	
	Scouts ASDE	83	15,00	3,16			
	Total	146	15,27	3,45			
Valores sociales	Campos de trabajo	61	47,33	8,31	1,090	,298	
	Scouts ASDE	83	48,60	6,34			
	Total	144	48,06	7,24			
Valores personales	Campos de trabajo	62	51,03	5,86	,344	,558	
	Scouts ASDE	81	50,46	5,78			
	Total	143	50,71	5,80			
Valores individualistas	Campos de trabajo	61	25,64	7,12	,037	,848	
	Scouts ASDE	83	25,84	5,66			
	Total	144	25,76	6,30			

Añadimos en este apartado las comparaciones resultantes de las nuevas variables consideradas únicamente en este año, la pertenencia de padres a asociaciones, haber repetido curso y acudir obligados a la actividad.

Así, cuando comparamos la pertenencia de los padres también a asociaciones, al igual que en el caso de los hijos (ver capítulo anterior), el perfil previo de los padres se asocia con diferencias significativas ( $p<0,05$ ) en la subescala de prosocialidad, informada por los hijos, así como en la escala encargada de evaluar los valores sociales (Tabla 92). De esta forma los

adolescentes cuyos padres pertenecen a algún tipo de asociación presentan puntuaciones mayores en ambos casos, presentando un tamaño del efecto medio en ambos casos. Sin embargo en el resto de subescalas y escalas no se han encontrado diferencias significativas.

Tabla 92.- Comparaciones por pertenencia a asociaciones de los padres

		N	Media	Desviación típica	F	P	$\eta^2$
Prosocialidad	Sí	55	16,52	2,67	5,029	,026	,035
	No	87	15,48	2,72			
Valores sociales	Sí	54	49,64	6,40	5,112	,025	,036
	No	86	46,84	7,54			

En la comparación respecto a ir o no obligado a las actividades, debido a la gran diferencia poblacional entre ambos grupos se ha empleado el análisis no paramétrico como método para analizar las posibles diferencias entre grupos. Vemos cómo las diferencias significativas ( $p<.05$ ), se dan en las subescalas de compromiso y prosocialidad así como en las escalas globales encargadas de evaluar los valores sociales y los valores personales (Tabla 93). En todos los casos las puntuaciones más altas vienen reflejadas por aquellas personas que dicen no haber acudido a este programa de forma obligada. Es decir, las personas que dicen venir obligados presentan menores niveles de compromiso social, de prosocialidad y en su conjunto de valores sociales y personales.

Tabla 93.- Comparaciones por grado de obligatoriedad de la actividad

		N	Media	Desviación típica	Z	P
Compromiso	Sí	12	12,50	3,12	-2,543	,011
	No	131	15,12	3,14		
Prosocialidad	Sí	13	13,69	2,43	-2,985	,003
	No	132	16,11	2,72		
Valores sociales	Sí	12	43,42	4,32	-2,795	,005
	No	131	48,45	7,33		
Valores personales	Sí	12	47,42	4,42	-2,211	,027
	No	130	50,95	5,82		

Un análisis más detallado, realizado únicamente con los jóvenes participantes en campos de trabajo pone de manifiesto alguna diferencia adicional (Tabla 94). Así, a las ya comentadas diferencias en valores sociales y personales, procedentes sobre todo de las escalas

de compromiso social y prosocialidad, se añaden diferencias a favor de los participantes que no dicen venir obligados en responsabilidad y honestidad.

Tabla 94.- Comparación de medias sobre acudir obligado en campos de trabajo

		N	Media	Desv. típ.	Z	P
Compromiso	Sí	11	12,64	3,23	-1,947	0,051
	No	49	15,06	3,63		
	Total	60	14,62	3,66		
Prosocialidad	Sí	12	13,42	2,31	-2,716	0,007
	No	50	15,78	2,79		
	Total	62	15,32	2,85		
Justicia e Igualdad	Sí	12	16,58	2,43	-1,087	0,277
	No	50	17,30	3,44		
	Total	62	17,16	3,26		
Honestidad	Sí	12	16,33	1,50	-2,161	0,031
	No	50	17,72	2,32		
	Total	62	17,45	2,24		
Integridad	Sí	12	15,50	2,91	-1,335	0,182
	No	50	16,64	3,21		
	Total	62	16,42	3,17		
Responsabilidad	Sí	11	14,64	3,20	-2,308	0,021
	No	50	17,10	2,46		
	Total	61	16,66	2,75		
Reconocimiento social	Sí	12	9,33	4,38	-0,297	0,767
	No	48	10,17	4,95		
	Total	60	10,00	4,82		
Hedonismo	Sí	12	15,00	3,74	-0,555	0,579
	No	50	15,68	3,83		
	Total	62	15,55	3,79		
Valores sociales	Sí	11	43,18	4,45	-2,439	0,015
	No	49	48,14	8,77		
	Total	60	47,23	8,35		
Valores personales	Sí	11	46,91	4,25	-2,548	0,011
	No	50	51,80	5,80		
	Total	61	50,92	5,83		
Valores individualistas	Sí	12	24,33	5,52	-0,611	0,541
	No	48	25,75	7,40		
	Total	60	25,47	7,05		

### VI.2.1.2.- Comparación previa en campos de trabajo

El último apartado de este análisis previo viene dado por las diferencias existentes entre los participantes en campos de trabajo. Así, las comparaciones previas entre los grupos de campos de trabajo ponen de manifiesto que, aunque se dan algunas diferencias entre ellos, no llegan a ser estadísticamente significativas, tanto con pruebas paramétricas como no paramétricas. Los resultados descriptivos se muestran en la tabla 95.

Tabla 95.- Comparaciones previas dentro de campos de trabajo

Valores	Programa	N	Media	Desv. típ.	Z	Sig.
Compromiso	Arqueología	17	14,00	3,62	4,524	0,210
	Ecología	7	15,00	5,07		
	Construcción	19	13,89	3,87		
	Medio ambiente	18	15,89	2,56		
Prosocialidad	Arqueología	18	14,83	1,98	3,761	0,288
	Ecología	7	15,43	2,88		
	Construcción	19	14,89	3,65		
	Medio ambiente	19	16,32	2,58		
Justicia e Igualdad	Arqueología	18	16,72	3,54	2,237	0,525
	Ecología	7	17,29	2,69		
	Construcción	19	16,53	3,92		
	Medio ambiente	19	18,26	2,16		
Honestidad	Arqueología	18	16,83	2,07	4,538	0,209
	Ecología	7	16,86	2,91		
	Construcción	19	17,47	1,98		
	Medio ambiente	19	18,37	2,29		
Integridad	Arqueología	18	16,72	2,97	2,323	0,508
	Ecología	7	15,00	3,92		
	Construcción	19	16,05	3,37		
	Medio ambiente	19	17,11	2,79		
Responsabilidad	Arqueología	18	15,44	2,89	5,267	0,153
	Ecología	7	17,00	2,16		
	Construcción	19	16,79	2,66		
	Medio ambiente	18	17,72	2,59		
Reconocimiento social	Arqueología	18	9,17	3,40	4,509	0,211
	Ecología	7	11,43	6,60		
	Construcción	18	8,83	4,84		
	Medio ambiente	18	11,78	5,08		
Hedonismo	Arqueología	18	15,28	3,41	1,137	0,768
	Ecología	7	15,29	4,79		
	Construcción	19	15,21	4,42		
	Medio ambiente	19	16,47	3,26		
Valores sociales	Arqueología	17	46,00	6,77	4,976	0,174
	Ecología	7	47,71	10,27		
	Construcción	19	45,32	10,28		

	Medio ambiente	18	50,56	5,82		
Valores personales	Arqueología	18	49,44	5,35	4,540	0,209
	Ecología	7	49,43	7,16		
	Construcción	19	50,89	6,26		
	Medio ambiente	18	53,39	5,02		
Valores individualistas	Arqueología	18	24,44	4,95	4,170	0,244
	Ecología	7	26,71	8,50		
	Construcción	18	23,78	7,95		
	Medio ambiente	18	28,28	7,26		

### **VI.2.2.- Análisis del cambio pre-post**

La primera aproximación a los resultados de cambio viene dado por el análisis de la muestra total. Así, en la tabla 96 podemos observar como en el grupo se producen cambios estadísticamente significativos entre ambos momentos de medida, tanto en las puntuaciones globales de los valores sociales ( $t = -4,392$ ;  $p < .001$ ) como de los personales ( $t = -3,284$ ;  $p = .001$ ), y con ello, de algunas de las escalas que las componen. Por el contrario, no hay cambios en la escala de valores individualistas, pero sí en la sub-escala de hedonismo. En ambas escalas, el tamaño del efecto asociado al cambio obtenido a través de la d-de Cohen revela un cambio de tamaño parecido, entre 0,29 y 0,33. El cambio encontrado en este caso avala la hipótesis de que los jóvenes que participan en estas actividades se identifican más con estos valores al finalizar su estancia en los mismos.

Un análisis más pormenorizado revela que, con el total de la población, existen también diferencias significativas ( $p < .05$ ) en las subescalas de compromiso, prosocialidad, justicia e igualdad, integridad, responsabilidad y hedonismo siendo las puntuaciones mayores en todos los casos excepto en hedonismo en la prueba postest frente a las puntuaciones mayores en la prueba prestes de la subescala de hedonismo (Tabla 96). El tamaño del efecto asociado a los cambios, ahora sí revela diferencias notables entre las variables de responsabilidad ( $d = .48$ ) y prosocialidad ( $d = .36$ ). En el resto de casos los tamaños del efecto son pequeños.

En el caso de las subescalas de honestidad, reconocimiento social y la escala de valores individualistas, ya comentada, las comparaciones pretest-postest no han arrojado diferencias significativas ( $p > .05$ ).

Tabla 96.- Prueba de muestras relacionadas (grupo total)

Valores	N	Media Pretest	D.T.	Media Postest	D.T.	T	d
Valores sociales	118	47,75	7,12	49,85	7,18	-4,392***	-0,29
Compromiso social	118	14,86	3,24	15,46	3,15	-2,357*	-0,18
Prosocialidad	120	15,72	2,62	16,66	2,92	-4,339***	-0,36
Justicia e igualdad	120	17,10	2,96	17,68	2,70	-2,843**	-0,20
Valores personales	112	50,63	5,60	52,45	6,51	-3,284**	-0,33
Honestidad	119	17,49	2,31	17,59	2,89	-,418	-0,04
Integridad	116	16,51	2,90	17,17	2,86	-2,366*	-0,23
Responsabilidad	118	16,37	2,58	17,61	2,37	-5,662***	-0,48
Reconocimiento	117	10,45	4,40	10,38	4,23	,221	0,02
Hedonismo	119	15,20	3,46	14,60	3,91	2,411*	0,17
Valores Individualistas	116	25,57	6,34	24,91	7,06	1,419	0,10

Un nuevo análisis nos lleva a abordar el cambio ocurrido vinculado a la participación en campos de trabajo vs. grupos de Scouts. El análisis de varianza con medidas repetidas (Tabla 97) confirma las diferencias ya comentadas asociadas al grupo total, salvo en el caso del compromiso social, que ahora no alcanza significación estadística, a pesar de contar con un tamaño del efecto medio. Además, hay alguna matización de los tamaños del efecto, atribuyéndole ahora a los valores sociales un efecto superior vinculado al transcurso del programa ( $\eta^2_p=,142$ ) frente a los personales ( $\eta^2_p=,090$ ). De manera adicional, el análisis revela dos interacciones vinculadas a los valores individualistas y al reconocimiento social. No obstante, la misma tiene una potencia observada relativamente baja.

Tabla 97.- Análisis de varianza con medidas repetidas \* Factor programa

Valores		F	Significación	Eta al cuadrado parcial	Potencia observada(a)
Valores sociales	Tiempo	19,254	,000	,142	,992
	tiempo * programa	,172	,679	,001	,070
Compromiso social	Tiempo	5,666	,019	,047	,656
	tiempo * programa	,672	,414	,006	,129
Prosocialidad	Tiempo	18,742	,000	,137	,990
	tiempo * programa	,065	,799	,001	,057
Justicia e Igualdad	Tiempo	7,887	,006	,063	,795
	tiempo * programa	,181	,671	,002	,071
Valores personales	Tiempo	10,848	,001	,090	,904
	tiempo * programa	,689	,408	,006	,130
Honestidad	Tiempo	,148	,701	,001	,067
	tiempo * programa	,558	,456	,005	,115
Integridad	Tiempo	5,584	,020	,047	,649
	tiempo * programa	,055	,815	,000	,056
Responsabilidad	Tiempo	33,130	,000	,222	1,000
	tiempo * programa	2,132	,147	,018	,305
Valores individualistas	Tiempo	2,278	,134	,020	,322
	tiempo * programa	4,236	,042	,036	,532
Reconocimiento social	Tiempo	,107	,745	,001	,062
	tiempo * programa	5,647	,019	,047	,654
Hedonismo	Tiempo	5,920	,016	,048	,675
	tiempo * programa	,494	,483	,004	,107

En cualquier caso, procedemos al análisis por separado de los grupos de campos de trabajo y del grupo de Scouts.

#### **VI.2.2.1.- Cambio pre-post de campos de trabajo IAJ y sus modalidades**

La tabla 98 describe los resultados particulares de los jóvenes que han participado únicamente en campos de trabajo. De acuerdo con los cambios encontrados para el total de la muestra, se observan distintas variables en las que se dan diferencias estadísticamente significativas, tales como valores sociales y personales en conjunto, con diferencias en las sub-escalas de prosocialidad, justicia e igualdad, integridad o responsabilidad. Los tamaños del efecto, frente al global, son ahora, no obstante, ligeramente inferiores. Frente al grupo total, no hay cambios asociados a compromiso social, como ya se detectaba en el ANOVA, ni en hedonismo.

Tabla 98.- Comparaciones pre-post campos de trabajo

	N	Pretest		Posttest		T	<i>d</i>
		Media	D.T.	Media	D.T.		
Valores sociales	61	47,33	8,31	49,23	7,88	-2,569*	-0,23
Compromiso social	61	14,64	3,63	15,03	3,24	-1,049	-0,11
Prosocialidad	63	15,37	2,85	16,25	3,32	-2,791**	-0,31
Justicia e Igualdad	63	17,19	3,24	17,86	2,63	-2,273*	-0,21
Valores personales	57	51,26	5,68	52,63	6,83	-1,631	-0,24
Honestidad	62	17,47	2,26	17,74	2,83	-0,802	-0,12
Integridad	60	16,60	3,13	17,20	2,72	-1,625	-0,19
Responsabilidad	62	16,69	2,74	17,63	2,57	-2,870**	-0,34
Valores individualistas	60	25,63	7,18	25,88	7,54	-0,432	-0,03
Reconocimiento social	61	10,10	4,84	10,72	4,45	-1,536	-0,13
Hedonismo	62	15,69	3,79	15,26	4,14	1,413	0,11

A continuación, con más detalle, se recoge la evolución de cada uno de los cuatro campos de trabajo. En análisis de varianza con medidas repetidas para este grupo no pone de manifiesto ninguna evolución estadísticamente distinta entre los grupos (Tabla 99). No obstante, hay que destacar que el reducido tamaño muestral de uno de los grupos limita la capacidad de detección de cambios de esta técnica. Seguidamente, comentamos los detalles de cada grupo.

Tabla 99.- ANOVA –Medidas repetidas pre-post – Campos de trabajo IAJ

Valores		F Green house- Geisser	Significación	Eta al cuadrado parcial	Potencia observada(a)
Valores Sociales	Tiempo	4,212	,045	,069	,523
	tiempo * programa	,767	,517	,039	,204
Compromiso social	Tiempo	1,261	,266	,022	,197
	tiempo * programa	,227	,877	,012	,090
Prosocialidad	Tiempo	4,415	,040	,070	,543
	tiempo * programa	1,501	,224	,071	,377
Justicia e Igualdad	Tiempo	2,560	,115	,042	,350
	tiempo * programa	1,277	,290	,061	,324
Valores Personales	Tiempo	,526	,471	,009	,110
	tiempo * programa	1,172	,328	,057	,299
Honestidad	Tiempo	,034	,854	,001	,054
	tiempo * programa	1,107	,354	,054	,283
Integridad	Tiempo	2,312	,134	,040	,321
	tiempo * programa	,845	,475	,043	,222
Responsabilidad	Tiempo	5,481	,023	,086	,634
	tiempo * programa	2,302	,087	,106	,552
Valores individualistas	Tiempo	,068	,795	,001	,058
	tiempo * programa	,050	,985	,003	,058
Reconocimiento social	Tiempo	,639	,427	,011	,123
	tiempo * programa	,904	,445	,045	,236
Hedonismo	Tiempo	,526	,471	,009	,110
	tiempo * programa	1,172	,328	,057	,299

La tabla 100 muestra la evolución conjunta de los valores sociales y de cada una de la sub-escalas. En el caso de la puntuación total, los resultado revelan que el cambio se produce ante todo en la modalidad de medio ambiente, la única que resulta estadísticamente significativa en la comparación pre-post, con un tamaño del efecto superior al grupo total ( $d=,59$ ). Este mismo patrón se reproduce en prosocialidad. Por lo que respecta a justicia e igualdad, las comparaciones por pares la destacan como significativa, encontrándose incrementos en este caso en dos grupos, en las modalidades de medio ambiente y de construcción, con un tamaño del efecto parecido.

Tabla 100.- Valores sociales (Campos de trabajo IAJ)

Campos de trabajo	N	PRE		POST		<i>d</i> Cohen
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	
Arqueología	17	46,00	6,77	46,82	7,05	-0,699 -0,12
Ecología	7	47,71	10,27	48,14	8,07	-0,176 -0,04
Construcción	19	45,32	10,28	47,26	9,09	-1,276 -0,19
Medio ambiente	18	50,56	5,82	54,00	5,25	-2,784* -0,59
Total	61	47,33	8,31	49,23	7,88	-2,569* -0,23
Prosocialidad						
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	<i>d</i>
Arqueología	18	14,83	1,98	15,50	2,90	-1,133 -0,34
Ecología	7	15,43	2,88	15,29	4,23	0,157 0,05
Construcción	19	14,89	3,65	15,42	3,69	-0,917 -0,14
Medio ambiente	19	16,32	2,58	18,16	2,22	-3,183** -0,71
Total	63	15,37	2,85	16,25	3,32	-2,791** -0,31
Justicia e Igualdad						
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	<i>d</i>
Arqueología	18	16,72	3,54	16,89	2,65	-0,358 -0,05
Ecología	7	17,29	2,69	17,00	2,83	0,244 0,11
Construcción	19	16,53	3,92	17,89	3,03	-2,183* -0,35
Medio ambiente	19	18,26	2,16	19,05	1,61	-1,931 -0,37
Total	63	17,19	3,24	17,86	2,63	-2,273* -0,21
Compromiso social						
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	<i>d</i>
Arqueología	17	14,00	3,62	14,24	2,93	-0,287 -0,06
Ecología	7	15,00	5,07	15,86	2,61	-0,542 -0,17
Construcción	19	13,89	3,87	13,95	3,75	-0,084 -0,01
Medio ambiente	18	15,89	2,56	16,61	2,59	-1,365 -0,28
Total	61	14,64	3,63	15,03	3,24	-1,049 -0,11

Con respecto a los valores personales, las comparaciones entre grupos y el ANOVA coinciden en detectar únicamente cambios en la variable de responsabilidad. Las comparaciones entre grupos (Tabla 101), para este caso concreto, detectan que los cambios se producen únicamente en dos de los campos de trabajo, modalidad de arqueología y de medio ambiente. En el primer caso, además, el tamaño del efecto es notablemente superior.

Tabla 101.- Valores personales (Campos de trabajo IAJ)

Campos de trabajo	N	PRE		POST		<i>d</i> Cohen
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	
Arqueología	18	49,44	5,35	50,67	4,72	-1,515 -0,23
Ecología	6	51,00	6,39	48,67	10,84	0,539 0,37
Construcción	15	51,00	6,23	51,00	7,23	0,000 0,00
Medio ambiente	18	53,39	5,02	57,28	4,35	-2,167 -0,77
Total	57	51,26	5,68	52,63	6,83	-1,631 -0,24
Honestidad						
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	<i>d</i>
Arqueología	18	16,83	2,07	16,89	2,70	-0,122 -0,03
Ecología	7	16,86	2,91	15,86	3,53	0,548 0,34
Construcción	18	17,39	2,00	17,56	2,91	-0,300 -0,08
Medio ambiente	19	18,37	2,29	19,42	1,74	-1,770 -0,46
Total	62	17,47	2,26	17,74	2,83	-0,802 -0,12
Integridad						
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	<i>d</i>
Arqueología	18	16,72	2,97	16,50	2,15	0,416 0,07
Ecología	6	15,50	4,04	16,33	4,13	0,677 -0,21
Construcción	17	16,29	3,48	16,94	3,17	-1,209 -0,19
Medio ambiente	19	17,11	2,79	18,37	1,98	-1,478 -0,45
Total	60	16,60	3,13	17,20	2,72	-1,625 -0,19
Responsabilidad						
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	<i>d</i>
Arqueología	18	15,44	2,89	17,17	2,38	-3,219** -0,59
Ecología	7	17,00	2,16	17,00	2,45	0,000 0,00
Construcción	19	16,79	2,66	16,74	3,02	-0,111 0,02
Medio ambiente	18	17,72	2,59	19,28	1,45	-2,148* -0,60
Total	62	16,69	2,74	17,63	2,57	-2,870** -0,34

Por ultimo, y con respecto a los valores individualistas, ni el ANOVA ni las comparaciones (Tabla 102) de grupos señalan diferencias en el total de la muestra. No obstante, al tratar a los grupos de manera independiente, sí encontramos una pequeña variación en el grupo de construcción en los valores de hedonismo. En concreto, y acorde al tamaño del efecto (*d*=,18), el grupo reduce ligeramente sus puntuaciones en esta escala.

Tabla 102.- Valores individualistas (Campos de trabajo IAJ)

Campos de trabajo	N	PRE		POST		T	<i>d</i> Cohen
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Arqueología	18	24,44	4,95	24,67	6,76	-0,216	-0,04
Ecología	7	26,71	8,50	26,43	7,76	0,111	0,03
Construcción	17	23,65	8,17	23,88	7,36	-0,379	-0,03
Medio ambiente	18	28,28	7,26	28,78	8,03	-0,402	-0,07
Total	60	25,63	7,18	25,88	7,54	-0,432	-0,03
Hedonismo							
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		<i>d</i>
Arqueología	18	15,28	3,41	14,33	4,52	1,613	0,28
Ecología	7	15,29	4,79	16,14	3,48	-0,690	-0,18
Construcción	18	15,44	4,42	14,67	4,31	2,439*	0,18
Medio ambiente	19	16,47	3,26	16,37	3,80	0,166	0,03
Total	18	15,69	3,79	15,26	4,14	1,413	0,11
Reconocimiento social							
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		<i>d</i>
Arqueología	18	9,17	3,40	10,33	3,25	-1,786	-0,34
Ecología	7	11,43	6,60	10,29	5,88	0,738	0,17
Construcción	18	8,83	4,84	9,56	3,94	-1,085	-0,15
Medio ambiente	18	11,78	5,08	12,44	5,17	-0,809	-0,13
Total	18	10,10	4,84	10,72	4,45	-1,536	-0,13

### VI.2.2.2.- Cambio pre-post de campamentos Scouts ASDE

Por lo que respecta al grupo de Scouts, encontramos un patrón de cambio parecido al ya señalado en el análisis de la muestra total, con cambios en las puntuaciones totales de valores sociales y personales, y en varias de las escalas que las componen, tales como compromiso social y prosocialidad, en el primer caso, y responsabilidad en el segundo (Tabla 103). Ahora, los tamaños del efecto son especialmente altos en las puntuaciones de responsabilidad, mientras que están en su segundo escalón en el caso de las puntuaciones totales y la prosocialidad.

A diferencia del grupo de campos de trabajo, ahora el cambio en compromiso social es estadísticamente significativo, pero no así en justicia e igualdad e integridad. No obstante, estas diferencias no habían sido señaladas en el ANOVA, que sí había detectado la interacción en valores individualistas, que en este caso, y frente a campos de trabajo, sí tienden a descender, con la contribución individual tanto del reconocimiento social como del hedonismo.

Tabla 103.- Comparaciones pre-post grupo Scouts ASDE

	N	Pretest		Postest		t	d
		Media	D.T.	Media	D.T.		
Valores sociales	57	48,21	5,61	50,51	6,33	-3,870***	-0,41
Compromiso social	57	15,11	2,76	15,91	3,03	-2,420*	-0,29
Prosocialidad	57	16,11	2,30	17,11	2,35	-3,401***	-0,43
Justicia e Igualdad	57	17,00	2,65	17,49	2,79	-1,707	-0,19
Valores personales	55	49,96	5,50	52,25	6,23	-3,168**	-0,42
Honestidad	57	17,51	2,39	17,42	2,96	0,257	0,04
Integridad	56	16,41	2,65	17,14	3,03	-1,706	-0,28
Responsabilidad	56	16,02	2,36	17,59	2,16	-5,564***	-0,67
Valores individualistas	56	25,50	5,36	23,88	6,42	2,285*	0,30
Reconocimiento social	56	10,84	3,88	10,02	3,98	1,805	0,21
Hedonismo	57	14,67	3,01	13,88	3,53	1,953	0,26

Algunos análisis de variables únicamente consideradas en este segundo estudio, quedan recogidos en este apartado, concretamente los vinculados a la evolución de los jóvenes según la pertenencia o no de los padres a asociaciones y sobre el hecho de acudir o no obligados a las actividades.

#### **VI.2.2.3.- Cambios pre-post por pertenencia de padres a asociaciones**

Con respecto al primer caso, el análisis de varianza de medidas repetidas no señala ninguna interacción entre la evolución temporal y la pertenencia de los padres a asociaciones (Tabla 104). No obstante, un análisis de la evolución de los grupos de participantes según cómo habían respondido a esta pregunta, revela algunas diferencias a tener en cuenta.

Tabla 104.- ANOVA –Medidas repetidas pre-post Pertenencia padres en asociaciones

Valores		F Green house- Geisser	Significación	Eta al cuadrado parcial	Potencia observada(a)
Valores Sociales	Tiempo	19,352	,000	,144	,992
	tiempo * pertenencia_padres	,843	,361	,007	,149
Compromiso social	Tiempo	6,283	,014	,052	,700
	tiempo * pertenencia_padres	1,549	,216	,013	,235
Prosocialidad	Tiempo	19,875	,000	,145	,993
	tiempo * pertenencia_padres	1,621	,205	,014	,243
Justicia e Igualdad	Tiempo	6,854	,010	,055	,738
	tiempo * pertenencia_padres	,292	,590	,002	,084
Valores Personales	Tiempo	11,377	,001	,095	,917
	tiempo * pertenencia_padres	,629	,429	,006	,123
Honestidad	Tiempo	,135	,714	,001	,065
	tiempo * pertenencia_padres	,000	,989	,000	,050
Integridad	Tiempo	5,806	,018	,049	,666
	tiempo * pertenencia_padres	,244	,622	,002	,078
Responsabilidad	Tiempo	33,107	,000	,224	1,000
	tiempo * pertenencia_padres	1,102	,296	,009	,180
Valores individualistas	Tiempo	2,820	,096	,024	,384
	tiempo * pertenencia_padres	2,429	,122	,021	,339
Reconocimiento social	Tiempo	,281	,597	,002	,082
	tiempo * pertenencia_padres	2,684	,104	,023	,369
Hedonismo	Tiempo	6,168	,014	,050	,693
	tiempo * pertenencia_padres	,565	,454	,005	,116

Así, para el caso de los valores sociales, se comprueba que tanto en el caso de los jóvenes cuyos padres pertenecen a asociaciones como los que no, se encuentran cambios estadísticamente significativos, pero que los tamaños del efecto son mayores cuando éstos pertenecen también a asociaciones (Tabla 105). En prosocialidad y compromiso social el patrón es el mismo, no llegando a ser estadísticamente distinta la diferencia en el grupo de padres que no pertenecen a asociaciones en el último caso. A destacar que los grupos de jóvenes cuyos padres pertenecen a asociaciones, además, partían de valores más altos. Un caso

que llama la atención es el de justicia e igualdad, en el que son los jóvenes cuyos padres no pertenecen a asociaciones los únicos que aportan un ligero incremento en estos valores.

Tabla 105.- Valores sociales (Pertenencia padres en asociaciones)

Pertenencia padres Asoc.	N	PRE		POST		t	<i>d</i> Cohen
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Sí	44	49,36	6,32	52,00	5,86	-4,490**	-0,42
No	73	46,78	7,48	48,51	7,64	2,527*	-0,23
Total	117	47,75	7,15	49,82	7,20		-0,29
Prosocialidad							
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		<i>d</i>
Sí	45	16,31	2,66	17,60	2,47	-4,409***	-0,48
No	74	15,35	2,56	16,07	3,04	-2,371*	-0,28
Total	119	15,71	2,63	16,65	2,93		-0,35
Justicia e Igualdad							
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		<i>d</i>
Sí	45	17,56	2,76	18,00	2,40	-1,588	-0,16
No	74	16,84	3,08	17,51	2,88	-2,356*	-0,22
Total	119	17,11	2,97	17,70	2,71		-0,20
Compromiso social							
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		<i>d</i>
Sí	44	15,27	3,15	16,25	2,80	-2,358*	-0,31
No	73	14,60	3,30	14,93	3,26	-1,033	-0,10
Total	117	14,85	3,25	15,43	3,15		-0,18

Para los valores personales encontramos una evolución de los jóvenes muy parecida al caso de los valores sociales, mayores incrementos cuando los padres dicen pertenecer a asociaciones (Tabla 106). Así, se comprueba tanto con la puntuación total de valores personales, donde únicamente el grupo cuyos padres pertenecen a asociaciones alcanza significación estadística, y en responsabilidad, donde ambos son estadísticamente significativos, pero con distintos tamaños del efecto. A destacar que en el ANOVA, la evolución de integridad por grupos era estadísticamente significativa, pero al desglosar en grupos, no llega a alcanzarla por separado. Es decir, en este caso el patrón de cambio no sería distinto para los grupos.

Tabla 106.- Valores personales (Pertenencia de padres en asociaciones)

Pertenencia padres Asoc.	N	PRE		POST		T	<i>d</i> Cohen
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Sí	44	51,23	4,90	53,61	6,17	-3,203**	-0,49
No	67	50,15	6,02	51,63	6,69	-1,877	-0,25
Total	111	50,58	5,61	52,41	6,53		-0,33
Honestidad							
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		<i>d</i>
Sí	45	17,91	1,90	18,00	2,73	-0,274	-0,05
No	73	17,21	2,52	17,30	2,98	-0,281	-0,04
Total	118	17,47	2,32	17,57	2,89		-0,04
Integridad							
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		<i>d</i>
Sí	45	16,76	2,54	17,60	2,61	-1,768	-0,33
No	70	16,33	3,13	16,89	3,01	-1,587	-0,18
Total	115	16,50	2,91	17,17	2,87		-0,23
Responsabilidad							
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		<i>d</i>
Sí	44	16,48	2,54	18,02	2,20	-3,941***	-0,61
No	73	16,29	2,63	17,36	2,46	-4,079***	-0,41
Total	117	16,36	2,59	17,61	2,38		-0,48

Por último, para los valores individualistas, el ANOVA no detectaba un cambio distinto para los grupos en los valores hedonistas. El análisis desglosado pone de manifiesto que es únicamente en el grupo de los jóvenes cuyos padres pertenecen a asociaciones en los que se da este cambio, no así en el resto del grupo (Tabla 107). Señalar que en el análisis por grupos, se comprueba que este resultado se reproduce en el caso de las puntuaciones totales de valores individualistas. No hay cambios para el reconocimiento social en ninguno de los grupos.

Tabla 107.- Valores individualistas (Pertenencia de padres a asociaciones)

Pertenencia padres Asoc.	N	PRE		POST		t	<i>d</i> Cohen
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Sí	45	25,24	6,15	23,71	6,62	-2,054*	0,25
No	70	25,54	6,23	25,49	7,15	0,097	0,01
Total	115	25,43	6,18	24,79	6,97		0,10
Hedonismo							
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Sí	45	14,82	3,14	13,98	3,83	2,331*	0,27
No	73	15,36	3,61	14,90	3,91	1,316	0,13
Total	118	15,15	3,44	14,55	3,89		0,18
Reconocimiento social							
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Sí	45	10,42	4,49	9,73	4,01	1,258	0,15
No	71	10,32	4,23	10,68	4,25	0,956	-0,08
Total	116	10,36	4,31	10,31	4,17		0,01

Hay que destacar que en este caso se encontraba una asociación entre la pertenencia de padres a asociaciones y el que los jóvenes perteneciesen a Scouts. Señalar que no se detecta un patrón diferenciado dentro de cada sub-grupo, y que la correspondencia entre los valores del grupo total y del de scouts de padres que pertenecen a asociaciones revelaría un patrón similar en ambos casos, es decir, vinculado al compromiso de los padres.

#### VI.2.2.4.- Cambios pre-post por asistir obligado

Por último, exponemos el cambio vinculado a la asistencia obligatoria a las actividades, según informe de los propios jóvenes. En este caso, hay que señalar que la comparación mediante pruebas paramétricas está altamente condicionada por el reducido tamaño del grupo de jóvenes que dicen acudir obligados a la actividad. Habida cuenta de que este grupo estaba prácticamente ubicado en los campos de trabajo, se han hecho las comparaciones únicamente dentro de este grupo, siendo los resultados los recogidos en este apartado. Una vez más, el análisis de varianza no recoge una evolución diferente de ambos grupos, salvo para los valores personales, sin embargo, el análisis de los tamaños del efecto sí revela diferencias entre los grupos (Tabla 108).

Tabla 108.- ANOVA –Medidas repetidas pre-post –Asistir obligado a campos de trabajo

Valores		F Green house- Geisser	Significación	Eta al cuadrado parcial	Potencia observada(a)
Valores Sociales	Tiempo	6,340	,015	,099	,697
	tiempo * obligado	,709	,403	,012	,131
Compromiso social	Tiempo	4,103	,047	,066	,513
	tiempo * obligado	3,767	,057	,061	,480
Prosocialidad	Tiempo	7,602	,008	,112	,774
	tiempo * obligado	,815	,370	,013	,144
Justicia e Igualdad	Tiempo	1,718	,195	,028	,252
	tiempo * obligado	,753	,389	,012	,137
Valores Personales	Tiempo	,024	,091	5,397	,626
	tiempo * obligado	,097	,050	2,852	,382
Honestidad	Tiempo	,138	,712	,002	,065
	tiempo * obligado	,138	,712	,002	,065
Integridad	Tiempo	4,110	,047	,067	,513
	tiempo * obligado	1,446	,234	,025	,219
Responsabilidad	Tiempo	9,347	,003	,137	,853
	tiempo * obligado	2,007	,162	,033	,286
Valores individualistas	Tiempo	1,791	,186	,030	,260
	tiempo * obligado	2,528	,117	,042	,346
Reconocimiento social	Tiempo	3,961	,051	,064	,499
	tiempo * obligado	1,585	,213	,027	,236
Hedonismo	Tiempo	,435	,512	,007	,099
	tiempo * obligado	,435	,512	,007	,099

Así, comprobamos que el grupo que dice acudir obligado es, contrariamente a lo que podríamos esperar, el que tiene mayores cambios tiene entre el pre y el post. Esta circunstancia se da en los valores sociales totales y en particular en prosocialidad y compromiso social (Tabla 109). No obstante, este cambio se puede comprobar únicamente en el tamaño del efecto, ya que el bajo tamaño del grupo no permite alcanzar significación estadística.

Hay que destacar que este cambio que se encuentra en este grupo no supone en ningún caso que llegan a puntuar más alto que el resto del grupo de campos de trabajo, sino que partiendo de puntuaciones más bajas en el pre, llegan a equipararse a este grupo en estas dimensiones. Únicamente hay una dimensión de los valores personales en la que persisten las diferencias entre ambos grupos, se trata de los valores de justicia e igualdad donde los grupos de jóvenes que dicen acudir obligados a los campos de trabajo siguen puntuando más bajo que

el resto del grupo [obligados: Media=16,75 (2,09); No obligados: Media= 18,12 (2,72), d=0,56, Z=2,058, p=.040]. El resto de jóvenes ha mejorado su puntuación mientras que este grupo presenta un cambio mínimo.

Tabla 109.- Valores sociales (Asistir obligado – Campos de Trabajo)

Asistir obligado a campos de trabajo	N	PRE		POST		t	d Cohen
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Sí	12	43,18	4,45	46,45	6,88	-1,799	-0,74
No	50	48,14	8,77	49,78	8,09	-1,971	-0,19
Total	62	47,23	8,35	49,17	7,93		-0,23
Prosocialidad							
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		d
Sí	12	13,42	2,31	14,92	3,42	-1,483	-0,65
No	50	15,78	2,79	16,54	3,27	-2,355*	-0,27
Total	62	15,32	2,85	16,23	3,34		-0,32
Justicia e Igualdad							
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		d
Sí	12	16,58	2,43	16,75	2,09	-0,244	-0,07
No	50	17,30	3,44	18,12	2,72	-2,482*	-0,24
Total	62	17,16	3,26	17,85	2,65		-0,21
Compromiso social							
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		d
Sí	11	12,64	3,23	14,55	2,84	-1,724	-0,59
No	49	15,06	3,63	15,10	3,36	0,106	-0,01
Total	60	14,62	3,66	15,00	3,25		-0,10

El grupo de valores personales es el que mostraba una evolución estadísticamente distinta para ambos grupos, sobre todo en la puntuación total. No obstante, la evolución del grupo de los jóvenes que dicen acudir obligados revela el mayor cambio en esta categoría, que no obstante, no llega a ser estadísticamente significativas. Sin embargo, sí encontramos esta variación en los valores de integridad (Tabla 110). Como en el caso anterior, el cambio mayor del grupo de jóvenes que dicen acudir obligados a los campamentos, hace, en conjunto que sus puntuaciones se equiparen el resto de jóvenes de los campos de trabajo, en ningún caso superarlas.

Tabla 110.- Valores personales (Asistir obligado – Campos de Trabajo)

Asistir obligado a campos de trabajo	N	PRE		POST		t	d
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Sí	10	47,30	4,27	51,70	5,08	-2,236	-1,03
No	46	51,98	5,61	52,67	7,17	-0,749	-0,12
Total	56	51,14	5,66	52,50	6,82		-0,24
Honestidad							
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Sí	12	16,33	1,50	16,33	3,26	0,000	0,00
No	49	17,69	2,34	18,02	2,64	-0,890	-0,14
Total	61	17,43	2,25	17,69	2,83		-0,12
Integridad							
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Sí	12	15,50	2,91	17,00	2,04	2,244*	-0,52
No	47	16,85	3,18	17,23	2,91	0,878	-0,12
Total	59	16,58	3,15	17,19	2,74		-0,19
Responsabilidad							
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Sí	11	14,64	3,20	16,55	2,81	-2,055	-0,60
No	50	17,10	2,46	17,80	2,47	-2,026	-0,28
Total	61	16,66	2,75	17,57	2,55		-0,33

Por último, con respecto a los valores individualistas, ni en las comparaciones dentro de grupos (Tabla 111) ni el ANOVA señalan cambios estadísticamente significativos. Sin embargo, hay que destacar un dato vinculado al tamaño del efecto del reconocimiento social del grupo que acude obligado. Se observa un importante aumento de esta puntuación que llega a equiparar a este grupo con el resto de participantes en campos de trabajo.

Tabla 111.- Valores individualistas (Asistir obligado – Campos de Trabajo)

Asistir obligado a campos de trabajo	N	PRE		POST		T	<i>d</i>
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Sí	11	24,18	5,76	26,36	8,89	-1,349	-0,38
No	48	25,75	7,40	25,56	7,22	0,306	0,03
Total	59	25,46	7,11	25,71	7,48		-0,04
Hedonismo							
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Sí	11	15,36	3,70	15,36	5,59	0,000	0,00
No	50	15,68	3,83	15,14	3,81	1,608	0,14
Total	61	15,62	3,78	15,18	4,13		0,12
Reconocimiento social							
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Sí	12	9,33	4,38	11,00	3,88	-1,540	-0,38
No	48	10,17	4,95	10,54	4,59	-0,858	-0,08
Total	60	10,00	4,82	10,63	4,43		-0,13

#### **VI.2.2.5.- Cambios pre-post por la repetición de curso**

El tercer apartado de este bloque queda reservado al análisis de la evolución de la trayectoria académica vinculada a haber repetido algún curso y la evolución de los valores de este estudio. La tabla 112 muestra el resultado del ANOVA de medidas repetidas y la variable repetir como factor. En cuanto al factor tiempo, el resultado es parecido a los mostrados en los apartados anteriores, quizás con la única diferencia de que no se detectan diferencias asociadas a integridad y hedonismo. Tampoco se detecta ninguna interacción derivada de esta combinación. No obstante, y como en el resto de la tesis, pasaremos a analizar la evolución de los grupos de manera independiente.

Tabla 112.- ANOVA –Medidas repetidas pre-post –Repetir

Valores		F Greenhouse- Geisser	Sig.	$\eta^2$ parcial	Potencia observada(a)
Valores sociales	Tiempo	9,983	,002	,080	,880
	tiempo * Repetir	,011	,916	,000	,051
Compromiso social	Tiempo	4,433	,037	,037	,551
	tiempo * Repetir	,442	,507	,004	,101
Prosocialidad	Tiempo	10,057	,002	,079	,882
	tiempo * Repetir	,041	,839	,000	,055
Justicia e Igualdad	Tiempo	2,036	,156	,017	,293
	tiempo * Repetir	,688	,408	,006	,130
Valores personales	Tiempo	6,411	,013	,056	,709
	tiempo * Repetir	,259	,612	,002	,080
Honestidad	Tiempo	,089	,766	,001	,060
	tiempo * Repetir	,003	,959	,000	,050
Integridad	Tiempo	1,656	,201	,014	,248
	tiempo * Repetir	,304	,583	,003	,085
Responsabilidad	Tiempo	16,925	,000	,128	,983
	tiempo * Repetir	,276	,601	,002	,082
Valores individualistas	Tiempo	,841	,361	,007	,149
	tiempo * Repetir	,007	,933	,000	,051
Reconocimiento social	Tiempo	,008	,930	,000	,051
	tiempo * Repetir	,008	,930	,000	,051
Hedonismo	Tiempo	2,539	,114	,021	,352
	tiempo * Repetir	,017	,896	,000	,052

Por lo que respecta a los valores sociales, no hay una evolución marcadamente distinta de la puntuación total, salvo por el hecho de que la evolución del grupo de repetidores no llega a ser estadísticamente significativo, hecho que se puede atribuir a su menor tamaño muestral. Los tamaños del efecto son iguales en ambos casos. Por lo que respecta a la prosocialidad y al compromiso social encontramos que el mayor tamaño del efecto se da entre los repetidores, pero el bajo tamaño del efecto hace que el resultado no sea estadísticamente significativo. Por último, la evolución de justicia e igualdad solo se da entre los no repetidores. No obstante, en todos los casos se comprueba que el grupo que genera mayor cambio parte de puntuaciones inferiores y se acaba equiparando al resto (Tabla 113).

Tabla 113.- Tabla de Pretest-Postest del estudio con los valores sociales\*Repetir

	N	PRE		POST		T	<i>d</i>
		Media	D.T.	Media	D.T.		
<b>Valores sociales</b>							
Sí	17	48,12	6,84	50,35	5,24	-1,489	-0,33
No	100	47,64	7,21	49,73	7,50	-4,414***	-0,29
Total	117	47,71	7,13	49,82	7,20		-0,30
<b>Compromiso social</b>							
Sí	17	14,24	3,83	15,24	2,99	-1,122	-0,26
No	100	14,96	3,15	15,48	3,21	-2,022*	-0,17
Total	117	14,85	3,25	15,44	3,16		-0,18
<b>Prosocialidad</b>							
Sí	17	15,71	2,73	16,76	2,19	-1,792	-0,39
No	102	15,70	2,62	16,63	3,04	-3,937***	-0,36
Total	119	15,70	2,62	16,65	2,93		-0,36
<b>Justicia e Igualdad</b>							
Sí	17	18,18	2,40	18,35	1,87	-0,277	-0,07
No	102	16,90	3,03	17,57	2,82	-3,074**	-0,22
Total	119	17,08	2,97	17,68	2,72		-0,20

En cuanto a los valores personales (Tabla 114), la evolución de ambos grupos es parecida en tamaño del efecto tanto en valores personales como en responsabilidad, sin ser estadísticamente significativa en honestidad. En cuanto a la integridad, el grupo de no repetidores es el único que incrementa su puntuación con un tamaño del efecto bajo, pero partiendo inicialmente de puntuaciones más bajas. Es decir, logran igualarse con los no repetidores.

Tabla 114.- Tabla de Pretest-postest del estudio con los valores personales\*Repetir

	N	PRE		POST		T	<i>d</i>
		Media	D.T.	Media	D.T.		
<b>Valores personales</b>							
Sí	14	49,36	4,78	51,93	5,18	-1,800	-0,54
No	97	50,73	5,69	52,44	6,69	-2,814**	-0,30
Total	111	50,56	5,59	52,38	6,50		-0,33
<b>Honestidad</b>							
Sí	16	17,25	2,08	17,38	2,47	-0,170	-0,06
No	102	17,50	2,35	17,59	2,95	-0,341	-0,04
Total	118	17,47	2,31	17,56	2,88		-0,04
<b>Integridad</b>							
Sí	17	17,24	2,59	17,53	2,53	-0,544	-0,11
No	98	16,37	2,95	17,10	2,93	-2,303*	-0,25
Total	115	16,50	2,91	17,17	2,87		-0,23
<b>Responsabilidad</b>							
Sí	15	16,00	3,57	17,53	2,39	-2,141*	-0,43
No	102	16,40	2,42	17,59	2,37	-5,137***	-0,49
Total	117	16,35	2,58	17,58	2,36		-0,48

Por último, en lo relativo a los valores personales, la única mención reseñable es que en la escala de hedonismo (Tabla 115) ahora se encuentran diferencias significativas en el grupo de no repetidores, pero sin grandes contrastes en tamaños del efecto, aunque al partir el grupo de no repetidores de una menor puntuación, se agrandan las diferencias finales entre ambos grupos.

Tabla 115.- Tabla de Pretest-postest del estudio con los valores individualistas\*Repetir

	PRE			POST			<i>d</i>
	N	Media	D.T.	Media	D.T.	T	
<b>Valores individualistas</b>							
Sí	16	26,38	8,05	25,81	8,17	0,414	0,07
No	99	25,33	6,00	24,66	6,85	1,361	0,11
Total	115	25,48	6,29	24,82	7,02		0,11
<b>Reconocimiento social</b>							
Sí	16	10,63	5,55	10,63	5,25	0,000	0,00
No	100	10,37	4,21	10,29	4,05	0,242	0,02
Total	116	10,41	4,39	10,34	4,21		0,02
<b>Hedonismo</b>							
Sí	17	15,71	3,48	15,18	3,63	0,919	0,15
No	101	15,07	3,45	14,45	3,94	2,225*	0,18
Total	118	15,16	3,45	14,55	3,89		0,18

Con la exposición de estos resultados, finalizamos el desarrollo de los dos capítulos dedicados a conocer los datos obtenidos en esta tesis. Seguidamente, pasamos a reflejar las conclusiones y la discusión generada a la luz de estos análisis y relacionada con nuestra fundamentación teórica.



## CAPÍTULO VII.- Conclusiones y discusión

---

Las conclusiones reflejan el análisis de los resultados derivados de esta investigación. Hemos evaluado los cambios en valores que producen en los jóvenes los programas de educación no formal (actividades de tiempo libre estivales que lideran entidades sin ánimo de lucro). En función de los objetivos específicos que habíamos diseñado, hemos descrito los perfiles previos de los participantes de los programas y los hemos comparado con los jóvenes andaluces con los que se había validado la escala de valores utilizada para este estudio. También hemos comparado los resultados derivados del pretest y del postest para detectar si efectivamente ha habido aprendizaje en el desarrollo de los programas. Se ha valorado si existen variables mediadoras que podrían estar afectando a los resultados de adquisición de valores, tales como las sociodemográficas de cada uno de los jóvenes (participación anterior en campamentos, en asociaciones, pertenencia de los padres a éstas, nivel socioeconómico, edad, sexo, nivel educativo actual, repetición o no de curso escolar y voluntariedad de asistencia a la actividad), así como otras características relacionadas con los programas. Sobre este último aspecto, los directores han descrito sus aspectos más relevantes relacionados con la entidad, el personal, el programa, la metodología y el papel de las familias, a través de un cuestionario semiestructurado.

El objetivo general de esta tesis es evaluar los valores que adquieren los adolescentes que participan en 4 programas de educación no formal. Para ello, en primer lugar, exponemos las conclusiones del primer objetivo que consiste en analizar el perfil previo de los jóvenes antes de su participación en los programas.

### **1.- ¿Cómo son los jóvenes que se acercan a estos programas? (Objetivo 1)**

En esta tesis, los 573 jóvenes evaluados son españoles que participan en actividades realizadas por entidades de Aragón y desarrolladas en localidades de esta Comunidad Autónoma. El 68,1% provienen de esta región, de los cuales la mayoría declaró ser de Zaragoza. Estos datos están relacionados con la selección que las entidades hacen en el momento de la inscripción. Por ello, inicialmente consideramos esta característica como meramente descriptiva. Es interesante recordar que Aragón es uno de los lugares más demandados por las familias españolas para la participación en este tipo de programas, debido

principalmente al atractivo que despierta el entorno rural del Pirineo (Granero & Lesmes, 2009).

Al analizar la distribución por localidad de residencia y tipo de programa analizado, detectamos diferencias. Los Scouts ASDE son mayoritariamente de Aragón (98,8%). Esto se debe a que los jóvenes que asisten al campamento de verano, también lo hacen durante el año en su asociación y, por lo tanto, en su propia ciudad. Sin embargo, los participantes de YMCA presentan una mayor frecuencia de procedencia de otras Comunidades Autónomas. El grupo de Piquer inscribe también jóvenes fundamentalmente de Aragón y los jóvenes de IAJ guardan la proporción del total (casi un 70% de Aragón y el resto de otras regiones).

La edad de inicio en este tipo de actividades, en la mayoría de entidades, se produce a los 8 años de edad. De este modo, los niños evolutivamente deberían tener la autonomía suficiente para desenvolverse adecuadamente en un entorno diferente al familiar (Serrano, 2010). En esta tesis, se plantea como requisito el que los participantes, para ser evaluados, tuvieran edades comprendidas entre los 14 y los 17 años principalmente. La edad media del grupo es de 15,56 años. Los requisitos de edad también vienen determinados por la inscripción en el programa en el que se apuntan, existiendo relación entre el ciclo educativo cursado y la edad para realizarlos.

Por ello, en este estudio, los jóvenes de entidades como YMCA y Scouts ASDE participan habitualmente (86,4% y 96,3%, respectivamente) en campamentos desde edades inferiores a las evaluadas; sin embargo, los jóvenes que necesitan apoyo de refuerzo educativo no lo han hecho con tanta frecuencia, probablemente porque en época estival se han tenido que dedicar a estudiar para superar las asignaturas suspendidas. En general, el 66% señala haber participado previamente en actividades similares. Este dato puede darnos una idea del nivel de asistencia a campamentos de los adolescentes españoles en general, aún teniendo en cuenta por los datos reflejados que el perfil inicial de estas personas es un poco diferente al del grupo normativo de la muestra de Andalucía (Véase tabla 22).

El mayor porcentaje de participación en todos los programas es ligeramente superior en los varones (58,5%). Sin embargo, en campos de trabajo de IAJ y campamentos Scouts ASDE, los 2 programas más relacionados directamente con el voluntariado, el porcentaje es ligeramente superior en las mujeres, alcanzando un 52,4% de los primeros y un 51,8% en los segundos. Fresno & Tsolakis (2011) consideran equilibrado el género en el voluntariado,

excepto, en las tareas asistenciales a las que suele responder mejor el género femenino. Si nos referimos a jóvenes (IAJ, 2012), el porcentaje de mujeres aragonesas de 14 a 30 años que realiza voluntariado es del 57%.

Por nivel educativo, la mayor parte son estudiantes de Bachillerato y ESO. Hay algunos casos de Universidad. Llama la atención la escasa presencia de jóvenes de ciclos formativos o PCPI. Esta apreciación debería hacernos reflexionar sobre la promoción de este tipo de actividades en las instituciones o en las familias. La edad superior se corresponde lógicamente con porcentajes más altos de estudiantes de Bachillerato y Universidad, colectivos que hemos encontrado en mayor proporción en los programas de Scouts y de Piquer.

Otro aspecto de interés de esta investigación es el porcentaje tan alto de personas que pertenece a asociaciones, en contraste con datos de otros estudios. El 45,6% de los participantes pertenece a algún tipo de entidad. En publicaciones anteriores (IAJ, 2012), la participación de los jóvenes de Aragón en asociaciones de voluntariado es inferior al 8 % y el 10% de las personas españolas realiza voluntariado (García et al., 2010). En este estudio, los Scouts ASDE son mayoritariamente asociados (un 89%). Para ellos, el campamento es la última actividad de su programa educativo anual. Lo mismo ocurre con algunos participantes de los campamentos de YMCA, entre los que el 58,2% de los jóvenes que asisten a sus campamentos también son asociados.

El 82,3% de los hijos verbalizan que el nivel socioeconómico de sus familias es medio. No existen diferencias por programas, por lo que interpretamos que éstas se apuntan por igual a las actividades independientemente de su nivel socioeconómico, teniendo en cuenta que en todos los programas existen chicos becados por las propias entidades o por programas de ámbito público y privado que subvencionan a las familias para el fomento de estas iniciativas.

## **2.- *¿Presentan valores diferentes respecto a otros jóvenes antes de su participación?***

**(Objetivo 2)**

El segundo objetivo planteado es comparar los perfiles previos de los jóvenes de la muestra que asisten a diferentes programas con el grupo normativo. Este objetivo, a su vez está relacionado con la primera hipótesis en la que consideramos que el perfil previo de los jóvenes es similar al de otros evaluados en la población general, excepto en la asistencia a campamentos y la pertenencia a asociaciones. Suponemos que a mayor frecuencia, se

presentarán mejores índices de valores sociales y personales en relación al resto de jóvenes españoles, antes de su participación en los programas.

A la vista de los resultados y, en relación a los valores que los jóvenes tienen antes de la realización, hemos obtenido una distribución diferente a la normal en valores sociales como compromiso social, justicia e igualdad y, en menor medida, con tendencia a valores medios, en honestidad y responsabilidad. De este modo, se detecta que los jóvenes antes de la participación en los programas, ya presentan valores con niveles superiores a una distribución de referencia. Presentan valores sociales bastante más elevados que la muestra normal. Los jóvenes, antes de apuntarse, ya tienen información sobre los objetivos y las actividades a realizar, por lo que generalmente asisten motivados.

No habíamos considerado inicialmente en nuestras hipótesis que hubiera un perfil previo muy divergente, pero sí que nos interesaba valorar la aportación de la participación anterior en programas similares y la pertenencia a asociaciones. En este sentido, encontramos algunas pequeñas diferencias entre jóvenes que ya han asistido, presentando valores más altos en justicia e igualdad y en integridad. Asimismo, los que pertenecen a asociaciones presentan, de antemano, mejor compromiso con la sociedad.

Además, hemos detectado en este análisis la existencia de algunas variables sociodemográficas en el perfil previo que difieren de otros jóvenes. En concreto, en valores sociales, chicos y chicas de todos los grupos de edad, a excepción de los varones de 12 y 13 años, muestran puntuaciones más altas. El mayor tamaño del efecto lo hemos encontrado en las chicas más mayores, con edades comprendidas entre los 16 y los 17 años. Por lo tanto, vemos cómo, antes de la participación, las mujeres principalmente ya han adquirido esta prosocialidad. Ellas y sus familias toman la decisión de participar en estos programas. Además, aparecen diferencias significativas porque las chicas muestran también puntuaciones más altas en valores personales. Este dato corrobora los estudios en los que las mujeres eligen para su futuro el valor de ayudar a los demás como parte de su motivación intrínseca para asistir a los programas. Además priorizan en general las relaciones interpersonales en sus actividades (Casas et al., 2005; Ferssizidis et al., 2010). De la Fuente et al. (2006) también confirman el nivel más alto en valores sociales en las chicas, excepto en el apartado de conseguir éxito que es donde los varones destacan más.

Sabemos que la familia juega un papel importante en la toma de decisiones sobre las actividades a realizar en el verano de los jóvenes. En el estudio de la Universidad de California desarrollado por Huang & La Torre (2012), los autores destacan que los aspectos relacionados con la familia y el contexto son fundamentales para el beneficio o el detrimiento del aprendizaje y desarrollo de los jóvenes. El apoyo de las familias hacia este tipo de programas y la actitud prosocial de los propios padres aumenta los beneficios en la adquisición de competencias para el joven. En esta línea y siguiendo las conclusiones de Medrano et al. (2008) la selección de los programas de televisión que ven los jóvenes también parece estar relacionada con los valores que ya tienen anteriormente.

En relación a los programas, observamos cómo, antes de su participación, los jóvenes que se apuntan a campos de trabajo de IAJ, a campamentos de Scouts ASDE y de YMCA, en este orden, presentan más valores sociales, especialmente enfocados a un mayor compromiso social, conducta de ayuda, justicia e igualdad, en comparación con los jóvenes que se apuntan a las actividades de refuerzo educativo de Fundación Piquer. Por lo tanto, vemos que los valores de los adolescentes que se acercan a estos programas de inicio ya son diferentes.

Por ello, podemos observar cómo existe una selección previa de los propios participantes en función del programa al que se apuntan y éste, está condicionado por las características de los mismos. Es interesante conocer que las actividades en las que las entidades buscan el servicio y la solidaridad a través de principios éticos para la juventud, acercan a un grupo de población que directamente se interesa por estas temáticas. Sin embargo, y a modo de comparativa, el perfil de jóvenes que se acerca al programa de refuerzo educativo no refleja estos valores sociales presentes en los demás.

### ***3.- ¿Se adquieren valores cuando los adolescentes participan en programas de educación no formal? (Objetivo 3)***

El tercer objetivo consiste en evaluar y cuantificar los cambios producidos en los valores de los jóvenes por asistir a estos programas. La relación es directa con la segunda hipótesis que consiste en sostener la consideración de que existe una relación positiva entre la participación en los mismos de manera intensiva y la adquisición de valores en adolescentes españoles.

Ya hemos comentado que el grupo de nuestra muestra presenta puntuaciones más altas en aspectos sociales y algo en personales. Después de la participación en el programa también se detecta aprendizaje por parte de los jóvenes. Así vemos cómo, en la comparativa global de los programas, se produce aprendizaje en valores sociales, en especial en prosocialidad y en justicia e igualdad. Asimismo, se progresó en valores personales, con una mejora importante en el constructo de honestidad. Al mismo tiempo y centrándonos en los valores individualistas que, inicialmente por los autores que validaron la escala administrada, los consideraban como negativos o neutros, se aprecia un cambio al alza en hedonismo. Éste había sido definido por Antolín et al. (2011, p.154) como la “importancia otorgada a la consecución del placer propio por encima de otras metas”. Sin embargo, hemos cuestionado si este aumento en hedonismo podría derivar del sentimiento agradable de diversión generado por la cantidad de actividades desarrolladas y del fomento de la amistad.

Por orden de mayor a menor, especificamos que el mayor efecto de adquisición de valores sociales en los jóvenes se produce en los campamentos de Scouts ASDE, seguido de campos de trabajo del IAJ y de los campamentos de YMCA. Además, el primer grupo mejora más en la promoción de la conducta de ayuda. Estos resultados ya habían resultado significativos en investigaciones anteriores aplicadas al contexto escolar (Aciego de Mendoza et al., 2003), especialmente relevantes para los jóvenes entre 15 y 18 años, y entendidos como una implicación activa y comprometida en los programas. Sin embargo, la entidad Piquer no logra esta modificación.

Cuando nos referimos a valores personales, observamos cómo todos los programas producen mejoras. En orden descendente, se progresó en los campamentos de Scouts ASDE e YMCA, campos de trabajo y refuerzo educativo. En especial, todos los grupos adquieren responsabilidad, pero Fundación Piquer logra mejorar la honestidad entre sus participantes, así como la integridad referida a la realización de acciones coherentes conforme a un sistema moral propio. En Herrera (2006) se plantea la educación en valores en contextos no formales como un proceso de transformación que desarrolla capacidades sociales y competencias profesionales.

En los campamentos de las dos entidades evaluadas se aprende a divertirse y a disfrutar con los amigos en el medio natural. Por ello, en Scouts ASDE e YMCA se detectan avances en hedonismo. A este respecto, Boza (2005) explica que la juventud está en búsqueda

constante del placer. Para ellos, el hedonismo como valor individualista se establece como un criterio moral.

#### **4.- ¿Las características sociodemográficas de los jóvenes afectan a este aprendizaje? (Objetivo 4.1)**

El cuarto objetivo tiene dos apartados. Necesitamos comprobar si algunas de las variables del perfil previo inciden en los resultados de cambio, condicionado por las características de los jóvenes que se apuntan a las actividades. Por ello, nuestra tercera hipótesis es la influencia que puede tener el perfil sociodemográfico de los jóvenes en el aprendizaje de valores.

Hemos podido detectar que la edad es un factor relevante ya que, como señalan Daniel et al. (2012), el desarrollo cognitivo está más avanzado en la adolescencia tardía y los jóvenes tienen más capacidad para resolver dilemas morales. Los chicos y chicas mayores de 14 años mejoran en valores personales, aumentando con la edad, en nuestra muestra seleccionada. Este resultado es acorde con los resultados del estudio de Aciego de Mendoza et al. (2003) en el que se valora que cuánto más mayores son los jóvenes más preparados están para participar en actividades de tipo prosocial.

En este estudio, a los 16 y 17 años es donde se produce una mayor adquisición de compromiso social, habiendo visto que el mayor aumento se produce en los campamentos de Scouts ASDE. En la Asociación Scouts ASDE (Scout, s/f) se desarrolla un método de intervención basado en valores relacionados con la asunción de responsabilidad, social y ética. Entre los 11 y los 17 años siguen un proceso de educación y desarrollo personal como hilo transversal de sus actividades. Daniel et al. (2012) ya exponían las razones por las que el aprendizaje de valores era superior en los adolescentes mayores. Como factores influyentes detectaba una mayor capacidad para verbalizar el sentido de la amistad y un mejor concepto de sí mismos.

Sin embargo, también observamos que a los 12 y 13 años es dónde se produce un mayor aprendizaje de la honestidad. Estos son los resultados que ofrece el programa de refuerzo educativo de Fundación Piquer, por lo que los objetivos de la entidad y las actividades que propone para conseguirlos pueden estar influyendo en los datos obtenidos.

El sexo de los participantes parece ser de interés. Las mujeres son las que más aprenden los valores sociales relacionados con el compromiso social, justicia e igualdad. Igualmente,

ellas son las que más aprenden a ser honestas, aunque también son las que más mejoran en hedonismo, en mucha menor medida que el resto de los valores comentados. En este sentido, ya habíamos detectado diferencias significativas en función del sexo en estudios anteriores (Casas et al., 2005; Ferssizidis et al., 2010; Oliva, Delgado et al., 2011b).

Es interesante conocer que la participación previa en campamentos es un factor que influye en el aprendizaje de valores sociales, prosocialidad, justicia e igualdad, debido a que los jóvenes que no lo han hecho con anterioridad mejoran, pero no alcanzan el mismo grado de significatividad que los otros. Relacionado con estas conclusiones, citamos a Gardner et al. (2008) que, derivado de sus investigaciones, atribuyen mejores resultados en las actividades extraexcolares después de una práctica continuada de 2 años o en programas intensivos con jóvenes de 16 a 18 años. Por ello, podemos hipotetizar que estas variables favorecen de antemano la adquisición y el aprendizaje en estas edades.

En general, los jóvenes que sí habían participado anteriormente en estos programas muestran niveles de hedonismo más bajos que el resto y los que ya pertenecen a asociaciones, partían con puntuaciones altas y, a su vez, mejoran en valores sociales y personales.

También es interesante conocer los resultados de aquellos que no habían tenido experiencias previas de participación en programas de educación no formal. En la adquisición de valores personales, éstos mejoran en igualdad de condiciones al resto, excepto en responsabilidad. Y lo más significativo es que los que no pertenecían a entidades partían con valores más bajos, pero después de la asistencia al programa alcanzan valores sociales y honestidad con una puntuación casi similar. Esto demuestra que la eficacia de asistencia a los programas es positiva para la mayoría de los jóvenes.

También influye el nivel socioeconómico, tal y como lo perciben y verbalizan los adolescentes. El nivel medio, percibido por los jóvenes, se sitúa en un 80%. Sin embargo, en relación a las diferencias detectadas entre los grupos, Anento obtiene el mayor porcentaje de familias con nivel socioeconómico bajo (26,8%). Los jóvenes de YMCA, en general son los que más pertenecen a una asociación y, en concreto, el 80% de los participantes del campamento Anento pertenecen a la entidad. Este grupo inicialmente puntúa más bajo en integridad y después de la participación se adquiere un mínimo aprendizaje de valores. Sólo se aprecia algo de mejora en responsabilidad, pero con un tamaño bajo del efecto.

Nos parece interesante comentar estos datos debido a que el perfil de los participantes muestra mayores diferencias en relación a todos los demás. Este nivel socioeconómico se relaciona con el grupo de jóvenes que participan, que en su mayoría son hijos de inmigrantes y que se integran en una entidad con el objetivo de mejorar diferentes aspectos familiares. Daniel et al. (2012) explica, según sus estudios, cómo los inmigrantes, especialmente los de primera generación no coinciden en su escala de valores con los adolescentes del país en el que se encuentran. Albaigés et al. (2009) consideran que existen diferencias en el concepto de tiempo libre en los países de origen de éstos y los autóctonos.

### ***5.- Los 4 programas de educación no formal, ¿generan los mismos resultados? ¿Qué características podrían estar influyendo en mayor medida? (Objetivo 4.2)***

El cuarto objetivo, asimismo, consiste en la detección de las variables predictoras de los datos después de la participación, pero condicionado también por las características de cada uno de los programas. Se asocia a la última hipótesis que sostiene que algunas características de los programas de educación no formal podrían modificar el aprendizaje de valores de los participantes. Si analizamos la evolución, de forma interna, en cada uno de los programas se detectan algunas diferencias relevantes entre los distintos grupos de participantes.

Los campamentos de YMCA, evaluados en esta tesis, se gestionan desde esta organización no gubernamental o entidad sin ánimo de lucro que recibe subvención pública para algunos de sus programas. Esta asociación de carácter internacional, creó su sede de Zaragoza en 1987. Su fin último es el compromiso compartido de desarrollar el potencial de niños y jóvenes, favorecer un entorno adecuado para su crecimiento y fomentar la responsabilidad social. Trabajan cada día para procurar que todo el mundo, con independencia de su situación económica o personal, tenga la oportunidad de aprender, crecer y prosperar. Según su directora, la diferencia de este programa con otros similares es que se trabaja mucho la participación de las familias.

En el programa de YMCA, se produce una evolución positiva en valores sociales y personales de los adolescentes, después de la participación. En concreto, los participantes del campamento de Oto, mejoran en prosocialidad o conducta de ayuda, pero en mayor medida en responsabilidad, con un tamaño del efecto medio. Asimismo, reducen sus valores individualistas, especialmente en hedonismo. Si nos fijamos en el aprendizaje de los *Leader in*

*training*, mejoran en justicia e igualdad y en compromiso social, así como en responsabilidad, pero no se producen cambios significativos en valores individualistas.

En concreto, en los campamentos de YMCA, el grupo de Anento, presenta un ciclo educativo más bajo que el resto al no haber completado la Educación Secundaria Obligatoria. Ocurre lo mismo en el campo de trabajo de IAJ de modalidad construcción. Sin embargo, en ambos casos, los participantes presentan también la media de edad más baja en relación con el resto de grupos. El grupo de Anento, sin embargo, no detecta prácticamente modificación en ninguno de los valores, aunque mejora mínimamente en responsabilidad. Ya habíamos visto cómo este grupo presentaba un perfil diferente. Por ello, sería interesante valorar los objetivos del programa en función de las características de los participantes para que su eficacia aumentara. Por ello, a la hora de planificar los programas deberíamos tener en cuenta estas consideraciones en aras de medir la eficacia de los mismos.

El colegio de verano es una actividad arraigada en el itinerario académico de Fundación Piquer. Desarrolla un programa de educación no formal relacionada con el refuerzo educativo de los jóvenes. Esta iniciativa, con más de 20 años de historia, está dedicada íntegramente a la consecución del éxito escolar del alumnado. Durante los meses de julio y agosto, estudiantes de entre 12 y 20 años procedentes de toda España, acuden en régimen de internado o externado. El objetivo último de esta actividad es, además de obtener el éxito académico deseado, fomentar el desarrollo de valores personales positivos aplicables al estudio, así como a todos y cada uno de los ámbitos del día a día. El colegio de verano enseña a alumnos a la vez que forma a personas.

En este programa no se mejora en valores sociales, pero sí en personales. Atendiendo a los sub-grupos, se produce mayor aprendizaje en aquellos jóvenes que pernoctan en casa que en los que lo hacen en la instalación. De este modo, los internos se mantienen como llegaron en aspectos sociales y mejoran en integridad y honestidad, pero en niveles bajos. Sin embargo, el grupo de externos, modifica de forma leve sus valores sociales y mejora en responsabilidad, integridad y honestidad, con niveles medios de tamaño del efecto. Estos resultados podrían ser tenidos en cuenta para valorar la adaptación de los jóvenes al programa y mejorar su eficacia especialmente en los que pernoctan en la instalación.

Los campos de trabajo evaluados en esta tesis se enmarcan en el programa internacional “Voluntariado y solidaridad” de *Alliance of European Voluntary Service Organisations*. Se

organizan desde entidades sin ánimo de lucro y son subvencionadas, en un gran porcentaje, por el Gobierno de Aragón. El ámbito de actuación de las entidades es nacional. Llevan entre 2 y 20 años de existencia en España. Se dirigen a la realización desinteresada de actuaciones o servicios de claro interés social mediante jóvenes voluntarios, así como el desarrollo local de la zona en la que estas actividades se realizan.

Comentamos las conclusiones de este programa según tres modalidades que han obtenido diferentes resultados: construcción, integración y medio ambiente. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que influye la modalidad, pero también la entidad que desarrolla el programa y el director que lidera tanto el equipo de personal como la gestión de todas las actividades. Antes de la participación, en los campos de trabajo de IAJ, existen diferencias por grupos, respecto al tipo de valores que presentan. La modalidad de construcción en campos de trabajo refleja un nivel más alto de valores individualistas entre sus participantes, especialmente en reconocimiento social. Sin embargo, en la modalidad de integración se aprecian valores elevados en honestidad y responsabilidad.

Cuando analizamos los cambios producidos en los jóvenes derivados del efecto de los programas más específicos de voluntariado, detectamos que, de forma general, que el aprendizaje que se produce es similar al del grupo total. Es decir, la mejora de prosocialidad y responsabilidad con tamaños del efecto medios confirman de nuevo la hipótesis de la eficacia en la adquisición de valores. Al participar en campos de trabajo de construcción, los jóvenes aprenden justicia e igualdad, así como honestidad, pero en un nivel bajo. El nivel intermedio de valores sociales, reflejado en justicia e igualdad, lo alcanzan los participantes de medio ambiente, que también adquieren de forma elevada ( $d=70$ ) niveles de responsabilidad y no modifican sus valores individualistas.

En concreto, los jóvenes que participan en la modalidad de integración mejoran en valores sociales (justicia e igualdad, compromiso social y prosocialidad, en este orden) con un tamaño medio del efecto. Y también mejoran en gran medida en responsabilidad ( $d=1,34$ ), aprendiendo a la vez, integridad y honestidad. Habitualmente, los jóvenes que asisten a programas de apoyo a las personas con discapacidad, si se adaptan bien a estos, verbalizan un cambio sustancial en la forma de concebir sus vidas, así como una gran satisfacción.

En la modalidad de medio ambiente, los jóvenes mejoran en mayor medida que el resto en prosocialidad ( $d=0,71$ ) y en todos los valores personales ( $d=0,77$ ). En concreto, la

asociación que gestiona esta actividad la lleva a cabo un director de tiempo con larga trayectoria en educación no formal y dedica los 15 días intensivos a la formación en grupos pequeños de estos jóvenes. Díaz-Aguado (2011) expone el interés del grupo pequeño en el que se desarrolla el aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos.

Es especialmente relevante el cambio que manifiestan los adolescentes que dicen acudir obligados a las actividades. Un ligero porcentaje de jóvenes, el 8,9%, señala acudir obligado a los programas. Mayoritariamente están ubicados en los campos de trabajo, donde llegan a representar el 19,4% de los participantes. Aunque no son un grupo grande y es difícil generalizar, muestran una buena evolución, llegando a eliminar muchas de las diferencias previas que presentaban antes del inicio de la actividad con los jóvenes con los que participan conjuntamente y venían motivados a estos programas.

El programa campamento Scout ASDE, evaluado en esta tesis, se organiza desde la propia asociación. Algunos de sus programas son subvencionados por el Gobierno de Aragón. Esta entidad sin ánimo de lucro es internacional y lleva 105 años desarrollando su labor en España. El director explica cómo el escultismo abarca aspectos de formación de la persona que la educación reglada no puede abracer. La diferencia entre el programa que ofrece la asociación Scouts ASDE y otros similares es que no son un club de tiempo libre, sino un movimiento educativo que desarrolla en el medio natural valores como el servicio. La familia forma parte de la estructura de la asociación; tienen voz, voto y participación a nivel estatutario.

Cuando nos centramos en el programa de Scouts ASDE, obtenemos resultados similares, pero los jóvenes Scouts mejoran más en compromiso social y se identifican menos con valores individualistas. Ruiz, Pino & Herruzo (2013) detectan que, los niños que pertenecen a grupos Scouts en comparación con sus compañeros, son evaluados como más altruistas y con mejor comportamiento prosocial. El 98,8% de los jóvenes Scouts asiste libremente frente al 80,6% de los campos de trabajo.

Un 38,7% de los jóvenes señalan que sus padres pertenecen a asociaciones. En tal caso, la probabilidad de que los jóvenes hayan estado en actividades similares o que ellos participen en asociaciones es mucho más alta. La mayoría de jóvenes de Scouts ASDE pertenecen ya a la asociación en el 89% de los casos, mientras que los de campos de trabajo lo hacen en un 12,7%. Asimismo, el 52,5% dice que sus padres también pertenecen a alguna entidad. Este

porcentaje aumenta cuando padres e hijos pertenecen a una asociación hasta un 55,1%. Sin embargo, sólo el 21% de los padres de campos de trabajo forma parte de una entidad.

En más del 80% de los casos, existe una relación clara entre la pertenencia de los padres en asociaciones y la participación de los hijos en campamentos, asociaciones y actividades similares. Y lo contrario, la no participación de los padres suele ir asociada a la no asistencia de los hijos/as a actividades similares, caso en el que se encuentren el 81,5% de los jóvenes.

Los cambios en los jóvenes son de mayor tamaño, es decir, se produce mayor aprendizaje, cuando los padres cuentan con un perfil asociativo previo, a pesar de que ya partían con puntuaciones superiores. Siguiendo de nuevo el estudio de Huang & La Torre (2012) los beneficios de la participación continuada en este tipo de actividades son mayores que el tomar parte de forma puntual en un programa. La importancia de la práctica continuada en actividades de este tipo es más positiva que una sola actividad, que sería el caso de la pertenencia a asociaciones. Las experiencias de participación aisladas no dan los mismos resultados que aquellas que modifican también el contexto o el entorno de los jóvenes (Benson et al. 2006).

El grupo de jóvenes repetidores es escaso, e incluso inferior a algunas cifras oficiales para estas edades. Evaluados sólo en dos programas, se sitúan alrededor de 13,8% los jóvenes que han repetido. Este dato es inferior al detectado en los estudios sobre fracaso escolar en España que se sitúan en más de un 30% y detectan que “más del 41% de los alumnos acumula retrasos antes de llegar a 4º de ESO; en este caso, la situación resulta especialmente negativa para los hombres” (Choi de Mendizábal & Calero, 2013, p. 567). Es una realidad que la mayoría de los jóvenes que repiten o van mal en los estudios son castigados sin realizar programas de educación no formal durante el verano. Podemos también hipotetizar que la realidad contextual de algunos adolescentes con familias no comprometidas con el aprendizaje y desarrollo de sus hijos, por diferentes factores, no se acercan a este tipo de programas ni de entidades.

#### **6.- ¿Cuáles son los puntos fuertes de este estudio?**

El interés por la evaluación de actividades extraescolares y de educación no formal viene dado por la falta de investigación en esta materia, especialmente en nuestro país, y por las aportaciones personales que ofrecen a los jóvenes, que ya quedan referenciadas en la fundamentación teórica de esta tesis. Además, aportamos los aspectos más relevantes de este

estudio que los detallamos en 8 apartados: investigación en contextos no formales, el método utilizado, la medición del perfil previo, validez externa, amplio tamaño muestral, el instrumento de evaluación, el aprendizaje de los participantes y la categorización de los programas.

El primer aspecto a destacar es la aportación de esta investigación a la educación no formal. La falta de estudios (Feldman & Matjasko, 2005; Granero & Lesmes, 2009; Barber et al., 2009;) viene acompañada por la dificultad de evaluar a la persona en contextos no reglados (Bohnert et al., 2010; Serrano et al., 2013). Las actividades extraescolares y de tiempo libre no son obligatorias, son voluntarias y se realizan durante todo el año. No es posible asegurar la participación en las mismas del mismo número de personas en todas las sesiones. Tampoco es posible determinar con claridad que en las actividades no intensivas, es decir, en las que tienen lugar durante el año y en días esporádicos, los resultados no se deban a otro tipo de variables que puedan afectar al resultado de cambio cognitivo o actitudinal en los jóvenes. Por ello, una de las virtudes de este trabajo es la selección de los programas intensivos de educación no formal y la posibilidad de investigar a sus participantes. Para ello, ha sido imprescindible la colaboración del Instituto Aragonés de la Juventud.

También es interesante destacar el método utilizado en esta tesis. La aportación de un diseño cuasiexperimental a través de la comparativa de grupos y con la utilización de dos momentos diferentes de evaluación aporta rigor a los resultados expuestos. El análisis cuantitativo de los datos desde una perspectiva positivista favorece la exposición numérica de los aprendizajes demostrados. Además, la aportación que realizan los cuestionarios y entrevistas a los directores de los programas, nos sitúan en una investigación novedosa, con rigor y enriquecedora.

La utilización del pretest es otro de los puntos fuertes de esta tesis. Con los datos de esta primera medición se controlan las diferencias intergrupales (García, 2008). Conocer con anterioridad el perfil de los participantes y detectar sus características en función de los programas en los que se inscriben son aspectos que apenas se han trabajado en otras investigaciones españolas en esta materia. En concreto, los datos aportados por jóvenes asociados y voluntarios detectan valores sociales adquiridos ya antes de la participación.

A pesar de las dificultades que entraña la medición en contextos no formales, la validez externa de esta tesis es adecuada porque se realiza en un contexto natural, no experimental. No

sacamos a los sujetos de estudio del ambiente en el que se desarrollan los programas. Solamente se solicita su colaboración cuando son informados de que, en una encuesta y de forma anónima, pueden señalar su modo de pensar en relación a algunos aspectos, pero el resto de la investigación discurre en su ambiente totalmente natural.

Además, no podemos dejar de considerar que el tamaño muestral de esta tesis, evaluando a 573 jóvenes, tiene un interés relevante. Investigaciones anteriores sobre campamentos reflejaban índices muestrales inferiores. Como ejemplos, son 52 el número de participantes evaluados en el estudio de Chen et al. (2012), 118 en el de Hanna (1998) y 135 en la investigación de Myers et al. (2012). Sin embargo, este número disminuye todavía más cuando se evalúan campamentos en los que participan personas con discapacidad u otros trastornos, como podemos observar en el estudio de Walker et al. (2010) que cuenta con 12 niños con trastorno autista o el de Hantson et al. (2012) al que asisten 48 personas con trastorno de déficit de atención.

A nuestro grupo de jóvenes, los hemos evaluado con un instrumento validado, estandarizado y aplicado en población española. La Escala de valores de desarrollo positivo adolescente de Antolín et al. (2011) es reciente y actualizada. La hemos aplicado a contextos de educación no formal, tal y como sugerían los propios autores que la validaron. Somos conocedores de la existencia de muchos programas de educación no formal que son medidos solamente por encuestas de satisfacción de los usuarios. Pertegal et al. (2010) proponían la necesidad de comparar el aprendizaje de los jóvenes, tanto en actividades de educación reglada como en actividades no regladas. De este modo, consideran que se podrían valorar los efectos diferenciales en las adquisiciones en los jóvenes entre diversos tipos de programas y de contextos.

El séptimo factor que aporta esta investigación viene dado por los resultados positivos de estos programas para el desarrollo social y personal de los adolescentes, enmarcados desde las teorías de desarrollo positivo adolescente. La formación de la identidad (Duerden et al., 2012), mejora de su socialización y habilidades (Parra et al., 2009), aumento de la autoestima (Barber et al., 2009), fomento de la iniciativa y el compromiso (Barber et al., 2005) y mejora de la resiliencia y autonomía juvenil (Mckay, 2011) son algunos de los logros evidenciados en estudios anteriores. Nosotros hemos detectado que los adolescentes españoles que participan

en estos programas adquieren mejoras en valores sociales y personales, tales como prosocialidad, compromiso social, responsabilidad y honestidad, entre otros.

Y, por último, describimos la existencia de algunas características relevantes para la eficacia en la planificación y desarrollo de los programas. Thurber et al., (2007) analizan las características del campamento como promotoras del crecimiento, por lo que incentivan los cambios intencionales en el desarrollo. En su análisis, ellos detectan diferencias significativas en el aprendizaje en un campamento de 80 participantes, pero el tamaño del efecto encontrado es pequeño. En esta tesis, detectamos tamaños del efecto medio y elevado de algunos jóvenes que participan en programas concretos.

Estas características que ya son detectadas por otros autores, se verifican en este estudio. En concreto, el establecimiento de objetivos y la utilización de una ratio pequeña (Gardner et al., 2009; Armengol, 2012), que estos objetivos sean secuenciados y se dirijan al aprendizaje de habilidades sociales (Durlak & Weissberg, 2007), la estructura predecible y el establecimiento claro de las normas (Oliva, 2015), el papel del *staff* o personal en los estudios de Larson et al. (2005) u otros aspectos metodológicos reflejados en el trabajo en grupos de pares en contextos heterogéneos de Díaz-Aguado (2011). Las aportaciones de este estudio sobre los programas son principalmente 3. En primer lugar, el establecimiento de 6 categorías para la planificación y evaluación de los programas. Estas son: la entidad, el programa, el director y el personal, los participantes, las actividades y la metodología. En segundo lugar, la verbalización de los directores sobre los factores que inciden, en mayor medida, en el aprendizaje de los participantes. Consideran que la metodología, el director y el personal y la entidad, por este orden, son los más influyentes. Por lo tanto, nuestra propuesta sería continuar investigando estos aspectos con vistas a la aplicación práctica y la mejora de la calidad de los programas.

Y, por último, las diferencias encontradas derivadas de la relación entre el perfil de los participantes y el tipo de programa al que se apuntan. También hemos preguntado sobre la importancia de las familias respecto a los programas pero no hemos profundizado en este aspecto. Sin embargo, consideramos que es un factor de interés para la evaluación de diferentes estudios posteriores.

## 7.- ¿Cuáles son las limitaciones?

De todas formas, aunque estamos satisfechos por los resultados obtenidos, también somos conscientes de la existencia de limitaciones en esta investigación. En concreto, nos referimos a la necesidad de: mejorar el diseño y el procedimiento aplicado, aumentar la validez interna, evaluar más competencias, utilizar más instrumentos de medida e incluir un seguimiento.

En primer lugar, el diseño presenta algunas limitaciones debido a que hemos realizado una comparativa de 4 programas y, en algunos de ellos, hemos evaluado sus modalidades. Al incluir éstas, el número de participantes en algunos casos es reducido (como en el caso de los *Leader in training* o de los participantes que asisten obligados). Además, también podíamos haber realizado comparaciones entre un número mayor de programas y de grupos, así como haber seleccionado un grupo control en el que existiesen condiciones totalmente diferentes a nuestras propuestas. Estas apreciaciones afectan lógicamente a la decisiones tomadas.

Relacionado también con el diseño del estudio, hemos destacado anteriormente como ventaja su validez externa, pero debemos comentar también la desventaja acerca de su validez interna. Los grupos no son equivalentes, por lo que las diferencias encontradas pueden ser debidas a otros aspectos no controlables. De este modo, no podemos establecer un control exhaustivo en el procedimiento. García (2008) explica que la ausencia de aleatorización no puede establecer el control riguroso esperable en los diseños experimentales.

En esta investigación, hemos comprobado la eficacia de los programas en la adquisición de valores. Sun (2015) ya asociaba esta competencia moral y prosocial con la mejora de la satisfacción escolar y la disminución de problemas de conducta en estudiantes problemáticos. Sin embargo, esto último no es concluyente según estudios de Sanders & Munford (2014). También sería interesante poder detectar adquisiciones en otro tipo de competencias y habilidades en los jóvenes, tales como el optimismo ya investigado en contextos formales por Orejudo et al. (2013), la esperanza (Schmid et al., 2011; Larson & Tran, 2014) o la autorregulación (Brink & Wissing, 2013).

La escala de valores utilizada ha resultado un instrumento fácil de administrar y muy adecuado para el tipo de programas vinculados tan directamente a tareas de educación no formal. Sin embargo, sería interesante poder administrar otras pruebas de evaluación

relacionadas con este constructo para poder realizar comparativas de resultados que validaran estos datos, tales como las utilizadas en investigaciones anteriores de De la Fuente et al. (2006), Medrano et al. (2009), Ferssizidis et al. (2010) o Schwartz (2012).

Utilizar autoinformes (Fernández-Ballesteros, 1996, p. 378) es “un método privilegiado para la evaluación de variables cognitivas...”. Sin embargo, aunque en algunas mediciones no se han detectado cambios, es posible la presencia de deseabilidad social al utilizar este tipo de cuestionarios. Asimismo, la utilización del pretest podría detectar un sesgo de instrumentación, conociendo de antemano el sujeto que al finalizar la actividad se le administraría otra encuesta.

Otro de los problemas a destacar está relacionado con el seguimiento de la adquisición producida en los jóvenes. Thurber et al., (2007) evalúan los logros después de la finalización de la actividad y estos cambios se mantienen 6 meses más tarde. Del mismo modo, Kirschman et al. (2010) también realizaron el seguimiento de los participantes del campamento después de 4 meses y los cambios se mantuvieron. A diferencia de estos autores norteamericanos, en esta investigación no hemos realizado el estudio longitudinal, por lo que se puede considerar una limitación del estudio y una valoración para realizarla en investigaciones futuras. Horn (2012) también se evaluó la temporalidad, dando importancia a las actividades que duraban más de dos años en contra de las más cortas ya que promovían más aprendizaje.

#### **8.- *¿Cuáles son los planteamientos hacia el futuro?***

En cualquier caso, parece que son necesarios más estudios de este tipo y con mayor control metodológico para avanzar en el conocimiento de esta materia.

La teoría e investigación del desarrollo positivo adolescente sugieren la importancia de detectar, en diversidad de contextos, dónde se pueden promover trayectorias de desarrollo (Benson et al., 2006). Por ello, el aspecto aplicado de esta investigación invita al estudio y a la promoción de la participación de jóvenes en programas no formales, pero no a cualquier precio. Proponemos reflexionar y adoptar medidas relacionadas con actividades de tiempo libre, voluntariado, asociacionismo y formación, revisando los programas que se ofrecen y asesorando sobre los objetivos relacionados con el desarrollo personal y social. Siguiendo las indicaciones de Pertegal et al. (2010) nos parece interesante proponer hacia el futuro más

investigaciones de ámbito estatal que validen la adquisición de valores, habilidades y competencias en contextos de educación no formal.

Vamos a estructurar este apartado de propuestas de futuro con el esquema seguido por las categorías utilizadas como características fundamentales de los programas de educación no formal. Estas son: entidad, programa, director y personal (diferenciando a los voluntarios de los profesionales), participantes y metodología de las actividades.

Para el fomento del asociacionismo en los hijos se debe hacer incidencia en la educación de los progenitores en esta materia. Ellos son los que promueven la participación o no de los mismos en actividades de este tipo. El asociacionismo es un buen lugar de compromiso participativo para los jóvenes (Granero & Lesmes, 2006). Este aspecto junto con la necesidad de pertenencia a un grupo (Rodríguez et al., 2002) en estas edades son factores que justifican la promoción y el fomento de la pertenencia a entidades. Tal y como explica Horn (2012) los servicios a la comunidad se asocian con ser buen ciudadano. Se investiga la importancia que se da a los valores prosociales y egoístas en función de la tipología de las organizaciones. En concreto, las entidades humanitarias dirigen hacia los valores solidarios.

Los programas no son todos iguales. Para que los jóvenes aprendan, existen una serie de características que son imprescindibles. Tal y como se ha comentado en este estudio, la planificación estructurada de las actividades es un requisito esencial y si cuenta con la participación activa de monitores y usuarios es más positiva. El establecimiento de unos objetivos bien enfocados y secuenciados de forma progresiva o el compromiso con una metodología, entre otros, mejoran los resultados.

El personal que realiza los programas de educación no formal puede ser voluntario o profesional; los primeros no cobran, los segundos sí que perciben remuneración. Cuando hablamos del personal como voluntariado, vemos cómo algunas entidades, como las que gestionan los campamentos Scouts ASDE, cuentan con la colaboración constante de voluntarios durante todo el año. Su papel es el de educar en el tiempo libre a niños y jóvenes a través de la metodología Scout diseñada desde hace años y desarrollada en ámbito internacional. También hemos visto cómo el aprendizaje de valores de los propios monitores voluntarios, a través de las experiencias de asociacionismo de ellos mismos y de sus familias, es más positivo para el compromiso social que aquellas entidades que cuentan con profesionales.

Actuamente, muchos programas de verano son gestionados por personal contratado. En esta tesis, las entidades como YMCA, las asociaciones organizadoras de los campos de trabajo de IAJ y Fundación Piquer cuentan con personal propio y además contratan *staff* durante los meses de verano para la planificación y desarrollo de sus programas. Hay que recordar que en Aragón (Navasal et al., 2012) se produce un incremento de un 98,13% de contratos en materia de tiempo libre, durante los años 1997 y 2011, En estos 14 años se mantiene el número de empleos anuales en torno a 13.000, así como en los años sucesivos correspondientes a la crisis económica. En el año 2014 y en pleno periodo de crisis, este número aumenta y se contrata a 14.897 personas. La titulación de monitor de tiempo libre se concreta en 3 ocupaciones: animadores comunitarios, monitores de actividades recreativas y de entretenimiento y cuidadores de niños en guarderías y centros educativos. Un 67,30% de los contratos son firmados por mujeres: 636 son puestos de trabajo indefinidos y el 12,57% son a jornada completa (Serrano & Cancer, 2014). Consideramos interesante conocer la calidad de esta contratación. Además, este incremento constante de la contratación debería ser un aliciente para la regulación, evaluación y promoción de la investigación.

Aunque hemos detectado, en los cuestionarios de los directores, que la mayor parte de los monitores de tiempo libre tienen también titulaciones medias o superiores, su formación específica se adquiere en las escuelas de tiempo libre. Sabemos que, desde el año 2000, en Aragón ha aumentado su número en un 83,33%. Hemos pasado de 6 a finales de los años 80 del siglo XXI a 36 en el año 2014. Esto supone la creación de entidades que tienen que contratar a docentes para la impartición del temario o que solicitan colaboración de voluntariado para realizar esta labor.

Sin embargo, también queremos dejar constancia en este apartado de la existencia de otras materias impartidas en extraescolares para las que apenas se exige formación ni criterios de ratio. Hablamos de las deportivas y culturales. Los conocimientos básicos de psicología evolutiva, metodologías adaptadas a contextos no formales, dinamización de grupos, fomento de valores y orientación a familias serían aspectos necesarios para el adecuado crecimiento de niños, adolescentes y de los propios formadores. Realizar un diagnóstico de esta situación sería el primer paso para poder planificar acciones concretas de mejora en esta materia.

En las encuestas nacionales y estudios longitudinales de población americana señalan que el 70 % de los jóvenes desarrolla algún tipo de actividad extraescolar. Son actividades

relacionadas con el deporte, el tiempo libre, el voluntariado y las vinculadas a organizaciones religiosas, entre otras, (Barber et al., 2009). En España existen pocos estudios exhaustivos vinculados a este tipo de programas, sin embargo, encontramos el trabajo de Hermoso (2009) que refleja que más de un 80% de los alumnos españoles de primaria y secundaria participan en extraescolares desde los 6 años. Esto nos indica que el índice de asistencia en nuestro país es elevado, especialmente en los niveles inferiores de la escolarización. Asimismo, esta participación beneficia la conciliación laboral, personal y familiar (Fraguela et al., 2011).

El aprendizaje en época adolescente tiene un enorme potencial. La plasticidad cerebral en estas edades y la educación en diferentes contextos son dos factores de interés para la mejora de competencias para la vida. Asimismo, la participación en extraescolares es un buen lugar para el fomento de la resiliencia y para el desarrollo positivo adolescente, en general (Blomfield & Barber, 2010). Feldman & Matjasko (2005) son algunos de los autores que señalan sus ventajas para la reducción del fracaso escolar y la disminución del uso de sustancias entre los jóvenes. Entre estas competencias, el compromiso cívico y valores personales, como la responsabilidad, son positivas para la generación de ciudadanos activos que participan, toman decisiones y se implican en la sociedad. Este aprendizaje unido a la mejora del trabajo en equipo son algunas de los activos buscados por las empresas de recursos humanos de cara a la empleabilidad juvenil (Confederación de centros juveniles Don Bosco de España, 2015).

Sin embargo, interesa de forma especial, y con el objetivo de reducir la brecha social existente entre algunos colectivos, promocionar estos programas para estudiantes de ciclos formativos y PCPI (Programas de cualificación profesional inicial) ya que hemos detectado que son los que menos participan. En esta línea, Gardner et al. (2009) invitan a evaluar las raíces de la baja frecuencia de realización de extraescolares entre los jóvenes en desventaja, valorar la calidad de los programas y las diferencias de la participación en estos programas entre jóvenes con diferentes situaciones socioeconómicas. Un objetivo sería ofertar una promoción igualitaria en este tipo de programas, manteniendo sistemas de fomento de la participación de familias que muestran niveles socioeconómicos o educativos más bajos.

Si hubiera que señalar un lema para definir la educación no formal, verbalizaríamos: “no me quieren por lo que sé, sino por cómo soy”. Los jóvenes se integran en los programas y no son evaluados por sus conocimientos, por lo que para muchos de ellos es un contexto

agradable para mejorar su autoestima mientras aprenden y hacen nuevos amigos. Tal y como señalan Llinares et al. (2001) existe una relación funcional entre autoestima y valores. El aprendizaje en este contexto no sólo se centra en el conocimiento, sino que se acompaña de diversión, motivación, afecto y amistad. Los valores pedagógicos que se enseñan tienen que tener en cuenta la emoción a través del aprendizaje afectivo y social. Para su enseñanza, Lovat, Dally, Clement & Toomey (2011), proponen un enfoque de enseñanza global y transversal que se actualice de forma paralela a los avances sociales. Una educación en valores que debe estar basada en una teoría y en la promoción de un determinado ambiente de aprendizaje. De este modo, se asegura el conocimiento, pero también el bienestar.

Y para finalizar, queremos destacar la importancia de evaluar la calidad de los programas extraescolares y de tiempo libre diseñados para jóvenes españoles. No todos son iguales ni promueven los mismos resultados. Los servicios públicos deben proporcionar servicios de calidad para ofrecer garantías para los participantes y sus familias, tanto de aprendizaje como de seguridad, entre otros aspectos. En esta línea, Tiffany et al. (2012) diseñaron una escala para evaluar programas de participación adolescente en Nueva York que podría servir como modelo, así como los aspectos básicos categorizados en el cuestionario de evaluación del programa de educación no formal propuesto en esta tesis.

Todos estos datos justifican la inversión en educación no formal. Nuestro enfoque se relaciona con las indicaciones propuestas en el Libro Blanco de la Juventud (Comisión Europea, 2001) y con sus recomendaciones posteriores (Comisión Europea, 2012) para que los países impulsen programas de educación no formal desde un enfoque de *long life learning* o aprendizaje a lo largo de la vida, como ya apuntaba Delors (1996). No podemos dejar de lado todas las ventajas expuestas en este estudio para la mejora del desarrollo social y personal de niños y jóvenes, que se dirigen posiblemente hacia una mayor adaptación profesional en el futuro. Queda un largo recorrido en la investigación europea y estatal y, por supuesto, en la autonómica aragonesa.

Por ello, nuestra propuesta es continuar en esta línea de conocimiento para el incremento de la calidad de los programas de las entidades. Sugerimos el fomento de los poderes públicos y privados a favor de la educación no formal, formación y promoción para una mejora de la igualdad de oportunidades de las personas, así como el apoyo a la creación de asociaciones y empresas. Y, por supuesto, un apoyo hacia la investigación para la evaluación y medición de los aprendizajes de niños y jóvenes en relación con los diferentes tipos de programas de educación no formal.



## Bibliografía

---

- Abdul Kadir, N. B., Samsudin, A. R., Zaidah, M., Mimi Hanida, A. M., Sheau Tsuey, C. & Subhi, N. (2014). Support and positive values among urban youths: the mediational roles of positive identity and commitment to learning. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 22 (4), pp. 1063-1081.
- Acat, M. B. & Aslan, M. (2012). A new value classification and values to be acquired by students related to this classification. *Educational Sciences: Theory & Practice* 12 (2), pp. 1472-1474.
- Aciego de Mendoza, R., Domínguez, R. & Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema Vol .15* (4), pp. 589-594.
- Agans, J., Champine, R., de Souza, L., Mueller, M., Johnson, S. & Lerner, R. (2014). Activity involvement as an ecological asset: profiles of participation and youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 43 (6), pp. 919-932.
- Al Humoud, S., Al-Khalifa, H. S., Al-Razgan, M. & Alfaries, A. (2014). Using App Inventor and LEGO mindstorm NXT in a summer camp to attract high school girls to computing fields. *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON*, art.no. 6826086, pp. 173-177.
- Albaigés, B., Selva, M. & Baya, M. (2009). *Infants, família, escola i entorn: claus per a un temps educatiu compartit*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/489.pdf>
- Aleixandre, N. L., Perello del Río, M. J. & Palmer Pol, A. L. (2005). Activity levels and drug use in a sample of Spanish adolescents. *Addictive Behaviors*, 30 (8), pp. 1597-1602.
- Alliance of European Voluntary Service Organizations (Sin Fecha). Recuperado de <http://www.alliance-network.eu/international-volunteering/workcamps/>
- Anguera, M. T. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Acción psicológica Vol.5* (2), pp. 87-101.

- Anguera, M. T., Chacón, S. & Blanco, A. (coord.) (2008). *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico*. Madrid: Síntesis.
- Antolín, L., Oliva, A., Pertegal, M. A. & López, A. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema Vol. 23*, 153-159.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. & Salvador, M. (2012). *Programa “Aulas felices”.* *Psicología Positiva aplicada a la Educación.* Zaragoza Recuperado de <http://catedu.es/psicologiapositiva/descarga.htm>
- Armengol, C. (2012). La intervención en el tiempo libre de niños y jóvenes: panorámica de la diversidad. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 50, pp. 45-67.
- Arnold, M. E., Dolenc, B. J. & Rennekamp, R.A. (2009). An assessment of 4-H volunteer experience: implications for building positive youth development capacity. *Journal of Extension*, 47 (5).
- Asociación Española de Neuropsiquiatría. (2009). Informe sobre la salud mental de niños y adolescentes. *Cuadernos técnicos*, 14. Madrid. Recuperado de <http://www.aen.es/docs/CTecnicos14.pdf>
- Ballard, P. (2014). What motivates youth civic involvement? *Journal of Adolescent Research*, 29 (4), pp. 439-463.
- Baloglu, N. (2012). Relations between value-based leadership and distributed leadership: A casual research on school principles' behaviours. *Educational Sciences: Theory & Practise* 12 (2).
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review Vol. 3*, 193-209.
- Barber, B., Abbott, B., Blomfield, C. & Eccles, J. (2009). Secrets of their success. Activity participation and positive youth development. En Gilman, R., Huebner, E. & Furlong, M. (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge.

- Barber, B., Stone, M. & Eccles, J. (2005). Adolescent participation in organized activities. En Anderson, H. & Lippman, L. *What do children need to flourish?* New York: Springer.
- Baumeister, H., Caspar, F. & Herziger, F. (2003). Treatment outcome study of the stuttering therapy summer camp 2000 for children and adolescents. *PPmP Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 53 (11), pp. 455-463.
- Benish-Weisman, M. (2015). The interplay between values and aggression in adolescence: a longitudinal study. *Developmental Psychology*. Article in Press.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. & Sesma, A. (2006). Positive youth development: theory, research and applications. En Lerner, R. M. *Handbook of Child Psychology* (6th ed.) Editors-in-chief: W. Damon & R. M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Berger, R.J. & Feucht, J. (2012). "Thank you for your words": observations from a disability summer camp. *Qualitative Inquiry*, 18 (1), pp. 76-85.
- Bhangaokar, R. & Mehta, D. (2012). Youth civic engagement in India: a case in point. *Psychology and Developing Societies*, 24 (1), pp. 35-59.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*. 10, pp. 61-82.
- Berkowitz, M.W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50 (3), pp. 153-158.
- Blasco, O. & Galán, F. (2015). El papel del trabajo social en la responsabilidad social corporativa. *Trabajo fin de grado*. Universidad de Zaragoza.
- Blomfield, C. & Barber, B. (2010). Australian adolescents' extracurricular activity participation and positive development: Is the relationship mediated by peer attributes? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. Vol. 10, pp. 108-122.
- Blomfield, C. & Barber, B. (2011). Developmental experiences during extracurricular activities and australian adolescents' self-concept: particularly important for youth from disadvantaged schools. *J Youth Adolescence* 40: 582-594.

- Bobzien, J.L. & Judge, S. (2014). Characteristics of peer models at a summer camp for children with autism. *Journal for Multicultural Education*, 8 (4), pp. 237-248.
- Bohnert, A., Fredricks, J. & Randall, E. (2010). Capturing unique dimensions of youth's organized activity involvement: theoretical and methodological considerations. *Review of Educational Research*, 80, 576-610.
- Boza, A. (2005). Una mirada a la juventud. XXI. *Revista de Educación*, N° 7, p. 99-109.
- Brake, A. & Büchner, P. (2013). Family, peers and (informal) education in childhood and youth. *Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft*, 16 (3), pp. 481-502.
- Brink, A. & Wissing, M. (2013). Towards a theory-based positive youth development programme. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 25 (1), pp. 7-22.
- Broc, M. A. (2010). Estudio investigación valorativa de la eficacia del programa de refuerzo, orientación y apoyo (PROA) en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, N° 352, pp. 405-429.
- Buitrago, M. J. & Pereira, C. (2007). *Educar para la ciudadanía: los valores del ocio y del tiempo libre*. Málaga: Aljibe.
- Bundick, M. J. (2011). Extracurricular activities, positive youth development, and the role of meaningfulness of engagement. *Journal of Positive Psychology*, 6 (1), pp. 57-74.
- Buskirk-Cohen, A. A. (2015). Effectiveness of a creative arts summer camp: benefits of a short-term, intensive program on children's social behaviors and relationships. *Journal of Creativity in Mental Health*, 10 (1), pp. 34-45.
- Busseri, M. A., Rose-Krasnor, L., Willoughby, T. & Chalmers, H. (2006). A longitudinal examination of breadth and intensity of youth activity involvement and successful development. *Developmental Psychology*, 42 (6), pp. 1313-1326.
- Cantarero, L. (coord.) (2013). *Psicología aplicada al fútbol. Jugar con cabeza*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Canteras, A. (2003). *Sentido, valores y creencias en los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Cárdenas, C. (2006). La educación en valores desde una perspectiva no formal. En Herrera, M. Jóvenes y educación no formal. *Revista de estudios de juventud* N° 74. Madrid: INJUVE.

- Carter, D. & Kotlik, J. (2008). Factors related to the developmental experiences of youth serving as 4-H camp counselors. *Journal of Agricultural Education*, 49(2), 50-63.
- Casas, F. et al. (2005). Values and their influence on the life satisfaction of adolescents aged 12 to 16: A study of some correlates. *Psychology in Spain*, Vol. 9. No 1, 21-33.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J., Lonczak, H. S. & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, pp. 98-124.
- Chacón, F., Vecina, M. L., & Dávila, M. C. (2007). The three-stage model of volunteer's duration of service. *Social Behavior and Personality*, 35 (5), pp. 627-642.
- Chan, W. Y. (2011). An exploration of asian american college students' civic engagement. *Asian American Journal of Psychology*, 2 (3), pp. 197-204.
- Chen, T.-L., Sheen, H.-J., Yueh, H.-P., Chiang, F.-K. & Chang, P.-W. (2012). Designing nano-biotechnology summer camp with experiential learning theory. *International Journal of Engineering Education*, 28 (5), pp. 1078-1087.
- Chenery, M. F. (1981). Effects of summer camp on child development and contributions of counsellors to those effects (Maine). *Journal of Leisure Research*, 13(3), pp. 195-207.
- Choi de Mendizábal, A. & Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, pp. 562-593.
- Collado, S., Staats, H. & Corraliza, J. A. (2013). Experiencing nature in children's summer camps: affective, cognitive and behavioural consequences. *Journal of Environmental Psychology*, 33, pp. 37-44.
- Comas, D. (coord.) (2003). *Jóvenes y estilos de vida. Valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Madrid: INJUVE.
- Comas, D. (2000). Agobio y normalidad: una mirada crítica sobre el sector ocio juvenil en la España actual. *Revista Estudios de Juventud* N° 50. Madrid: INJUVE.
- Comisión Europea. (2012). Recomendación del Consejo sobre la validación del aprendizaje no formal e informal. *Diario Oficial de la Unión Europea C 234/final*. Bruselas.

- Comisión Europea. (2001). Libro Blanco de la Comisión Europea un nuevo impulso para la juventud europea. *Diario Oficial de la Unión Europea C 681/final*. Bruselas.
- Comunidad de Madrid. (2004). Calidad de la formación en la educación no formal. *Cuadernos de formación nº 9*.
- Confederación de centros juveniles Don Bosco de España. (2015). *Reconoce. La situación del voluntariado juvenil ante el empleo: competencias y empleabilidad*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad.
- Consejo de Europa. (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») *Diario Oficial de la Unión Europea C 119/02*. Bruselas.
- Consejo de Europa. (2006). Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre el reconocimiento del valor de la educación no formal e informal en el ámbito de la juventud europea. *Diario Oficial de la Unión Europea C 168/01*. Bruselas.
- Coombs, W. T. (1998). An analitic framework for crisis situations: better responses from a better unsderstanding of the situation. *Journal of Public Relations Research*, 10, pp. 177-191.
- Cortés, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de psicología Vol. 18*, pp. 111-134.
- Cortés, A., Cano, J. & Orejudo, S. (2014). The work values of first year Spanish university students. *High Edu 68*, pp. 733-747.
- Cortés, A. & Conchado, A. (2012). Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en Bachillerato. *Estudios sobre Educación Vol. 22*, pp. 93-114.
- Cortes Generales. (1978). Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado nº 311*.
- Cotera, L. (2011). Los ingresos por trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes crecen un 45% en un año. *Heraldo de Aragón*. Artículo en prensa.

- Cousineau, L. & Roth, J. (2012). Pervasive patriarchal leadership ideology in seasonal residential summer camp staff. *Leadership*, 8 (4), pp. 421-440.
- Cox, K. & McAdams, D.P. (2012). The transforming self: service narratives and identity change in emerging adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 27 (1), pp. 18-43.
- Crocetti, E., Erentaitė, R. & Žukauskienė, R. (2014). Identity styles, positive youth development, and civic engagement in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 43 (11), pp. 1818-1828.
- Cuenca, M. (2002). La educación del ocio: un modelo de intervención UD. En De la Cruz Ayuso. *Educación del ocio: Propuestas internacionales*. Bilbao: Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto.
- Dahl, T. I., Sethre-Hofstad, L. & Salomon, G. (2013). Intentionally designed thinking and experience spaces: what we learned at summer camp. *Learning Environments Research*, 16 (1), pp. 91-112.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, pp. 13-24.
- Daniel, E., Benish-Weisman, M., Knafo, A., Schiefer, D. Möllering, A. & Boehnke, K. (2012). Value differentiation in adolescence: the role of age and cultural complexity. *Child development*. Vol. 83 (1) 322-336.
- Darling, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescent*, 34, pp. 493-505.
- Dávila, M. C., Chacón, F. & Vecina, M. L. (2005). El modelo de la identidad de rol de voluntario: predictores de los componentes básicos en una muestra de voluntarios. *Revista de Psicología General Aplicada*, 58, pp. 333-346.
- Dávila, M. C. & Chacón, F. (2004). Factores psicosociales y tipo de voluntariado. *Psicothema Vol. 16* (4), pp. 639-645.
- De la Fuente, J., Peralta, F. J. & Sánchez, M. D. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la Educación Secundaria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, Nº 9, Vol. 4 (2).

Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones Unesco.

Denault, A.-S. & Poulin, F. (2009). Intensity and breadth of participation in organized activities during the adolescent years: multiple associations with youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38 (9), pp. 1199-1213.

Departamento de Sanidad, Bienestar Social y Familia. (2013). Orden de 4 de noviembre de 2013, por la que se convocan subvenciones para la realización de Campos de Trabajo en el marco del Programa Voluntariado y Solidaridad 2014, del Instituto Aragonés de la Juventud. *Boletín Oficial de Aragón* Nº 232, p. 30826-30839.

Derely, E. & Aypay, A. (2012). The prediction of empathetic tendency and characteristic trait of collaboration on human values in secondary education students and the examining to those characteristics. *Educational Sciences: theory and practice* 12 (2).

Desai, P. P., Sutton, L. J., Staley, M. D. & Hannon, D. W. (2014). A qualitative study exploring the psychosocial value of weekend camping experiences for children and adolescents with complex heart defects. *Child: Care, Health and Development*, 40 (4), pp. 553-561.

DesRoches, A. & Willoughby, T. (2014). Bidirectional associations between valued activities and adolescent positive adjustment in a longitudinal study: positive mood as a mediator. *Journal of youth and adolescence*, 43 (2), pp. 208-220.

Di Noia, J., Orr, L. & Byrd-Bredbenner, C. (2014). Residential summer camp intervention improves camp food environment. *American Journal of Health Behavior*, 38 (4), pp. 631-640.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson-educación/Prentice-Hall.

Díaz-Aguado, M. J. (2011). El papel de la familia en la transmisión de valores democráticos. En Defensor del Pueblo. *La presencia de los valores democráticos en el proceso educativo* (Cap. IV, pp. 119-185) Madrid.

- Díaz, F. M. & Silveira, J. (2013). Dimensions of flow in academic and social activities among summer music camp participants. *International Journal of Music Education*, 31 (3), pp. 310-320.
- Docampo, M. (2002). Diferencias de género en las explicaciones causales de adolescentes. *Psicothema* 14 (3), pp. 572-576.
- Domínguez, R. (2001). *Intervención para la realización personal y social: validación de un instrumento de diagnóstico y evaluación del cambio. Tesis Doctoral*. Universidad de La Laguna.
- Duerden, M., Taniguchi, S. & Widmer, M. (2012). Antecedents of identity development in a structured recreation setting: a qualitative inquiry. *Journal of Adolescent Research*, 27 (2), pp. 183-202.
- Dumais, S. A. (2009). Cohort and gender differences in extracurricular participation: the relationship between activities, math achievement, and college expectations. *Sociological Spectrum*, 29, pp. 72-100.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. (2008). *The effects of social and emotional learning on the behavior and academic performance of school children*. Chicago: IL: Informe CASEL.
- Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Dworkin, J. & Larson, R. (2006). Adolescents' negative experiences in organized youth activities. *Journal of Youth Development Vol. 1*, Nº 3.
- Eccles, J., Barber, B., Stone, M. & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, Vol. 59 (4), pp. 865-889.
- Eccles, J. & Gootman, J. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.

- Eick, C. J., Carrier, S., Perez, K. & Keasal, D. E. (2010). Summer methods in summer camps: teaching projects Wild, Wet, and Learning tree at an outdoor environmental education center. *The Inclusion of Environmental Education in Science Teacher Education*, pp. 173-189.
- Eisenberg, N., Fabes, R. & Spinard, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.). *Social, Emotional, and Personality Development*. Volume 3 of 65 *Handbook of Child Psychology* (6th ed.). Editors-in-chief: W. Damon & R. M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Eisman, A., Stoddard, S., Bauermeister, J., Caldwell, C. & Zimmerman, M. (2015). Trajectories of organized activity participation among urban adolescents: an analysis of predisposing factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 14 p. Article in Press.
- Elías, N. & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, Sucursal para España.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect size statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge: University Press.
- Elzo (2009). ¿Son los jóvenes españoles diferentes? Comparación de algunos valores de los jóvenes españoles con los jóvenes europeos. *Cuadernos del Mediterráneo* (11), pp. 239-244.
- Elzo, J., Feixa, C. & Giménez-Salinas, E. (2007). *Jóvenes y valores. La clave para la sociedad del futuro*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Elzo, J., Megías, E., Ballesteros, J. C., Rodríguez, M. A. & Sanmartín, A. (2014). *Jóvenes y valores. Un ensayo de tipología*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación de ayuda contra la drogadicción.
- Enn, U. (2010). *A wind of change for the European youth field?* Belgium: Salto Youth. Education and culture DG. Recuperado de <https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-2320/AWindOfChange.pdf>
- Ericson, B. & McKlin, T. (2012). Effective and sustainable computing summer camps. *SIGCSE'12 - Proceedings of the 43rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, pp. 289-294.

- Esperança, J., Regueiras, M., Brustad, R. & Fonseca, A. (2013). A look at positive youth development through the sport. *Revista de Psicología del Deporte*, 22 (2), pp. 481-487.
- European Commission. (2012). Status of the situation of young people in the European Union. *SWD 257 final*. Brussels.
- Faché, W. (2002). El aprendizaje como medio para disfrutar del ocio y el aprendizaje como fin del ocio. En De la Cruz Ayuso, (Ed.) *Educación del ocio: Propuestas internacionales*. Bilbao: Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto.
- Farb, A. F. & Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review* 32, pp. 1-48.
- Farini, F. (2014). Trust building as a strategy to avoid unintended consequences of education. The case study of international summer camps designed to promote peace and intercultural dialogue among adolescents. *Journal of Peace Education*, 11 (1), pp. 81-100.
- Feldman, A. F. & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: a comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 15, 159-210.
- Fernández-Ballesteros, R. (1996). *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ferssizidis, P., Adams, L. M., Kashdan, T. B., Plummer, C., Mishra, A. & Ciarrochi, J. (2010). Motivation for and commitment to social values: the roles of age and gender. *Motiv Emot.* 34, pp. 354–362.
- Fichman, L., Koestner, R. & Zuroff, D.C. (1997). Dependency and distress at summer camp. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (2), pp. 217-232.
- Fletcher, A. C., Nickerson, P. & Wright, K. L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood. Links to well-being. *Journal of Community Psychology*, 31, pp. 641-659.
- Fontes, S., García, C., Garriga, A. J., Pérez-Llantada, M. C. & Sarriá, E. (2008). *Diseños de investigación en Psicología*. Madrid: U.N.E.D.

- Forneris, T., Whitley, M. & Barker, B. (2013). The reality of implementing community-based sport and physical activity programs to enhance the development of underserved youth: Challenges and potential strategies. *Quest*, 65 (3), pp. 313-331.
- Fraguela, R., Lorenzo, J. J. & Varela, L. (2011). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de investigación educativa*, 29 (2), pp. 429-446.
- Franco, P. & Guilló, C. (2010). *Diagnóstico de la situación del voluntariado de acción social en España. Estudio y sistema de indicadores clave*. Madrid: Plataforma del Voluntariado de España.
- Fredericks, J. & Eccles, J. (2006). Is extracurricular activity participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42, pp. 698-713.
- Fredericks, J. A. & Eccles, J. S. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for African American and European American Youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 37 (9), pp. 1029-1043.
- Fresno, J. M. & Tsolakis, A. (2011). Profundizar en el voluntariado. Los retos hasta 2020. Madrid: Plataforma del voluntariado de España. Recuperado de <http://www.plataformavoluntariado.org/>
- Fundación “la Caixa”. (2009). Manual de gestión del voluntariado. Barcelona.
- Funes, M. J. (1999). Jóvenes y acción voluntaria: la edad como factor condicionante en la acción participativa. En Enrique, L. & Jerez, A. Tercer sector y participación juvenil. *Revista de Estudios de Juventud N° 45*. Madrid: INJUVE.
- Funes, M. J. (2008). Cultura, política y sociedad. En *Informe de Juventud de España 2008*. Madrid: INJUVE.
- García, C. (2008). Investigación cuasiexperimental I: Diseños preexperimentales y diseños cuasiexperimentales con grupo de control no equivalente. En Fontes, S., García, C., Garriga, A. J., Pérez-Llantada, M. C. & Sarriá, E. *Diseños de investigación en Psicología*. Madrid: U.N.E.D.

- García, I., Marcuello, C. & Saz, I. (2010). Trabajo voluntario en organizaciones no lucrativas: Análisis de los factores determinantes de las diferencias entre hombres y mujeres. *Hacienda Pública Española / Revista de Economía Pública*, 192: 9-31.
- García, I., Marcuello, C. & Saz, I. (2014). Analysis of volunteering among Spanish children and Young people: approximation to their determinants and parental influence. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, DOI: 10.1007/s11266-014-9487-5.
- Gardner, M., Roth, J. & Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success 2 and 8 years after high school: do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology* 44 (3), 814-830.
- Gardner, M., Roth, J. L. & Brooks-Gunn, J. (2009). Can after-school programs help level the academic playing field for disadvantaged youth? *Research Review N° 4*.
- Gerber, W.-D. et al. (2012). The impact of a multimodal summer camp training on neuropsychological functioning in children and adolescents with ADHD: an exploratory study. *Child Neuropsychology*, 18 (3), pp. 242-255.
- Gerber-von Müller, G. et al. (2009). ADHD summer camp: development and evaluation of a multimodal intervention program. *Kindheit und Entwicklung*, 18 (3), pp. 162-172.
- Giménez, M., Vázquez, C. & Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society, & Education* 2010, 2 (2), pp. 97-116.
- Gimeno, F. (2003). Diseño y evaluación de un programa de habilidades sociales en el deporte base: El programa "Entrenando a Padres y Madres". Guía-manual de apoyo para la implementación del programa. (2<sup>a</sup> edición) Mira Editores: Zaragoza.
- Granero, C. & Lesmes, J. C. (coord.) (2006). Jóvenes y campamentos de verano. *Revista de Estudios de Juventud N° 72*. Madrid: INJUVE.
- Granero, C. & Lesmes, J. C. (2009). *Los campamentos de verano como modelo de actividades de tiempo libre juvenil*. Madrid: INJUVE.

Gobierno de Aragón. (1997). Decreto 68/1997, de 13 de mayo por el que se regulan las condiciones en que deben realizarse determinadas actividades juveniles de tiempo libre en el territorio de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón N° 58.*

Gobierno de Aragón. (2007). Ley Orgánica 5/2007, de 20 de abril de reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón N° 71.*

Gobierno de Aragón. (2000). Orden de 12 de junio de 2000, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento del servicio de comedor escolar en los Centros docentes públicos no universitarios. *Boletín Oficial de Aragón N° 73.*

Gobierno de Aragón. (1986). Decreto 101/1986 de 2 de Octubre, regulador de las escuelas de Animadores en el Tiempo Libre. *Boletín Oficial de Aragón N°110.*

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós S. A.

Guil, M. (2006). Escala mixta Likert-Thurstone. Andali. Revista Andaluza de Ciencias Sociales nº 5, pp.81-95.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1999). *Técnicas de Análisis Multivariante* (5º edición, 2007). Madrid: Pearson Prentice Hall.

Hallen, M. (2000). Eastern College summer theatre camp: Collaborative arts education in action. *Electronic Magazine of Multicultural Education*, 2 (2), pp. 42-46.

Hanes, C., Rife, E. M. & Laguna, L. B. (2005). The impact of a summer camp program as a secondary prevention measure for at-risk youth. *Crime Prevention and Community Safety*, 7 (3), pp. 37-49.

Hanna, N. A. (1998). Predictors of friendship quality and peer group acceptance at summer camp. *Journal of Early Adolescence*, 18 (3), pp. 291-318.

Hantson et al. (2012). Effectiveness of a therapeutic summer camp for children with ADHD: phase I clinical intervention trial. *Journal of Attention Disorders*, 16 (7), pp. 610-617.

Harkavy, J., Johnson, S.B., Silverstein, J., Spillar, R., McCallum, M. & Rosenbloom, A. (1983). Who learns what at diabetes summer camp? *Journal of Pediatric Psychology*, 8 (2), pp. 143-153.

- Hartje, J. A., Evans, W. P., Killian, E. S. & Brown, R. (2008). Youth worker characteristics and self-reported competency as predictors of intent to continue working with youth. *Child and Youth Care Forum*, 37 (1), pp. 27-41.
- Henderson, K. A., Whitaker, L. S., Bialeschki, M. D., Scanlin, M. M. & Thurber, C. (2007). Summer camp experiences: parental perceptions of youth development outcomes. *Journal of Family Issues*, 28 (8), pp. 987-1007.
- Hermoso, Y. (2009). Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares. *Tesis doctoral*. Universidad de Málaga.
- Hernández, P. & Aciego de Mendoza, R. (1990). *Programa instruccional-emotivo para el crecimiento y la autorrealización personal: Aprendiendo a realizarse (PIECAP)*. (2<sup>a</sup> edición revisada y ampliada, 1999). Madrid: TEA Ed.
- Hernández, A. (2001). Cuestionario para valoración de actividades de ocio y tiempo libre. *Anuario de Psicología Vol. 32, nº 3*, 67-80.
- Hernández, J. M. (1996). Procedimientos de recogida de información en evaluación de programas. En Fernández-Ballesteros, R. *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Hernández, A. & Morales, V. (2008). Una revisión teórica. Ocio, tiempo libre y animación sociocultural. *Lecturas EF y Deportes*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd127/una-revision-teorica-ocio-tiempo-libre-y-animacion-sociocultural.htm>
- Herrera, M. I. (2007). Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural. *Tesis doctoral*. Universidad de Granada.
- Herrera, M. (coord.) (2006). Jóvenes y educación no formal. *Revista de Estudios de Juventud N° 74*. Madrid: INJUVE.
- Hershberg, R., DeSouza, L., Warren, A., Lerner, J. & Lerner, R. (2014). Illuminating trajectories of adolescent thriving and contribution through the words of youth: qualitative findings from the 4-H study of Positive youth development. *Journal of Youth and Adolescence*, 43 (6), pp. 950-970.

- Hillaker, B. D., Brophy-Herb, H. E., Villarruel, F. A. & Haas, B. E. (2008). The contributions of parenting to social competencies and positive values in middle school youth: Positive family communication, maintaining standards, and supportive family relationships. *Family Relations*, 57 (5), pp. 591-601.
- Hollingworth, K. (2012). Participation in social, leisure and informal learning activities among care leavers in England: Positive outcomes for educational participation. *Child and Family Social Work*, 17 (4), pp. 438-447.
- Horn, A. (2012). The cultivation of a prosocial value orientation through community service: An examination of organizational context, social facilitation, and duration. *Journal of Youth and Adolescence*, 41 (7), pp. 948-968.
- Hoskins, B. (2004). *The youth sector and non-formal education/learning: Working to make lifelong learning a reality and contributing to the third sector*. Strasbourg: Council of Europe & European Commission. European Youth Centre.
- Huang, D. & La Torre, D. (2012). *What have we learned from the California Statewide Evaluation*. Los Angeles: University of California.
- Instituto Aragonés de la Juventud. (2001). Ley19/2001, de 4 de diciembre, de creación. *Boletín Oficial de Aragón N° 145*.
- Instituto Aragonés de la Juventud. (2010). Asociarse en Aragón. *La Carpeta nº 122*. Departamento de Servicios sociales y familia.
- Instituto Aragonés de la Juventud. (2012). Voluntariado joven en Aragón 2012. Recuperado de <http://bit.ly/1S9SRtH>
- Instituto Aragonés de la Juventud. (2015). Ley de Juventud de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón N°68*.
- Instituto de la Juventud de España. (2005). Real Decreto 486 /2005, de 4 de mayo, por el que se aprueba el Estatuto del Organismo Autónomo Instituto de la Juventud. *Boletín Oficial del Estado A-2005-7612*.
- Jakes, S. S. & Debord, K. (2010). The interface of family, school, and community factors for the positive development of children and youth. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 38 (3), pp. 177-182.

- Javaloy, F. (coord.) (2007). *Bienestar y felicidad de la juventud española*. Madrid: INJUVE.
- Jones, H. M. (2014). “Counting young people is not youth work”: the tensions between values, targets and positive activities in neighbourhood-based work. *Journal of Youth Studies*, 17 (2), pp. 220-235.
- Jones, J. & Deutsch, N. (2011). Relational strategies in after-school settings: How staff-youth relationships support positive development. *Youth and Society*, 43 (4), pp. 1381-1406.
- Kaboski et al. (2014). Brief report: a pilot summer robotics camp to reduce social anxiety and improve social/vocational skills in adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Article in Press.
- Kerns, K. A., Brumariu, L. E. & Abraham, M. M. (2008). Homesickness at summer camp: associations with the mother-child relationship, social self-concept, and peer relationships in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54 (4), pp. 473-498.
- Kirk, R. & Day, A. (2011). Increasing college access for youth aging out of foster care: Evaluation of a summer camp program for foster youth transitioning from high school to college. *Children and Youth Services Review*, 33 (7), pp. 1173-1180.
- Kirk, C. M., Lewis., R. K., Lee, F. A. & Stowel, D. (2011). The power of aspirations and expectations: The connection between educational goals and risk behaviors among african american adolescents. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 39 (4), pp. 320-332.
- Kirschman, K., Roberts, M., Shadlow, J. & Pelley, T. (2010). An evaluation of hope following a summer camp for Inner-City Youth. *Child and Youth Care Forum*, 39 (6), pp. 385-396.
- Knapp, D., Devine, M.A., Dawson, S. & Piatt, J. (2015). Examining perceptions of social acceptance and quality of life of pediatric campers with physical disabilities. *Children's Health Care*, 44 (1), pp. 1-16.
- Ko, C., Lunsky, Y., Hensel, J. & Dewa, C. S. (2012). Burnout among summer camp staff supporting people with intellectual disability and aggression. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50 (6), pp. 479-485.

- Kurtines, W. M., Ferrer-Wreder, L., Berman, S. L., Lorente, C. C., Silverman, W. K. & Montgomery, M. J. (2008). Promoting positive youth development: New directions in developmental theory, methods, and research. *Journal of Adolescent Research*, 23 (3), pp. 233-244.
- Lai, J. (2009). Dispositional optimism buffers the impact of daily hassles on mental health in Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 47, 247–249.
- Lapalme, J., Bisset, S. & Potvin, L. (2014). Role of context in evaluating neighbourhood interventions promoting positive youth development: A narrative systematic review. *International Journal of Public Health*, 59 (1), pp. 31-42.
- Larson, R. W., Hansen, D. M. & Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42 (5), pp. 849-863.
- Larson, R., Hansen, D. & Walker, K. (2005). Everybody's gotta give: adolescents development of initiative and teamwork within a youth program. In. Mahoney, J., Larson, R., & Eccles, J. (Eds.). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. 159-184). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larson, R. & Tran, S. (2014). Invited commentary: Positive youth development and human complexity. *Journal of Youth and Adolescence*, 43 (6), pp. 1012-1017.
- Lau, Y. & Wang, W. (2014). Development and evaluation of a learner-centered educational summer camp program on soft skills for baccalaureate nursing students. *Nurse Educator*. Article in Press.
- Law, B. M. & Shek, D. T. (2011). Process evaluation of a positive youth development program: project P.A.T.H.S. *Research on Social Work Practice*, 21 (5), pp. 539-548.
- Lazar, S. W. (2011). Neural Correlates of Positive Youth Development. *Thriving and Spirituality Among Youth: Research Perspectives and Future Possibilities*, pp. 77-87.
- Lázaro, S., Del Campo, A., Carpintero, E. & Soriano, S. (2009). Promoción de recursos personales para la prevención del consumo abusivo de alcohol. *Papeles del Psicólogo*, Vol. 30 (2), pp. 117-124.

- Lee, H. & Imre, B. (2011). *Libro Blanco del Servicio Voluntario Internacional*. CCIVS Coordinating Committee for International Voluntary Service.
- Lenzi, M., Vieno, A., Perkins, D., Pastore, M., Santinello, M. & Mazzardis, S. (2012). Perceived neighborhood social resources as determinants of prosocial behavior in early adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 50 (1-2), pp. 37-49.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. A., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development. *Journal of early adolescence*, 25 (1), pp. 10-16.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V. & Benson, J. B. (2011). Positive youth development. Research and applications for promoting thriving in adolescence. *Advances in Child Development and Behavior*, 41, pp. 1-17.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., von Eye, A., Bowers, E. P. & Lewin-Bizan, S. (2011). Individual and contextual bases of thriving in adolescence: A view of the issues. *Journal of Adolescence*, 34 (6), pp. 1107-1114.
- Llinares, L., Molpeceres, M. A. & Musitu, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de psicología Vol. 17* (2), pp. 189-200.
- López, E. (1993). El Ocio. Perspectiva pedagógica. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 4 (1), pp. 66-88.
- Lovat, T., Dally, K., Clement, N., & Toomey, R. (2011). Values pedagogy and teacher education: re-conceiving the foundations. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (7).
- MacNeela, P. & Gannon, N. (2014). Process and positive development: An interpretative phenomenological analysis of University student volunteering. *Journal of Adolescent Research*, 29 (3), pp. 407-436.
- Mahoney, J., Larson, R. & Eccles, J. (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, afterschool, and community programs*. New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates.

- Mahoney, J., Harris, A. & Eccles, J. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social policy report Volume XX*, Number IV.
- Mamaqi, X., Miguel, J. & Olave, P. (2011). Evaluation of the importance of professional competences: the case of Spanish trainers. *On the Horizon*, 19 (3), pp. 174-187.
- Mangrulkar, L., Vince, Ch. & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de Salud.
- Mantilla, L. & Chahín, I. D. (2007). *Habilidades para la vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas*. Bilbao: Edex.
- Marcuello, C. et al. (2007). *Capital social y organizaciones no lucrativas en España. El caso de las ONG para el Desarrollo*. Madrid: Fundación BBVA.
- Mariano, J. M. & Going, J. (2011). Youth purpose and positive youth development. *Advances in Child Development and Behavior*, 41, pp. 39-68.
- Martin, R. & Alacaci, C. (2014). Positive youth development in Turkey: A critical review of research on the social and emotional learning needs of Turkish adolescents, 2000–2012. *Research Papers in Education*, 20 p. Article in Press.
- Martínez, J. L., Martínez, M. & Verdú, V. (2003). *Fiesta, juego y ocio en la historia*. Salamanca: Universidad.
- Mason, M., Schmidt, C., Abraham, A. Walker, L. & Tercyak, K. (2009). Adolescents' social environment and depression: social networks, extracurricular activity, and family relationship influences. *J Clinic Psychol Med Setting* 16, pp. 346-356.
- McKay, C. (2011). The resilient community: Implications for out of school programming. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 28 (5), pp. 357-373.
- Medrano, C. (2008). ¿Qué valores perciben los adolescentes en sus programas preferidos de TV? *Revista Científica de Educomunicación*, 31 (16), pp. 387-392.
- Medrano, C., Cortés, A. & Palacios, S. (2009). Los valores personales y los valores percibidos en la televisión: un estudio con adolescentes. *REIFOP*, 12 (4), 55-66.

*Bibliografía*

- Megías, E. (coord.) (2010). *Valores sociales y drogas 2010*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Merino, R. (2006). Participación y asociacionismo de los jóvenes en Europa. *Revista internacional de sociología*, N° 43, pp. 193-215.
- Metin, D. & Leblebicioglu, G. (2015). Development of elementary 6th and 7th grade students' views about scientific model and modeling throughout a summer science camp. *Egitim ve Bilim*, 40 (177), pp. 1-18.
- Michalski, J. H., Mishna, F., Worthington, C. & Cummings, R. (2003). A multi-method impact evaluation of a therapeutic summer camp program. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 20 (1), pp. 53-76.
- Milan, S. & Wortel, S. (2015). Family obligation values as a protective and vulnerability factor. Among low-income adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 44 (6), pp. 1183-1193.
- Miranda, M. (2004). *De la caridad a la ciencia. Pragmatismo, Interaccionismo simbólico y Trabajo Social*. Zaragoza: Mira Editores.
- Molinuevo, B. (2008). Actividades extraescolares y salud mental: estudio de su relación en población escolar de primaria. *Tesis Doctoral*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Monera, M. L. (1985). La formación de los animadores en el ámbito de la educación no formal: nuevas perspectivas en didáctica. *Cuestiones pedagógicas: Revistas de ciencias de la educación* N° 2.
- Montejo, D. (2003). Jóvenes inmigrantes y educación en el tiempo libre. *Revista de Estudios de Juventud* N° 60. Madrid: INJUVE.
- Montoya, I. & Muñoz, I. (2009). Habilidades para la vida. *Compartim. Revista de formació del professorat* n° 4.
- Moral, F. & Mateos, A. (2002). *El cambio en las actitudes y los valores de los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Moran, S., Bundick, M., Malin, H. & Reilly, T. (2013). How supportive of their specific purposes do youth believe their family and friends are? *Journal of Adolescent Research*, 28 (3), pp. 348-377.

- Mueller, M. K., Lewin-Bizan, S. & Urban, J. B. (2011). Youth activity involvement and positive youth development. *Advances in Child Development and Behavior*, 41, pp. 231-249.
- Murillo, L., Muñoz, D. & Elizondo, H. (2009). El campamento como estrategia metodológica para fortalecer las habilidades para la vida de los jóvenes estudiantes de enfermería. *Rev. Enfermería Actual en Costa Rica*, N° 17.
- Myers, T. L., De Hart, R. M., Dunn, E. B. & Gardner, S. F. (2012). A summer pharmacy camp for high school students as a pharmacy student recruitment tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76 (4).
- Napoles, J. (2013). The influences of presentation modes and conducting gestures on the perceptions of expressive choral performance of high school musicians attending a summer choral camp. *International Journal of Music Education*, 31 (3), pp. 321-330.
- Napolitano et al. (2011). The role of parenting and goal selection in positive youth development: A person-centered approach. *Journal of Adolescence*, 34 (6), pp. 1137-1149.
- Navasal, A., Serrano, B., Artal, J. L. & Royo, A. (2012). *Informe sobre la situación actual de las escuelas de tiempo libre de Aragón*. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Recuperado de <http://bit.ly/1a1F9Gk>
- Newman, J., Bidjerano, T., Ali Ozdoğru, A., Kao, C.-C., Özköse-Biyik, Ç. & Johnson, J. J. (2007). What do they usually do after school? A comparative analysis of fourth-grade children in Bulgaria, Taiwan, and the United States. *Journal of Early Adolescence*, 27 (4), pp. 431-456.
- Nicholas, D. B., Williams, M. & MacLusky, I. B. (2009). Evaluating group work within a summer camp intervention for children and adolescents with asthma. *Social Work with Groups*, 32 (3), pp. 209-221.
- Nucci, L. & Turiel, E. (2009). Capturing the Complexity of Moral Development and Education. *Mind, Brain, and Education*, 3, pp. 151–159.

- Nuviala A., Ruiz F. & García, M. E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación física y Recreación*, 6, pp. 13-20.
- Nwokah, E., Cupito, S. & McQuitty, D. (2014). The impact of a summer camp for adolescent mothers and their young children. *Advances in Early Education and Day Care*, 18, pp. 113-133.
- O'Connor, U. (2012). Schools together: Enhancing the citizenship curriculum through a non-formal education programme. *Journal of Peace Education*, 9 (1), pp. 31-48.
- Obeso, C. et al. (2014). *Voluntariado y eficiencia*. Barcelona: Instituto de Estudios Laborales de ESADE. Recuperado de <http://www.valoresysmarketing.com/>
- Observatorio de la Juventud en España. (2013). *Informe Juventud en España 2012*. Madrid: INJUVE.
- Oliva, A., Antolín, L. et al. (2011a). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Oliva, A., Arranz, E., Parra, A. & Olabarrieta, F. (2012). Family structure and child adjustment in Spain. *Journal of Child and Family Studies*. Vol. 23 (1), pp. 10-19.
- Oliva, A., Delgado, I. et al. (2011b). *Activos para el desarrollo positivo y la salud mental en la adolescencia*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M. A., Ríos, M. & Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo positivo adolescente. Recursos y estrategias de intervención*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A. Hernando, A. & Pertegal, M.A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2).
- Oliva, A. (coord.) (2015). *Desarrollo positivo adolescente*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Olson, J. & Goddard, H. (2015). Applying prevention and positive youth development theory to predict depressive symptoms among young people. *Youth and Society*, 47 (2), pp. 222-244.

- Orejudo, S., Aparicio, L. & Cano, J. (2013). Competencias personales en estudiantes españoles que siguen distintas trayectorias académicas. Aportaciones y reflexiones desde la psicología positiva. *Journal of Behavior, Health and Social Issues*. Vol. 5 (2), pp. 63-78.
- Orejudo, S., Puyuelo, M., Fernández-Turrado, T. & Ramos, T. (2012). Optimism in adolescence: A cross-sectional study of the influence of family and peer group variables on junior high school students. *Personality and Individual Differences* 52, pp. 812-817.
- Orejudo, S. & Teruel, P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), pp. 129-158.
- Orejudo, S. (2010). Proyecto docente. Asignatura de psicología del desarrollo en edad escolar. Documento no publicado. Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza.
- Otero, E., Navarro, R. & Basanta, S. (2013). Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad. *Revista de investigación en Educación*, nº 11 (2), pp. 140-157.
- Padilla-Walker, L., Day, R., Dyer, W. & Black, B. (2013). "Keep on keeping on, even when it's hard!". Predictors and outcomes of adolescent persistence. *Journal of Early Adolescence*, 33 (4), pp. 433-457.
- Padilla-Walker, L., Hardy, S. & Christensen, K.J. (2011). Adolescent hope as a mediator between parent-child connectedness and adolescent outcomes. *Journal of Early Adolescence*, 31 (6), pp. 853-879.
- Pardo, A. & Ruíz, M. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGraw-Hill.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, pp. 25-39.
- Park, N. & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the values in action inventory of strengths for youth. *Journal of Adolescence*, 29 (6), pp. 891-909.

- Papaioannou, C., Evaggelinou, C. & Block, M. (2014). The effect of a disability camp program on attitudes towards the inclusion of children with disabilities in a summer sport and leisure activity camp. *International Journal of Special Education*, 29 (1).
- Paris, L. (2008). *Children's nature: the rise of the american summer camp*. New York, EEUU: New York University Press.
- Parra, A., Oliva, A. & Antolín, L. (2009). Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del psicólogo*. Vol. 30(3) 3-13.
- Pastor, M. I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía* Nº 220, pp. 525-544.
- Paus, T. et al. (2011). Positive youth development and age-related changes in cortical thickness during adolescence. *Thriving and Spirituality Among Youth: Research Perspectives and Future Possibilities*, pp. 61-76.
- Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C. & Weissberg, R. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70 (5), pp. 179-185.
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación*, Nº extraordinario, pp. 22-45.
- Penacho, A. M. (coord.) (2002). *El perfil del monitor de tiempo libre*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Pertegal, M. A., Oliva, A. & Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22 (1), pp. 53-66.
- Petroniene, O. & Taljunaite, M. (2011). Access to non-formal children's education: geographical aspect. *Filosofija, Sociologija*, 22 (4), pp. 455-465.
- Prats, J. (Dir.), Trepat, C.-A. (Coord.), Peña, J.V., Valls, R. & Urgell, F. (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*. Barcelona: Fundación "la Caixa". Recuperado de [www.estudios.lacaixa.es](http://www.estudios.lacaixa.es)

- Pucheu, A. (2010). ¿Cuáles son los valores evaluados en los modelos de competencias conductuales? Análisis de tres diccionarios ocupados en Chile. *Ciencia & Trabajo N° 36*, pp. 293-305.
- Quisumbing, L. R. & de Leo, J. (2005). *Learning to do: values for learning and working together in a globalized world*. Manila: Unesco.
- Rabian, B. & Briery, B.G. (1999). Psychosocial changes associated with participation in a pediatric summer camp. *Journal of Pediatric Psychology*, 24 (2), pp. 183-190.
- Ramey, H. & Rose-Krasnor, L. (2012). Contexts of structured youth activities and positive youth development. *Child Development Perspectives*, 6 (1), pp. 85-91.
- Readdick, C. A. & Schaller, G. R. (2005). Summer camp and self-esteem of school-age inner-city children. *Perceptual and Motor Skills*, 101 (1), pp. 121-130.
- Real Academia Española. (1996). *Diccionario de la Lengua Española (21<sup>a</sup> Ed.)*. Madrid: Espasa Calpe.
- Reyes, M. L. & Resurrección, K. F. (2014). The self in family coexistence: developing youth's agency and prosociality. *Contemporary Social Science*, 18 (1), pp. 52-69.
- Rinn, A. N. (2006). Effects of a summer program on the social self-concepts of gifted adolescents. *The journal of secondary gifted education Vol. XVII*, N° 2, pp. 65-75.
- Rivera, R. & Santos, D. (2015). Civic and political participation of children and adolescents: a lifestyle analysis for positive youth developmental programs. *Children and Society*. Article in Press.
- Rodrigues, M., Menezes, I. & Ferreira, P. (2015). The organisational and educational contexts of the Portuguese Catholic Scout Association: their impact on youth participation. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7 (1), 148-175.
- Rodríguez, J. F. (2001). *Las colonias escolares municipales madrileñas (1910-1936)*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, J. & Agulló, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema Vol. 11* (2), pp. 247-259.

- Rodríguez, E., Ballesteros, J. C. & Megías, I. (2011). *Bienestar en España: ideas de futuro desde el discurso de padres y madres*. Madrid: FAD/Obra Social Caja Madrid.
- Rodríguez, G. & Codorniu, J. (1996). *Las entidades voluntarias en España: institucionalización, estructura económica y desarrollo asociativo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Rodríguez, E., Megías, I. & Menéndez, T. (2012). *Consumo televisivo, series e internet. Un estudio sobre la población adolescente de Madrid*. Madrid: FAD.
- Rodríguez, E., Megías, I. & Sánchez, E. (2002). *Jóvenes y relaciones grupales. Dinámica relacional para los tiempos de trabajo y de ocio*. Madrid: FAD.
- Roker, D. & Richardson, H. (2002). Innovations in parenting support: an evaluation of the YMCA'S "parenting teenagers" iniative. *Children & Society Vol. 16*, pp. 143-153.
- Roth, J. L. & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science, 7*, pp. 94-111.
- Royo, S. (2002). La sociedad capitalista como negación del ocio: Historia de una paradoja actual. *Revista Logos (35)*, pp. 193-222.
- Ruiz, R., Pino, M. J. & Herruzo, J. (2013). Assessment of prosocial--altruistic behavior of members and non-members of the scout movement. *European journal of psychology of education, Vol. 28 (2)*, pp. 189-199.
- Sabirón, F. (2007). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Salto Youth. (2010). Youthpass. The European strategy on the validation and recognition of non-formal learning within the context of youth in action. Education and culture DG. Recuperado de [https://www.youthpass.eu/downloads/13-62-53/Result%20analysis\\_fin.pdf](https://www.youthpass.eu/downloads/13-62-53/Result%20analysis_fin.pdf)
- Sánchez, P. (2015). Trastornos psiquiátricos en la adolescencia. *ADOLESCERE. Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia. Vol. 3 (2)*, pp. 80-91.

- Sanders, J. & Munford, R. (2014). Youth-centred practice: Positive youth development practices and pathways to better outcomes for vulnerable youth. *Children and Youth Services Review*, 46, pp. 160-167.
- Sanders, J. , Munford, R. , Thimasarn-Anwar, T. , Liebenberg, L. & Ungar, M. (2015). The role of positive youth development practices in building resilience and enhancing wellbeing for at-risk youth. *Child Abuse and Neglect*, 42, pp. 40-53.
- Sarrate, M. L. & Hernando, M. A. (2009). *Intervención en pedagogía social, espacios y metodologías*. Madrid: Narcea.
- Saz, M. I. & Serrano, B. (coord.) (2013). *Relación entre voluntariado y empleabilidad*. Zaragoza: Instituto Aragonés de la Juventud. Recuperado de <http://bit.ly/1EJvDmc>
- Scales, P. C. (2011). Youth developmental assets in global perspective: Results from international adaptations of the developmental assets profile. *Child Indicators Research*, 4 (4), pp. 619-645.
- Scales, P. C., & Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, Minnesota: Search Institute.
- Schacter, J. & Jo, B. (2005). Learning when school is not in session: A reading summer day-camp intervention to improve the achievement of exiting First-Grade students who are economically disadvantaged. *Journal of Research in Reading*, 28 (2), pp. 158-169.
- Schmid, K. L. & J. Lopez, S. (2011). Positive pathways to adulthood. The role of hope in adolescents' constructions of their futures. *Advances in Child Development and Behavior*, 41, pp. 69-88.
- Schmid, K. L., Phelps, E. & Lerner, R. M. (2011). Constructing positive futures: Modeling the relationship between adolescents' hopeful future expectations and intentional self regulation in predicting positive youth development. *Journal of Adolescence*, 34 (6), pp. 1127-1135.
- Schnitker, S. A., Felke, T. J., Barrett, J. L. & Emmons, R. A. (2014). Longitudinal study of religious and spiritual transformation in adolescents attending young life summer camp: Assessing the epistemic, intrapsychic, and moral sociability functions of conversion. *Psychology of Religion and Spirituality*, 6 (2), pp. 83-93.

- Schusler, T. & Krasny, M. (2010). Environmental action as context for youth development. *Journal of Environmental Education*, 41 (4), pp. 208-223.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *J Soc Issues*. 50, pp. 19-45.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, Unit 2. Recuperado de <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/11>
- Schwartz, S. E., Chan, C. S., Rhodes, J. E. & Scales, P. C. (2013). Community developmental assets and positive youth development: The role of natural mentors. *Research in Human Development*, 10 (2), pp. 141-162.
- Schwebel, D. C., Tavares, C. L., Lucas, E. K., Bowling, E. B. & Hodgens, J. B. (2007). Unintentional injury risk in children with externalizing behavior disorders at summer camp. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 14 (2), pp. 145-151.
- Scout (Sin Fecha). Recuperado de <https://www.scout.org/es>
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich K. & Linkins M. (2009). Positive education: positive psychology and classrooms interventions. *Oxford Review of Education Vol. 35* (3), pp. 293–311.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American psychologist. Vol. 55* (1), pp. 5-14.
- Serrano, B. (2010). *Guía educativa para padres y madres*. Zaragoza: 3ooks.
- Serrano, B. & Cancer, P. (2013). *Ánalisis de la satisfacción de los monitores de tiempo libre en Aragón y su relación con la empleabilidad*. Zaragoza: Instituto Aragonés de la Juventud. Recuperado de <http://bit.ly/1vNwqAl>
- Serrano, B. & Cancer, P. (2014). *Valoración de las Escuelas de tiempo libre de Aragón*. Zaragoza: Instituto Aragonés de la Juventud. Recuperado de <http://bit.ly/1ttiyns>
- Serrano, B., Fanjul, L. & Jiménez, N. (2013). *Promoción de la salud en educación no formal*. Zaragoza: Instituto Aragonés de la Juventud. Recuperado de <http://bit.ly/1CLhPcf>

- Shek, D. & Lin, L. (2014). Personal well-being and family quality of life of early adolescents in Hong Kong: do economic disadvantage and time matter? *Social Indicators Research*, 117, pp. 795-809.
- Shek, D. T. & Ma, C. M. (2010). Dimensionality of the Chinese positive youth development scale: Confirmatory factor analyses. *Social Indicators Research*, 98 (1), pp. 41-59.
- Snyder, F., Acock, A., Vuchinich, S., Beets, M., Washburn, I. & Flay, B. (2013). Preventing negative behaviors among elementary-school students through enhancing students' social-emotional and character development. *American Journal of Health Promotion*, 28 (1), pp. 50-58.
- Steiner, C. (2013). *Educación emocional*. España: Editorial Jeder.
- Stephens, D. E. (2001). Predictors of aggressive tendencies in girls' basketball: an examination of beginning and advanced participants in a summer skills camp. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72 (3), pp. 257-266.
- Southam, M. A., Kirkley, B. G., Murchison, A. & Berkowitz, R. I. (1984). A summer day camp approach to adolescent weight loss. *Adolescence*, 19 (76), pp. 855-868.
- Sukarieh, M. & Tannock, S. (2011). The positivity imperative: A critical look at the 'new' youth development movement. *Journal of Youth Studies*, 14 (6), pp. 675-691.
- Sun, R. (2015). Student misbehavior in Hong Kong: The predictive role of positive youth development and school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 17 p. Article in Press.
- Sun, R. & Shek, D. (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behaviour among chinese adolescents in Hong Kong: A replication. *Social Indicators Research*, 105 (3), pp. 541-559.
- Taru, M. & Kloosterman, P. (2012). Youthpass impact study. European Commision. DG Education and Culture. Recuperado de <http://bit.ly/1ZIwCwe>
- Tezanos, J. F., Villalón, J. J., Díaz, V. & Bravo, V. (2010). *El horizonte social y político de la juventud española*. Madrid: INJUVE.

- Theokas, C. et al. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25 (1), pp. 113–143.
- Thurber, C. A. (2005). Multimodal homesickness prevention in boys spending 2 weeks at a residential summer camp. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73 (3), pp. 555-560.
- Thurber, C. A., Scanlin, M. M., Scheuler, L. & Henderson, K. A. (2007). Youth development outcomes of the camp experience: evidence for multidimensional growth. *Journal of Youth and Adolescence*, 36 (3), pp. 241-254.
- Tierno, B. (1998). *Valores humanos*. España: Taller de editores S. A.
- Tiffany, J. S., Exner-Cortens, D. & Eckenrode, J. (2012). A new measure for assessing youth program participation. *Journal of Community Psychology*, 40 (3), 277-291.
- Tulviste, T. (2013). Socialization values of mothers and fathers: Does the child's age matter? *Trames*, 17 (2), pp. 129–140.
- UNESCO. (2007). *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>
- United Nation Volunteers. (2011). Assessing the contribution of volunteering to development. Recuperado de <http://www.unvolunteers.org>
- United Nations Volunteers. (2013). Youth Volunteering Strategy 2014-2017. Germany. Recuperado de <http://www.unv.org>
- Varela, L. (2006). Evaluación de programas extraescolares: importancia del nivel de participación en las percepciones sobre el tiempo libre, rendimiento académico y habilidad deportiva de los participantes. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 11-12 (3), pp. 207-219.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*. Vol. 3 (1), pp. 119-139.
- Vázquez, C., Castilla, C. & Hervás, G. (2009). Reacciones frente al trauma: vulnerabilidad, resistencia y crecimiento” en Fernández-Abascal, E. (coord.). *Emociones positivas* Madrid: Ed. Pirámide.

- Vecina, M. L., Chacón, F. & Sueiro, M. J. (2009). Satisfacción en el voluntariado: estructura interna y relación con la permanencia en las organizaciones. *Psicothema Vol. 21* (1), pp. 112-117.
- Walker, A., Barry, T. & Bader, S. (2010). Therapist and parent ratings of changes in adaptive social skills following a summer treatment camp for children with autism spectrum disorders: a preliminary study. *Child and Youth Care Forum, 39* (5), pp. 305-322.
- Wang, W.-C., Wu, C., Wu, C.-C. & Huan, T.-C. (2012). Exploring the relationships between free-time management and boredom in leisure. *Psychological Reports, 110* (2), pp. 416-426.
- Ward, S. & Parker, M. (2013). The voice of youth: atmosphere in positive youth development program. *Physical education and sport pedagogy, 18* (5), pp. 534-548.
- Watts, C. E. & Caldwell, L. L. (2008). Self-determination and free time activity participation as predictors of initiative. *Journal of Leisure Research, 40* (1), pp. 156-181.
- Weichold, K. & Silbereisen, R. K. (2012). Positive development in adolescence: Theoretical framework and promotion of positive outcomes. *Enfance, (3)*, pp. 345-356.
- Wilson, D. M., Gottfredson, D. C., Cross, A. B., Rorie, M. & Connell, N. (2010). Youth development in after-school leisure activities. *Journal of Early Adolescence, 30* (5), pp. 668-690.
- Wilson-Ahlstrom, A. & Yohalem, N. (2009). After-school grows up: helping teens prepare for the future. *Forum, 1-11*.
- Woods, K., Mayes, S., Bartley, E., Fedele, D. & Ryan, J. (2013). An evaluation of psychosocial outcomes for children and adolescents attending a summer camp for youth with chronic illness. *Children's Health Care, 42* (1), pp. 85-98.
- Wu, Y. P., Geldhof, G. J., Roberts, M. C., Parikhshak, S. & Amylon, M. D. (2013). Initial examination of a new questionnaire assessing perceived social support in summer camp and home environments for children with cancer and their siblings. *Children's Health Care, 42* (1), pp. 67-84.
- Yigiter, K. (2015). The effects of a summer camp on social anthropological improvement of the kids in Turkey. *Anthropologist, 19* (1), pp. 65-68.

*Bibliografía*

- Yilmaz, M., Ren, J., Custer, S. & Coleman, J. (2010). Hands-on summer camp to attract K-12 students to engineering fields. *IEEE Transactions on Education*, 53 (1), art.no. 5272249, pp. 144-151.
- YMCA (Sin Fecha). Recuperado de <https://www.ymca.es/>
- Yorulmazlar, M. M. (2015). Examination of the social and gender factor among students who participated in underwater summer camp. *Anthropologist*, 19 (1), pp. 95-100.
- Zaff, J. F., Kawashima-Ginsberg, K., Lin, E. S., Lamb, M., Balsano, A. & Lerner, R. M. (2011). Developmental trajectories of civic engagement across adolescence: disaggregation of an integrated construct. *Journal of Adolescence*, 34 (6), pp. 1207-1220.
- Zastrow, C. H. (2008). *Trabajo social con grupos* (6<sup>a</sup> Ed.). Madrid: Paraninfo.



# **ANEXOS**

---



## **Anexo 1.- Ficha técnica de campo de trabajo. Modelo**

### **“FICHA TÉCNICA DEL CAMPO DE TRABAJO”**

#### **EDAD**

De 15 a 17 años.

#### **PERFIL DEL PARTICIPANTE**

El campo de trabajo va dirigido a jóvenes emprendedores, amantes de la naturaleza y concienciados con el medio ambiente, que están dispuestos a destinar una parte de su tiempo a colaborar con el entorno que les rodea.

#### **MODALIDAD**

Ecología- Medio ambiente

#### **TIPO DE CAMPO**

Nacional

#### **OBJETIVOS**

Objetivos de crecimiento personal: desarrollo personal, solidaridad, respeto, etc.

Objetivos de Grupo: convivencia, organización, sentimiento de grupo, integración, etc.

Objetivo con el medio: respeto al medio ambiente, curiosidad, recursos, sensibilización con el entorno, disfrutar del entorno, reciclar y reutilizar, etc.

Objetivos con relación al pueblo: convivencia con los vecinos, conocer las tradiciones, etc.

#### **DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO TÉCNICO**

En primer lugar se requiere realizar el preceptivo trabajo de investigación, para lo cual contamos con la colaboración de personas de la localidad, que ya nos están instruyendo al respecto de los, según ellos “mas de cincuenta” puntos de agua existentes en el término municipal; algunos completamente secos y otros en diferentes estadios de permanencia hídrica.

Para ello con una hoja de cálculo haremos con fotografía del punto de agua, con coordenadas de localización, actuación a realizar, toponomía, características físicas, pequeña historia, etc.

Según su naturaleza actuaremos en cuatro puntos:

a) Balsa natural: "Balsa Alta" Retirada de limos y otros depósitos,. Potenciar accesos tanto para animales como para personal de mantenimiento, siempre respetando el paraje. Estudiar la vegetación y proceder según indicaciones de técnicos en botánica, biología..., con retirada total, parcial, esclareo, tanto en el interior de la balsa como en sus aledaños. Limpieza de los accesos del agua, a través de barrancos, regueros, etc.

b) Balsas artificiales. "Pozo Val de Luna" Proceder como en apartado a, debido a la colmatación, teniendo en cuenta sus especiales procedimientos de construcción, y que pueden tener valor como arquitectura popular, reforzamiento de paredes para minimizar escapes.

Reparar aliviaderos de recogida de aguas que están rotos en diferentes tramos.

c) Fuente: "Fuente Guiral" Esta fuente natural debido a la actuación humana dejó de manar por acumulación de piedras. Además de proceder a la retirada de piedras hasta que el manantial pueda otra vez decantar el agua, se procederá también a la retirada de zarzas, depósitos, limos y vegetación.

Se procederá a hacer pequeñas presas para que el agua se estanke y precipite en la siguiente pequeña represa.

d) Pozos: "Pozo Rincones de Marco" Cada uno de ellos merece una actuación singular, para que sus aguas puedan ser aprovechadas en superficie. Además de las mismas actuaciones y consideraciones que para a, b y c.

#### PROGRAMA DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y LÚDICO-RECREATIVAS

DIA	Hora	Actividad
Día 1 Sábado 7	De 10 a 19. Llegada de los participantes y distribución habitaciones. Viaje desde la estación Delicias de Zaragoza  13,00 Piscina  14,00 Comida  19:00 Juegos de presentación, encuestas aficiones y curiosidades.  20:00 Recepción en el ayuntamiento  21:30 Cena  22:30 Breve explicación de los trabajos del campo. Puesta en común de normas de convivencia.	

	23,30 Juego nocturno: Las contraseñas secretas. 00,30 Silencio
Día 2  Domingo 8	9:00 h Desayuno  10:00 h – 13:00 Visita y explicación de los trabajos de rehabilitación de las balsas y fuentes del campo de trabajo.  14:00 comida  17:00 Descubierta por Castejón Explicar pueblo (visita iglesia, bodega etc.)  18:00 Piscina  22:00 Revisión fin de semana, formación de grupos reparto de tareas para el lunes  23:00 Noche de leyendas.
Día 3  Lunes 9	8,30 a 13,30 Campo de trabajo todos los días  13:30 h. Duchas.  14:00 h. Comida.  17:00 Fabricación de jabón para ropa con aceite usado de freír.  18:30 Juegos cortos de movimiento  19,45 reunión revisión grupos de trabajo  21:00 Cena  22:00 Puesta en común revisión día reparto tareas martes  22,30 Juego nocturno por el pueblo, los carruajes extraviados.
Día 4  Martes 10	17.00Taller de orientación, mapas, etc.  18,30 Juegos de pistas y orientación por equipos por el pueblo,  21:00 Cena  22:00 Puesta en común revisión día reparto tareas miércoles  22,30 Noche Juego nocturno la conquista de los pendones.
Día 5  Miércoles 11	17:00 Cosmética natural mascarillas para distintos tipos de piel y crema ungüento calmante para duricias rozaduras deterioro de la piel  18,30 Juegos acuáticos en la Piscina.  20:00 Revisión grupo

	21:00 Cena 22:00 Puesta en común revisión día reparto tareas martes 22,30: Taller de astronomía 1 Planisferio + reconocimiento de estrellas y constelaciones.
--	---

Día 6  Jueves 12	17:00 Fabricación artesanal de hojas de papel  18,30 Itinerario por zona incendiada para ver la regeneración del bosque  22,00 Revisión trabajos, felicitaciones Buzón correo interno turnos  23:00 Noche Juego parque castillo
Día 7  Viernes 13	17:00 Teñido de camisetas, pañuelos  18:00 Itinerario botánico a la ermita de Santa Ana. Recogida de flores y hojas  22:00 Puesta en común revisión día reparto tareas martes  22,30 Velada actuaciones
Día 8  Sábado 14	9,00 desayuno  10,30 Visita Castillo de Sora y pino Borau,  14:00 Comida  18:00 Actividades deportivas juegos por equipos, Ebo, etc.  22,00 Revisión marcha campo trabajo, felicitaciones Buzón correo interno turnos  22,30 Itinerario nocturno Taller de astronomía reconocimiento de estrellas y constelaciones. Leyendas constelaciones
Día 9  domingo 15	9:00 h- 10 . Desayuno  Día de Picnic Excursión . laguna de Escorón, . Observación y Anillamiento de Aves el autobús sale del pueblo a las 10:05 h. Y regresa sobre las 18,00  18:30 Piscina  23:00 Distribución nuevos equipos y objetivos semana y trabajos para lunes  1,00 Silencio
Día 10  Lunes 16	17 ,00 . Cosmética natural realización tratamiento espinillas y puntos negros  18,30 Juegos tradicionales aragoneses  19,30 revisión por grupos, por escrito y preparar propuestas para la asamblea noche

	22,00 Puesta en común Revisión trabajos, felicitaciones Buzón correo interno turnos  23.00 juego nocturno en la plaza vieja
Día 11  Martes 17	17 Tratamiento espinillas, mascarilla de arcilla verde y preparación de jabón para espinillas  18,30 juegos tradicionales aragoneses  22,00 00 Puesta en común Revisión trabajos, felicitaciones Buzón correo interno turnos  22,30 juegos en el parque ( El beso, guerra de almohadas, etc. )
Día 12  Miércoles 18	17.00 Piscina taller de masajes  18,30 juegos acuáticos en la piscina  22,00 Revisión trabajos, felicitaciones Buzón correo interno turnos  22,30 noche Juego Concurso medioambiental “pon dos neuronas a trabajar por el medio ambiente”.
Día 13  Jueves 19	17,00 Tarjetas y marca-páginas con flores secas y lanas  18,30 Juegos dinámicos por equipos.  22,00 Revisión trabajos, felicitaciones Buzón correo interno turnos  22,30 noche juegos cortos en el parque
Día 14  Viernes 20	17,00 por equipos, preparar decorados, música, DVD con fotos y música del campo de trabajo  20,00 participación en acto cultural del pueblo  22,30 a 1,00 Fiesta despedida, actuaciones, disfraces  3,00 silencio
Día 15  Sábado 21	9 h-11.00. Desayuno  Recoger despedida Traslado participantes que lo requieran a la estación Delicias de Zaragoza. a Zaragoza

Fuente: Instituto Aragonés de la Juventud



**Anexo 2.- Cronograma de actividades de campamento YMCA. Modelo**

Monday	Tuesday 30/ 14	Wednesday 1/ 15	Thursday 2/16	Friday 3/17	Saturday 4/18	Sunday 5/19
		LLAMADAS + ACT	ORDESA	CABALLOS/ DUCHA	JUEGOS DE CONFIANZA	PCA MARMOTS
		LLAMADAS + ACT	ORDESA	CABALLOS/ DUCHA	PISCINA	INGLÉS
P. NIVEL		PISCINA	ORDESA	TALLER DE PAÑUELOS	TALLER LLAVEROS	PISCINA
JUEGOS DE CONOCIMIENTO	INGLÉS	ESCONDITE AL REVÉS	ORDESA/ DUCHAS	INGLÉS	INGLÉS	COLADA/ DUCHAS/ LLAMADAS
CRAZY NIGHT			RELAJACIÓN	CLUEDO	4 DE JULIO	LA CAZA DEL MONITOR

**WOLVES 2015**

Monday	Tuesday 5/20	Wednesday 7/21	Thursday 8/22	Friday 9/23	Saturday 10/24	Sunday 11/25
FRAGEN	JUEGOS DEPORTIVOS	PCA SARRIOS	CABALLOS/ COLADA/ DUCHAS	OLIMPIADAS ABSURDAS	ENSAYO FACTOR Y	Y
FRAGEN	INGLÉS	INGLÉS	CABALLOS/ COLADA/ DUCHAS	OLIMPIADAS ABSURDAS	LLAMADAS/ DUCHA	M
FRAGEN	GRANIA/ COMPRAS/ DUCHAS	PISCINA	PISCINA	INGLÉS	ACT COMÚN	C
INGLÉS	FUROR	ADIVINA QUIÉN SOY	TORNEO DE GAGA PIT	INGLÉS	PISCINA	DIP. INGLÉS
DESCIFRA EL MENSAJE			MEN IN BLACK	PASARELA	SIGUE TÚ	FACTORY

Fuente: Instituto Aragonés de la Juventud



### Anexo 3.- Cronograma de actividades de campamento Scout. Modelo

BIJARUELO 2015; PROGRAMACION PIONEROS					
DIA	SABADO 8	DOMINGO 9	LUNES 10	MARTES 11	MIERCOLES 12
8:30 a 9:00	LEVANTARSE/ASEARSE	LEVANTARSE/ASEARSE	LEVANTARSE/ASEARSE	LEVANTARSE/ASEARSE	LEVANTARSE/ASEARSE
9:00 a 9:15	ACTO COMUNITARIO	ACTO COMUNITARIO	ACTO COMUNITARIO	ACTO COMUNITARIO	ACTO COMUNITARIO
9:15 a 10:00	DESAYUNO	DESAYUNO	DESAYUNO	DESAYUNO	DESAYUNO
10:00 a 11:30	LLEGADA MONTAJE	BODY COMBAT (Isabel)	RUTA CAMBOYANA	ANDADA A ORDISO	ANDADA A ORDISO (REGRESO)
11:30 a 13:00	MONTAJE	PRIMEROS AUXILIOS (Samuel)	RUTA CAMBOYANA	ANDADA A ORDISO	DUCHAS / RIO
13:00 a 14:00	BAÑO/COADA	BAÑO/COADA	BAÑO/COADA	BAÑO/COADA	BAÑO/COADA
14:00 a 15:00	COMIDA	COMIDA	COMIDA	COMIDA	COMIDA
15:00 a 16:30	FORMACION INFORMATIVA		FORMACION INFORMATIVA	FORMACION INFORMATIVA	FORMACION INFORMATIVA
16:30 a 18:00	MONTAJE	CARTOGRAFIA (Eva, Erika)	S.O.S (Ricardo)	ORDISO	TALLER DE HERRAMIENTAS (Piedra y Mireya)
18:00 a 18:30	MERIENDA	MERIENDA	MERIENDA	MERIENDA	MERIENDA
18:30 a 20:00	MONTAJE	PREPARAR VIVAC (Sara)	taller de barcos	ORDISO / Juegos del Hambre (George, Valls)	TALLER DE CAMUFLAJE (Jorge, Acher)
20:00 a 20:30	FORMACION INFORMATIVA	FORMACION INFORMATIVA	FORMACION INFORMATIVA	FORMACION INFORMATIVA	FORMACION INFORMATIVA
20:30 a 22:00	CENA	CENA	CENA	CENA	CENA
22:00 a 23:30	PUNTO FIJO	TALLER DE CONFIANZA (Mireya)	HISTORIAS DE MIEDO	ORDISO (juego nombres, cuentos)	TALLER CODIGO MORSE (Samuel)/ Perseidas
23:30 a 23:45	ACOSTARSE/SILENCIO	ACOSTARSE/SILENCIO	ACOSTARSE/SILENCIO	ACOSTARSE/SILENCIO	ACOSTARSE/SILENCIO
SERVICIOS	CASTORES Y LOBATOS	EQUIPO DE PIOS	EQUIPO DE PIOS	EQUIPO DE PIONEROS	TROPA

Fuente: Instituto Aragonés de la Juventud



## Anexo 4.- Objetivos del Colegio de verano de Fundación Piquer

### COLEGIO DE VERANO

- **Nuestra meta** es que el alumno, dentro de un ambiente serio y disciplinado, alcance los niveles exigidos en su currículo, tanto académico como personal.
- Para ello, nos marcamos los siguientes **objetivos**:
- **GENERALES**
  - Dentro de un ambiente serio y disciplinado, alcanzar los niveles necesarios, tanto académicos como personales.
  - Aprender a aprender/saber estar/saber (y querer) hacer.
- **ESPECÍFICOS**
  - *A corto plazo*
    - Aprobar en septiembre y/o reforzar base.
    - Proporcionar una correcta asimilación de conocimientos.
    - Mejorar la concentración y la metodología de estudio.
  - *A medio plazo*
    - Proporcionar una mayor autonomía.
    - Mejorar la capacidad comprensiva y expresiva.
    - Aumentar la motivación hacia el estudio.
    - Potenciar la autoestima.
  - *Transversales*
    - Modificación de hábitos, aptitudes y actitudes.
    - Valores: implicación, esfuerzo, compromiso, responsabilidad, madurez, organización y educación.
    - 23, 24, 26 y 27 de diciembre de 2013.

“Somos  
Piquer”



### COLEGIO DE SEMANA SANTA

- **Objetivos**
  - Preparar los exámenes finales.
  - Reforzar asignaturas.
  - Adquirir hábitos de trabajo y organización

### COLEGIO DE NAVIDAD

- **Objetivos**
  - Fortalecer las técnicas de estudio con una adecuada combinación de clases teóricas y talleres prácticos.
  - Realizar los trabajos de clase y reforzar las asignaturas principales del curso.





**Anexo 5.- Escala de valores para el desarrollo positivo adolescente (Antolín et al., 2011)**

A continuación puntúa en una escala del 1 al 7 como son de importante para ti las siguientes cuestiones. Recuerda no dejes ninguna frase sin contestar.

		Nada importante	Poco importante	Algo importante	Importante	Bastante importante	Muy importante	Lo más importante
1	Hacer las cosas lo mejor que se pueda incluso cuando se tenga que hacer algo que no gusta	1	2	3	4	5	6	7
2	Recibirelogios de las demás personas	1	2	3	4	5	6	7
3	Ser admirado por los demás	1	2	3	4	5	6	7
4	Defender los derechos de los demás	1	2	3	4	5	6	7
5	Pertenecer o participar en organizaciones sociales	1	2	3	4	5	6	7
6	Involucrarse de manera activa en los grupos, asociaciones u organizaciones a las que se pertenece	1	2	3	4	5	6	7
7	Dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás	1	2	3	4	5	6	7
8	Responder a las necesidades de los demás	1	2	3	4	5	6	7
9	Ser sincero con los demás	1	2	3	4	5	6	7
10	Ayudar a asegurar un trato justo para todo el mundo	1	2	3	4	5	6	7
11	Luchar contra las injusticias sociales	1	2	3	4	5	6	7
12	Participar en algún grupo comprometido socialmente	1	2	3	4	5	6	7
13	Buscar cualquier oportunidad para divertirse	1	2	3	4	5	6	7
14	Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree	1	2	3	4	5	6	7
15	Divertirse a toda costa	1	2	3	4	5	6	7
16	Trabajar para el bienestar de los demás	1	2	3	4	5	6	7
17	Ser leal y fiel con los demás	1	2	3	4	5	6	7
18	Ganarse la confianza de la gente siendo leal y honesto	1	2	3	4	5	6	7
19	Que las demás personas me admiren	1	2	3	4	5	6	7

20	No culpar a otros de nuestros errores	1	2	3	4	5	6	7
21	Reconocer y asumir la responsabilidad cuando se ha hecho algo mal	1	2	3	4	5	6	7
22	Defender lo que se cree aunque no sea bien visto por los demás	1	2	3	4	5	6	7
23	Hacer cosas que resulten placenteras para uno mismo	1	2	3	4	5	6	7
24	Actuar de acuerdo con lo que se piensa aunque no sea compartido por otros	1	2	3	4	5	6	7

## Anexo 6. Encuesta de evaluación de los participantes de campos de trabajo de IAJ.

*Para conocer cómo piensan los jóvenes, el Instituto Aragonés de la Juventud necesita que rellenes este cuestionario de la forma más sincera posible*

Fecha de realización: \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 201\_\_\_\_ Fecha de nacimiento: \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_

Localidad de residencia: \_\_\_\_\_ Curso de estudios terminado: \_\_\_\_\_

¿Has participado alguna vez en un campamento o actividad similar? Sí  No

¿Has pertenecido a alguna asociación o entidad? Sí  No  Sexo: Hombre  Mujer

**Puntúa en una escala del 1 al 7 cómo son de importante para ti las siguientes cuestiones:**

Nada importante 1 /Poco importante 2 /Algo importante 3 /Importante 4 /Bastante

importante 5 /Muy importante 6 /Lo más importante 7

**Puntua del 1 al 7**



1	Hacer las cosas lo mejor que se pueda incluso cuando se tenga que hacer algo que no gusta	
2	Recibir elogios de las demás personas	
3	Ser admirado por los demás	
4	Defender los derechos de los demás	
5	Pertenecer o participar en organizaciones sociales	
6	Involucrarse de manera activa en los grupos, asociaciones u organizaciones a las que se pertenece	
7	Dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás	
8	Responder a las necesidades de los demás	
9	Ser sincero con los demás	
10	Ayudar a asegurar un trato justo para todo el mundo	
11	Luchar contra las injusticias sociales	
12	Participar en algún grupo comprometido socialmente	
13	Buscar cualquier oportunidad para divertirse	
14	Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree	
15	Divertirse a toda costa	
16	Trabajar para el bienestar de los demás	
17	Ser leal y fiel con los demás	
18	Ganarse la confianza de la gente siendo leal y honesto	
19	Que las demás personas me admiren	
20	No culpar a otros de nuestros errores	

<b>21</b>	Reconocer y asumir la responsabilidad cuando se ha hecho algo mal	
<b>22</b>	Defender lo que se cree aunque no sea bien visto por los demás	
<b>23</b>	Hacer cosas que resulten placenteras para uno mismo	
<b>24</b>	Actuar de acuerdo con lo que se piensa aunque no sea compartido por otros	

**Muchas gracias por tu colaboración**

En cumplimiento de la LOPD 15/1999, Real Decreto 1720/2007 y de la LSSI-CE34/2002 se Informa que todos los datos de carácter personal facilitados por el solicitante, incluido su correo electrónico, y que resultan necesarios para cuantas actividades abarcan los fines propios del Instituto Aragonés de la Juventud, se incorporarán a un fichero automatizado denominado Red SAIJ cuya titularidad y responsabilidad viene ostentada por el Instituto Aragonés de la Juventud. El solicitante podrá ejercitar respecto a sus datos los derechos de acceso, información, rectificación, cancelación y oposición en el domicilio social del IAJ, C/ Franco y López 4, 50005 Zaragoza.

---

## Anexo 7.- Encuesta de evaluación de los participantes de campamentos YMCA



### Encuesta de Valoración.

Lugar:

Programa:

Turno:

Para conocer cómo piensan los jóvenes, YMCA necesita que rellenes este cuestionario de la forma más sincera posible.

PRETEST. Administrar el PRIMER día del campamento

POSTEST. Administrar el ÚLTIMO día del campamento

Fecha de realización: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_ Fecha de nacimiento: \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_

Localidad de residencia: \_\_\_\_\_ Curso de estudios terminado: \_\_\_\_\_

¿Has participado alguna vez en un campamento o actividad similar? Sí  No

¿Has pertenecido a alguna asociación o entidad? Sí  No  Sexo: Hombre  Mujer

Nivel socioeconómico de tu familia: Bajo  Medio  Alto

**Puntúa en una escala del 1 al 7 cómo son de importante para ti las siguientes cuestiones:**

Nada importante 1 /Poco importante 2 /Algo importante 3 /Importante 4 /Bastante importante 5 /Muy importante 6 /Lo más importante 7

**Puntúa del 1 al 7**

1	Hacer las cosas lo mejor que se pueda incluso cuando se tenga que hacer algo que no gusta	
2	Recibir elogios de las demás personas	
3	Ser admirado por los demás	
4	Defender los derechos de los demás	
5	Pertenecer o participar en organizaciones sociales	
6	Involucrarse de manera activa en los grupos, asociaciones u organizaciones a las que se pertenece	
7	Dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás	
8	Responder a las necesidades de los demás	
9	Ser sincero con los demás	
10	Ayudar a asegurar un trato justo para todo el mundo	
11	Luchar contra las injusticias sociales	
12	Participar en algún grupo comprometido socialmente	
13	Buscar cualquier oportunidad para divertirse	



<b>14</b>	Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree	
<b>15</b>	Divertirse a toda costa	
<b>16</b>	Trabajar para el bienestar de los demás	
<b>17</b>	Ser leal y fiel con los demás	
<b>18</b>	Ganarse la confianza de la gente siendo leal y honesto	
<b>19</b>	Que las demás personas me admiren	
<b>20</b>	No culpar a otros de nuestros errores	
<b>21</b>	Reconocer y asumir la responsabilidad cuando se ha hecho algo mal	
<b>22</b>	Defender lo que se cree aunque no sea bien visto por los demás	
<b>23</b>	Hacer cosas que resulten placenteras para uno mismo	
<b>24</b>	Actuar de acuerdo con lo que se piensa aunque no sea compartido por otros	

**Muchas gracias por tu colaboración**

## Anexo 8 .- Encuesta de evaluación de los participantes de refuerzo educativo Piquer



### Encuesta de valoración. Cuestionario 1.

Para conocer cómo piensan los jóvenes, PIQUER necesita que rellenes este cuestionario de la forma más sincera posible.

Fecha de realización: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_ Fecha de nacimiento: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_

Localidad de residencia: \_\_\_\_\_ Curso de estudios terminado: \_\_\_\_\_

¿Has participado alguna vez en un campamento o actividad similar? Sí  No

¿Has pertenecido a alguna asociación o entidad? Sí  No  Sexo: Hombre  Mujer

Nivel socioeconómico de tu familia: Bajo  Medio  Alto  Edad:

#### Puntúa en una escala del 1 al 7 cómo son de importante para ti las siguientes cuestiones:

Nada importante 1 /Poco importante 2 /Algo importante 3 /Importante 4 /Bastante importante 5 /Muy importante 6 /Lo más importante 7

#### Puntúa del 1 al 7



1	Hacer las cosas lo mejor que se pueda incluso cuando se tenga que hacer algo que no gusta	
2	Recibir elogios de las demás personas	
3	Ser admirado por los demás	
4	Defender los derechos de los demás	
5	Pertenecer o participar en organizaciones sociales	
6	Involucrarse de manera activa en los grupos, asociaciones u organizaciones a las que se pertenece	
7	Dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás	
8	Responder a las necesidades de los demás	
9	Ser sincero con los demás	
10	Ayudar a asegurar un trato justo para todo el mundo	
11	Luchar contra las injusticias sociales	
12	Participar en algún grupo comprometido socialmente	
13	Buscar cualquier oportunidad para divertirse	
14	Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree	
15	Divertirse a toda costa	
16	Trabajar para el bienestar de los demás	
17	Ser leal y fiel con los demás	
18	Ganarse la confianza de la gente siendo leal y honesto	

<b>19</b>	Que las demás personas me admiren	
<b>20</b>	No culpar a otros de nuestros errores	
<b>21</b>	Reconocer y asumir la responsabilidad cuando se ha hecho algo mal	
<b>22</b>	Defender lo que se cree aunque no sea bien visto por los demás	
<b>23</b>	Hacer cosas que resulten placenteras para uno mismo	
<b>24</b>	Actuar de acuerdo con lo que se piensa aunque no sea compartido por otros	

**Muchas gracias por tu colaboración**

## Anexo 9.- Encuesta de evaluación de los participantes de Scouts de Aragón ASDE



*Para conocer cómo piensan los jóvenes, la Asociación Scouts de Aragón necesita que rellenes este cuestionario de la forma más sincera posible*

Fecha de realización: \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 201\_\_\_\_ Fecha de nacimiento: \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_

Localidad de residencia: \_\_\_\_\_ Curso de estudios terminado: \_\_\_\_\_

¿Has repetido alguna vez? SI  NO  Sexo: Hombre  Mujer  Edad: \_\_\_\_\_

¿Has participado alguna vez en un campamento o actividad similar? Sí  No

¿Has pertenecido a alguna asociación o entidad? Sí  No  ¿Y tus padres? SI  NO  ¿Vienes obligado? SI  NO  Nivel socioeconómico de tu familia: Bajo  Medio  Alto

**Puntúa en una escala del 1 al 7 cómo son de importante para ti las siguientes cuestiones:**

Nada importante 1 /Poco importante 2 /Algo importante 3 /Importante 4 /Bastante importante 5 /Muy importante 6 /Lo más importante 7

**Puntúa del 1 al 7**

1	Hacer las cosas lo mejor que se pueda incluso cuando se tenga que hacer algo que no gusta	
2	Recibir elogios de las demás personas	
3	Ser admirado por los demás	
4	Defender los derechos de los demás	
5	Pertenecer o participar en organizaciones sociales	
6	Involucrarse de manera activa en los grupos, asociaciones u organizaciones a las que se pertenece	
7	Dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás	
8	Responder a las necesidades de los demás	
9	Ser sincero con los demás	
10	Ayudar a asegurar un trato justo para todo el mundo	
11	Luchar contra las injusticias sociales	
12	Participar en algún grupo comprometido socialmente	
13	Buscar cualquier oportunidad para divertirse	

<b>14</b>	Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree	
<b>15</b>	Divertirse a toda costa	
<b>16</b>	Trabajar para el bienestar de los demás	
<b>17</b>	Ser leal y fiel con los demás	
<b>18</b>	Ganarse la confianza de la gente siendo leal y honesto	
<b>19</b>	Que las demás personas me admiren	
<b>20</b>	No culpar a otros de nuestros errores	
<b>21</b>	Reconocer y asumir la responsabilidad cuando se ha hecho algo mal	
<b>22</b>	Defender lo que se cree aunque no sea bien visto por los demás	
<b>23</b>	Hacer cosas que resulten placenteras para uno mismo	
<b>24</b>	Actuar de acuerdo con lo que se piensa aunque no sea compartido por otros	

**Muchas gracias por tu colaboración**

**@Instituto Aragonés de la Juventud**

## Anexo 10.- Cuestionario general de evaluación del programa

### CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN NO FORMAL (A llenar por el Director del Programa)

Nombre del entrevistador:	Nombre del entrevistado:	Fecha:
---------------------------	--------------------------	--------

#### NOMBRE DE LA ENTIDAD:

Sin ánimo de lucro SI      NO

Internacional SI NO

Años de existencia en España

**Ideario. Explicar el fin último de la entidad:**

#### NOMBRE DEL PROGRAMA:

MODALIDAD: Colonia      Acampada

Actividad extraescolar

Intensivo      Anual

TIPOLOGÍA PRINCIPAL: Medio ambiente

Multiaventura

Integración

Educación      Deporte      Idioma

Cultura

Construcción

LOCALIDAD:      Urbano      Rural

DURACIÓN TOTAL DEL PROGRAMA:

DURACIÓN EVALUADA:

**Observaciones:**

#### EL DIRECTOR DEL PROGRAMA EVALUADO:

Titulación como Director de tiempo libre SI      NO

Otras titulaciones:

Años de experiencia:

Pertenece a la entidad:

Sexo:

**Observaciones:**

#### CÓMO ES EL STAFF/EQUIPO DE PERSONAL:

Monitores/Educadores: N° total:    N° de mujeres:    N° de hombres:

Años de experiencia (promedio):

Titulados como Monitor %:

Otras titulaciones:

Pertenecían ya a la entidad %:

Ratio niños-monitor/educador:

**Observaciones:**

#### LOS PARTICIPANTES

N° total de participantes del programa:

Edades de los participantes (intervalo):

Nivel socioeconómico medio:

Algún distintivo de uniforme: Todo      Camiseta

Gorra

Criterios de Selección de los participantes: Cualquiera

Sólo de la entidad

Otros

Algún participante de inclusión: Tipología

N° aprox:

**Observaciones:**

### **LAS ACTIVIDADES**

Existe un plan estructurado y definido SI NO

Especificar el número de horas diario:

Actividades de diversión: SI                          NO                          Veladas SI                          NO

Actividades de deporte: SI                          NO

Actividades de voluntariado: SI                          NO

Actividades de educación o formación: SI NO

Actividades de resolución de conflictos: SI                          NO

**Observaciones:**

### **LA METODOLOGÍA**

**Normas:** Definidas    Participativas    ¿Son informadas de antemano? SI                  NO

Existe castigo o posibilidad de expulsión: SI                          NO

¿Debido al consumo de sustancias? SI                          NO

¿Debido al robo? SI                          NO                                  ¿Debido a la violencia? SI                          NO

¿Se permite tener tecnología/móvil? SI                          NO

**Existencia de objetivos:**

Relacionados con la actividad: SI NO

Relacionados con la educación: SI                          NO

Relacionados con la convivencia: SI                          NO

Relacionados con la naturaleza: SI                          NO

**Metodología:**

Utilizan dinámicas grupales: SI                          NO

Reuniones grupales diarias: SI                          NO

Reparto de tareas de limpieza diaria: SI                          NO

Colaboración en tareas de alimentación diaria: SI                          NO

**Observaciones:**

### **TU APORTACIÓN:**

De todos estos aspectos, cuál consideras que es el responsable de la adquisición de valores en los jóvenes por orden de prioridad. **El 1 es lo menos influyente y el 6 es lo más influyente:**

La entidad

El programa

El director y el staff

Los participantes

Las actividades

La metodología

**Razona tu respuesta:**

**Muchas gracias por tu aportación.**

**Anexo 11.- Entrevista al director del programa**

<b>Entrevistador:</b>	<b>Fecha:</b>
Usted ha señalado que la causa principal de la adquisición de valores en su Programa de Verano es:	
<b>1º Diga dos razones por las que considera que</b>	<b>es la causa más importante:</b>
1.-	
2.-	
<b>2º Diga dos razones por las que considera que</b>	<b>es la segunda causa más importante:</b>
1.-	
2.-	
<b>¿Qué diferencia hay entre tu Programa y otras actividades similares?</b>	
<b>El papel de la Familia en este Programa</b>	
<b>Observaciones por parte del entrevistador:</b>	



## **Anexo 12.- Acuerdo de colaboración entre IAJ e YMCA**

### **PRIMERA. - Objeto del Acuerdo de Colaboración.**

El presente Acuerdo tiene por objeto regular la colaboración entre el Instituto Aragonés de la Juventud e YMCA para medir la adquisición de valores en jóvenes adolescentes normalizados y en riesgo de exclusión social en los campamentos de verano.

### **SEGUNDA.- Obligaciones a desarrollar por YMCA.**

YMCA ofrecerá:

- a) Administración del cuestionario pretest y postest a todos los jóvenes participantes en los campamentos de verano en edades comprendidas entre los 14 y los 17 años.
- b) Asumir las cuestiones derivadas de la información a las familias y la protección de datos de los menores participantes.

### **TERCERA.- Obligaciones del Instituto Aragonés de la Juventud.**

El Instituto Aragonés de la Juventud se obliga a:

- Proporcionar los cuestionarios fotocopiados para el pretest y el postest antes del inicio de los campamentos
- Conservar el anonimato de los datos reflejados en todos los cuestionarios.



## **Anexo 13.- Acuerdo de colaboración entre IAJ y Piquer**

### **PRIMERA. - Objeto del Acuerdo de Colaboración.**

El presente Acuerdo tiene por objeto regular la colaboración entre el Instituto Aragonés de la Juventud Y Fundación Piquer para medir la adquisición de valores en jóvenes adolescentes normalizados y en riesgo de exclusión social en las actividades de educación no formal de Aragón.

### **SEGUNDA.- Obligaciones a desarrollar por Fundación Piquer.**

Fundación Piquer ofrecerá:

- c) Administración del cuestionario pre test y pos test a todos los jóvenes participantes en los campamentos de verano en edades comprendidas entre los 14-15 y los 17 años.
- d) Asumir las cuestiones derivadas de la información a las familias y la protección de datos de los menores participantes.

### **TERCERA.- Obligaciones del Instituto Aragonés de la Juventud.**

El Instituto Aragonés de la Juventud se obliga a:

- Proporcionar los cuestionarios fotocopiados para el pretest y el postest antes del inicio de las actividades.
- Conservar el anonimato de los datos reflejados en todos los cuestionarios.



## **Anexo 14.- Acuerdo de colaboración entre IAJ y Scouts ASDE**

### **PRIMERA. - Objeto del Acuerdo de Colaboración.**

El presente Acuerdo tiene por objeto regular la colaboración entre el Instituto Aragonés de la Juventud y SCOUTS DE ARAGÓN para medir la adquisición de valores en jóvenes en los campamentos de verano.

### **SEGUNDA.- Obligaciones a desarrollar por SCOUTS DE ARAGÓN.**

SCOUTS DE ARAGÓN ofrecerá:

- e) Administración del cuestionario pretest y postest a todos los jóvenes participantes en los campamentos de verano en edades comprendidas entre los 14 y los 17 años.
- f) Asumir las cuestiones derivadas de la información a las familias y la protección de datos de los menores participantes.

### **TERCERA.- Obligaciones del Instituto Aragonés de la Juventud.**

El Instituto Aragonés de la Juventud se obliga a:

- Proporcionar los cuestionarios fotocopiados para el pretest y el postest antes del inicio de los campamentos
- Conservar el anonimato de los datos reflejados en todos los cuestionarios.



## Anexo 15.- Cuestionario de evaluación del programa campos de trabajo

### CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN NO FORMAL (A llenar por el Director del Programa)

Nombre del entrevistador y entrevistado: Belén Serrano  
Fecha: Agosto 2013

#### NOMBRE DE LA ENTIDAD:

Sin ánimo de lucro **SI** NO  
Internacional **SI** **NO**

Años de existencia en España: (2-20 años)

**Ideario. Explicar el fin último de la entidad:** Las entidades sin ánimo de lucro desean promover un bien social para los participantes, así como el desarrollo local de la zona en la que estas actividades se desarrollan.

#### NOMBRE DEL PROGRAMA:

MODALIDAD: **Colonia** Acampada Actividad extraescolar

**Intensivo** Anual

TIPOLOGÍA PRINCIPAL: **Medio ambiente** Multiaventura Integración  
Educación Deporte Idioma Cultura **Construcción**

LOCALIDAD: Urbano **Rural**

DURACIÓN TOTAL DEL PROGRAMA: **15 días**

DURACIÓN EVALUADA:**15 días**

**Observaciones:** Normalmente se desarrollan en pueblos pequeños de Aragón que necesitan una dinamización de sus empresas, gentes y promoción turística. A través del voluntariado se promueven estos objetivos, además de la participación grupal de los jóvenes.

#### EL DIRECTOR DEL PROGRAMA EVALUADO:

Titulación como Director de tiempo libre **SI** NO

Otras titulaciones: Suelen los Directores de las entidades

Años de experiencia: Entre 3 y 5 años

Pertenece a la entidad: **SI** NO

Sexo: 50%

**Observaciones:** Es obligatorio que los directores tengan la titulación de Director de tiempo libre.

#### CÓMO ES EL STAFF/EQUIPO DE PERSONAL:

Monitores/Educadores: N° total:**2+ personal de prácticas** N° de mujeres:1N° de hombres:1

Años de experiencia (promedio): Entre 2 y 5 años

Promedio de edades: **(18-24)** (25-30) (Más de 31)

Titulados como Monitor %:**50%**

Otras titulaciones: Diplomados en carreras sociales (magisterio, trabajo social)

Pertenecían ya a la entidad %: **100%**

Remuneración: **SI** NO Sueldo neto:**600 €**

Ratio niños-monitor/educador: **1/10**

**Observaciones:** Por Decreto de actividades de Aragón es obligatoria una ratio de 1/12 y que el 50% de los monitores tengan la titulación de monitor de tiempo libre, además de otros aspectos.

### **LOS PARTICIPANTES**

Nº total de participantes del programa: **20**

Edades de los participantes (intervalo):**15 a 17**

Nivel socioeconómico: Bajo Medio-Bajo **Medio** Medio-Alto Alto

Algún distintivo de uniforme: Todo Camiseta Gorra **No**

Criterios de Selección de los participantes: **Cualquiera** Sólo de la entidad Otros

Algún participante de inclusión: **Sí** Tipología **Servicios sociales** N° aprox:**1**

**Observaciones:**

### **LAS ACTIVIDADES**

Existe un plan estructurado y definido **SI NO**

Especificar el número de horas diario: **5 horas de voluntariado+5h actividades**

Actividades de diversión: **SI** NO Veladas **SI** NO

Actividades de deporte: **SI** NO

Actividades de voluntariado: **SI** NO

Actividades de educación o formación: **SI NO**

Actividades de resolución de conflictos: **SI** NO

**Observaciones:**

### **LA METODOLOGÍA**

**Normas: Definidas** Participativas ¿Son informadas de antemano? **SI** NO

Existe castigo o posibilidad de expulsión: **SI** NO

¿Debido al consumo de sustancias? **SI** NO

¿Debido al robo? **SI** NO ¿Debido a la violencia? **SI** NO

¿Se permite tener tecnología/móvil? **SI** NO

**Existencia de objetivos:**

Relacionados con la actividad: **SI** NO

Relacionados con la educación: **SI** NO

Relacionados con la convivencia: **SI** NO

Relacionados con la naturaleza: **SI** NO

**Metodología:**

Utilizan dinámicas grupales: **SI** NO

Reuniones grupales diarias: **SI** NO

Reparto de tareas de limpieza diaria: **SI** NO

Colaboración en tareas de alimentación diaria: **SI** NO

**Observaciones:**

**TU APORTACIÓN:**

De todos estos aspectos, cuál consideras que es el responsable de la adquisición de valores en los jóvenes por orden de prioridad. **El 1 es lo menos influyente y el 6 es lo más influyente:**

La entidad **2**

El programa **4**

El director y el staff **6**

Los participantes **1**

Las actividades **3**

La metodología **5**

**Razona tu respuesta:** Considero que lo más influyente en el resultado de aprendizaje es la cohesión entre los miembros del staff liderados por la figura del director. Al mismo tiempo, esa coherencia responde a unas normas definidas de antemano y dadas a conocer a los participantes desde el primer día. El tipo de programa, es decir, la actividad de campo de trabajo que cuenta con 5 horas diarias obligatorias de voluntariado considero que influye en la motivación hacia los valores relacionados con la ayuda a los demás.

**Muchas gracias por tu aportación.**



## Anexo 16.- Entrevista a la directora del programa campos de trabajo

### ENTREVISTA A LA DIRECTORA DE PROGRAMAS DE CAMPOS DE TRABAJO DE ARAGÓN

**Entrevistador y entrevistado:** Belén Serrano

**Fecha:** Agosto 2013

Usted ha señalado que la causa principal de la adquisición de valores en su Programa de Verano es:

#### **1º Staff (Director y monitores)**

Diga dos razones por las que considera que el staff es la causa más importante:

1.- La figura del Director con experiencia y con edad superior al menos a 28 años es fundamental para fomentar el trabajo de los monitores y también para llevar de modo adecuado a los participantes como unidad grupal.

2.- La formación en materia de tiempo libre de monitores y directores considero que también es fundamental para entender la filosofía del tiempo libre y del voluntariado.

#### **2º Metodología**

Diga dos razones por las que considera que la metodología es la segunda causa más importante:

1.- La definición de antemano de unas normas y la explicación de las mismas desde el primer día es la esencia de marcar límites desde el primer momento y de conocer lo que se puede y lo que no se puede hacer en el programa.

2.- El cronograma completo de actividades, estructurado, ya conocido incluso antes de apuntarse a la actividad hace que la motivación sea mayor. Por consiguiente, el cumplimiento posterior de este cronograma de actividades hace que la motivación de los participantes sea incluso mayor y de coherencia a la entidad y al staff que la ha diseñado.

#### **¿Qué diferencia hay entre tu Programa y otras actividades similares?**

Es el único programa de estas características que se desarrolla a nivel internacional. La esencia radica en el planteamiento de 5 horas diarias de tareas vinculadas a la realización de un fin social.

#### **El papel de la Familia en este Programa**

La única relación que existe con la familia tiene lugar en el momento de informar, de inscribir a su hijo y de llevarlo al lugar de la actividad. Por lo tanto, su papel se relaciona con el apoyo en la toma de decisiones del participante a la hora de elegir este tipo de programa y, dentro del programa, la modalidad y la localidad en la que se desarrolla.

#### **Observaciones por parte del entrevistador:**



## Anexo 17.- Cuestionario de evaluación del programa campamentos YMCA

### CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN NO FORMAL (A llenar por el Director del Programa)

Nombre del entrevistador: Belén Serrano  
Nombre del entrevistado: Belén Portolés

Fecha: Agosto 2013

#### NOMBRE DE LA ENTIDAD: YMCA

Sin ánimo de lucro SI NO

Internacional SI NO

Años de existencia en España: Desde 1987: 26 años

**Ideario. Explicar el fin último de la entidad:** Su fin último es el compromiso compartido de desarrollar el potencial de niños y jóvenes, favorecer un entorno adecuado para su crecimiento y fomentar la responsabilidad social. Trabajan cada día para procurar que todo el mundo, con independencia de su situación económica o personal, tenga la oportunidad de aprender, crecer y prosperar.

#### NOMBRE DEL PROGRAMA:

MODALIDAD: Colonia Acampada Actividad extraescolar

Intensivo Anual

TIPOLOGÍA PRINCIPAL: Medio ambiente Multiaventura Integración

Educación Deporte Idioma Cultura Construcción

LOCALIDAD: Urbano Rural

DURACIÓN TOTAL DEL PROGRAMA: 15 días

DURACIÓN EVALUADA: 15 días

**Observaciones:** Se han evaluado dos campamentos. El de multiaventura se realiza en tiendas de campaña y el de Anento en colonia. Las temáticas son multiaventura e inglés en el campamento de Otto. En el de Anento, prima más la educación a través de las actividades.

#### EL DIRECTOR DEL PROGRAMA EVALUADO:

Titulación como Director de tiempo libre SI NO

Otras titulaciones: Diplomaturas de las ramas de trabajo social y magisterio

Años de experiencia: Entre 5 y 10 años

Pertenece a la entidad: SINO

Sexo: 50%

**Observaciones:** Los Directores suelen tener más de 31 años porque primero son monitores y después son coordinadores.

#### CÓMO ES EL STAFF/EQUIPO DE PERSONAL:

Monitores/Educadores: N° total: N° de mujeres: N° de hombres:

Años de experiencia (promedio): De 18 a 24 años

Promedio de edades: (18-24) (25-30) (Más de 31)

Titulados como Monitor %: 50%

Otras titulaciones:

Pertenecían ya a la entidad %: SI

Remuneración: SI NO Sueldo neto: Según convenio

Ratio niños-monitor/educador: 1/10

**Observaciones:** Cobran los monitores titulados. Los demás son monitores en prácticas. Si en 5 días el monitor en prácticas no funciona, abandona el campamento.

## **LOS PARTICIPANTES**

Nº total de participantes del programa:

Edades de los participantes (intervalo):

Nivel socioeconómico: Bajo Medio-Bajo Medio Medio-Alto Alto

Algún distintivo de uniforme: Todo Camiseta Gorra

Criterios de Selección de los participantes: Cualquiera Sólo de la entidad Otros

Algún participante de inclusión: SI Tipología Discapacidad Nº aprox: 2 por camp

**Observaciones:** El campamento de Anento tiene participantes de nivel socioeconómico bajo o medio bajo.

## **LAS ACTIVIDADES**

Existe un plan estructurado y definido SI NO

Especificar el número de horas diario: 10 horas de actividades

Actividades de diversión: SI NO Veladas SI NO

Actividades de deporte: SI NO

Actividades de voluntariado: SI NO

Actividades de educación o formación: SI NO

Actividades de resolución de conflictos: SI NO

**Observaciones:** La entidad cuenta con voluntarios entre los llamados monitores acompañantes, pero los participantes no realizan actividades voluntarias entre los días del campamento.

## **LA METODOLOGÍA**

**Normas: Definidas** Participativas ¿Son informadas de antemano? SI NO

Existe castigo o posibilidad de expulsión: SI NO

¿Debido al consumo de sustancias? SI NO

¿Debido al robo? SI NO ¿Debido a la violencia? SI NO

¿Se permite tener tecnología/móvil? SI NO

### **Existencia de objetivos:**

Relacionados con la actividad: SI NO

Relacionados con la educación: SI NO

Relacionados con la convivencia: SI NO

Relacionados con la naturaleza: SI NO

### **Metodología:**

Utilizan dinámicas grupales: SI NO

Reuniones grupales diarias: SI NO

Reparto de tareas de limpieza diaria: SI NO

Colaboración en tareas de alimentación diaria: SI NO

**Observaciones:** Sólo se permite el uso del móvil para llamadas a los padres durante periodos puntuales. Todos los días hay reunión grupal diaria para evaluar el día con los participantes.

**TU APORTACIÓN:**

De todos estos aspectos, cuál consideras que es el responsable de la adquisición de valores en los jóvenes por orden de prioridad. **El 1 es lo menos influyente y el 6 es lo más influyente:**

La entidad 6

El programa 1

El director y el staff 5

Los participantes 2

Las actividades 3

La metodología 4

**Razona tu respuesta:** La entidad es fundamental, su dimensión internacional, su fortaleza, la seguridad que ofrece a los participantes. Está marcada por el Ideario.

**Muchas gracias por tu aportación.**



## Anexo 18.- Entrevista a la directora del programa campamentos YMCA

### ENTREVISTA A LA DIRECTORA DE YMCA-ARAGÓN

**Entrevistador:** Belén Serrano

**Fecha:** Agosto 2013

**Nombre:** Belén Portolés

Usted ha señalado que la causa principal de la adquisición de valores en su Programa de Verano es:

#### **1º La entidad**

Diga dos razones por las que considera que la entidad es la causa más importante:

1.- El Ideario de la entidad y la dimensión internacional de la entidad

2.- La seguridad. Trabajan con la ISO 9001. Las decisiones se toman velando por la seguridad del niño, en función de la climatología, el cansancio, la enfermedad y las características de los participantes. Se invierte mucho en recursos, mejoras en los seguros de accidentes, menús cerrados de antemano con los proveedores.

#### **2º El director y el staff**

Diga dos razones por las que considera que el director y el staff es la segunda causa más importante:

1.- Tienen mucha experiencia. Siguen un proceso de formación y se exige experiencia mínima. La entidad selecciona el perfil del monitor y director que necesita según el tipo de actividad y según el perfil para adaptarse en la actividad.

2.- Pertenecen a la entidad. Existe compromiso y responsabilidad. Son coherentes con la entidad y con el programa a desarrollar.

#### **¿Qué diferencia hay entre tu Programa y otras actividades similares?**

Se trabaja mucho la participación de las familias para que en todo momento conozcan el programa y las actividades que realiza su hijo. Existe un teléfono disponible 24 horas y un blog actualizado diariamente.

#### **El Papel de la familia en este programa**

A la familia se le informa, se le entrega un manual, existe a su disposición un contratado para comunicar con las familias en todo momento, así como para colgar fotos e informes de lo que sucede en el transcurso del campamento. Al finalizar la actividad, se realiza un encuentro con participantes y familias.



## Anexo 19.- Cuestionario de evaluación del programa de refuerzo educativo Piquer

### CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN NO FORMAL (A llenar por el Director del Programa)

Nombre del entrevistador:	Nombre del entrevistado: Miguel Ángel Heredia
Fecha: Julio de 2013 Belén Serrano	

**NOMBRE DE LA ENTIDAD:** Fundación Piquer<sup>20</sup>/Estudios Zaragoza S.L.

Sin ánimo de lucro SI (la fundación) NO

Internacional SI NO

Años de existencia en España: 30 años

**Ideario. Explicar el fin último de la entidad:**

El Colegio de Verano es una actividad arraigada en el itinerario académico de Piquer. Esta iniciativa, con más de 20 años de historia, está dedicada íntegramente a la consecución del éxito escolar del alumnado. Durante los meses de julio y agosto, estudiantes de entre 12 y 20 años procedentes de toda España, acuden en régimen de internado o externado al Colegio de Verano Piquer.

El objetivo último de esta actividad es, además de obtener el éxito académico deseado, fomentar el desarrollo valores personales positivos aplicables al estudio, así como a todos y cada uno de los ámbitos del día a día.

El Colegio de Verano enseña a alumnos a la vez que forma a personas.

**NOMBRE DEL PROGRAMA:**

MODALIDAD: Colonia Acampada Actividad extraescolar

**Intensivo** Anual

TIPOLOGÍA PRINCIPAL: Medio ambiente Multiaventura Integración  
**Educación** Deporte Idioma Cultura Construcción

LOCALIDAD: **Urbano** Rural

DURACIÓN TOTAL DEL PROGRAMA: **Julio y Agosto.**

DURACIÓN EVALUADA:

**Observaciones:**

<sup>20</sup> Este estudio ha referenciado en todo momento la actividad del colegio de verano desde Fundación Piquer para dar coherencia a todos los programas evaluados; sin embargo, el Grupo Piquer gestiona en forma de empresa otras muchas actividades que no son objeto de este estudio.

### **EL DIRECTOR DEL PROGRAMA EVALUADO:**

Titulación como Director de tiempo libre SI      NO  
Otras titulaciones: **Licenciado en Filología y Profesor de EGB**  
Años de experiencia: **42**  
Pertenece a la entidad: **SI** NO  
Sexo: **Varón**

### **Observaciones:**

### **CÓMO ES EL STAFF/EQUIPO DE PERSONAL:**

Monitores/Educadores: N° total: **46**      N° de mujeres: **20**      N° de hombres:**26**  
Años de experiencia (promedio):**10**  
Promedio de edades: (18-24)      (25-30)      (Más de 31)  
Titulados como Monitor %: **50%**  
Otras titulaciones: **Licenciados y Diplomados**  
Pertenecían ya a la entidad %:**80%**  
Remuneración: SI      NO      Sueldo neto: **Convenio**  
Ratio niños-monitor/educador: **15**

### **Observaciones:**

### **LOS PARTICIPANTES**

N° total de participantes del programa: **320**  
Edades de los participantes (intervalo): **12/20**  
Nivel socioeconómico: Bajo      Medio-Bajo      **Medio**      Medio-Alto      Alto  
Algun distinto de uniforme: Todo      Camiseta      Gorra      **NO**  
Criterios de Selección de los participantes: Cualquiera      **Sólo de la entidad**      Otros  
Algun participante de inclusión: Tipología : **TDA y TDAH**      ° aprox:**20**

### **Observaciones:**

### **LAS ACTIVIDADES**

Existe un plan estructurado y definido **SI** NO  
Especificar el número de horas diario: **Entre 6 y 10**  
Actividades de diversión: **SI**      NO      Veladas SI      NO  
Actividades de deporte: **SI**      NO  
Actividades de voluntariado: SI      **NO**  
Actividades de educación o formación: **SI**      NO  
Actividades de resolución de conflictos: **SI**      NO

### **Observaciones:**

### **LA METODOLOGÍA**

**Normas:** Definidas      Participativas      ¿Son informadas de antemano?**SI**      NO  
Existe castigo o posibilidad de expulsión: **SI**      NO  
¿Debido al consumo de sustancias? **SI**      NO  
¿Debido al robo? SI      NO      ¿Debido a la violencia? **SI**      NO  
¿Se permite tener tecnología/móvil? SI      **NO**

### **Existencia de objetivos:**

Relacionados con la actividad: **SI** NO  
Relacionados con la educación: **SI**      NO  
Relacionados con la convivencia: **SI**      NO  
Relacionados con la naturaleza: **SI**      NO

**Metodología:**

Utilizan dinámicas grupales: **SI**      NO

Reuniones grupales diarias: **SI**      **NO**

Reparto de tareas de limpieza diaria: **SI**    NO

Colaboración en tareas de alimentación diaria: **SI**   NO

**Observaciones:**

**TU APORTACIÓN:**

De todos estos aspectos, cuál consideras que es el responsable de la adquisición de valores en los jóvenes por orden de prioridad. **El 1 es lo menos influyente y el 6 es lo más influyente:**

La entidad	4
El programa	2
El director y el staff	5
Los participantes	3
Las actividades	1
La metodología	6

**Razona tu respuesta:**

En el Colegio de Verano el éxito de cada día radica en el trabajo en equipo de todos y cada uno de sus miembros. Es por este motivo que todos tienen una importancia capital. Sin embargo, el verdadero valor lo aportan los alumnos que, año tras año, se comprometen con su causa particular y acaban entendiendo y asimilando los valores que intentamos transmitirles desde el minuto 1.

Muchas gracias por tu aportación.



## Anexo 20.- Entrevista al director del programa de refuerzo educativo Piquer

### ENTREVISTA AL DIRECTOR DE FUNDACIÓN PIQUER

**Entrevistador:** Belén Serrano

**Fecha:** Agosto 2013

Usted ha señalado que la causa principal de la adquisición de valores en su Programa de Verano es:

#### **1º La metodología**

Diga dos razones por las que considera que la metodología es la causa más importante:

1.- Es una metodología integral en la que la disciplina y el respeto son esenciales. Se trabaja primero lo externo para llegar después a la persona (lo interno).

2.- Los grupos se diferencian por la edad y el curso. Se trabaja con grupos con un número máximo de 19 alumnos.

#### **2º El staff (el director y los educadores)**

Diga dos razones por las que considera que el staff es la segunda causa más importante:

1.- Tienen experiencia, tienen formación antes del comienzo (no titubear, mucha confianza, serios, líderes de grupos).

2.- El 50% del personal tiene la titulación de monitor de tiempo libre.

#### **¿Qué diferencia hay entre tu Programa y otras actividades similares?**

Se utiliza una metodología integral. Hay unos 10 Programas así en toda España, pero funcionan más como campamentos, no como centro de educación no reglada.

#### **El papel de la Familia en este Programa**

Hay seguimiento con las familias. El 90% están muy implicadas y luego continúan con las pautas diseñadas con sus hijos.

#### **Observaciones por parte del entrevistador:**

Llama la atención el papel de los educadores en estas actividades, su seriedad, puntualidad. Las actividades con los participantes se centran en el objetivo fundamental de que los participantes aprendan. Pero la esencia del programa radica en cambiar lo externo (van en silencio por los pasillos, hay respeto hacia los educadores, tienen un carné por puntos relacionado con el cumplimiento exacto de las tareas, hay coherencia en el cumplimiento de normas que los participantes conocen de antemano, etc.) para promover el cambio interno.



## Anexo 21.- Cuestionario de evaluación del programa campamento Scout

### CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN NO FORMAL (A llenar por el Director del Programa)

**Nombre del entrevistador:** Belén Serrano **Nombre del entrevistado:** Ángel López Gascón,  
presidente de la Asociación Scouts de Aragón ASDE  
**Fecha:** Agosto 2014

#### NOMBRE DE LA ENTIDAD: SCOUTS DE ARAGÓN-ASDE

Sin ánimo de lucro **SI** NO

Internacional **SI** NO

Años de existencia en España: 105 años.

**Ideario. Explicar el fin último de la entidad:** Educación en el tiempo libre en el medio natural.

#### NOMBRE DEL PROGRAMA:

MODALIDAD: Colonia **Acampada** Actividad extraescolar

**Intensivo** Anual

TIPOLOGÍA PRINCIPAL: **Medio ambiente** Multiaventura Integración

**Educación** Deporte Idioma Cultura Construcción

LOCALIDAD: Urbano **Rural**

DURACIÓN TOTAL DEL PROGRAMA: Julio y agosto.

DURACIÓN EVALUADA: Tandas de 15 días

**Observaciones:** Turnos del 1 al 15 de julio, del 16 al 30 de julio y del 1 al 15 de agosto.

#### EL DIRECTOR DEL PROGRAMA EVALUADO:

Titulación como Director de tiempo libre **SI** NO

Otras titulaciones: Formador de formadores, etc.

Años de experiencia: 39

Pertenece a la entidad: **SINO**

Sexo: Varón

**Observaciones:**

#### CÓMO ES EL STAFF/EQUIPO DE PERSONAL:

Monitores/Educadores: N° total: 30 N° de mujeres: 15 N° de hombres: 15

Años de experiencia (promedio): 4 años

Promedio de edades: **(18-24)** (25-30) (Más de 31)

Titulados como Monitor %: 80%

Otras titulaciones: Director de tiempo libre

Pertenecían ya a la entidad %: El 100%

Remuneración: SI **NO** Sueldo neto:

Ratio niños-monitor/educador: 1/10

**Observaciones:** Datos medios de los que han participado en la encuesta.

### **LOS PARTICIPANTES**

Nº total de participantes del programa: 105

Edades de los participantes (intervalo): 15/19

Nivel socioeconómico: Bajo Medio-Bajo **Medio** Medio-Alto Alto

Algún distintivo de uniforme: **Todo** Camiseta Gorra

Criterios de Selección de los participantes: Cualquiera **Sólo de la entidad** Otros

Algún participante de inclusión: **SI** Tipología Nº aprox:

**Observaciones:** Dentro de nuestra asociación existen educandos con trastornos mentales de diferentes topologías, pero no han participado en la encuesta.

### **LAS ACTIVIDADES**

Existe un plan estructurado y definido **SINO**

Especificar el número de horas diario: La duración de la actividad evaluada es de 15 días completos.

Actividades de diversión: **SI** NO Veladas **SI** NO

Actividades de deporte: **SI** NO

Actividades de voluntariado: **SI** NO

Actividades de educación o formación: **SINO**

Actividades de resolución de conflictos: SI NO

**Observaciones:** Turnos de 15 días completos.

### **LA METODOLOGÍA**

**Normas:** ¿Son informadas de antemano? **SI** NO

Existe castigo o posibilidad de expulsión: **SI** NO

¿Debido al consumo de sustancias? **SI** NO

¿Debido al robo? **SI** NO ¿Debido a la violencia? **SI** NO

¿Se permite tener tecnología/móvil? **SI\*** NO

#### **Existencia de objetivos:**

Relacionados con la actividad: **SI** NO

Relacionados con la educación: **SI** NO

Relacionados con la convivencia: **SI** NO

Relacionados con la naturaleza: **SI** NO

#### **Metodología:**

Utilizan dinámicas grupales: **SI** NO

Reuniones grupales diarias: **SI** NO

Reparto de tareas de limpieza diaria: **SI** NO

Colaboración en tareas de alimentación diaria: **SI** NO

**Observaciones:** \* La utilización del móvil sólo es para los mayores y en determinados momentos.

En las tareas de alimentación diaria, sólo hacen el reparto.

**TU APORTACIÓN:**

De todos estos aspectos, cuál consideras que es el responsable de la adquisición de valores en los jóvenes por orden de prioridad. **El 1 es lo menos influyente y el 6 es lo más influyente:**

- La entidad 2
- El programa 4
- El director y el staff 3
- Los participantes 1
- Las actividades 5
- La metodología 6

**Razona tu respuesta:** Una buena metodología, con sus objetivos, programas atrayentes, una buena formación de monitores y responsables, es fundamental para una buena progresión educativa de los educandos.

Muchas gracias por tu aportación.



## Anexo 22.- Entrevista al director del programa campamento Scout

### ENTREVISTA AL DIRECTOR DE PROGRAMAS DE SCOUTS DE ARAGÓN

Entrevistador: Belén Serrano

Fecha: Agosto 2014

Usted ha señalado que la causa principal de la adquisición de valores en su Programa de Verano es:

1º Diga dos razones por las que considera **que la metodología** es la causa más importante:

1.- La metodología propia del escultismo es en que nos basamos para nuestro funcionamiento general en el campamento de verano y el resto de las actividades del año.

2.-Además del funcionamiento general nos marca nuestros fines y metas que tenemos que conseguir a nivel educativo para las diferentes edades de nuestros educandos.

2º Diga dos razones por las que considera **que las actividades** es la segunda causa más importante:

1.-Mediante las actividades conseguíos que nuestros fines, metas y objetivos, se cumplan.

2.-Las actividades tienen que ser divertidas, atrayentes y motivantes para los educandos para conseguir el punto anterior.

**¿Qué diferencia hay entre tu Programa y otras actividades similares?**

No somos un club de tiempo libre que hace campamentos sin más.

Somos un movimiento educativo que se desarrolla en el medio natural, educando en unos valores como el servicio.

**El papel de la Familia en este Programa**

Dentro de nuestra estructura de asociación tienen un hueco importante las familias a nivel estatutario con voz, voto y participación.

**Observaciones por parte del entrevistador:**

El escultismo es un parte de la educación, que la educación formal no puede abarcar, mediante una formación completa como personas en nuestra sociedad.



**Anexo 23.- Cuadro comparativo de 4 programas: tipo de entidad**

Nombre del Programa	Campos de trabajo	Campamentos YMCA	Campamentos Scouts	Refuerzo educativo
Sin ánimo de lucro	SI	SI	SI	SI
Internacional	NO	SI	SI	NO
Años de existencia en España:	2-20 años	26 años	105 años	20 años

**Ideario. Explicar el fin último de la entidad:**

**CAMPOS DE TRABAJO:** Las entidades sin ánimo de lucro desean promover un bien social para los participantes, así como el desarrollo local de la zona en la que estas actividades se desarrollan.

**YMCA:** Su fin último es el compromiso compartido de desarrollar el potencial de niños y jóvenes, favorecer un entorno adecuado para su crecimiento y fomentar la responsabilidad social. Trabajan cada día para procurar que todo el mundo, con independencia de su situación económica o personal, tenga la oportunidad de aprender, crecer y prosperar.

**SCOUTS:** Educación en el tiempo libre en el medio natural.

**PIQUER:** El Colegio de Verano es una actividad arraigada en el itinerario académico de Piquer. Esta iniciativa, con más de 20 años de historia, está dedicada íntegramente a la consecución del éxito escolar del alumnado. Durante los meses de julio y agosto, estudiantes de entre 12 y 20 años procedentes de toda España, acuden en régimen de internado o externado al Colegio de Verano Piquer. El objetivo último de esta actividad es, además de obtener el éxito académico deseado, fomentar el desarrollo de valores personales positivos aplicables al estudio, así como a todos y cada uno de los ámbitos del día a día. El Colegio de Verano enseña a alumnos a la vez que forma a personas.



**Anexo 24.- Cuadro comparativo de 4 programas: tipo de programa**

Nombre del Programa	Campos de trabajo	Campamentos YMCA	Campamentos Scouts	Refuerzo educativo
Modalidad	Colonia Intensiva	Colonia/Acampada Intensiva	Acampada Intensiva	Actividad extraescolar Intensiva
Tipología principal	Medio ambiente Construcción	Mutiaventura Educación Idioma	Medio ambiente Educación	Educación
Localidad	Rural	Rural	Rural	Urbana
Duración total	15 días	15 días	Turnos de 15 días en mes y medio	2 meses
Duración evaluada	15 días	15 días	15 días	15 días

**Observaciones:**

**CAMPOS DE TRABAJO** Normalmente se desarrollan en pueblos pequeños de Aragón que necesitan una dinamización de sus empresas, gentes y promoción turística. A través del voluntariado se promueven estos objetivos, además de la participación grupal de los jóvenes.

**YMCA** Se han evaluado dos campamentos. El de multiaventura se realiza en tiendas de campaña y el de Anento en colonia. Las temáticas son multiaventura e inglés en el campamento de Otto. En el de Anento, prima más la educación a través de las actividades.

**SCOUTS:** Turnos del 1 al 15 de julio, del 16 al 30 de julio y del 1 al 15 de agosto.

**PIQUER:** No reflejan observaciones.



**Anexo 25. Cuadro comparativo de 4 programas: el director**

Nombre del Programa	Campos de trabajo	Campamentos YMCA	Campamentos Scouts	Refuerzo educativo
Titulación como Director de tiempo libre	SI	SI	SI	NO
Otras titulaciones	Se desconoce.	Diplomaturas sociales	FP, Formador de formadores	Profesor EGB y Licenciado en filosofía
Años de experiencia	25 años 3 a 5 años	25 años 5 a 10 años	39 años 5 a 10 años	42 años 5 a 10 años
Pertenece a la entidad	SI	SI	SI	SI
Sexo	Mujer 50%	Mujer 50%	Varón 50%	Varón 50%

**Observaciones:**

**CAMPOS DE TRABAJO:** Es obligatorio que los directores tengan la titulación de Director de tiempo libre.

**YMCA:** Los Directores suelen tener más de 31 años porque primero son monitores y después son coordinadores.

**SCOUTS:** Han reflejado las características del Director del programa completo.

**PIQUER:** Han reflejado las características del Director del programa completo.



**Anexo 26. Cuadro comparativo de 4 programas: el personal**

Nombre del Programa	Campos de trabajo	Campamentos YMCA	Campamentos Scouts	Refuerzo educativo
Monitores/Educadores	2+prácticas		30	46
Sexo	50%		15+15	20 mujeres+26 hombres
Años de experiencia	2-5 años		4 años	10 años
Promedio de edades	18 a 24 años	18 a 24 años	18 a 24 años	25 a 30 años
Titulados como Monitor	50%	50%	80%	50%
Otras titulaciones	Diplomatura social		Director de tiempo libre	Licenciados y diplomados
Pertenecían ya a la entidad	100%	SI	100%	80%
Remuneración	SI 600 €	SI. Convenio	NO	SI. Convenio
Ratio niños-monitor/educador	1/10	1/10	1/10	1/15

**Observaciones:**

**CAMPOS DE TRABAJO** Por el Decreto 101/1986 de actividades de Aragón es obligatoria una ratio de 1/12 y que el 50% de los monitores tengan la titulación de monitor de tiempo libre, además de otros aspectos.

**YMCA** Cobran los monitores titulados. Los demás son monitores en prácticas. Si en 5 días el monitor en prácticas no funciona, abandona el campamento.

**SCOUTS:** Datos medios de los que han participado en la encuesta.

**PIQUER:** No reflejan observaciones.



**Anexo 27. Cuadro comparativo de 4 programas: los participantes**

Nombre del Programa	Campos de trabajo	Campamentos YMCA	Campamentos Scouts	Refuerzo educativo
Nº total	20 por actividad		105	320
Edades	15 a 17 años	14 a 17 años	15 a 19 años	12 a 20 años
Nivel socioeconómico	Medio	Todos	Medio	Medio
Algún distintivo de uniforme	NO	Camiseta	Todo	NO
Criterios de Selección	Cualquiera	Cualquiera	Sólo de la entidad	Cualquiera
Algún participante de inclusión	SI 1 de Servicios sociales	SI 2 por camp con discapacidad	SI	SI Hiperactividad 20/320

**Observaciones:**

**CAMPOS DE TRABAJO:** No reflejan observaciones.

**YMCA:** El campamento de Anento tiene participantes de nivel socioeconómico bajo o medio bajo.

**SCOUTS:** Dentro de nuestra asociación existen educandos con trastornos mentales de diferentes topologías, pero no han participado en la encuesta.

**PIQUER:** No reflejan observaciones.



**Anexo 28.- Cuadro comparativo de 4 programas: las actividades**

Nombre del Programa	Campos de trabajo	Campamentos YMCA	Campamentos Scouts	Refuerzo educativo
Plan estructurado y definido	SI	SI	SI	SI
Número de horas diario	5 voluntariado+ 5 otras	10 horas	10 horas	6 a 10 horas
Diversión	SI+Veladas	SI+Veladas	SI+ Veladas	SI
Deporte	SI	SI	SI	SI
Voluntariado	SI	NO	SI	NO
Educación/formación	SI	SI	SI	SI
Resolución de conflictos	SI	SI		SI

**Observaciones:**

**CAMPOS DE TRABAJO:** No reflejan observaciones.

**YMCA** La entidad cuenta con voluntarios entre los llamados monitores acompañantes, pero los participantes no realizan actividades voluntarias entre los días del campamento.

**SCOUTS:** Turnos de 15 días completos.

**PIQUER:** No reflejan observaciones.



**Anexo 29.- Cuadro comparativo de 4 programas: la metodología**

Nombre del Programa	Campos de trabajo	Campamentos YMCA	Campamentos Scouts	Refuerzo educativo
Normas	Definidas	Definidas	Definidas	Definidas
Informadas de antemano	SI	SI	SI	SI
Castigo/Expulsión	SI	SI	SI	SI
Por consumo de sustancias	SI	SI	SI	SI
Por robo	NO	SI	SI	
Por violencia	SI	SI	SI	SI
Tecnología/móvil	SI	NO	SI	NO
Objetivos de actividad	SI	SI	SI	SI
Objetivos de educación	SI	SI	SI	SI
Objetivos de convivencia	SI	SI	SI	SI
Objetivos de naturaleza	SI	SI	SI	SI
Dinámicas grupales	SI	SI	SI	NO
Reuniones grupales	SI	SI	SI	SI
Tareas limpieza	SI	SI	SI	SI
Tareas alimentación	SI	SI	SI	SI

**Observaciones:**

**CAMPOS DE TRABAJO:** No reflejan observaciones.

**YMCA:** Sólo se permite el uso del móvil para llamadas a los padres durante períodos puntuales. Todos los días hay reunión grupal diaria para evaluar el día con los participantes.

**SCOUTS:** La utilización del móvil sólo es para los mayores y en determinados momentos.

En las tareas de alimentación diaria, sólo hacen el reparto.

**PIQUER:** No reflejan observaciones.



**Anexo 30.- Resultados de la entrevista: los 2 factores más influyentes**

	El más influyente	El segundo más influyente
Campos de trabajo	El director y el staff	La metodología
Campamentos YMCA	La entidad	El director y el staff
Refuerzo educativo Piquer	La metodología	El director y el staff
Campamentos Scouts	La metodología	Las actividades



**Anexo 31.- Resultados de la entrevista: por qué tu programa es diferente**

POR QUÉ MI PROGRAMA ES DIFERENTE	
Campos de trabajo	El único a nivel internacional. 5 horas diarias exclusivas para un fin social
Campamentos YMCA	Las familias conocen diariamente el programa y las actividades. Teléfono y blog disponibles 24 horas.
Refuerzo educativo Piquer	Metodología integral. Hay 9 centros más en España, pero no son centro de educación no reglada, son campamentos.
Campamentos Scouts	No somos sólo un club de tiempo libre Somos un movimiento educativo que desarrolla valores como el servicio en el medio natural.



**Anexo 32.- Resultados de la entrevista: el papel de la familia**

ENTIDADES	EL PAPEL DE LA FAMILIA
Campos de trabajo	Apoyo en la toma de decisiones para la inscripción, si lo precisa.
Campamentos YMCA	Está informada constantemente. Al finalizar, se realiza un encuentro con familias.
Refuerzo educativo Piquer	Se realiza un seguimiento. El 90% se implican para aplicar las pautas con sus hijos en casa.
Campamentos Scouts ASDE	En la estructura de la asociación tienen un hueco importante las familias a nivel estatutario con voz, voto y participación.