





# **Facultad de Educación**

**Máster: Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales**

## **Adquisición de valores en adolescentes participantes en Campos de trabajo**

**Trabajo Fin de Máster**

**Curso 2012-2013**

**Autora: Belén Serrano  
Valenzuela**

**Tutor: Dr. Santos Orejudo  
Hernández**



## Resumen

Los estudios muestran cómo la promoción de valores se relaciona positivamente con la competencia social y el bienestar. Este trabajo evalúa los cambios producidos en los valores en los jóvenes adolescentes que participan en actividades de educación no formal. El estudio se enmarca dentro del enfoque de la psicología positiva que se centra en la promoción de competencias y habilidades saludables de las personas. La muestra está formada por 69 jóvenes españoles de 15 a 17 años. El grupo experimental está formado por 49 adolescentes que participan en verano en los Campos de trabajo de Aragón. El grupo control no equivalente está formado por 20 adolescentes que no realizan ninguna actividad de educación no formal en verano. Como instrumento de medición se utiliza la Escala de Valores de Desarrollo Positivo Adolescente que ha sido administrada actualmente sólo en contextos de educación formal. Los resultados indican algunas diferencias significativas previas entre los dos grupos, ya que los participantes en actividades solidarias ya puntúan más en actitudes prosociales antes del comienzo de la actividad. Además, aquellos jóvenes que con anterioridad han participado en asociaciones sin ánimo de lucro presentan también actitudes más solidarias. El programa resulta ser eficaz en la adquisición de algunos valores personales.

**Palabras clave:** Desarrollo positivo adolescente, actividades de tiempo libre, programas extraescolares, valores, educación secundaria.

**Abstract:** Studies show how values promotion is related positively to social behavior and wellness. This research evaluates changes produced in values in teenagers that have taken part in non-formal education activities. The study from Positive Youth Development theory is focused on promoting healthy competences and abilities. The sample consists of 69 Spanish teenagers between 15 to 17 years old. The experimental group is made up of 49 teenagers that have taken part in the work Camps in Aragón. The non equivalent control group is made up of 20 teenagers that didn't taken part in any non formal education activity in summer. In this study the Values Scale of Positive Development is used for measuring. Actually this instrument has been used in formal education contexts. The results suggest that there are relevant previous differences between the two groups because before taking part in the activities, young people show high scores in social values. Also, those teenagers that had taken part already in non profit associations show more supportive attitudes.

The program is effective in some personal values learning.

**Key words:** Positive youth development, free time activities, after school programs, values, elementary secondary education.

## Índice

|  |    |
|--|----|
| Introducción.....  | 9  |
| Capítulo I. Fundamentación teórica.....  | 11 |
| 1.1 Psicología Positiva y Desarrollo Positivo Adolescente.....   | 11 |
| 1.2 Los valores.....   | 13 |
| 1.3 Perspectiva evolutiva.....   | 17 |
| 1.4 Educación no formal.....   | 19 |
| 1.5 Programa de Campos de trabajo.....   | 23 |
| Capítulo II. Metodología.....  | 27 |
| 2.1 Objetivos y diseño.....  | 27 |
| 2.2 Participantes.....   | 27 |
| 2.3 Variables e Instrumentos.....  | 29 |
| 2.4 Procedimiento.....   | 30 |
| Capítulo III. Análisis de datos y resultados.....  | 33 |
| 3.1 Comparación entre la muestra del estudio y la población general<br>adolescente.....                    | 33 |
| 3.2 Perfil de los participantes. Participación anterior en campamentos y<br>asociaciones, sexo y edad..... | 34 |
| 3.3 Diferencias entre medidas previas entre el grupo de<br>control y el experimental.....                  | 35 |
| 3.4 Comparación pre-post grupo control-experimental.....   | 37 |
| Capítulo IV. Conclusiones y discusión.....   | 41 |
| Referencias.....   | 45 |
| Anexos.....  | 49 |





## **Introducción**

La elaboración de este trabajo está motivada por la mejora de las Políticas Públicas de Juventud en Aragón.

Desde la Comisión Europea (2012) se insta a los Estados miembros a que impulsen la educación no formal e informal y promocionen sistemas de validación y certificación de sus actividades para los jóvenes en el contexto de los programas de aprendizaje a lo largo de la vida (Lifelong Learning Programmes). El Instituto Aragonés de la Juventud (2007) según la Ley de Juventud de Aragón es el Organismo del Gobierno autonómico encargado de liderar y coordinar las políticas públicas destinadas a la juventud. 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 y 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 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 en general mejorar la vida de las personas, en particular, o de la sociedad, en general.

Actualmente, no se encuentran en la literatura española muchos estudios que evalúen con datos cuantitativos este tipo de adquisiciones en el marco de la educación no formal. Este estudio pretende comenzar en Aragón este tipo de investigación para explorar y detectar adquisiciones positivas en los jóvenes, en concreto, en los adolescentes.

El Programa a evaluar es el Campo de trabajo donde participan en verano jóvenes de 15 a 17 años. El constructo teórico a evaluar son los valores.

En este estudio se encontrará de forma pormenorizada tanto la fundamentación teórica como el estudio empírico realizado en nuestra Comunidad Autónoma. El fin último del mismo, tal y como solicita la Comisión Europea, es evaluar y poner en valor la educación no formal.



## **Capítulo I. Fundamentación teórica**

### **1.1 Psicología Positiva y Desarrollo Positivo Adolescente**

La intervención en la población adolescente se ha investigado desde un modelo de déficit en años anteriores con el objetivo de prevenir la aparición de conductas problemáticas relacionadas principalmente con la salud mental. Según Parra, Oliva y 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.

Siguiendo los estudios que avalan que en la promoción de habilidades también se favorece la prevención de los conflictos, algunos autores destacan la importancia de tres aspectos; por un lado, el trabajo con la población adolescente como recurso a desarrollar; en segundo lugar, la importancia de la prevención de conductas problemáticas en los jóvenes y, en tercer lugar, considerar que la vía para esa prevención, es la promoción de competencias y habilidades en estos jóvenes de forma global (Parra et al., 2009).

Tal y como reflejan algunos autores (Orejudo y Teruel, 2009) el enfoque de estudio desde la Psicología Positiva se relaciona directamente con la promoción de unas competencias o fortalezas que son esenciales para la persona, en especial, para el desarrollo de niños y jóvenes.

El concepto Positive Youth Development o Desarrollo Positivo Adolescente ha sido trabajado en los últimos años como sinónimo de promoción de competencias. Según trabajos de Oliva et al. (2010), este concepto se centra en la existencia de condiciones saludables que desarrollen habilidades, conductas y competencias que mejoren la vida social, académica y profesional de las personas. Ampliando esta aportación, los autores destacan la influencia del contexto en detrimento de la importancia de la genética en la conducta de las personas. Considerando el desarrollo y el aprendizaje como un proceso complejo en que afectan tanto aspectos genetistas como ambientalistas, utilizar esta teoría nos permite ser optimistas para intervenir especialmente en la promoción de los comportamientos juveniles saludables.

En el ámbito de la educación formal, existen diferentes estudios de promoción de conductas saludables en población adolescente. Pertegal, Oliva, y Hernando, (2010) han valorado la eficacia de los programas internacionales de desarrollo positivo adolescente para la mejora de las competencias socioemocionales y vínculos positivos. El Informe CASEL de 2008 también analiza 207 estudios de este tipo y revela que la participación de

los estudiantes en este tipo de programas es beneficiosa. Entre otros, destacan estos beneficios:

Obtienen mejoras significativas en habilidades sociales y emocionales (Eliaset al., 1997; Elías, Tobías y Friedlander, 1999; Topping y Bremner, 1998; Zinset al., 2004), autoconcepto y vínculos con los otros y la escuela, conducta prosocial e integración en el aula (Lewis, Schaps y Watson, 1996).

En este mismo estudio se considera que es importante intervenir de forma global en las personas y no de forma pormenorizada. Hasta ahora se ha hecho demasiado hincapié en la intervención parcelada para prevenir conductas problemáticas tales como el consumo de sustancias, la violencia, el fracaso escolar o los trastornos de salud mental. Los autores avalan la necesidad de intervenir de forma global sobre la promoción de la salud de niños y jóvenes.

Esta adquisición de habilidades se vincula directamente con el bienestar emocional. En este sentido, Bisquerra y Pérez (2007) analizan investigaciones sobre educación emocional en las que se trabajan con diferentes constructos para intentar diferenciar y definir aspectos como inteligencia emocional, competencia y educación emocional. Entre las competencias para la vida y el bienestar, los autores incluyen aspectos vinculados al compromiso cívico y la solidaridad. En el mismo artículo, los autores argumentan el camino que queda por recorrer para vincular de forma directa la adquisición de habilidades con la felicidad de las personas.

Desde el paradigma de estudios de calidad de vida, Casas et al. (2005) descubren cómo las relaciones interpersonales, la autoestima, el apoyo social percibido y las dimensiones de control percibido correlacionan positiva y significativamente con las dimensiones de satisfacción. Y lo mismo ocurre con todas estas dimensiones en su versión negativa. Como ejemplo, la autoestima negativa correlaciona negativamente con la satisfacción de las personas.

En investigaciones internacionales, algunos autores como Ferissizidis et al. (2010) relacionan el bienestar con los valores. 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.

En el estudio de Huang y La Torre (2012) los autores estudian los programas extraescolares y su influencia en los jóvenes. Este es un estudio cualitativo basado en entrevistas y focus groups del estado de California. Los estudiantes medios que habían participado en programas extraescolares verbalizaban con mayor énfasis que estos programas les proporcionaban las habilidades y el conocimiento para ser líderes de éxito, para enfocarse hacia el ámbito universitario y para resistir hacia las drogas y el alcohol.

Existen también otras experiencias de programas que promueven las habilidades entre jóvenes (Mangrulkar, Vince, y Posner, 2001) que han sido fomentadas y aplicadas desde la Organización Mundial de la Salud con el objeto de prevenir conductas no saludables. Los programas efectivos ayudan a los jóvenes a desarrollar estas habilidades por medio de métodos de enseñanza interactivos que incluyen actuaciones, discusiones abiertas, ensayo de habilidades y actividades en grupos pequeños. En los mismos son importantes los contenidos, los métodos de enseñanza y las competencias de los responsables de los jóvenes.

## **1.2 Los valores**

El Programa de Campos de trabajo se enmarca dentro de las actividades de ámbito internacional llamadas “Voluntariado y Solidaridad” (Instituto Aragonés de la Juventud, 2012a). Consideramos que este tipo de actividades de voluntariado tienden a favorecer actitudes tolerantes y solidarias entre sus participantes, así como a promocionar valores positivos hacia la persona y hacia la sociedad. Por ello, en este trabajo, para evaluar el Desarrollo Positivo Adolescente de los jóvenes hemos optado por centrarnos en el constructo de los valores, siendo conocedores de que pueden adquirir además otras habilidades o competencias.

Los valores han sido estudiados desde las diferentes disciplinas sociales para explicar cambios en las personas y en las sociedades. En la teoría de los valores humanos básicos de Shwartz (2012), el autor identifica 10 de ellos y explica la estructura circular que mantienen entre todos ellos. Asimismo establece diferencias entre los valores y otros conceptos relacionados con el comportamiento, tales como actitudes, creencias, rasgos y normas. En esta diferenciación, establece que los valores son los que subrayan o enfatizan las actitudes y, al mismo tiempo, son las bases de nuestras evaluaciones. Expresa que los valores son principios que guían nuestra vida para conseguir nuestros objetivos a diferencia de las creencias que solamente son ideas. Asimismo, establece que las normas

son reglas estandarizadas que la sociedad debería cumplir y los rasgos son tendencias que muestran patrones consistentes de pensamientos, sentimientos y acciones a través del tiempo y de las situaciones. Las propuestas de Schwartz están avaladas por investigaciones transculturales desarrolladas en más de 80 países.

En la literatura estatal, Oliva et al. (2011) 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”.

En el estudio que presenta la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, (Megías, 2010) se define el concepto de valor como “todo elemento o principio a partir del cual se guían nuestras conductas”. Este estudio analiza los diferentes aspectos que afectan a las personas españolas y al contexto a partir del momento de crisis que vive la sociedad desde el año 2008, destacando cómo los jóvenes de 20 a 24 años eligen en los últimos lugares su dedicación a tareas voluntarias. Actualmente, debido a la crisis económica que está sufriendo nuestro país, se han incrementado los valores individualistas versus los solidarios. En el último estudio realizado en Aragón sobre voluntariado (Instituto Aragonés de la Juventud, 2012b) se detalla que el porcentaje de jóvenes entre 14 y 30 años que realizan actividades de voluntariado es inferior al 10%.

Menos del 50% de los españoles se pueden considerar ciudadanos integrados (FAD, 2010), es decir, aquellos que creen y actúan en función de unos valores sociales que benefician al conjunto de la ciudadanía y respetan las normas. Entre estos ciudadanos es de destacar la presencia mayoritaria de mujeres que confirma el matiz solidario y responsable de las mujeres en la sociedad española. En Aragón (IAJ, 2012b) las mujeres jóvenes que se dedican a actividades de voluntariado suponen un 57% de la muestra total del estudio.

En un estudio anterior con la citada Fundación, Megías (2001) había estudiado el efecto que pueden producir lo que los autores denominan contravalores. Aspectos como el hedonismo y el disfrute al máximo de la vida como único objetivo, pueden alentar el consumo de sustancias entre los jóvenes (citado en Oliva et al., 2011).

Además de definir los valores y los contravalores, diversos autores han estudiado cuáles son los aspectos implicados en la formación de competencias de los jóvenes.

Bisquerra et al. (2007) nos ofrecen un modelo de competencias emocionales que son fundamentales para el desarrollo personal de los jóvenes. En este estudio, se explica la vinculación entre la adquisición de valores y la inteligencia emocional entendida esta última como el aprendizaje emocional y la puesta en práctica de los mecanismos y habilidades para desarrollarla en la sociedad.

Oliva et al. (2010) proponen la clasificación de competencias en cinco áreas tales como emocional, social, cognitiva, moral y el desarrollo personal. En esta clasificación de 27 competencias, el área moral engloba aspectos relacionados con los valores de forma general y con la prosocialidad, la justicia, la responsabilidad, la igualdad y el compromiso social, de forma particular. Estas competencias, según destacan los propios autores, son algunas de las que los jóvenes deberían adquirir para obtener un ajuste de desarrollo personal y social.

Estas competencias son eficaces para el desarrollo de los jóvenes y paralelamente también se ha demostrado que mejoran la vida académica de los participantes (Pertegal et al., 2010) en los programas de desarrollo positivo aplicado en contextos de educación formal.

Tal y como hemos comentado anteriormente, el papel de la familia y el contexto son importantes para este desarrollo de valores en jóvenes. Está vinculado a un tipo de educación familiar recibida, al tipo de estudios cursados y también a la profesión desempeñada. Aunque también existen diferencias interindividuales, la influencia del contexto y la cultura son esenciales para su aprendizaje (Oliva et al., 2011).

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. “Por ejemplo, el 96,4% de adolescentes responde afirmativamente a la pregunta «Mis padres están disponibles cuando los necesito» (a veces, a menudo o muchas veces), porcentaje que se eleva al 99,8% cuando se considera la respuesta de los padres ante una pregunta parecida”.

La familia de los jóvenes 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 y Conchado, 2012).

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

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, motivación extrínseca y el 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.

En el estudio de Aciego de Mendoza, Domínguez y Hernández (2003) se analiza la intervención psicoeducativa de los jóvenes con programas de educación formal a través del Cuestionario de Autoconcepto y Realización, AURE que agrupa tres variables: capacidad de afrontamiento, operatividad y realización del quehacer, autoconcepto y autoestima y, por último, empatía y realización social. En este estudio se analizan tres tipos de valores detallados por niveles. El último nivel denominado de autorrealización se mide con este cuestionario.

Antolín, Oliva, Pertegal y López validan en el año 2011 una escala en población española que mide de forma específica los valores de los jóvenes. Es una escala de autoinforme que ha sido utilizada para evaluar en contextos escolares el Desarrollo positivo adolescente. Es difícil encontrar actualmente escalas validadas y estandarizadas sobre estos constructos. Aparte de los 8 factores estudiados, la escala satura en 3 factores de segundo orden relacionados con los valores sociales, personales e individualistas. Los dos primeros se relacionan directamente con el aprendizaje de ciudadanía cívica y el desarrollo personal y social. Los valores individualistas se centran en la evaluación de actitudes que buscan el hedonismo y el placer de las acciones realizadas en relación siempre con el beneficio propio.



### 1.3 Perspectiva evolutiva

Uno de los razonamientos para intervenir en este colectivo viene dado por las edades de intervención en los programas del Instituto Aragonés de la Juventud según su Ley de 2007 define el comienzo de sus actuaciones en jóvenes a partir de 14 años. Otros razonamientos para centrarnos en esta época es la edad de participación en el programa objeto de estudio que es de 15 a 17 años, así como el enfoque de las políticas públicas de juventud en Aragón centradas en la participación y en la prevención primaria de los jóvenes.

La adolescencia se ha considerado siempre 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 es cuando (si no existen problemas cognitivos) el joven está intelectualmente más preparado para desarrollar el razonamiento moral. Es la época en la que deja atrás el pensamiento concreto y alcanza el razonamiento abstracto. El joven comienza a tener capacidad para analizar conflictos o dilemas de tinte ético (Serrano, 2010).

En los estudios sobre el razonamiento moral se ha pretendido analizar cómo las personas generan un conjunto interno de normas que posteriormente pueden convertirse en comportamientos. 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 el desarrollo como las cognitivo-evolutivas. Esta última concepción, vincula el desarrollo moral con el desarrollo 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).

Erikson (1964) destaca la importancia del aprendizaje de valores en la adolescencia para el desarrollo de la personalidad; siendo esta etapa de la vida fundamental para el desarrollo cognitivo y la adquisición del pensamiento formal (citado en Oliva et al., 2011).

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 la 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 sistema más amplio. A partir de esta edad es posible unir los intereses individuales 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).

Al margen de los determinantes morales, no siempre hay una relación directa entre conducta y desarrollo moral. Según consta en el estudio de Nucci y Turiel (2009) 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, jóvenes y adolescentes mayores presentan patrones distintos a los niños de mediana edad.

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 se sienten presionados para consumir alcohol y no denuncian 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).

Aciego de Mendoza et al. (2003) demuestran que los resultados de los programas de crecimiento en jóvenes de 11 a 18 años son más significativos en edades cercanas a los 18. Se detecta que a mayor edad, en este tipo de actividades, los adolescentes muestran un interés más activo por aprender y resolver los dilemas que los niños de edades inferiores. 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 de los jóvenes. Por lo tanto, también es esperable que por la participación en un programa no se esperen grandes cambios, sino indicios de posibles variaciones y adquisiciones en algunos aspectos o conceptos.

Pertegal et al. (2010) revisan estudios de ámbito internacional. Exponen algunos trabajos relacionados con la mejora de algunos aspectos en los jóvenes cuando participan en programas de desarrollo positivo. Las tres mejoras más importantes son la de competencias socioemocionales y vínculos positivos, la reducción de los problemas y la mejora de los resultados escolares y un mayor éxito o promoción escolar. Asimismo,

tienen en cuenta estudios longitudinales en los que descubren que los beneficios de la mejora se mantienen a lo largo del tiempo.

Si tenemos en cuenta diferencias en cuanto al género, encontramos que las mujeres eligen como valor más elegido el de ayudar a las personas en estudios relacionados con la elección del futuro de los jóvenes en población española, mientras que los chicos se inclinan más por ser responsables de otros o tener bienestar económico (Hernández, 2006).

En general, los chicos atribuyen importancia a valores materiales y a los conocimientos y las habilidades y las chicas priorizan las relaciones interpersonales. Cuánto mayores son, los jóvenes en general 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). En las dinámicas realizadas para el estudio (IAJ, 2012b) los jóvenes verbalizan que para la realización de actividades de voluntariado, ellos se mueven por sus valores.

#### **1.4 Educación no formal**

“El concepto de educación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI” (Delors, 1996). En el documento “La educación encierra un tesoro” el autor amplía el concepto de educación reglada para tratar el tema de la educación permanente a lo largo de la vida, con el objeto de diversificar los tipos de educación y no vincularlos solamente al ámbito académico.

Dentro de la educación permanente a lo largo de la vida, existen programas de educación no formal para jóvenes. Este concepto, tal y como lo concibe Herrera (2006), incluye una decisión deliberada, voluntaria (cuando se es menor, ejercida por los padres) de participar en determinados procesos educativos, organizados fuera del sistema educativo.

La educación no formal ofrece otras oportunidades de aprendizaje diferentes del aprendizaje académico que favorecen la mejora de la autoestima y la socialización de los jóvenes independientemente del cociente intelectual que tengan.

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. Así, 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). Actualmente, los responsables de recursos humanos de muchas empresas ponen en valor las actividades realizadas fuera del contexto reglado, así como la redacción por parte de las entidades sin ánimo de lucro de las competencias clave que los jóvenes aprenden en el ámbito no reglado.

Cuando hablamos de educación no formal podemos tener en cuenta actividades de diversa temática que podemos englobar en dos áreas: los programas extraescolares y las actividades de tiempo libre. En primer lugar, los programas extraescolares son todas aquellas actividades que los chicos realizan en el colegio pero fuera del sistema reglado y tienen en cuenta temáticas tan diversas como el arte, la cultura o el deporte. En segundo lugar, las actividades de tiempo libre son actividades 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 para niños y jóvenes. 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, Abbott, Blomfield y Eccles, 2009).

Las actividades extraescolares son un buen lugar para poner en marcha programas de desarrollo positivo adolescente. Un programa extraescolar de desarrollo positivo adolescente es aquel que tiene 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 cantidad razonable de tiempo libre y de ocio” (Parra et al., 2009).

Entre las bases de datos internacionales encontramos una literatura más extensa en cuanto a 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 proponen 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. Vinculado con la autoestima, también existe una mejora en la imagen corporal, aspecto relevante en la población femenina adolescente de la sociedad occidental y vinculada con la salud mental de las jóvenes. Otro aspecto comentado que también mejora

es la iniciativa. Tener iniciativa está relacionado con la capacidad para planificar la consecución de un objetivo y ponerse manos a la obra para desarrollarlo. Las actividades extraescolares que son significativas en la vida de los adolescentes mejoran su satisfacción vital. Esto es interesante destacar ya que en esta época la tendencia a la depresión también aumenta y cuanto más activo y relacionado socialmente esté el joven, más pleno podrá llegar a sentirse. Y el último aspecto vinculado a las mejoras de los jóvenes se relaciona con la prevención de conductas problemáticas y de riesgo.

Existen estudios que indican las consecuencias positivas que los programas extraescolares de desarrollo positivo tienen entre los adolescentes. Entre ellas, Parra et al. (2009) destacan un mayor compromiso social, mayores logros a nivel educacional y ocupacional, prevención en la implicación de actos delictivos, en el consumo de sustancias y de conductas problemáticas en general. También existe evidencia de la mejora del ajuste emocional, la autoestima, las relaciones interpersonales, la fijación de valores, etc. Aparte de estudiar este tipo de actividades de educación no formal, también es interesante destacar el perfil de este tipo de programas. Se supone que existen diferencias entre los programas respecto a sus objetivos, duración, intensidad o estructura. Estos mismos autores han estudiado la eficacia de los aprendizajes según el tipo de programa. Uno de los elementos claves que plantean es la estructura de programas seguros y estables donde siempre exista un tutor como persona de referencia para los jóvenes y en los que los participantes conocen lo que hay que hacer y lo que se espera de ellos. También destacan el aspecto social como oportunidad para crear lazos y relaciones sociales afectuosas donde los jóvenes puedan tener sensación de pertenencia de grupo.

Además de la mejora de las competencias, también hay evidencia de la importancia de las características de los programas. A este respecto, es digno de mención otro estudio de interés que presentan Durlak y Weissberg en el año 2007 en el que analizan 35 estudios norteamericanos. Estos autores revisan también 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.

En la educación no formal es fundamental, es importante el papel del staff o cuadro de monitores o adultos que dirigen las actividades. Según Larson, Hansen y Walker (2005) en los programas de educación no formal el papel de los monitores es fundamental para lidiar entre el fomento de la autonomía y la conducción estructurada de 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 la planificación como en el desarrollo de las actividades. 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.

El trabajo en este tipo de actividades se realiza en contextos muy diferentes al reglado en el que los compañeros son siempre los mismos. En estas actividades, los jóvenes normalmente no se conocen y se integran en los grupo 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 puede derivar 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.

Una de las actividades más representativas de la educación no formal son los campamentos de verano. Para evaluar los beneficios de estos campamentos, mostramos el estudio realizado en Costa Rica con metodología cualitativa-participativa por Murillo, Muñoz, y Elizondo (2009). El objetivo de esta 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 la promoción de competencias y habilidades saludables. La evaluación del mismo se realizó con verbalizaciones de los jóvenes.

Siguiendo una metodología similar, el IAJ (2012b) destaca en su último estudio las expresiones que los jóvenes voluntarios de Asociaciones sin ánimo de lucro relataban sobre sus motivaciones al inicio de la tarea y sobre sus aprendizajes a posteriori. Para esta

evaluación se utilizaron a modo de categorías las habilidades para la vida diaria propuestas por la Organización Mundial de la Salud en 1993. Como resultado de este estudio, se detectaron como aprendizajes más relevantes el trabajo en equipo, la escucha, la adaptación a diferentes ambientes, el aumento de la creatividad para resolver problemas, la empatía o ponerse en el lugar de los demás y la participación en la toma de decisiones, entre otros.

Sin embargo, estos resultados no son totalmente consistentes tal y como lo demuestran también los datos del estudio de la Universidad de California desarrollado por Huang et al. (2012). En el mismo, destacan que los aspectos relacionados con la familia y el contexto son fundamentales para el beneficio o el detrimento 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 para el joven (Barber et al. 2009).

Asimismo, a lo largo del análisis de diferentes programas extraescolares, Huang et al. (2009), 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. De este modo, estos chicos pueden aprender patrones, creencias o comportamientos diferentes a los que ellos viven. Si el contexto les enseña actitudes prosociales, ellos podrán aprenderlas. Las oportunidades percibidas para implicarse en actividades de interacción con iguales, el grado de implicación en esa interacción, las habilidades para participar y el refuerzo percibido derivado de esa participación. Y por último, los autores destacan que el beneficio aumenta con el compromiso a lo largo del tiempo, ya que no es lo mismo una intervención puntual que una intervención comprometida en actividades de educación no formal a lo largo del tiempo.

### **1.5 Programa de Campos de Trabajo**

El Programa de Campos de trabajo, es una actividad promovida por el Instituto Aragonés de la Juventud que se enmarca en las acciones de “Voluntariado y Solidaridad”. Es un Programa internacional que fomenta la movilidad entre los jóvenes de diferentes países. En el mismo, se desarrollan actividades vinculadas a un fin social que tienen lugar en periodo estival durante 15 días. En las mismas, grupos de 20 jóvenes conviven coordinados por un director y dinamizados por monitores de tiempo libre. Habitualmente, los monitores de tiempo libre que conviven con el grupo de participantes tienen entre 18 y

25 años. El fin social de cada actividad se relaciona con el medio ambiente, la integración social o la reconstrucción de patrimonio local, entre otros. Los Campos analizados en este estudio pertenecen a dos modalidades, en concreto, medio ambiente e integración social. Los objetivos de este programa se dirigen hacia el fomento de valores como la tolerancia, la solidaridad y la responsabilidad dentro de un contexto de convivencia y trabajo en equipo. Los programas de cada Campo de Trabajo están totalmente estructurados y cada participante conoce perfectamente los objetivos y las actividades a realizar durante los 15 días de duración.

En el Boletín Oficial de Aragón (2012a) se especifican los requisitos para la participación en los mismos. En el caso que nos ocupa, la edad de los participantes entre 15 y 17 años es uno de ellos. 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 desconoce la existencia de una medición adecuada de valoración de este aprendizaje. Por ello, se considera importante en la actualidad evaluar la eficacia de este programa de educación no formal para la adquisición de valores en adolescentes.

En el estudio de Huang et al. (2012) se evalúan las características que debe de tener un buen programa de desarrollo positivo. Esta evaluación la realizan pasando un cuestionario a los monitores y a los estudiantes. Los resultados que encuentran definen la importancia de que el programa sea estructurado, que la participación en la actividad tenga un significado para los jóvenes, que éstos tengan los apoyos necesarios para sentirse eficaces en las tareas que les proponen y que la programación de la actividad sea de calidad.

El Programa de los Campos de este estudio está estructurado y todas las actividades están definidas de antemano. Antes de la inscripción en los mismos, los participantes son conocedores de la llamada “Ficha técnica” (Anexo 1) en la que se exponen los objetivos, las actividades y la localidad en la que se va a realizar la actividad. Las características del Programa están determinadas por los objetivos a conseguir entre los que siempre se encuentran la oportunidad de convivir con el grupo de iguales y fomentar los valores de tolerancia y solidaridad.

Mangrulkar et al. (2001) consideran relevante conocer quién determina las tareas sociales a realizar. Conceden importancia a la enseñanza de los adolescentes sobre cómo pensar y no en qué pensar. Les interesa la facilitación de la influencia de los pares y de una



evaluación crítica de las normas sociales. 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.

Los criterios básicos de este programa se publican en el BOA y tienen que tener una serie de requisitos, sin embargo, cada actividad la desarrolla e impulsa una entidad sin ánimo de lucro que cuenta en sus Estatutos con la finalidad de mejorar la educación no reglada de niños y jóvenes. Asimismo, la actividad es dirigida un Director de tiempo libre y por uno o dos monitores tal y como obliga la legislación autonómica en este tipo de actividades. En nuestra Comunidad Autónoma, los monitores y directores de tiempo libre tienen una acreditación que consiguen después de haber cursado unos módulos de teoría y práctica que les habilitan para la realización de actividades de dinamización con niños y jóvenes. De este modo, los participantes están tutorizados por un adulto que posee una titulación que le hace competente en este tipo de tareas y que habitualmente suelen tener edades muy similares a las de los participantes. Esta formación de tiempo libre en nuestra Comunidad Autónoma se adquiere en las Escuelas de tiempo libre adscritas al Gobierno de Aragón.

En el análisis de programas de desarrollo positivo propuesto por Barber et al. (2009) destaca como una característica fundamental de estas actividades organizadas, la guía o el monitoraje a través de un adulto durante la actividad. Es interesante que el líder esté formado y sepa adaptarse a las diferentes características de los participantes. El papel del líder o monitor debería ser inicialmente muy cercano para dejar paso al protagonismo de los jóvenes cuando ya hayan adquirido competencia. Cuánto más dirigida está la actividad a la adquisición de habilidades y competencias más beneficioso es para los propios participantes. Entre estas habilidades se incluyen el aumento de la autonomía en la toma de decisiones y en la planificación, así como el aumento en la responsabilidad y tomar parte en el proceso de aprendizaje que están experimentando. La individualización del participante estaría relacionada con los objetivos propuestos para desarrollar las habilidades de las que el joven carece. Por eso, debería ser más adecuado hablar, en vez de director, de un facilitador de las actividades.

En contextos escolares se considera importante trabajar el aprendizaje cooperativo entre los compañeros para fomentar conductas como pedir y proporcionar ayuda. Reproducimos el texto de Díaz-Aguado (2011) para definir los beneficios de esta conducta 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.

En los programas de desarrollo positivo también destaca la importancia del papel de los pares o iguales, ya que favorecen la mejora académica y la evitación de comportamientos de riesgo. La implicación en un grupo de teatro, club deportivo o actividades de voluntariado proporciona actividades de aprendizaje social entre iguales y puede reforzar amistades. Cuando perteneces a estos grupos pasas mucho tiempo con chicos de tu edad, te implicas en proyectos y haces nuevos amigos. (Barber et al. 2009).

En un Programa de Campo de trabajo se trabaja en grupos heterogéneos de 10 jóvenes y se reparten las tareas y las responsabilidades a realizar durante el día entre todos los participantes. En las actividades domésticas del Programa también participan los jóvenes estableciendo turnos de tareas durante todo el día. Es habitual al final del día evaluar en dos grupos pequeños cómo han ido las actividades, valorando entre todos los sentimientos y los conflictos que hayan podido surgir durante el desarrollo de las mismas. En estos grupos, los iguales adquieren gran importancia para el fomento de la pertenencia al grupo, así como para la comparación entre los miembros y el aprendizaje conjunto.

En estas actividades (IAJ, 2012a) se prohíben los comportamientos problemáticos e incívicos que ya son conocidos de antemano por los participantes y que desde el primer día se repasan para velar por su cumplimiento. Sin embargo, también son los propios jóvenes los que se implican al inicio en la elaboración de las normas conjuntas a desarrollar durante los 15 días de trabajo voluntario. Este tipo de Programa es propicio para la realización de tareas educativas. Son actividades en las que los chicos motivados con la tarea voluntaria y guiados por monitores, aprenden mientras se divierten.

## Capítulo II. Metodología

### 2.1 Objetivos y diseño

El objetivo general del estudio es evaluar los valores adquiridos por los jóvenes de 15 a 17 años que han participado el Programa de Campos de Trabajo de Aragón en comparación con otros jóvenes que no han tenido esta experiencia. Al mismo tiempo se pretende analizar el perfil de los jóvenes que acuden a estas actividades, que constituyen el grupo experimental y el perfil de los jóvenes que acuden a los servicios del Carné joven europeo, que constituyen el grupo control.

En este estudio se utiliza una metodología cuasi experimental, con un diseño pre test-post test con grupo de control no aleatorio. Es un diseño viable y útil en la planificación y en el control de programas en el ámbito de las ciencias sociales. Nos permite medir la eficacia y la efectividad de determinados programas, controlando las diferencias intergrupales mediante la primera medición antes del programa (Fontes, S., García, C., Garriga, A. J., Pérez-Llantada, M. C. y Sarriá, E., 2001). Las ventajas de este diseño están relacionadas con la posibilidad de comparar al grupo experimental con el grupo control, de este modo los resultados podrán ser contrastados si tenemos controladas las variables extrañas derivadas de esta investigación. De este modo, se pueden realizar inferencias de los datos obtenidos en la investigación. Otra ventaja del diseño, como hemos comentado anteriormente, es la validez externa de los resultados del estudio al no sacar al sujeto de su ambiente natural.

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 y para la comparación posterior de los datos. Y, por otro lado, la obtención de datos en el pre test nos indica los valores sociales y personales que los jóvenes españoles tienen antes de la participación en una actividad de educación no formal.

Del mismo modo, formulamos dos hipótesis que consideramos de interés. En primer lugar, suponemos que la participación en el Programa Campos de Trabajo fomenta la adquisición de valores sociales y personales en los jóvenes españoles de 15 a 17 años. En segundo lugar, suponemos que los jóvenes con nivel educativo acorde a su edad, que han participado en Asociaciones y en Campamentos anteriormente, es posible que presenten valores sociales y personales superiores al resto de jóvenes españoles. Por lo demás, esperamos que los jóvenes usuarios del Carné joven europeo no presenten diferencias con el resto de la población.

## 2.2 Participantes

La muestra inicial está formada por dos grupos.

El grupo experimental lo constituyen 47 de los participantes de 3 Campos de Trabajo de Aragón con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años. Los Campos de Trabajo están divididos por temáticas llamadas modalidades. Dos de los Campos de trabajo propuestos tienen la modalidad de medio-ambiente y uno de ellos tiene la modalidad de integración social y está vinculado al voluntariado con personas con discapacidad.

El grupo control lo constituyen 20 jóvenes de edades similares que participan en un concurso promovido por el Instituto Aragonés de la Juventud a través de su programa Carné joven europeo y que sólo tiene la condición de que el joven en el verano de 2012 no desarrolle ninguna actividad de tiempo libre.

La muestra final está formada por 67 adolescentes.

La asignación de los jóvenes al grupo experimental no es aleatoria. Viene definida por la voluntariedad de la participación en la actividad por parte del joven.

En la muestra resultante, el 50´7% de los participantes son mujeres y el 48´5% son varones, por lo que la muestra seleccionada al azar está muy proporcionada en cuanto a género.

La muestra está bastante equilibrada en cuanto a la edad de participación de los jóvenes, ya que un 29,9% tiene la edad de 15 años, un 35´8% tiene 16 años y un 34´3% tiene 17 años.

Más de la mitad de los participantes de la muestra son aragoneses (53,7%) y el resto de jóvenes provienen de otras Comunidades Autónomas (46,3%).

También hemos tenido en cuenta el curso académico de los jóvenes. Los alumnos de 15 años cursan 3º y 4º de ESO. Los alumnos de 16 años cursan 4º de ESO y 1º de Bachiller y los alumnos de 17 años cursan 1º y 2º de Bachiller. Algunos también cursan FP. El número de participantes que estudian otros cursos diferentes al que les corresponde es de 8, lo que supone un 11´7% de la muestra total.

El número de participantes del grupo control supone un 29,9% de la muestra total versus el 70,1% que es el porcentaje de participantes que pertenecen al grupo experimental.

Habíamos comentado que el programa se diferenciaba en cuanto a las modalidades que plantea cada Campo de trabajo. El grupo control no presenta lógicamente ninguna modalidad (29,9%). Del grupo experimental, el 29,9% pertenece a la modalidad de integración social y el 40,3% participan en Campos de trabajo medio ambientales.

### **2.3 Variables e Instrumentos**

La variable independiente es la Participación en el Programa Campos de trabajo, una actividad que pretende fomentar los valores en los jóvenes participantes.

La variable dependiente es la adquisición de valores por los participantes adolescentes.

En los estudios investigados, tal y como se ha expuesto anteriormente, los instrumentos de evaluación eran escalas y otros instrumentos de metodología cualitativa tales como entrevistas y grupos de interés. Para evaluar los valores hemos administrado el autoinforme de Antolín, Oliva, Pertegal y López (2011) “Escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescente” (EV-DPA), validada en el año 2011 con una muestra de 2.400 adolescentes españoles de 12 a 17 años. El instrumento está seleccionado en función de dos aspectos bien diferenciados. Por un lado, la definición de la variable dependiente. Debíamos de seleccionar un instrumento que midiera los “Valores” en población adolescente y que estuviera validada en población española desde la perspectiva de la psicología positiva adolescente.

El constructo a medir en esta escala ha sido definido como multicomponente ya que está formado por 8 factores diferentes. El factor «valores sociales» está constituido por los valores de compromiso social, prosocialidad y justicia e igualdad social. Se relacionan con una buena integridad 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, y se relacionan con los llamados contravalores.

La estructura factorial de la escala explica el 71,05% de la varianza obteniendo índices de validez superiores a 0.90. La escala también presenta buena fiabilidad en todas sus dimensiones. A través del coeficiente alpha de Cronbach, se obtienen valores superiores a 0.80 en los factores de primer y segundo orden (Antolín et al., 2011).

No se conoce que esta escala haya sido utilizada fuera del contexto para el que se creó y Pertegal et al. (2010) incitan en las conclusiones de estudio a realizar comparaciones diferenciales para valorar dónde es mejor promover los programas de desarrollo positivo adolescente, bien en el contexto académico, bien en el ámbito no formal.

## **2.4 Procedimiento**

Los participantes se inscriben a los Campos de trabajo desde Aragón y también desde otras Comunidades Autónomas españolas. Son los propios jóvenes los que seleccionan el Campo de trabajo que más se adapta a sus intereses. Posteriormente, en función de las plazas existentes pueden acceder o no a la modalidad y a la localidad del Campo elegida. En general, esto asegura que los jóvenes que asisten a estas actividades estén motivados para la realización de la tarea.

En relación a este aspecto el joven, antes de apuntarse, puede acceder a la "Ficha técnica" de la actividad en la que se describen los objetivos y los contenidos de la misma, así como la planificación de las actividades. Las Asociaciones ofrecen un marco estructurado de realización del voluntariado que siempre responde a unos objetivos a conseguir. Durante la actividad y al finalizar el Programa, los jóvenes evalúan el logro de estos objetivos, así como el aprendizaje personal.

La recogida de datos se realiza con una Ficha de participación en el estudio denominada "Encuesta de valoración" (Anexo 2), en el que además de tener en cuenta aspectos relacionados con la Protección de datos según la legislación vigente, se recojan, entre otros, estos aspectos: fecha de realización, fecha de nacimiento, localidad de residencia, curso de estudios terminado, participación anterior en un campamento o actividad similar, pertenencia o no a alguna asociación o entidad y sexo.

Los 3 Campos de trabajo son gestionados por Asociaciones aragonesas sin ánimo de lucro que reciben subvención del Instituto Aragonés de la Juventud para la realización de estas actividades. Los objetivos de los Campos de trabajo cubren tanto aspectos relacionados con el grupo y la socialización, aspectos vinculados a la actividad voluntaria a realizar y aspectos relacionados con actividades lúdicas, culturales y de dinamización.

Antes del comienzo del Programa se realiza una reunión con los 3 directores con el objetivo de explicarles la forma de administrar el cuestionario. Por ello, los participantes

del grupo experimental rellenan el pre test el primer día de comienzo del Campo de trabajo. El pos test se administra el último día del Campo de trabajo.

Del grupo experimental, 20 jóvenes han participado en un Campo de trabajo de modalidad de integración y 27 han participado en dos campos de trabajo de modalidad medioambiental. La modalidad de integración consiste en formar a los jóvenes participantes en acciones vinculadas a la ayuda para personas con discapacidad y en ponerlo en práctica. La modalidad de medio ambiente está vinculada a la mejora de algunas localidades en relación con la naturaleza. Ejemplos concretos serían la creación de balsas como comederos de pájaros o la creación de senderos para la mejora de un paraje.

El grupo control está formado por jóvenes pertenecientes a la base de datos de carné joven europeo que tienen entre 15 y 17 años y deciden responder dos cuestionarios con una diferencia de 15 días de duración con el objetivo de participar en el concurso de un Ipod. El único requisito que se les pide es que durante esos 15 días no participen en ninguna actividad de tiempo libre como un campamento. De los 40 jóvenes que responden al primer cuestionario, solamente quedan 20 por diversos errores en su aplicación. Unos rellenan tres cuestionarios seguidos, otros no rellenan todos los datos y algunos sólo rellenan el 1º cuestionario. El cuestionario (Anexo 3) es anónimo y se cotejan las respuestas entre el 1º y el 2º cuestionario a través de la fecha de nacimiento. Las preguntas de este cuestionario son similares a las del cuestionario del grupo experimental. El grupo control no se define por ninguna modalidad.

Para el grupo control el pre test y el pos test se administra entre junio y agosto en el verano de 2012 para los jóvenes que acceden al concurso del IAJ vía web y aseguran no participar en ninguna actividad vinculada con la educación no formal o el voluntariado durante un periodo mínimo de 15 días ese verano.

La asignación del tratamiento al grupo control o experimental no es aleatoria. Viene dada por la inscripción en la actividad o la participación en el concurso.





## Capítulo III. Análisis de datos y resultados

Para proceder al análisis cuantitativo de los datos del estudio, hemos utilizado el paquete estadístico SPSS versión 15.0, habiendo antes definido de forma pormenorizada los campos necesarios para señalar las opciones de cada uno de los apartados. A partir de aquí, hemos tomado las decisiones oportunas para poder contrastar las hipótesis propuestas en el estudio en función de los objetivos propuestos y de la definición de variables.

Para analizar el perfil de los jóvenes que forman parte de este estudio, hemos procedido a hacer una primera comparación de los 67 participantes en esta investigación con los datos de baremación de la Escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescente (Antolín et al., 2011). En este trabajo se recogieron los datos de una muestra de adolescentes andaluces estratificados por edad y sexo, y sobre los mismos hacemos la comparación.

### 3.1 Comparación entre la muestra del estudio y la población general adolescente.

Así, una primera aproximación a la misma pone de manifiesto que en su conjunto, es decir, considerando al grupo control y al grupo experimental, esta es cualitativamente distinta al grupo normativo de comparación de validación del instrumento, especialmente en lo referente a los valores sociales, dato que se pone de manifiesto para todos los grupos de edad y sexo (tabla 1).

Por lo que respecta a los valores personales, aparecen algunas diferencias más, por ejemplo las mujeres de 15 años que participan en esta investigación ( $n=9$ ), puntúan más en esta escala, algo similar a lo que ocurre con los varones de 16-17 años. En los dos grupos restantes, las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas (tabla 2). Por lo que respecta a los valores individualistas, no hay diferencias significativas en ningún caso (tabla 3). Hay que destacar que la diferencia encontrada en el primer caso es realmente grande, ya que todos nuestros grupos puntúan casi una desviación típica por encima del grupo normativo.

Tabla 1. Valores Sociales. Datos del pre test

| Muestra estudio |       |    |       |            | Valores normativos |       |            | T     | P    |
|-----------------|-------|----|-------|------------|--------------------|-------|------------|-------|------|
|                 | SEXO  | N  | Media | Desv. típ. | N                  | Media | Desv. típ. |       |      |
| 14-15 años      | Mujer | 9  | 50,44 | 5,341      | 664                | 40,00 | 10,02      | 5,866 | .000 |
|                 | Varón | 11 | 47,91 | 8,068      | 513                | 38,23 | 10,59      | 3,979 | .003 |
| 16-17 años      | Mujer | 25 | 50,68 | 7,052      | 401                | 39,56 | 9,40       | 7,885 | .000 |
|                 | Varón | 22 | 47,59 | 7,069      | 323                | 38,80 | 10,10      | 5,833 | .000 |

Tabla 2. Valores Personales. Datos del pre test

| Muestra estudio |       |    |       |            | Valores normativos |       |            | T     | P    |
|-----------------|-------|----|-------|------------|--------------------|-------|------------|-------|------|
|                 | SEXO  | N  | Media | Desv. típ. | N                  | Media | Desv. típ. |       |      |
| 14-15 años      | Mujer | 9  | 54,89 | 4,540      | 664                | 51,31 | 8,52       | 2,365 | .046 |
|                 | Varón | 11 | 49,00 | 10,810     | 513                | 48,64 | 9,39       | 0,110 | .914 |
| 16-17 años      | Mujer | 25 | 53,60 | 5,809      | 401                | 51,25 | 8,07       | 2,023 | .054 |
|                 | Varón | 22 | 51,50 | 4,394      | 323                | 48,65 | 8,97       | 3,402 | .006 |

Tabla 3. Valores individualistas. Datos del pre test

| Muestra estudio |       |    |       |            | Valores normativos |       |            | T      | P    |
|-----------------|-------|----|-------|------------|--------------------|-------|------------|--------|------|
|                 | SEXO  | N  | Media | Desv. Típ. | N                  | Media | Desv. típ. |        |      |
| 14-15 años      | Mujer | 9  | 28,89 | 5,840      | 664                | 25,79 | 6,51       | 1,592  | .150 |
|                 | Varón | 11 | 28,27 | 3,130      | 513                | 27,48 | 6,84       | 0,839  | .421 |
| 16-17 Años      | Mujer | 25 | 23,44 | 6,583      | 401                | 25,12 | 6,12       | -1,276 | .214 |
|                 | Varón | 22 | 26,36 | 6,381      | 323                | 27,37 | 6,91       | -0,740 | .468 |

### 3.2 Perfil de los participantes. Participación anterior en campamentos y asociaciones, sexo y edad.

El 62'7% de los participantes ya habían participado anteriormente en campamentos y el 28'4% ya había pertenecido anteriormente a alguna Asociación.

Acorde a nuestras hipótesis, en nuestra muestra se observa una pequeña diferencia en función del perfil previo de participantes que tienen experiencias previas relacionadas con el asociacionismo. Así, aquellos participantes que han formado parte de este tipo de organizaciones (Media=51,89, d.t.=8,068) puntúan más alto en valores sociales ( $F_{1,65}=4.141$ ,  $p=.048$ ,  $\eta^2=.060$ ) que aquellos que no lo han hecho (Media=48,10,

d.t.=6,356). En cuanto a haber acudido previamente a campamentos no hay tales diferencias.

También es para destacar que el dato de 28,4% de los jóvenes que pertenecen a alguna asociación contrasta con los datos del estudio de IAJ (2012b) en el que el porcentaje de los jóvenes que participan en entidades sin ánimo de lucro no llega al 10%. Esto también podría explicar el perfil social de los participantes antes de iniciar el programa.

Por edad, únicamente encontramos una ligera diferencia en los valores individualistas (Brown-Forsythe=4,02,  $p=.024$ ,  $\eta^2=.109$ ) con una mayor puntuación de los participantes de 15 años (Media=28,55, d.t.=4,43) años frente a los de 16 (Media=23,50, d.t.=5,073). Por su parte, el grupo de 17 años presenta una puntuación intermedia, pero con una mayor dispersión (Media=26,17, d.t.=7.741).

Por lo que respecta al sexo, la única diferencia significativa ( $F_{1,65}=4,448$ ,  $p=.038$ ,  $\eta^2=.064$ ) entre chicos y chicas es la mayor puntuación de las primeras en valores personales [Chicas=53,94 (5,466) vs. Chicos=50,67 (7,144)].

### 3.3 Diferencias entre medidas previas entre el grupo de control y el experimental

Dado que la asignación al grupo control y al experimental no es aleatoria, hemos procedido a comprobar si los participantes de ambos grupos eran distintos o no en las variables dependientes. Hemos comprobado que el grupo control y el experimental no son cualitativamente diferentes en la mayor parte de las variables, salvo en valores personales, en los que el grupo control puntúa más alto que el grupo experimental y en hedonismo, donde el grupo experimental parte de puntuaciones más altas en este valor.

Tabla 4. Diferencias previas entre el grupo control y el experimental

|                       |              | N  | Media | Desviación<br>típica | F     | Sig. | $\eta^2$ |
|-----------------------|--------------|----|-------|----------------------|-------|------|----------|
| Hedonismo             | Control      | 20 | 14,05 | 3,187                | 6,472 | ,013 | ,091     |
|                       | Experimental | 47 | 16,19 | 3,139                |       |      |          |
|                       | Total        | 67 | 15,55 | 3,281                |       |      |          |
| VALORES<br>PERSONALES | Control      | 20 | 55,20 | 3,722                | 5,994 | ,017 | ,084     |
|                       | Experimental | 47 | 51,11 | 7,050                |       |      |          |
|                       | Total        | 67 | 52,33 | 6,496                |       |      |          |

Este resultado se hace un poco más llamativo cuando comparamos los perfiles previos no en función de la pertenencia al grupo control y la experimental, sino en función de la modalidad de la actividad a la que acuden los participantes. Como se puede comprobar en la siguiente tabla, hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en varias escalas de valores en la medida preintervención, responsabilidad, honestidad, hedonismo, centiles sociales, centiles personales y valores personales. Como cabría esperar, las diferencias aparecen ahora entre el grupo que acude al Campo de trabajo de integración vs. los dos grupos que acuden a la actividad de medio ambiente. En concreto, las diferencias entre estos grupos se dan en responsabilidad (Comparaciones de Scheffé,  $p=.006$ ), honestidad ( $p=.014$ ) y en centiles sociales ( $p=.028$ ). Encontramos alguna diferencia más entre el grupo de integración y el control en valores personales ( $p=.029$ ). En todos estos casos, el grupo de integración presenta valores más bajos. En centiles personales ahora las diferencias son entre los tres grupos ( $p<.05$ ), siendo el grupo control el que más puntúa, seguido del de medio ambiente y el de integración. Por último, encontramos una diferencia entre el grupo de medio ambiente y el control en hedonismo, ahora con mayor puntuación para el grupo de medio ambiente ( $p=.019$ ).

Tabla 5. Diferencia entre grupos según modalidades antes de la intervención

|                          |                | N  | Media | Desviación<br>típica | F     | Sig. | $\eta^2$ |
|--------------------------|----------------|----|-------|----------------------|-------|------|----------|
| 1ªResponsabilidad        | Ninguna        | 20 | 16,50 | 3,706                | 5,943 | ,004 | .157     |
|                          | Integración    | 20 | 15,60 | 3,152                |       |      |          |
|                          | Medio ambiente | 27 | 18,56 | 2,309                |       |      |          |
|                          | Total          | 67 | 17,06 | 3,251                |       |      |          |
| 1ªHonestidad             | Ninguna        | 20 | 18,30 | 1,895                | 4,567 | ,014 | .125     |
|                          | Integración    | 20 | 16,95 | 3,441                |       |      |          |
|                          | Medio ambiente | 27 | 19,22 | 2,172                |       |      |          |
|                          | Total          | 67 | 18,27 | 2,683                |       |      |          |
| 1ªHedonismo              | Ninguna        | 20 | 14,05 | 3,187                | 4,260 | ,018 | .117     |
|                          | Integración    | 20 | 15,45 | 2,964                |       |      |          |
|                          | Medio ambiente | 27 | 16,74 | 3,206                |       |      |          |
|                          | Total          | 67 | 15,55 | 3,281                |       |      |          |
| 1ªCentiles sociales      | Ninguna        | 20 | 75,25 | 17,732               | 4,656 | ,013 | .127     |
|                          | Integración    | 20 | 78,25 | 19,753               |       |      |          |
|                          | Medio ambiente | 27 | 56,96 | 34,309               |       |      |          |
|                          | Total          | 67 | 68,78 | 27,632               |       |      |          |
| 1ªCentiles<br>personales | Ninguna        | 20 | 68,50 | 15,140               | 4,395 | ,016 | .121     |
|                          | Integración    | 20 | 51,00 | 27,077               |       |      |          |
|                          | Medio ambiente | 27 | 53,11 | 18,797               |       |      |          |
|                          | Total          | 67 | 57,07 | 21,758               |       |      |          |

|                       |                |    |       |       |       |      |      |
|-----------------------|----------------|----|-------|-------|-------|------|------|
| 1º VALORES PERSONALES | Ninguna        | 20 | 55,20 | 3,722 | 3,785 | ,028 | .106 |
|                       | Integración    | 20 | 49,80 | 8,829 |       |      |      |
|                       | Medio ambiente | 27 | 52,07 | 5,356 |       |      |      |
|                       | Total          | 67 | 52,33 | 6,496 |       |      |      |

### 3.4 Comparación pre-post grupo control-experimental

Para analizar la evolución de la muestra entre la primera y la segunda medida, hemos realizado distintos análisis de varianza con medidas repetidas entre la primera medida y la segunda medida considerando como factores intersujetos el grupo control vs el experimental y el sexo. Los resultados ponen de manifiesto diferencias significativas en algunas escalas, sobre todo la referida a los valores personales. Así, el dato más relevante es que grupo control y experimental evolucionan de manera distinta en esta variable (Contrastes multivariados, Traza de Pillai,  $F_{1,63}=8,588$ ,  $p=,005$ ,  $\eta^2=.120$ ). Como se puede comprobar en la tabla 5, mientras que el grupo control mantiene una puntuación parecida, el grupo experimental sube de manera significativa. El anterior resultado queda corroborado para la puntuación centil de la escala, siendo el resultado para la puntuación directa parecido (Contrastes multivariados, Traza de Pillai,  $F_{1,63}=3,226$   $p=,077$ ).

Por otra parte, se observa un resultado más significativo procedente de la triple interacción entre grupo control y sexo (Traza de Pillai,  $F_{1,63}=5,686$ ,  $p=,020$ ). Así, se comprueba que la evolución es estadísticamente más significativa en el caso de las chicas (Traza de Pillai,  $F_{1,32}=7,877$ ,  $p=,008$ ) que en el de los chicos (Traza de Pillai,  $F_{1,31}=0,612$ ,  $p=,440$ ). Lo llamativo es que dentro de las chicas, las que cambian en esta variable no son las participantes del grupo experimental, sino que las nueve chicas del grupo control cambian significativamente su puntuación en esta escala.

Tabla 6. Medias pre-post grupo control vs. Experimental

|                    | N  | PRE                         |            | POST  |            |
|--------------------|----|-----------------------------|------------|-------|------------|
|                    |    | Centiles Valores personales |            |       |            |
|                    |    | Media                       | Desv. típ. | Media | Desv. típ. |
| Control            | 20 | 68,50                       | 15,140     | 64,75 | 22,212     |
| Experimental       | 47 | 52,21                       | 22,442     | 62,87 | 24,019     |
| Total              | 67 | 57,07                       | 21,758     | 63,43 | 23,342     |
| VALORES PERSONALES |    |                             |            |       |            |
| Control            | 20 | 55,20                       | 3,722      | 55,30 | 4,532      |
| Experimental       | 47 | 51,11                       | 7,050      | 53,77 | 6,565      |
| Total              | 67 | 52,33                       | 6,496      | 54,22 | 6,037      |

| RESPONSABILIDAD (chicas) |    |       |       |       |       |
|--------------------------|----|-------|-------|-------|-------|
| Control                  | 11 | 15,09 | 3,562 | 19,09 | 1,640 |
| Experimental             | 23 | 17,39 | 2,840 | 17,70 | 2,363 |
| Total                    | 34 | 16,65 | 3,228 | 18,15 | 2,231 |

Analizando la evolución en función de los tres grupos considerados inicialmente, es decir el grupo control, el Campo de trabajo de integración y los de medio ambiente encontramos algunos resultados estadísticamente significativos (tabla 7). Así, se produce un cambio general en responsabilidad asociado al grupo ( $F_{2,61}=15,272$ ,  $p<.001$ ), con un importante porcentaje de varianza explicado ( $\eta^2=.334$ ). Los resultados al hacer comparaciones por pares, por su parte, ponen de manifiesto cambios significativos en los tres grupos, con una importante mejora en el grupo de integración ( $d=-3,50$ ,  $p<.001$ ), pero también en el grupo control ( $d=-2,00$ ,  $p=.037$ ) y un empeoramiento en el grupo de medio ambiente ( $d=1,630$ ,  $p=.004$ ).

En relación a hedonismo ( $F_{2,61}=4,591$ ,  $p=.010$ ,  $\eta^2=.134$ ), el cambio es de menor magnitud, pero también relevante, aunque afecta únicamente al grupo de Medio ambiente, quienes bajan significativamente su puntuación en esta escala entre el pre y el post, pasando de 16,74 puntos a 14,04 ( $p<.001$ ).

Por lo que respecta a los centiles sociales ( $F_{2,61}=4,111$ ,  $p=.021$ ,  $\eta^2=.114$ ) y a los centiles personales ( $F_{2,61}=4,591$ ,  $p=.010$ ,  $\eta^2=.134$ ) encontramos dos resultados estadísticamente significativos pero con una evolución distinta. Así, encontramos que no hay cambios estadísticamente significativos en el grupo control en ninguna de las dos medidas ( $p=.360$  y  $p=.311$ ), mientras que el grupo de integración mejora de notable en ambas ( $d=-10,00$ ,  $p=.050$  y  $d=-19,50$ ,  $p<.001$ ), y el grupo de medio ambiente lo hace únicamente en valores sociales, ahora con el mayor cambio de los tres grupos considerados ( $d=-24,51$ ,  $p<.001$ ).

Tabla 7 -. Medias pre-post según modalidad de Campo de trabajo

|                     | N  | PRE             |            | POST  |            |
|---------------------|----|-----------------|------------|-------|------------|
|                     |    | RESPONSABILIDAD |            |       |            |
|                     |    | Media           | Desv. típ. | Media | Desv. típ. |
| Ninguna             | 20 | 16,50           | 3,706      | 18,50 | 1,960      |
| Integración         | 20 | 15,60           | 3,152      | 19,15 | 2,134      |
| Medio ambiente      | 27 | 18,56           | 2,309      | 16,93 | 2,336      |
| Hedonismo           |    |                 |            |       |            |
| Ninguna             | 20 | 14,05           | 3,187      | 13,30 | 3,310      |
| Integración         | 20 | 15,45           | 2,964      | 15,45 | 4,371      |
| Medio ambiente      | 27 | 16,74           | 3,206      | 14,04 | 4,062      |
| Centiles sociales   |    |                 |            |       |            |
| Ninguna             | 20 | 75,25           | 17,732     | 78,50 | 13,870     |
| Integración         | 20 | 78,25           | 19,753     | 88,25 | 10,915     |
| Medio ambiente      | 27 | 56,96           | 34,309     | 81,48 | 13,503     |
| Centiles Personales |    |                 |            |       |            |
| Ninguna             | 20 | 68,50           | 15,140     | 64,75 | 22,212     |
| Integración         | 20 | 51,00           | 27,077     | 70,25 | 21,973     |
| Medio ambiente      | 27 | 53,11           | 18,797     | 57,41 | 24,391     |





## Capítulo IV. Conclusiones y discusión

Con estos resultados podemos concluir que, con anterioridad a la participación en este programa, el perfil de las personas que toman parte en actividades de educación no formal es diferente al del grupo normativo. Los jóvenes participantes presentan valores sociales bastante más elevados que la muestra normal. Conocen perfectamente los objetivos y las actividades a realizar antes de apuntarse, por lo que este tipo de programa de voluntariado les motiva ya antes de su realización.

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 et al. (2012), los autores destacan que los aspectos relacionados con la familia y el contexto son fundamentales para el beneficio o el detrimento 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.

También se detecta en este estudio que aquellos jóvenes que con anterioridad han participado en asociaciones sin ánimo de lucro presentan actitudes más sociales. En cualquier caso, hay que destacar que estos resultados se logran sobre un grupo que, cualitativamente, ya es distinto del resto de jóvenes, presentando perfiles diferenciados, curiosamente tanto en valores sociales como en valores personales. Por eso, podemos hablar de un grupo que ha tenido una trayectoria social positiva y para el que la participación en estas actividades aún redunda más en su mejora.

Sin embargo, esta significación no es positiva con los jóvenes que han participado con anterioridad en campamentos. Siguiendo de nuevo el estudio de Huang et al. (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 participación en campamentos.

El grupo control y el experimental son cualitativamente similares en todo, excepto en que los jóvenes del grupo control en la primera medición presentan mejores valores personales y los jóvenes del grupo experimental presentan más hedonismo.

Pero profundizando más en los datos, hemos detectado valores iniciales en el pretest en función también de las modalidades de los Campos de trabajo. El grupo de integración

parte con valores sociales más altos, mientras que el grupo de medio ambiente presenta valores altos en responsabilidad, honestidad y hedonismo; a su vez, el grupo control presenta valores personales elevados. Estos datos son interesantes de cara a ver la evolución posterior después de la participación.

Aún teniendo en cuenta que el grupo de nuestra muestra es tan autoseleccionado, después de la participación en el Programa se detecta un aprendizaje o adquisición de valores personales en los jóvenes que pone en valor los Campos de trabajo. En concreto, el grupo experimental reacciona de forma diferente al grupo control, mejorando en la puntuación centil y en los valores personales.

Teniendo en cuenta las modalidades comentadas anteriormente, hay que destacar que el grupo que participa en la modalidad de integración mejora tanto en valores sociales como en valores personales y el grupo medioambiental mejora sólo en valores personales. Esto podría indicar que el programa de integración es más completo para la adquisición general de valores relacionados con la ayuda a los demás y con la madurez personal.

Si bien, hay que tener en cuenta que el grupo control también mejora en responsabilidad, en concreto las chicas. Este dato podría relacionarse con las amenazas a la validez interna del estudio, ya que los participantes de este grupo no sabemos el tipo de actividades que han realizado durante ese período, por lo que tanto la historia local como la maduración pueden estar interviniendo.

Teniendo en cuenta la edad, los participantes de 15 años presentan valores más individualistas que los de 16 y los de 17 años se situarían en una puntuación más intermedia a este respecto. Tal y como destacaban Nucci et al. (2009) la evolución del desarrollo moral no sigue un proceso lineal. Sería interesante al ampliar la muestra, detectar las diferencias entre edades y sexos en la adquisición de determinados valores y competencias. Este resultado también es compatible con los resultados del estudio de Aciego de Mendoza (2003) en el que valora que cuánto más mayores son los jóvenes más preparados están para participar en actividades de tipo prosocial.

Respecto al sexo, aparecen diferencias significativas porque las chicas muestran mejores valores personales. Este dato corrobora los estudios en los que las mujeres eligen para su futuro el valor de ayudar a los demás y forma parte de su motivación intrínseca. Además priorizan en general las relaciones interpersonales en sus actividades (Hernández, 2006; Casas et al., 2005; Ferssizidis et al., 2010).

La validez externa del estudio es mayor porque se realiza en un contexto natural, no experimental. No sacamos a los sujetos de estudio de su ambiente, ya que los jóvenes han acudido motivados al Instituto Aragonés de la Juventud para participar en este programa. Los jóvenes son informados de que participan en un estudio porque responden a un cuestionario de forma anónima cuando comienzan y terminan su actividad, pero el resto de la investigación discurre en su ambiente totalmente natural.

Hemos comprobado la eficacia del programa en la adquisición de algunos valores, pero sería interesante también poder detectar adquisiciones en otro tipo de competencias y habilidades en los jóvenes.

Al mismo tiempo, hemos puesto en valor el instrumento de Desarrollo positivo adolescente aplicado en contextos de educación no formal, tal y como sugerían los propios autores que lo han validado. Ha resultado un instrumento fácil de administrar y muy adecuado para el tipo de programa vinculado tan directamente a tareas de voluntariado y solidaridad.

La desventaja de este diseño radica en la falta de validez interna del diseño, ya que al no ser los grupos equivalentes, las diferencias encontradas pueden ser debidas a otros aspectos no controlables. De este modo, no podemos establecer un control riguroso en el procedimiento.

No podemos dejar de considerar que el tamaño muestral no es muy alto y que aunque se ha tratado de buscar un grupo control equivalente, no siempre ha sido posible, ya que tanto su tamaño como sus valores previos son ligeramente distintos, sobre todo en lo relativo a los valores personales y al hedonismo. En este sentido, podría darse el caso de que la evolución del grupo experimental entre el pre y el post mostrase más que una evolución debida al programa una tendencia de regresión a la media en esta escala. Igualmente, el resultado relativo a la evolución de las chicas del grupo experimental entre el pre y el post es difícilmente explicable salvo que recurramos a alguna característica o condición particular que pueda afectar a este grupo específico. En cualquier caso, parece que son necesarios más estudios de este tipo y con mayor control metodológico para avanzar en el conocimiento de este apartado.

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). Sin embargo, en España no

tenemos conocimiento de que se estén desarrollando estudios exhaustivos vinculados a este tipo de programas. Por ello, consideramos interesante la promoción de trabajos de investigación en este ámbito, en los que se puedan medir los aprendizajes de niños y jóvenes en relación con diferentes tipos de programas extraescolares. Sería interesante conocer también la frecuencia de la participación y las edades más habituales para hacerlo según las temáticas en el ámbito de la educación no formal.

No obstante, somos conocedores de la existencia de muchas de estas actividades evaluadas solamente por encuestas de satisfacción de los usuarios. Pertegal, Oliva y Hernando (2010) valoran la necesidad de comparar la promoción de la salud en los jóvenes tanto en actividades de educación reglada como en actividades de educación no formal. De este modo, consideran que se podrían valorar los efectos diferenciales entre los diferentes tipos de programas y de contextos, así como de las diferencias entre las adquisiciones en los jóvenes. Siguiendo estas indicaciones nos parece interesante poder proponer hacia el futuro más investigaciones de ámbito estatal que validen la adquisición de valores, habilidades y competencias en contextos de educación no formal.

Asimismo, la Comisión Europea (2012) propone a los países miembros impulsar este tipo de programas y citando a Delors (1996) con sus referencias a teorías relacionadas con la educación a lo largo de la vida, no podemos dejar de lado todas las ventajas expuestas en este estudio para mejorar el desarrollo personal de niños y jóvenes, que podrían posiblemente mejorar su 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 poner en valor tanto la labor de las entidades sin ánimo de lucro como la labor de los poderes públicos a favor de la juventud.

## Referencias

- 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) 589-594.
- Antolín, L., Oliva, A., Pertegal, M. A. y López, A. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema Vol. 23*, 153-159.
- 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*.(Cap. 21, pp. 273-289) Routledge. New York.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. *Educación XXI. 10*, pp. 61-82.
- Casas, F., Buxarrais, M. R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E. y Rodríguez, J. M. (2005) Values and their influence on the life satisfaction of adolescents aged 12 to 16: a study of some correlates1. *Psychology in Spain, Vol. 9*. No 1, 21-33.
- Comisión Europea (2012) Recomendaciones del Consejo sobre la validación del aprendizaje no formal e informal. Bruselas.
- Cortés, A. y Conchado, A. (2012) Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en Bachillerato. *Estudios sobre Educación Vol. 22*, 93-114.
- Delors, J. et al. (1996) La educación encierra un tesoro.Madrid: Santillana Ediciones Unesco.
- 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 (2011) *La presencia de los valores democráticos en el proceso educativo* (Cap. IV, 119-185) Madrid.
- 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*.

- Ferssizidis, P., Adams, L. M., Kashdan, T. B., Plummer, C., Mishra, A. y Ciarrochi, J. (2010) Motivation for and commitment to social values: The roles of age and gender. *MotivEmot.* 34:354–362.
- Fontes, S., García, C., Garriga, A. J., Pérez-Llantada, M. C. y Sarriá, E., (2001). *Diseños de investigación en Psicología*. Madrid: U.N.E.D.
- Hernández, P. (2006). Educación intelectual versus emocional: ¿conflicto, limitación o incompetencia? *Papeles del Psicólogo*, 27, 3, 105-171.
- Herrera, M (coord.) (2006) Jóvenes y educación no formal. *Revista de Estudios de Juventud*. Nº 74. Madrid: Injuve.
- Huang, D. y La Torre, D. (2012) *What have we learned from the California Statewide Evaluation*. University of California, Los Angeles.
- Instituto Aragonés de la Juventud (2007) Ley de Juventud de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón* nº54.
- Instituto Aragonés de la Juventud (2012a) RESOLUCIÓN de 8 de marzo de 2012, del Instituto Aragonés de la Juventud, por la que se convocan plazas para participar en el programa "Voluntariado y Solidaridad 2012". *Boletín Oficial de Aragón* nº 58.
- Instituto Aragonés de la Juventud (2012b) *Voluntariado joven en Aragón*. Recurso web <http://juventud.aragon.es/Formacion>
- 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.
- Mangrulkar, L., Vince, Ch. y Posner, M. (2001) *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de Salud.
- Medrano, C., Cortés, A. y Palacios, S. (2009). Los valores personales y los valores percibidos en la televisión: un estudio con adolescentes. *REIFOP*, 12 (4), 55-66.
- Megías, E. (coord.) (2010) *Valores sociales y drogas 2010*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción: Madrid.

## Referencias

- Murillo, L., Muñoz, D. y 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.
- Nucci, L. and Turiel, E. (2009) Capturing the Complexity of Moral Development and Education. *Mind, Brain, and Education*, 3: 151–159.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A. Hernando, A. y Pertegal, M.A. (2010) Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2).
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M.A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., Reina, C. (2011) *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud: Sevilla.
- Orejudo, S. (2010) Proyecto docente. Asignatura de psicología del desarrollo en edad escolar. Documento no publicado. Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza
- Orejudo, S.y 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), 129-158
- 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
- Pertegal, M. A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22 (1), 53-66.
- Serrano, B. (2010) *Guía educativa para padres y madres*. Zaragoza: 3ooks
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, Unit 2. Retrieved from <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/11>





## **Anexos**

- 1. Ejemplo de una ficha técnica de un Campo de trabajo**
- 2. Cuestionario Grupo Experimental**
- 3. Cuestionario Grupo Control**



