
EDUCACIÓN EN VALORES: BUENAS PRÁCTICAS Y EFICACIA ESCOLAR

VALUES EDUCATION: GOOD PRACTICES AND
SCHOOL EFFECTIVENESS

BALOREEN HEZIKETA: JARDUNBIDE EGOKIAK ETA
IKASTETXEEN ERAGINKORTASUNA

Ander Azkarate Morales

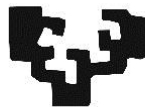
Dirigida por / Directed by / Zuzendariak

Isabel Bartau Rojas

Luis Lizasoain Hernández

San Sebastián/Donostia, 2019

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

EDUCACIÓN EN VALORES: BUENAS PRÁCTICAS Y EFICACIA ESCOLAR

VALUES EDUCATION: GOOD PRACTICES AND
SCHOOL EFFECTIVENESS

BALOREEN HEZIKETA: JARDUNBIDE EGOKIAK ETA
IKASTETXEEN ERAGINKORTASUNA

Ander Azkarate Morales

Dirigida por / Directed by / Zuzendariak

Isabel Bartau Rojas

Luis Lizasoain Hernández

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO
UNIVERSITY OF THE BASQUE COUNTRY
EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

Facultad de Educación, Filosofía y Antropología
Education, Philosophy and Antropology Faculty
Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatatea

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Department of Research Methods and Diagnostic in Education
Hezkuntzako Ikerkuntza eta Diagnosi Metodoak Saila

Programa de Doctorado en Educación: Escuela, Lengua y Sociedad
Doctoral Program of Education: School, Language and Society
Hezkuntza: Eskola, Hizkuntza eta Gizartea Doktorego Programa

San Sebastián/Donostia, 2019

—Es verdad, Pippi; te convendría ir al colegio para aprender a escribir un poco mejor —opinó Anika.

—Gracias —repuso Pippi—. Una vez fui un día entero, y aprendí tanto que todavía estoy mareada.

(Lindgren, 2018)¹

¹ Astrid Lindgren (1907-2002) destacó por una producción literaria remarcada por la idea de un mundo de colaboración y respeto hacia la infancia, garantizando su cuidado y educación (Obiols, 2018).

Agradecimientos

Aknowledgments / Esker ona

Para empezar, me gustaría agradecer a Isabel Bartau su dedicación, empeño, disposición y generosidad, además de la “presión” (muy necesaria) a la que me ha sometido en varias ocasiones. Estoy totalmente convencido de que si no llego a contar con su ayuda para llevar adelante este trabajo... difícilmente estaría ahora mismo escribiendo estas líneas. Igualmente, querría agradecer a Luis Lizasoain su cercanía, conocimiento y sentido del humor. Ha sido una gozada, y todo un honor, haber podido contar con él y con Isabel para este trabajo.

Imposible no hacer referencia a las personas integrantes de los grupos de investigación en los que he tenido la suerte de estar y de las que he aprendido tanto.

Por supuesto, Oporto: Obrigado! Esos 3 meses que tuve la suerte de pasar en esa ciudad tan cercana y tan diferente fueron increíbles. Muchísimas gracias a Isabel Menezes y todo su equipo por la acogida, la disponibilidad y el buen humor. ¡Volveré!

Muchas gracias también a todos los centros escolares por haber aceptado colaborar en el trabajo, por su interés en él y la gran disposición mostrada.

Pensaba cerrar aquí los agradecimientos, pero, como creo que por ahora no voy a ganar un Goya, voy a aprovechar estas líneas para agradecer TODO a la gente que me rodea: mi familia (ama y aita, el mejor tándem que me podía haber tocado; Ana, la mejor compañera; mis “hermanos”; sobris, “pero tú, osaba, ¿dónde trabajas?” (Azkarate, 2018, p.21); mi abuela, porque si falta algo en el trabajo es por culpa de sus interminables llamadas hablando de fútbol y política; tías y tíos; primas y primos...) y amigos/as (prefiero no jugármela a empezar a decir nombres porque, ya me conocéis, y seguro que me olvido de alguien: si te das por aludido/a mándame un *WhatsApp* agradeciéndome haberme acordado de ti y lo arreglamos invitándome a una caña).

En definitiva, a todas las personas que, en algún momento, habéis estado pendientes de mí y de cómo iba avanzando este trabajo: **ESKERRIK ASKO!**

Resumen

Diversas investigaciones sugieren que la educación en valores sistematizada y de calidad no sólo fomenta la construcción del carácter del alumnado, sino que también facilita el aprendizaje eficaz mejorando los resultados académicos.

La finalidad de este proyecto es analizar la relación de la educación en valores con la eficacia escolar y detectar buenas prácticas en los centros de primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). En concreto: 1) identificar el papel de la educación en valores en centros de alto y bajo nivel de eficacia, 2) analizar la educación en valores en los centros de alta eficacia, y 3) conocer la realidad de un centro de alto y otro de bajo nivel de eficacia en este ámbito.

La presente investigación es descriptiva y basada en un diseño de investigación mixto, empleando técnicas de recogida y análisis de datos de tipo cuantitativo y cualitativo.

Con respecto al procedimiento, después de proceder a la identificación de un total de 33 centros de primaria de la CAV, 17 de alto nivel de eficacia (CAEF) y 16 de bajo (CBEF), mediante técnicas estadísticas de modelización multinivel, se llevó a cabo el estudio de la educación en valores de los centros seleccionados. En esta primera fase se obtuvieron los datos de la Evaluación Diagnóstica de la Competencia Social y Ciudadana de 3.075 estudiantes de primaria (52.7% niños y 47.3% niñas) y participaron tres informantes clave: 31 profesionales de la Inspección Educativa, 28 Equipos Directivos y 224 docentes (25.2% hombres y 74.8% mujeres).

Posteriormente, se analizaron las creencias de la comunidad educativa sobre la educación en valores y se detectaron buenas prácticas en este ámbito en los centros de primaria de alta eficacia de la CAV. En esta segunda fase la muestra está compuesta por 391 estudiantes (52.4% niños y 47.57% niñas), 24 docentes (25% hombres y 75% mujeres) y 455 familias (28.7% padres y 71.3% madres). Además, participaron los 5 Equipos Directivos de estos centros.

Por último, se realizó un estudio de casos múltiple con la finalidad de establecer el contraste entre la educación en valores de un centro CAEF y otro CBEF. En

esta tercera fase la muestra está formada por 156 estudiantes (58.3% niños y 41.7% niñas), 9 docentes (55.5% hombres y 44.5% mujeres) y 162 familias (29.6% padres y 70.4% madres). También participaron 2 agentes de la Inspección Educativa y 2 Equipos Directivos.

En la recogida de información de datos cuantitativos se han aplicado cuestionarios al alumnado, al profesorado y a las familias. Por su parte, las técnicas de recogida de datos cualitativos comprenden la entrevista semiestructurada al personal de Inspección Educativa y Equipos Directivos, los grupos de discusión con el profesorado y el análisis documental de los centros participantes en el estudio de casos.

A continuación, se recogen los principales resultados encontrados en este trabajo. La Competencia Social y Ciudadana del alumnado de primaria de centros CAEF es significativamente mayor que la del alumnado de los CBEF. El profesorado de los CAEF valora en mayor medida la educación en valores que el de los CBEF. El nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado de los centros CAEF es elevado. Se han encontrado diversidad de estrategias que utiliza el profesorado en el aula (Aprendizaje Cooperativo, Plan de Acción Tutorial, etc.) y las familias en el hogar (Modelado, Diálogo, etc.) para educar en valores.

Las principales conclusiones son las siguientes: 1) la educación en valores tiene un papel relevante en la eficacia escolar de los centros de primaria de la CAV, 2) se ha caracterizado la educación en valores de centros de primaria de alto nivel de eficacia de la CAV, 3) se han detectado buenas prácticas en educación en valores en estos centros, y 4) se confirma la influencia de factores contextuales considerados en la investigación. Por último, se proponen diversas implicaciones derivadas del trabajo para la práctica educativa.

Abstract

Different researches suggest that systemised, quality values education not only helps to build character in pupils, but that it also enables effective learning, hence improving academic results.

The purpose of this project is to analyse the relationship of values education with school effectiveness and to detect good practices in primary schools in the Basque Autonomous Community (BAC). Specifically: 1) to identify the role played by values education in high and low achieving schools; 2) to analyse values education in high-achieving schools; and 3) to know the reality of one high and one low-achieving school in this field.

This research is descriptive and based on a mixed research design, using quantitative and qualitative data collection and analysis techniques.

As far as the procedure is concerned, after having identified a total of 33 primary schools in the BAC—17 of which were high-achieving (HAS) and 16 low-achieving (LAS)—using multilevel modelling statistical techniques, a study was carried out on values education at the selected schools. In this first stage, data was obtained on the Diagnostic Evaluation of Social and Civic Skill for 3,075 primary school pupils (52.7% boys and 47.3% girls) with the participation of three key informants: 31 Education Inspectorate professionals, 28 Managerial Teams and 224 teachers (25.2% men and 74.8% women).

Subsequently, analysis was made of the beliefs of the education community with respect to values education and good practices were detected in this field at high-achieving primary schools in the BAC. In this second stage, the sample is made up of 391 pupils (52.4% boys and 47.57% girls), 24 teachers (25% men and 75% women) and 455 families (28.7% fathers and 71.3% mothers). The 5 Management Teams at these schools also participated.

Lastly, a study was made of multiple cases with a view to establishing the comparison between values education at one HAS and one LAS school. In this third stage, the sample is made up of 156 pupils (58.3% boys and 41.7% girls), 9 teachers (55.5% men and 44.5% women) and 162 families (29.6% fathers and

70.4% mothers). Two Education Inspectorate agents and 2 Management Teams also participated.

When collecting the quantitative data information, the pupils, teachers and families were given a questionnaire to complete. For their part, the qualitative data collection techniques include a semi-structured interview with the Education Inspectorate staff and Management Teams, discussion groups with the teachers and documentary analysis of the schools participating in the case study.

Next, the main results of this work were compiled. The Social and Civic Skill of pupils at HAS primary schools is significantly higher than that of pupils at LAS schools. The HAS teachers place greater importance on values education than those at LAS schools. The level of habits and values acquired by pupils at HAS schools is high. A diversity of strategies was found, used by teachers (Cooperative Learning, Tutorial Action Plan, etc.) in the classroom and by families at home (Modelling, Dialogue, etc.) with a view to values education.

The main conclusions are the following: 1) values education plays an important part in the effectiveness of primary schools in the BAC; 2) values education at high-achieving primary schools in the CAV has been characterised; 3) good practices regarding values education has been detected at these schools; and 4) the influence of contextual factors considered in the research is confirmed. Lastly, the different implications deriving from the work in regard to educational practice are proposed.

Laburpena

Ikerketa desberdinek, baloreen heziketa sistematizatuak eta kalitatezkoak ikasleen izaera sustatzeaz gain, ikasketa eraginkorra errazten duela ere iradokitzen dute, emaitza akademikoak hobetuz.

Proiektu honen helburua Euskal Autonomia Erkidegoko (EAEko) ikastetxeen baloreen heziketaren eta eskolen eraginkortasunaren arteko erlazioa aztertzea da, lehen hezkuntzako eskoletan ematen diren jardunbide egokiak identifikatzen. Zehazki: 1) baloreen heziketak eraginkortasun handiko (EHI) eta baxuko (EBI) ikastetxeetan betetzen duen papera identifikatzea, 2) eraginkortasun handiko zentroen balioen hezkuntza aztertzea, eta 3) eraginkortasun handia duen ikastetxe baten eta baxuko beste baten errealitatea ezagutzea.

Ikerketa deskribatzailea da eta diseinu mistoan oinarritua dago, datu bilketa burutzeko teknika eta datu analisi prozedura kuantitatibo eta kualitatiboak erabili dira.

Prozedurari dagokionez, guztira EAEko lehen hezkuntzako eraginkortasun altuko 17 zentro eta baxuko 16 aukeratu ziren, modelizazio multmailako teknika estatistikoen bitartez. Lehen fase honetan ikastetxe hauetako 3.075 ikasleren (% 52.7 mutilak eta % 47.3 neskek) Ebaluazio Diagnostikoan Konpetentzia Sozial eta Zibikoan lortutako emaitzak lortu ziren. Honetaz gain, hiru berriemaile garrantzitsuek parte hartu zuten: 31 Hezkuntza Ikuskariak, 28 Zuzendaritza-Taldeak eta 224 irakaslek (% 25.2 gizonak eta % 74.8 emakumeak).

Ondoren, eskolako komunitatearen balioetako heziketari buruzko iritziak analizatu ziren eta jardunbide egokiak antzeman ziren EAEn eraginkortasun handiko lehen hezkuntzako ikastetxeetan. Bigarren fase honetan, 391 ikaslek (% 52.4 mutilak eta % 47.57 neskek), 24 irakaslek (% 25 gizonak eta % 75 emakumeak) eta 455 familiek (% 28.7 aitak eta % 71.3 amak) parte hartu zuten. Gainera, zentro hauetako 5 Zuzendaritza-Taldeek parte hartu zuten.

Azkenik, eraginkortasun altuko eta baxuko ikastetxeen kasu-ikerketa burutu zen balioen heziketaren kontrastea lortzeko helburuarekin. Hirugarren fase honetan lagina 156 ikaslerekin (% 58.3 mutilak eta % 41.7 neskek), 9 irakaslez (% 50.0 mutilak eta % 50.0 neskek) osatuta dago.

55.5 gizonak eta % 44.5 emakumeak) eta 162 familiekin (% 29.6 aitak eta % 70.4 amak) osatuta zegoen. Hezkuntza Ikuskari 2 agentek eta 2 Zuzendaritza-Taldeak ere parte hartu zuten.

Datu kuantitatiboak biltzeko ikasleei, irakasleei eta familiei eskainitako galdeketak erabili ziren. Bestalde, datu biltzeko kualitatiboa egiteko, Hezkuntza Ikuskari eta Zuzendaritza-Taldeko kideei egindako elkarrizketa, irakasleekin egindako eztabaida-taldeak eta kasu-ikerketako parte hartu duten ikastetxeen analisi dokumentala erabili dira.

Ondoren, lan honetan aurkitutako emaitza nagusiak jasotzen dira. EHI ikastetxeetan Konpetentzia Sozial eta Zibikoa EBItako ikaslerena baino nabarmen handiagoa da. Eraginkortasun handiko ikastetxeetako irakasleek balioen heziketa eraginkortasun baxukoetakoek baino neurri handiagoan balioesten dute. Eraginkortasun altuko zentroetako ikasleen ohitura eta balioen eskuratze maila altua jasotzen da. Irakasleek ikasgelan balioen hezkuntzan hezteko darabiltzaten estrategia aniztasuna aurkitu da (ikasketa kooperatiboa, tutoretza plana, etab.).

Ikerketa honen ondorio nagusiak hurrengoak dira: 1) balioetako heziketak paper nabarmena du EAEko ikastetxeen eraginkortasun mailan, 2) EAEko EHItan balioen heziketa ezaugarritu da, 3) zentro hauetan balioen heziketan praktika onak antzeman dira eta 4) ikerketan kontutan hartutako testuinguruaren faktoreen eragina egiaztatu da. Azkenik, ikerketa honetatik ondorioztatzen diren heziketa praktikarako esku-hartze desberdinak proposatzen dira.

Índice

Table of content / Aurkibidea

Agradecimientos.....	i
Resumen/Abstract/Laburpena.....	ii
Índice.....	ix
Índice de tablas.....	xvii
Índice de figuras.....	xxi
Introducción.....	1
Contexto de investigación.....	5
Primera parte. Fundamentación teórica.....	7
Capítulo 1. Los valores en la educación.....	9
1.1. Conceptualización y términos afines.....	9
1.1.1. Atributos y características del concepto “valor”.....	13
1.1.2. Agentes de socialización en valores.....	17
1.1.2.1. Familia.....	19
1.1.2.2. Escuela.....	22
1.1.2.3. Grupo de iguales.....	24
1.1.2.4. Medios de comunicación.....	25
1.1.2.4.1. La televisión.....	26
1.1.2.4.2. Internet y las redes sociales.....	27
1.1.2.4.3. Los videojuegos.....	29
1.2. Perspectivas teóricas sobre el desarrollo de valores.....	31
1.2.1. Jean Piaget.....	34
1.2.2. Lawrence Kohlberg.....	35
1.2.3. Carol Gilligan.....	38
1.3. Variantes de la educación en valores en las escuelas.....	40
1.4. La educación en valores en la escuela de educación primaria.....	49
1.4.1. Factores que justifican la educación en valores.....	52
1.4.2. Marco curricular de la educación en valores en primaria.....	54
1.4.2.1. Legislación nacional.....	55
1.4.2.2. Marco legislativo en la Comunidad Autónoma Vasca.....	59
1.4.2.3. Programas en la Comunidad Autónoma Vasca.....	60

1.4.2.4. El tratamiento de los valores en el currículo escolar.....	62
1.4.3. Metodología de educación en valores en el aula.....	66
1.4.3.1. Enfoque tradicional.....	67
1.4.3.2. Enfoque innovador.....	70
1.4.4. Estrategias de educación en valores en el aula.....	76
1.4.5. La evaluación de la educación en valores.....	89
1.4.6. Dificultades y retos.....	90
1.5. La formación del profesorado en el área de la educación en valores.....	95
2. Capítulo 2. El movimiento de la eficacia y mejora escolar.....	99
2.1. Evolución y conceptualización.....	99
2.1.1. Fase 1: Enseñanza Eficaz.....	100
2.1.2. Fase 2: Eficacia Escolar.....	100
2.1.3. Fase 3: de la Eficacia Escolar a la Eficacia y Mejora Educativa.....	102
2.2. Factores y procesos de eficacia en centros escolares.....	108
3. Capítulo 3. Educación en valores y calidad de la enseñanza.....	111
3.1. La educación en valores como un factor de la eficacia escolar.....	111
3.2. La iniciativa de la educación en valores en Australia.....	115
3.3. Bases neuronales del desarrollo moral: aportaciones desde la neurociencia.....	125
Segunda parte. Trabajo empírico.....	131
4. Finalidad y objetivos de la investigación.....	133
5. Metodología.....	135
5.1. Participantes.....	138
5.2. Variables.....	140
5.3. Técnicas de recogida de la información.....	147
5.4. Procedimiento.....	152
5.4.1. Fase previa. Selección de centros de alta y baja eficacia escolar.....	152
5.4.2. Fase 1. Análisis de la educación en valores en los centros CAEF y CBEF seleccionados.....	153
5.4.3. Fase 2. La educación en valores en centros de alta eficacia escolar de la Comunidad Autónoma Vasca: identificación de creencias y buenas prácticas.....	156
5.4.4. Fase 3. Estudio de casos.....	157
5.5. Análisis de datos.....	161
5.6. Síntesis final.....	189

5.7. Limitaciones	191
6. Resultados	193

Fase 1. Análisis de la educación en valores en los centros CAEF y CBEF seleccionados

6.1. Competencia Social y Ciudadana del alumnado de 4º de primaria.....	193
6.1.1. Diferencias entre centros de alta y baja eficacia escolar.....	192
6.1.2. Diferencias en función del sexo.....	195
6.1.4. Diferencias en función de otras variables contextuales.....	196
6.2. Educación en valores y eficacia escolar en el País Vasco.....	197
6.2.1. La educación en valores y la eficacia escolar desde la perspectiva de la Inspección Educativa.....	197
6.2.1.1. Centros CAEF.....	197
6.2.1.2. Centros CBEF.....	200
6.2.2. La educación en valores y la eficacia escolar desde la perspectiva de Equipo Directivo.....	202
6.2.2.1. Centros CAEF.....	202
6.2.2.2. Centros CBEF.....	205
6.2.3. Concordancias y discrepancias.....	208
6.2.4. Otro factor de influencia: la red escolar.....	211
6.2.5. Valoración del profesorado de la educación en valores en función del sexo, de la eficacia escolar y de la red de los centros.....	212

Fase 2. La educación en valores en centros de alta eficacia escolar de la Comunidad Autónoma Vasca: identificación de creencias y buenas prácticas

6.3. La educación en valores en centros de primaria de alta eficacia escolar.....	213
6.3.1. Hábitos y valores del alumnado de primaria.....	213
6.3.1.1. Perspectiva del alumnado.....	213
6.3.1.1.1. Diferencias en función del sexo.....	215
6.3.1.1.2. Diferencias en función del curso escolar.....	217
6.3.1.2. Perspectiva del profesorado.....	218
6.3.1.2.1. Diferencias en función del sexo del profesorado.....	219
6.3.1.2.2. Diferencias en función del sexo del alumnado.....	219
6.3.1.2.3. Diferencias en función del sexo del profesorado y del alumnado.....	220
6.3.1.2.4. Diferencias en función de la red del centro.....	222

6.3.1.3. Perspectiva de las familias.....	222
6.3.1.3.1. Diferencias en función del sexo de las personas progenitoras.....	223
6.3.1.3.2. Diferencias en función del sexo sus hijos e hijas.....	224
6.3.1.3.3. Diferencias en función del sexo de las personas progenitoras y de sus hijos e hijas.....	225
6.3.1.3.4. Diferencias en función de la red del centro.....	227
6.3.1.4. Análisis de concordancias y discrepancias.....	227
6.3.2. Creencias sobre la educación en valores.....	331
6.3.2.1. Perspectiva del alumnado.....	231
6.3.2.1.1. Consideraciones generales.....	231
6.3.2.1.1.1. Diferencias en función del sexo.....	232
6.3.2.1.2. Concepto “valor”.....	232
6.3.2.1.2.1. Diferencias en función del sexo.....	234
6.3.2.1.3. Valores destacados en los centros.....	235
6.3.2.1.3.1. Diferencias en función del sexo.....	235
6.3.2.1.3.2. Diferencias en función del curso escolar.....	236
6.3.2.1.4. Valores ideales en sus contextos de referencia.....	236
6.3.2.1.4.1. Diferencias en función del sexo.....	237
6.3.2.1.4.2. Diferencias en función del curso escolar.....	237
6.3.2.1.5. Modelos de referencia.....	237
6.3.2.1.5.1. Diferencias en función del sexo.....	240
6.3.2.1.6. Agentes de socialización de valores.....	242
6.3.2.1.6.1. Diferencias en función del sexo.....	243
6.3.2.2. Perspectiva del profesorado.....	243
6.3.2.2.1. Consideraciones generales.....	243
6.3.2.2.1.1. Diferencias en función del sexo.....	244
6.3.2.2.1.2. Diferencias en función de la red del centro.....	245
6.3.2.2.2. Valores destacados en los centros.....	246
6.3.2.2.2.1. Diferencias en función de la red del centro.....	247
6.3.2.2.3. Valores ideales para priorizar en la etapa de primaria.....	247
6.3.2.2.3.1. Diferencias en función de la red del centro.....	248
6.3.2.2.4. Asignatura de educación en valores.....	249
6.3.2.2.5. Buenas prácticas: estrategias en el contexto escolar.....	250
6.3.2.2.6. Dificultades y retos.....	253

6.3.2.3. Perspectiva de las familias.....	254
6.3.2.3.1. Perspectiva general.....	254
6.3.2.3.1.1. Diferencias en función del sexo.....	255
6.3.2.3.1.2. Diferencias en función de la red del centro.....	256
6.3.2.3.2. Valores destacados en los centros.....	257
6.3.2.3.2.1. Diferencias en función del sexo.....	257
6.3.2.3.2.2. Diferencias en función de la red del centro.....	258
6.3.2.4.3. Valores ideales para priorizar en la etapa de primaria.....	258
6.3.2.4.3.1. Diferencias en función del sexo.....	259
6.3.2.4.3.2. Diferencias en función de la red del centro.....	260
6.3.2.4.4. Asignatura de educación en valores.....	260
6.3.2.4.4.1. Diferencias en función del sexo.....	263
6.3.2.4.4.2. Diferencias en función de la red del centro.....	264
6.3.2.4.5. Buenas prácticas: estrategias en el contexto escolar.....	264
6.3.2.4.5.1. Diferencias en función del sexo.....	269
6.3.2.4.5.2. Diferencias en función de la red del centro.....	271
6.3.2.4.6. Dificultades y retos.....	271
6.3.2.4.6.1. Diferencias en función del sexo.....	276
6.3.2.4.6.2. Diferencias en función de la red del centro.....	277
6.3.2.4. Análisis de concordancias y discrepancias.....	278

Fase 3. Estudio de casos

6.4. Estudio de caso múltiple.....	283
6.4.1. La educación en valores en un centro de alta eficacia escolar.....	284
6.4.1.1. Características contextuales del centro.....	284
6.4.1.2. Nivel de eficacia escolar y resultados del alumnado.....	285
6.4.1.3. Percepción general de la educación en valores del centro.....	287
6.4.1.4. Creencias sobre la educación en valores.....	288
6.4.1.5. Nivel de hábitos y valores del alumnado.....	291
6.4.1.6. Proyectos de innovación y formación del profesorado en educación en valores.....	292
6.4.1.7. Metodología de enseñanza y aprendizaje de valores en el aula.....	295
6.4.1.8. Atención a la diversidad.....	298
6.4.1.9. Evaluación de la educación en valores.....	298

6.4.1.10. Organización y gestión del tiempo.....	300
6.4.1.11. Liderazgo educativo.....	303
6.4.1.12. Clima escolar.....	304
6.4.1.13. Relaciones escuela-familia-comunidad.....	305
6.4.2. La educación en valores en un centro de baja eficacia escolar.....	308
6.4.2.1. Características contextuales del centro.....	308
6.4.2.2. Nivel de eficacia escolar y resultados del alumnado.....	309
6.4.2.3. Percepción general de la educación en valores del centro.....	312
6.4.2.4. Creencias sobre la educación en valores.....	313
6.4.2.5. Nivel de hábitos y valores del alumnado.....	317
6.4.2.6. Proyectos de innovación y formación del profesorado en educación en valores.....	318
6.4.2.7. Metodología de enseñanza y aprendizaje de valores en el aula.....	321
6.4.2.8. Atención a la diversidad.....	323
6.4.2.9. Evaluación de la educación en valores.....	324
6.4.2.10. Organización y gestión del tiempo.....	325
6.4.2.11. Liderazgo educativo.....	326
6.4.2.12. Clima escolar.....	327
6.4.2.13. Relaciones escuela-familia-comunidad.....	329
6.4.3. Análisis de concordancias y discrepancias.....	331
7. Discusión.....	341
7.1. Fase 1.....	341
7.2. Fase 2.....	349
7.3. Fase 3.....	358
8. Conclusiones generales.....	361
8.1. Conclusions.....	361
8.2. Conclusiones.....	371
Referencias bibliográficas.....	381
Anexos.....	429
Anexo I	
<i>Cuestionario sobre eficacia escolar para el profesorado (Fase 1)</i>	431
Anexo II	
<i>Cuestionario sobre creencias, hábitos y valores para el alumnado (cast./eusk.) (Fase 2)</i>	451

Anexo III <i>Cuestionario sobre creencias, hábitos y valores para el profesorado (cast./eusk.) (Fase 2)</i>	463
Anexo IV <i>Cuestionario sobre creencias, hábitos y valores para las familias (cast./eusk.) (Fase 2)</i>	475
Anexo V <i>Guion para la entrevista con Inspección Educativa (Fase 1)</i>	485
Anexo VI <i>Guion para la entrevista con los Equipos Directivos (Fase 1)</i>	495
Anexo VII. <i>Guion para la entrevista con los Equipos Directivos (Fase 2)</i>	509
Anexo VIII. <i>Guion para el grupo de discusión con el profesorado (Fase 3)</i>	515
Anexo IX. <i>Informe del Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos</i>	519
Anexo X. <i>Solicitud de difusión a la Inspección Educativa Central (Fase 1)</i>	523
Anexo XI. <i>Tríptico informativo sobre el proyecto en el que se enmarca este trabajo (Fase 1)</i>	527
Anexo XII. <i>Temas para la entrevista con Inspección Educativa y Equipos Directivos (Fase 1)</i>	531
Anexo XIII. <i>Solicitud de colaboración a los Equipos Directivos (Fase 1)</i>	535
Anexo XIV. <i>Protocolo para las entrevistas (Fase 1)</i>	539
Anexo XV. <i>Solicitud de colaboración a los Equipos Directivos (Fase 2)</i>	545
Anexo XVI. <i>Autorización del Equipo Directivo (Fase 2)</i>	549
Anexo XVII. <i>Solicitud de colaboración al profesorado y su consentimiento informado (Fase 2)</i>	553
Anexo XVIII. <i>Solicitud de colaboración a las familias y su consentimiento informado (Fase 2)</i>	559
Anexo XIX. <i>Modelo de informe de devolución para los centros escolares (Fases 2 y 3)</i>	565

Anexo XX. <i>Consentimiento informado para la entrevista con los Equipos Directivos (Fase 2)</i>	583
Anexo XXI. <i>Modelo de entrevista al Equipo Directivo transcrita (Fase 2)</i>	589
Anexo XXII. <i>Consentimiento informado para el grupo de discusión con el profesorado (Fase 3)</i>	599
Anexo XXIII. <i>Modelo de grupo de discusión con el profesorado transcrito (Fase 3)</i>	605

Índice de tablas

List of tables / Taulen zerrenda

Tabla 1.1	El concepto “valor” según diferentes perspectivas teóricas	10
Tabla 1.2	Evolución de la discusión sobre la naturaleza de los valores	15
Tabla 1.3	Criterios de jerarquización desde diferentes concepciones axiológicas	17
Tabla 1.4	Valores con mayor presencia en la televisión	27
Tabla 1.5	Estudios internacionales sobre el uso de Internet	28
Tabla 1.6	Teorías sobre la educación en valores	31
Tabla 1.7	Fases del desarrollo moral de Piaget	34
Tabla 1.8	Estadios del juicio moral de Kohlberg	36
Tabla 1.9	Etapas de desarrollo de la ética de la justicia y la ética del cuidado	39
Tabla 1.10	Estrategias para la incorporación de contenidos transversales en el centro	65
Tabla 1.11	Fases del proceso de clarificación de valores	71
Tabla 1.12	Perspectivas generales, metodologías y estrategias de educación en valores	88
Tabla 3.1	Áreas en las que la educación en valores tiene un efecto positivo	122
Tabla 3.2	Investigaciones sobre educación en valores y eficacia escolar	123
Tabla 5.1	Diferencias entre la investigación cuantitativa y cualitativa	136
Tabla 5.2	Distribución de centros según el criterio de eficacia escolar	138
Tabla 5.3	Distribución del alumnado participante en la primera fase según las variables contextuales	139
Tabla 5.4	Participantes en la segunda fase del estudio	139
Tabla 5.5	Participantes de los centros objeto del estudio de casos múltiple	140
Tabla 5.6	VARIABLES e instrumentos de medida	151
Tabla 5.7	Categorías de eficacia escolar	153
Tabla 5.8	Material provisto para la fase de análisis documental	159
Tabla 5.9	Resumen de los cuatro criterios de eficacia aplicados	187
Tabla 5.10	Número de centros CAEF y CBEF a estudiar según los cuatro criterios	188
Tabla 5.11	Resumen del diseño de investigación	190
Tabla 6.1	Puntuaciones medias obtenidas en la ED 2010 y 2013 en las diferentes competencias	193
Tabla 6.2	Diferencias en las puntuaciones medias obtenidas en la ED según el grado de eficacia de los centros	194
Tabla 6.3	Diferencias en la puntuación media obtenida en la CSC según el criterio de eficacia agrupado	194

Tabla 6.4	Diferencias en el nivel de CSC en función de la red de los centros	195
Tabla 6.5	Diferencias en las puntuaciones de las competencias evaluadas según el sexo	196
Tabla 6.6	Diferencias en el nivel de CSC en función de otras variables personales	196
Tabla 6.7	Diferencias en el nivel de CSC según el ISEC de los centros	196
Tabla 6.8	Proyectos/Estrategias de educación en valores más referenciados según nivel de eficacia	209
Tabla 6.9	Estrategias y valores más referenciados por los y las informantes clave según el grado de eficacia escolar	210
Tabla 6.10	Autopercepción del grado de adquisición de hábitos y valores del alumnado	214
Tabla 6.11	Autopercepción del grado de adquisición de hábitos y valores del alumnado según el sexo	216
Tabla 6.12	Autopercepción del grado de adquisición de hábitos y valores del alumnado según el curso escolar	217
Tabla 6.13	Percepción del profesorado del grado de adquisición de hábitos y valores del alumnado	218
Tabla 6.14	Percepción del profesorado del nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado según su sexo	219
Tabla 6.15	Diferencias en la percepción del profesorado del nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado según el sexo de la o del menor	220
Tabla 6.16	Percepción de profesoras y profesores del nivel de adquisición de hábitos y valores de sus alumnas y alumnos	221
Tabla 6.17	Diferencias en la valoración del profesorado de la adquisición de hábitos y valores del alumnado según la red del centro	222
Tabla 6.18	Percepción de las familias del nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado	223
Tabla 6.19	Percepción de las madres y los padres del nivel de adquisición de hábitos y valores de sus hijas e hijos	224
Tabla 6.20	Percepción de las familias del nivel de adquisición de hábitos y valores de sus hijas e hijos	225
Tabla 6.21	Percepción de madres y padres del nivel de adquisición de hábitos y valores de sus hijas e hijos	226
Tabla 6.22	Diferencias en la valoración de las familias del nivel de adquisición y desarrollo de hábitos y valores del alumnado según la red del centro	227
Tabla 6.23	Diferencias en la adquisición de hábitos y valores del alumnado según la persona encuestada	228
Tabla 6.24	Diferencias en la adquisición de hábitos y valores de las niñas según la persona encuestada	229
Tabla 6.25	Diferencias en la adquisición de hábitos y valores de los niños según la persona encuestada	230
Tabla 6.26	Diferencias en las áreas generales de hábitos y valores según agente y sexo del alumnado	231
Tabla 6.27	Creencias del alumnado en torno a la educación en valores	231
Tabla 6.28	Valores citados al definir el concepto “valor” por parte del alumnado	232

Tabla 6.29	Valores priorizados por el alumnado en cada ámbito	236
Tabla 6.30	Valores más referenciados al describir una “Buena persona” y un/a “Buen/a amigo/a” según el curso escolar	237
Tabla 6.31	Modelos de referencia para el alumnado de primaria de centros CAEF	238
Tabla 6.32	Valores destacados en los y las modelos de referencia por el alumnado de centros CAEF	239
Tabla 6.33	Características más referenciadas para justificar las personas admiradas por el alumnado	242
Tabla 6.34	Principales agentes de socialización de valores según el alumnado	243
Tabla 6.35	Principales fuentes de aprendizaje de valores según sexo	243
Tabla 6.36	Creencias del profesorado de centros CAEF sobre la EV	244
Tabla 6.37	Creencias del profesorado de centros CAEF sobre la EV en función del sexo	245
Tabla 6.38	Creencias del profesorado de centros CAEF sobre la EV en función de la red	245
Tabla 6.39	Valores destacados en los centros escolares CAEF de primaria la CAV según su red	247
Tabla 6.40	Valores ideales destacados por el profesorado de centros CAEF para trabajar en la etapa de primaria	248
Tabla 6.41	Valores ideales destacados por el profesorado de centros CAEF para trabajar en la etapa de primaria según la red	249
Tabla 6.42	Principales buenas prácticas identificadas en cada centro CAEF	252
Tabla 6.43	Creencias de las familias de centros CAEF sobre la EV	254
Tabla 6.44	Creencias de las familias de centros CAEF sobre la EV en función del sexo	255
Tabla 6.45	Creencias de las familias de centros CAEF sobre la EV en función de la red de centro	256
Tabla 6.46	Valores priorizados en los centros CAEF según las familias considerando la variable red de centro	258
Tabla 6.47	Principales valores que se deberían trabajar en los centros de primaria según el sexo del/ de la progenitor/a	260
Tabla 6.48	Argumentos utilizados por las familias para posicionarse a favor o en contra de la creación de una asignatura específica de EV	261
Tabla 6.49	Buenas prácticas identificadas en familias de centros CAEF	268
Tabla 6.50	Estrategias mencionadas por los padres y las madres para educar en valores en el contexto familiar	269
Tabla 6.51	Principales dificultades para educar en valores según las familias considerando la red del centro	278
Tabla 6.52	Comparación de creencias sobre la EV del profesorado y las familias de centros CAEF	279
Tabla 6.53	Valores destacados en los centros CAEF según distintos/as agentes	280
Tabla 6.54	Resumen de las dificultades para educar en valores según el profesorado y las familias	282

Tabla 6.55	Instrumentos de recogida de datos y fuentes de información del estudio de caso múltiple	283
Tabla 6.56	Evolución de las variables contextuales del centro CAEF (centiles)	284
Tabla 6.57	Datos contextuales del centro CAEF participante en el estudio de caso	285
Tabla 6.58	Creencias del alumnado del centro CAEF sobre la educación en valores	288
Tabla 6.59	Agentes de socialización de valores según el alumnado de primaria del centro CAEF	289
Tabla 6.60	Creencias del profesorado y las familias del centro CAEF sobre la educación en valores	290
Tabla 6.61	Valores trabajados en el centro CAEF según la comunidad escolar	290
Tabla 6.62	Valores destacados para la educación en valores en primaria según el profesorado y las familias del centro CAEF	291
Tabla 6.63	Evaluación del nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado del centro CAEF según agente	292
Tabla 6.64	Estrategias y dificultades definidas en el contexto escolar del centro CAEF	297
Tabla 6.65	Estrategias de educación en valores en las familias del centro CAEF y dificultades que afrontan	307
Tabla 6.66	Evolución de las variables contextuales del centro CBEF (centiles)	309
Tabla 6.67	Datos contextuales del centro CBEF participante en el estudio de caso	309
Tabla 6.68	Creencias del alumnado del centro CBEF sobre la educación en valores	313
Tabla 6.69	Agentes de socialización de valores según el alumnado de primaria del centro CAEF	314
Tabla 6.70	Creencias del profesorado y las familias del centro CBEF sobre la educación en valores	315
Tabla 6.71	Valores trabajados en el centro CBEF según la comunidad escolar	316
Tabla 6.72	Valores destacados para la educación en valores en primaria según el profesorado y las familias del centro CBEF	317
Tabla 6.73	Evaluación del nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado del centro CBEF según agente	318
Tabla 6.74	Estrategias y dificultades definidas en el contexto escolar del centro CBEF	323
Tabla 6.75	Estrategias de educación en valores en las familias del centro CBEF y dificultades que afrontan	330
Tabla 6.76	Diferencias significativas en la valoración del propio alumnado del centro CAEF y CBEF de su nivel de adquisición de hábitos y valores	334
Tabla 6.77	Diferencias significativas en la valoración del profesorado del centro CAEF y CBEF del nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado	334
Tabla 6.78	Resumen de los proyectos relacionados con la educación en valores en el centro CAEF y CBEF	335

Índice de figuras

List of figures / Irudien zerrenda

Figura 1.1	Relación de enfoques y la educación en valores	41
Figura 1.2	Dimensiones que componen la Competencia Social y Ciudadana	59
Figura 1.3	Currículum “oficial” (C1, C2, C3) y el currículum “oculto” (CO)	62
Figura 1.4	Perspectivas para una comprensión crítica de los conflictos	77
Figura 1.5	Diseño sociopolítico, filosófico y pedagógico para un programa de desarrollo profesional docente en educación en valores	97
Figura 2.1	Fases de los estudios sobre eficacia escolar	99
Figura 2.2	Representación gráfica del Modelo Dinámico	104
Figura 3.1	Bases y procesos de la educación en valores	113
Figura 3.2	La doble hélice de la enseñanza de calidad y la educación en valores	114
Figura 3.3	Localización de la zona ventromedial de la corteza prefrontal según las áreas de Broadman (1909)	126
Figura 3.4	Conexiones de la corteza prefrontal ventromedial con otras zonas cerebrales	126
Figura 5.1	Diagrama de dispersión Matemáticas-ISEC. N2 (centros) (4º de EP de 2009)	163
Figura 5.2	Centros con ISEC de categoría 3 (4º de EP de 2009)	164
Figura 5.3	Regresión lineal simple (4º de EP de 2009)	165
Figura 5.4	Cálculo del residuo para un centro (4º de EP de 2009)	167
Figura 5.5	Centros de alto residuo (4º de EP de 2009)	168
Figura 5.6	Descripción de dos criterios de selección de centros (4º de EP de 2009)	169
Figura 5.7	Centros de alta y baja eficacia (4º de EP de 2009)	170
Figura 5.8	Perfil 1 de un CAEF según el criterio de los RSD extremos	178
Figura 5.9	Perfil 2 de un CAEF según criterio de los RSD extremos	178
Figura 5.10	Centros de puntuaciones extremas (altas)	179
Figura 5.11	Centros de puntuaciones extremas (bajas)	179

Figura 5.12	Centros de crecimiento de puntuaciones	181
Figura 5.13	Centros de decrecimiento de puntuaciones	181
Figura 5.14	Ejemplo de centro con crecimiento de puntuaciones	182
Figura 5.15	Perfil 1 de un CAEF según el criterio de crecimiento de RSD	183
Figura 5.16	Perfil 2 de un CAEF según el criterio de crecimiento de RSD	184
Figura 6.1	Evolución del nivel de CSC de centros con tendencia ascendente y descendente de eficacia escolar	195
Figura 6.2	Comparación de la valoración del profesorado sobre la educación en valores según la red del centro	213
Figura 6.3	Modelos de referencia en familiares según el sexo del alumnado	241
Figura 6.4	Modelos de referencia en sus iguales según el sexo del alumnado	241
Figura 6.5	Modelos de referencia en personas famosas según el sexo del alumnado	241
Figura 6.6	Modelos de referencia en el profesorado según el sexo del alumnado	241
Figura 6.7	Valores ideales que deberían desarrollar las escuelas en la etapa de primaria según las familias	259
Figura 6.8	Valores priorizados a trabajar en EP según el profesorado y las familias	281
Figura 6.9	Comparación de porcentajes de profesorado y familias a favor y en contra de la creación de una asignatura específica de educación en valores	281
Figura 6.10	Evolución de puntuaciones promedias en las tres competencias del centro CAEF	286
Figura 6.11	Evolución de puntuaciones en la Competencia Lingüística en Euskera del centro CAEF	286
Figura 6.12	Evolución de puntuaciones en la Competencia Lingüística en Castellano del centro CAEF	286
Figura 6.13	Evolución de puntuaciones en la Competencia Matemática del centro CAEF	287
Figura 6.14	Evolución de puntuaciones promedias en las tres competencias del centro CBEF	310
Figura 6.15	Evolución de puntuaciones en la Competencia Lingüística en Euskera del centro CBEF	311
Figura 6.16	Evolución de puntuaciones en la Competencia Lingüística en Castellano del centro CBEF	311
Figura 6.17	Evolución de puntuaciones en la Competencia Matemática del centro CBEF	311

Introducción

Los valores en la educación son un tema de permanente actualidad dada la amplia preocupación social por la crisis generalizada en torno a su desarrollo. Entre los factores que explican esta situación destacan los cambios sociales, la diversidad cultural, los movimientos geográficos, las nuevas estructuras familiares, los avances en los modelos tecnológicos o las permanentes inequidades con respecto al género y la etnia. Ello conlleva un efecto desestabilizador a nivel individual y social que afecta a la identidad moral de las personas. La educación en valores es una herramienta fundamental en el ámbito educativo para afrontar esta situación.

Las escuelas apuestan por una educación basada en la adquisición de valores, dotar al alumnado de recursos para que sean capaces de crear opinión, debatir, argumentar y garantizar una sociedad basada en los principios de una convivencia igualitaria y equitativa para todas las personas. Las decisiones en relación a la educación están impregnadas de valores que pueden ser reconocidos explícita o implícitamente.

Desde hace tiempo diversas investigaciones a nivel internacional apuntan a la relación entre la educación en valores y la eficacia escolar. Una de las principales motivaciones de este trabajo es buscar evidencias de esta relación en el contexto de las escuelas de primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV).

Este trabajo se basa en una concepción de la eficacia escolar innovadora que pretende ir más allá de la mera evaluación de resultados no contextualizados que, comúnmente, responden a evaluaciones centradas únicamente en el rendimiento, resultados no contextualizados que sirven para establecer comparaciones o, en su caso, rankings de escuelas eficaces y no eficaces.

Desde este enfoque, la finalidad de esta investigación es analizar el papel de la educación en valores en el proceso de mejora y eficacia escolar en centros de primaria. Los resultados de este trabajo permitirán, además de identificar evidencias de la citada conexión, detectar buenas prácticas en el área, sirviendo de orientación sobre las líneas de mejora en este ámbito.

El trabajo consta de dos partes principales. La primera hace referencia a la fundamentación teórica del tema que se presenta dividida en tres capítulos. En el *primer capítulo* se analizan distintas conceptualizaciones del término “valor”, así como la definición de sus atributos y características. Asimismo, se abordan las perspectivas teóricas clásicas sobre el proceso de adquisición y desarrollo de los valores, el análisis de la situación de la educación en valores desde la política educativa y los enfoques de la intervención en la escuela. El *segundo capítulo* se centra en describir la evolución del movimiento de eficacia y mejora escolar a nivel nacional e internacional. Además, se detallan los principales factores que influyen en este proceso. El *tercer capítulo* abarca la relación de los dos ejes fundamentales del estudio: la educación en valores y la eficacia escolar, haciendo especial hincapié en los trabajos llevados a cabo en la Universidad de Newcastle (Australia), referente principal en la consecución de este proyecto. Se citan también diversas aportaciones que se hacen desde el área de la neurociencia.

En la segunda parte se desarrolla el trabajo empírico que se ha llevado a cabo, se presentan los resultados en función de los objetivos planteados de los que se derivan la discusión y las conclusiones generales. Destacar que, en relación a este último apartado, con el objetivo de cumplir con los criterios establecidos en la *RESOLUCIÓN de 19 de julio de 2019, de la Vicerrectora de Estudios de Grado y Posgrado de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, por la que se procede a la publicación de la Normativa de Gestión de las Enseñanzas de Doctorado, aprobada en el Consejo de Gobierno de 12 de julio de 2019* para obtener la mención de Doctor Internacional, se procede a describir las conclusiones del presente trabajo en inglés y en castellano.

Finalmente, se citan algunas de las limitaciones del estudio y se especifican las posibilidades que se abren para futuras líneas de investigación sobre la relación entre la educación en valores y la eficacia escolar.

La elaboración del presente estudio ha sido posible gracias al contrato predoctoral (PRE-2016-1-0298) conseguido en la *Convocatoria de Ayudas para el Programa Predoctoral de Formación de Personal Investigador No Doctor 2016-2017 financiado por el Gobierno Vasco*.

Durante este trabajo se han ido difundiendo los resultados en diversos foros. Se han publicado dos artículos en revistas nacionales de impacto (Azkarate, Bartau y Lizasoain, 2019a, 2019b) y un tercero se encuentra en revisión para la *Revista de Pedagogía Bordón*.

Asimismo, se han presentado diversas comunicaciones y pósteres en *Congresos Nacionales e Internacionales* (XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa, 2019; AME Conference, 2018; IX Congreso Internacional de Psicología y Educación, 2018; III Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento, 2018; XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa, 2017; XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía, 2016; 4th International Congress of Educational Sciences and Development, 2016), *Jornadas y Seminarios* (X Seminário Internacional Programa Doutoral em Ciências da Educação, 2018; Doctoriales Transfronterizos UPPA-UPV/EHU, 2016; I Jornadas Doctorales de la UPV/EHU, 2016; IV Jornadas Doctorales del Grupo 9 de Universidades, 2016), tal y como se recoge en el documento de actividades de la escuela de doctorado.

Para la redacción del presente documento se han seguido las indicaciones descritas en diferentes trabajos que versan sobre el uso del lenguaje no sexista (Lemus, 2001; Medina; 2002; Sánchez-Apellániz, 2009). Sin embargo, esto no se cumple en las citas literales que se incluyen, ya que se ha respetado la forma de expresión original de cada autor o autora.

Contexto de investigación

La presente tesis doctoral se incluye dentro de los estudios relacionados con la eficacia y mejora escolar y, en concreto, ha sido realizado en el marco del equipo de investigación dirigido por Luis Lizasoain Hernández y formado por profesorado de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) y por personal adscrito al Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI/IVEI).

La finalidad general de esta línea de investigación es la de estudiar los centros considerados de alta eficacia de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) con objeto de obtener evidencias sobre sus prácticas y líneas de actuación que se consideren asociadas a dicha eficacia y que puedan servir para el diseño de acciones y programas de mejora para otros centros.

Este equipo inició su trayectoria de investigación en el año 2011 con el proyecto I+D+i titulado *Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido* (EDU2011-24366) que se desarrolló entre el 1 de enero de 2012 y el 31 de diciembre de 2014. Los informes correspondientes al mismo se encuentran disponibles en la web del ISEI/IVEI en la siguiente dirección: <http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/web/guest/centros-eficaces>. Además, un resumen del mismo se encuentra publicado en la revista *Participación Educativa* (Lizasoain y Angulo, 2014) y los primeros indicios de una relación entre la eficacia escolar y la educación en valores en los centros de la CAV aparecen reflejados en el trabajo de Bartau, Azpillaga y Joaristi (2017).

Como continuación de este trabajo, se llevó a cabo el proyecto titulado *Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia. Diseño de acciones de mejora escolar* (EDU2014-44129-P), cuyo periodo de ejecución fue del 1 de enero de 2015 al 31 de diciembre de 2018. El objetivo de este trabajo fue llevar a cabo un estudio en profundidad que permitiera comprender el quehacer cotidiano de los centros, de forma que con dichas conclusiones se puedan diseñar acciones y programas de mejora.

En la actualidad, se ha abierto una nueva línea de investigación que pretende establecer un nexo de unión entre los proyectos previos y la perspectiva de género. Se ha comenzado el proyecto I+D+i titulado *Mejora escolar desde la perspectiva de género en la Comunidad Autónoma Vasca (School Improvement from a Gender Perspective at Centres in the Basque Autonomous Community)* (PGC2018-094124-B-I00), dirigido por Verónica Azpillaga Larrea e Isabel Bartau Rojas para el periodo comprendido entre el 1 de enero de 2019 y el 31 de diciembre de 2023.

Primera parte. Fundamentación teórica

Esta primera parte del documento consiste en un resumen sobre la exhaustiva revisión bibliográfica llevada a cabo. La información recopilada se presenta dividida en tres capítulos.

En el primer capítulo se hace un repaso sobre las diferentes líneas, teorías y enfoques que han destacado en el estudio de los valores, además de un análisis de cómo se integra este contenido en el sistema educativo, haciendo especial hincapié en las dificultades y retos que ello implica.

El segundo capítulo se centra en el otro objeto de estudio destacable del trabajo: la eficacia escolar. En este apartado se describe la evolución del concepto, desde los primeros trabajos sobre la enseñanza eficaz hasta las investigaciones más actuales en las que se habla de eficacia y mejora educativa. Se incluye además una descripción de los factores escolares que repercuten en este fenómeno.

Por último, en el tercer capítulo se aborda la vinculación entre las dos variables principales de este trabajo: la educación en valores y la eficacia escolar. En este apartado se incluyen estudios que justifican esta relación y que han servido como fuente de inspiración a la hora de definir las preguntas que han servido de guía para esta investigación.

Capítulo 1. Los valores en la educación

La revisión teórica que se presenta a continuación se centra en aspectos fundamentales como la conceptualización de los valores en la educación, el interés generalizado por el tema, las perspectivas teóricas sobre el desarrollo de los valores y la intervención educativa en la escuela.

En la primera parte se aborda el análisis de las diferentes conceptualizaciones del término “valor”, haciendo un especial hincapié en sus atributos y características. Asimismo, se hace referencia a los distintos agentes que intervienen en el proceso de socialización de valores: la familia, la escuela, el grupo de iguales y los medios de comunicación.

A continuación, se recoge un resumen de las principales perspectivas teóricas sobre el desarrollo de los valores, destacando las propuestas de Piaget, Kohlberg y Gilligan.

También se describen los principales enfoques de la educación en valores en la escuela y cómo es la intervención educativa en la etapa de primaria. Además, se detalla cuál es su marco curricular, cuáles son las principales metodologías y estrategias utilizadas en el aula, así como los factores influyentes.

Para finalizar, se incide en la evaluación de los valores y se presentan las principales dificultades y retos que caracterizan los procesos de enseñanza-aprendizaje que parten de una perspectiva integral.

1.1. Conceptualización y términos afines

El concepto de “valor” procede del latín *valere*, que significa ser o estar fuerte o sano/a, y, desde el griego, se traduce como *axios*, merecedor/a, digno/a (Pastor, 2015).

A principios del siglo XX se comenzó a profundizar en el término, convirtiéndose en objeto de estudio para diferentes disciplinas y dando pie a diversas teorías axiológicas. Por ello, históricamente, el concepto “valor” ha sido considerado un término polisémico, ya que abarca diferentes significados debido a las múltiples perspectivas y teorías que lo han analizado, la filosofía, la literatura, la psicología

o la educación (Arufe, 2011; Cayón y Pérez, 2008; De Rivas, 2014). Por ello, resulta fundamental fijar un marco conceptual que facilite la comprensión del término (Ruiz, 2014).

Pese a que la revisión de la literatura sugiere que la mayoría de ellas se mueven entre tres concepciones clásicas: la corriente psicológica (Hall-Tonna, Rokeach, Schwartz), la filosófica (Fronidizi, Lotze, Ortega y Gasset), y la sociológica (Durkheim, Kluckhohn, Parsons, Scheler, Thomas y Znaniecki, Weber, Williams), pero la que más interesa en el presente trabajo es la pedagógica. Desde esta perspectiva, Flores y Gutiérrez (1990) definen los valores como un conjunto de criterios, pensamientos y decisiones que se deben considerar en una cultura como referente educativo para que las personas se desarrollen, se eduquen.

Estas múltiples interpretaciones se constatan en la definición que proporciona la Real Academia de la Lengua Española (RAE) sobre el concepto “valor”, trece acepciones diferentes entre las que se destaca, para el contexto en el que se desarrolla el presente estudio, la décima de ellas, que hace referencia a la cualidad que tienen ciertas realidades que las convierte en estimables (RAE, 2018).

En las últimas décadas el concepto ha variado según las diversas perspectivas teóricas adoptadas. En la tabla 1.1 se presentan las principales definiciones formuladas desde mediados del siglo XX hasta la actualidad.

Tabla 1.1

El concepto “valor” según diferentes perspectivas teóricas

Autoría	Cita
Kluckhohn (1951, citado en Hitlin y Piliavin, 2004)	“El valor es una concepción, explícita o implícita, de lo deseable distintiva de un individuo o característica de un grupo, que influye en la selección de los modos disponibles, medios y fines de acción” (p.362).
Foulquié (1961)	“El valor es el carácter de una cosa estimada como deseable” (p.14).
Allport (1966, citado en Castro, 2004)	“El valor es una creencia con la que el hombre trabaja de preferencia. Es una disposición cognitiva, motora y, sobre todo, profunda del propium” (p.478).
Williams (1968, citado en Hitlin y Piliavin, 2004)	“Los valores concebidos como estructuras mentales estáticas involucran un enfoque en el criterio o las normas de preferencia” (p.362).
Hoebel (1973, citado en Castro, 2004)	“Los valores son los ejes sobre los que se articula la cultura... patrones de conducta dentro del conjunto global de potencialidades humanas, individuales y colectivas..., creencias profundas en cuanto a si las cosas o los actos son buenos y debe aspirarse a ellos, o malos y deben ser rechazados” (p.478).

Rokeach (1973)	“Los valores son creencias duraderas de que un modo específico de conducta es personalmente o socialmente preferible a otro contrario o el modo inverso de conducta o estado final de existencia” (p.5).
Martínez (1975, citado en Castro, 2004)	“El valor es aquello que satisface las necesidades del hombre... pero implica juicio... no es la misma cosa, sino que es el juicio que el hombre emite sobre las cosas” (p.478).
Corbi (1985, citado en Castro, 2004)	“El valor como fenómeno social y cultural, y esto en cuanto el valor se encuentra conectado o condicionado por los modos fundamentales de vivir de los concretos grupos culturales humanos y que toma de cualquier disciplina lo que puede servirle como instrumental” (p.478).
Coll (1985, citado en Castro, 2004)	“El valor es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento o situación” (p.478).
Schwartz y Bilsky (1987)	“Según la literatura, los valores son conceptos o creencias sobre estados finales deseables de conductas, que trasciende situaciones específicas, de una selección guiada o evaluación de conducta y eventos, y ordenadas por su importancia relativa” (p.551).
Pascual (1988)	“Los valores son aquellos ideales que actúan a modo de causas finales. Motor que pone en marcha nuestra acción. Meta que queremos alcanzar una vez puestos los medios adecuados. Los valores son finalidades y no medios” (p.12).
Schwartz (1992)	“Los valores son conceptos o creencias correspondientes a intenciones o comportamientos que, trascendiendo las situaciones concretas, sirven de guía para la selección o evaluación de comportamientos y acontecimientos priorizados en función de su importancia relativa” (p.4).
Cobo (1993)	“Los valores hacen referencia a los pensamientos y a las ideas que mueven a una persona a actuar y relacionarse con el entorno de una forma determinada” (p.170).
González (1994)	“Los valores son proyectos globales de existencia que se instrumentalizan en el comportamiento individual, a través de unas actitudes y del cumplimiento consciente y asumido de unas normas o pautas de conducta” (p.244).
Carreras <i>et al.</i> , (1995)	“El término “valor”, está relacionado con la propia existencia de la persona, afecta a su conducta, configura y moldea sus ideas y condiciona sus sentimientos. Se trata de algo cambiante, dinámico, que, en apariencia, hemos elegido libremente entre diversas alternativas. Depende, sin embargo, en buena medida, de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y, por consiguiente, de ideas y actitudes que reproducimos a partir de las diversas instancias socializadoras” (p.20).
Komblit (1994, citado en Cayón y Pérez, 2008)	“Los valores se definen como estructuras cognitivas y complejas que implican también dimensiones evaluativas y conductuales, de manera que permitan al sujeto interpretar la realidad, proveyéndolo de significados compartidos culturalmente” (p.406).
Tunnermanh (1999, citado en Cayón y Pérez, 2008)	“Las creencias con las cuales dirigimos nuestra vida y hemos seleccionado después de una cuidadosa selección y la hemos agregado a nuestra conducta” (p.406).
Marini (2000:28, citado en Hitlin, 2003)	“Los valores son creencias evaluativas que sintetizan elementos afectivos y cognitivos para orientar a las personas en el mundo que viven” (p.25).

Gervilla (2000)	“El valor es una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad utópica, cuya fuerza estimativa orienta nuestra vida humana” (p.56).
Elexpuru y Medrano (2001:49, citado en Penas, 2008)	“Ideales que dan sentido a nuestras vidas, expresados a través de las prioridades que elegimos, que se reflejan en la conducta humana y que constituyen la esencia de lo que da significado a la persona, que nos mueven y nos motivan” (p.20).
Ortega y Mínguez (2001)	“El valor es un modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nuestra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización del valor. El valor es como una creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia” (p.20-21).
Darós y Tavella (2002)	“El valor es la cualidad de un objeto determinado que lo hace de interés para un individuo o grupo... su realidad se encuentra en la mente humana... es, de modo estricto, una cuestión de opinión...” (p.123).
Michener <i>et al.</i> , (2004:107, citado en Hitlin y Piliavin, 2004)	“Los valores, son como esquemas, estructuras bien organizadas de cogniciones sobre alguna entidad social, como una persona, un grupo, un papel o un evento” (p.363).
Hitlin y Piliavin (2004)	“Los valores delimitan los parámetros para conductas consideradas aceptables (o justas) y sirven como estructuras para nuestras experiencias. Los valores llevan consigo una positividad inherente, en contraste con las actitudes que llevan las valencias positivas y negativas. Esta diferencia lleva a las preocupaciones por la medida, cómo los sujetos suelen aportar pequeñas variaciones al diferenciar entre los valores” (p.363).
Carrascosa, Espinosa y Jiménez (2008)	“El valor es siempre el objetivo de una necesidad o de una aspiración, para orientar nuestro rumbo existencial y fundamentar nuestra propia construcción como personas. El edificio de la persona se construye sobre el basamento de los valores” (p.16).

Fuente: adaptación de Herrera (2007:49)

En síntesis, el concepto “valor” engloba diversos significados desde diferentes perspectivas, pero todas ellas apuntan hacia un fin común: el desarrollo de algo positivo, bueno, preferible, satisfactorio y que merece la pena (López, 2012). Pastor (2015) señala que la mayoría de los autores y las autoras consideran el concepto “valor” como un componente que guía la conducta “en el que se integran aspectos cognitivos, afectivos e intelectuales” (p.12).

De entre todas las propuestas que se han estudiado se concluye que la elaborada por Carreras *et al.* (1995) es la que mejor integra los elementos comunes que aparecen con mayor frecuencia en las definiciones anteriormente citadas (creencias que guían la conducta, estructura mental o cognitiva y fenómeno social). La definición que proponen es la siguiente:

Constructo determinante relacionado con la propia existencia de la persona, afecta a su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos. Se trata de algo cambiante, dinámico, que, en apariencia, hemos elegido libremente entre diversas alternativas. Depende, sin embargo, en buena medida, de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y, por consiguiente, de ideas y actitudes que reproducimos a partir de las diversas instancias socializadoras. (p.20)

1.1.1. Atributos y características del concepto “valor”

Según Penas (2008), las diferentes definiciones existentes del concepto “valor” se complementan entre sí, destacando los siguientes atributos:

- *Los valores como “proyectos ideales”*. Los valores son considerados ideales que influyen en el ser humano y que éste convierte en realidades o experiencias, proyectos ideales de comportamiento y de existencia que las personas aprecian, desean y buscan. “Valor” y “proyecto de vida” son dos realidades inseparables, pues vale lo que se desea y se busca en función de los intereses de cada uno o una. Partiendo de lo que la persona proyecta en su futuro ésta asume unos valores que le permiten llevar a cabo su proyecto, rechazando lo que suponga un obstáculo para materializar sus necesidades.
- *Los valores como “opciones”*. Los valores son considerados estructuras del conocimiento que las personas utilizan en el día a día como marco de referencia en los procesos de interacción que lleva a cabo con las demás personas, una opción libre y personal del proceso. Esta selección supone una dinámica de libertad y riesgo que posibilita: 1) ser capaz de escoger una opción entre varias y 2) escoger la opción más coherente con el objetivo que se pretende lograr.
- *Los valores como “creencias”*. Los valores se corresponden con creencias que se integran en la estructura del conocimiento e implican de un aprendizaje conceptual y reflexivo hasta el punto de convertirse en hábito. Estas creencias pertenecen al ámbito más profundo de la personalidad del ser humano y sirven de referencia en la forma de actuar de las personas. Para que los valores consigan un cierto arraigo en la personalidad es fundamental que exista un

proceso de análisis e interiorización libre y consciente, pues los procesos de imposición no implicarán modificaciones en la conducta.

- *Los valores como “características de la acción humana”*. La perspectiva moral defiende que los valores son el conjunto de normas que se toman como referencia para llevar a cabo una actividad o un juicio. La vida de cada persona va a depender de los valores que escoja, entendidos éstos como intrínsecos a la conducta. Como afirma Penas (2008), “los valores son instrumentos o realidades motrices, referenciales y significativas para la vida” (p.23).

Con respecto a las características de los valores, existe cierta controversia en torno a si éstos se corresponden con una construcción subjetiva u objetiva (Frondizi, 1958).

Por un lado, Ayer (1950), Carnap (1935), Ehrenfels (1897), Meinong (1894), Nietzsche (1886), Perry (1950), Russell (1935), Wittgenstein (1922), citados en Rincón (2007), defienden la visión subjetiva de los valores desde los intereses particulares de cada persona, dependiente del estado de ánimo de cada uno/a.

Los defensores del enfoque subjetivista perciben los valores con una moneda antigua, a la cual el coleccionista, siguiendo sus propios intereses, otorga un valor numismático independiente de su peso o su número grabado, sin atender al número grabado... de tal modo que el subjetivismo se apoya sobre observaciones empíricas, decimos que algo conviene a nuestros intereses y en esa medida lo valoramos más, independientemente de cual sea su valor intrínseco. (Rubio, Sala y Ventura, 2001, citado en Pestaña, 2004:70).

Por otro, en estudios como el de Brentano (1874), Husserl (1901) y Scheler (1916) (citados en Rincón, 2007), se afirma que los valores son objetivos pese a que la interpretación de los mismos varíe en función de las épocas o los grupos. Pestaña (2004) afirma que “los valores son producto del descubrimiento de la realidad del objeto y no de la atribución que hace el individuo o el grupo” (p.70).

En la tabla 1.2 se resume la evolución del debate sobre la naturaleza de los valores en relación a su subjetividad u objetividad.

Tabla 1.2

Evolución de la discusión sobre la naturaleza de los valores

Autoría	Propuesta	Concepto de valor	Consideraciones	Estado
Meinong (1894)	La conciencia es intencional y se relaciona con el sentimiento de vivencia del objeto.	Los valores son producto de la vida emotiva y concurren con un juicio que afirma o niega el objeto.	El juicio produce placer o dolor.	Subjetivo sentimental.
Ehrenfels (1897)	Placer y agrado. Apetitos y deseos.	Los apetitos y deseos determinan el valor.	Relación entre el sujeto y el objeto.	Valores subjetivos.
Perry (1950)	Relación entre interés y valor para valorar el objeto.	La persona es el origen y el fundamento del valor.	La actitud afectiva-motora es lo interesante.	No interesa el aspecto cualitativo del objeto.
Carnap (1935)	El juicio de valor simula normas.	El juicio de valor expresa deseo.	Los actos son hechos de investigación empírica.	Juicio de valor no es verificable y carece de significado.
Ayer (1950)	Se interpreta la razón de la cuestión de hecho (valor).	El juicio de valor y estéticos expresan sentimientos.	Cuestiones de hecho.	Las normas y valores no se pueden analizar.
Russell (1935)	Se considera el valor externo del dominio del conocimiento y de la ciencia.	El valor es un hecho.	El deseo es un hecho.	Subjetividad del valor (relación con las emociones).
Scheler (1916)	Los objetivos contienen contenido representativo, lo que hace pensar que la ética material de los valores es a priori.	El valor está en un depositario que es un bien, independiente del depositario.	La intuición emocional a partir del apriorismo emotivo y la ética material de bienes y fines.	Recurrir a un objeto o acto para abstraer el valor. La ética material y la axiología dan validez a la ética.

Fuente: adaptación de Frondizi (2010, citado en Castellanos, 2015:77)

Sin embargo, diversos autores apuestan por una doble naturaleza (Frondizi, 1958, 1992; Marín, 1976; Ortega y Mínguez, 2001; Pestaña, 2004; Zecha, 2007), considerándolos contenido “estable y permanente, objetivo y universal, pero también dinámico y cambiante, relativo y subjetivo” (Penas, 2008:24).

Además, todos los sistemas de valores cuentan con las siguientes características (Penas, 2008):

- *Carácter sociocultural.* Las normas impuestas por la sociedad son una serie de comportamientos interpersonales que se interiorizan como resultado de un proceso de aprendizaje social y que componen su competencia social en los diferentes ámbitos de relación. Cada contexto, cada sociedad, cuenta con su propio mapa de valores en el que también se incluyen los conocimientos, técnicas o actitudes, por lo que este sistema supone el antecedente fundamental del mapa de valores individual.

El riesgo que supone este hecho es que las personas tomen su propio modelo sociocultural como referente para interpretar los modelos de otras culturas o sociedades. Y es que no se debería considerar una postura estática de la cultura ya que supondría considerar la superioridad de unas frente a otras, cuando no existe una cultura perfecta (Ortega y Mínguez, 2001).

- *Carácter cotidiano.* Los valores no se corresponden exclusivamente con determinados grupos de personas, se dan en todas las personas, somos “seres de valores” (Penas, 2008:27). Las actitudes se corresponden con conductas individuales, es cada persona la que escoge comportarse en concordancia con sus criterios personales y las normas o los principios sociales.
- *Carácter dual.* Otra característica de los valores es la polaridad (Álvarez, 2003). Cada valor que se conoce cuenta con su contravalor, por ejemplo: confianza-desconfianza, generosidad-egoísmo, etc. Sin embargo, tanto los valores positivos como los negativos cuentan con una existencia propia, es decir, los contravalores no sólo suponen la ausencia de sus correspondientes valores, sino que, además, tienen sus propias actitudes y comportamientos característicos.
- *Carácter jerárquico.* Existe una jerarquía de valores por la que, en diversas ocasiones, muchos de ellos deben sacrificarse por los que ocupan los primeros puestos en la escala. Indican el nivel de preferencias que determinan el hecho de que las personas asuman o no un determinado valor en base a sus experiencias personales o la percepción social (Pestaña, 2004). Ser consciente de la existencia de esta clasificación es fundamental para que las personas se comporten de acuerdo con ella y, ante los diferentes conflictos con los que se

encuentren en el día a día, se decanten por el superior, pese a que en ocasiones dar prioridad a un valor no signifique que se actúe de acuerdo a él.

En la tabla 1.3 se resumen las jerarquías planteadas desde las diferentes concepciones axiológicas existentes que recoge Álvarez (2003).

Tabla 1.3

Criterios de jerarquización desde diferentes concepciones axiológicas

Concepción	Descripción
<i>Subjetivista</i>	Destaca que el origen del valor se encuentra en el interés y a través de éste se define la jerarquía de valores según los siguientes criterios: - Grado de interés hacia un objeto. - Preferencia hacia un objeto frente a otros. - Capacidad del objeto de satisfacer diferentes intereses.
<i>Objetivista</i>	Define una serie de características de los valores que determinan la jerarquía axiológica: - Duración. Los valores que más tiempo duran son considerados superiores, mientras que los más efímeros inferiores. - Divisibilidad. Existen valores que no se agotan por el simple hecho de ser contemplados y pueden satisfacer a un número infinito de personas. Normalmente los valores materiales son más limitados que los referentes a contenido abstracto o espiritual. - Fundación. Determinados valores son necesarios para alcanzar otros, por lo que los primeros se vuelven inferiores a los siguientes. - Profundidad de la satisfacción. Grado en el que el valor satisface a la persona, una satisfacción procedente de lo más central de la persona. - Relatividad. Los valores parecen más altos cuando menos relativa es su percepción.
<i>Valor como cualidad estructural</i>	Considera el valor como un adjetivo, una cualidad. Estas cualidades pueden ser excluyentes unas de otras, pero otras admiten comparación. Para determinar la altura de un valor se propone considerar las reacciones del sujeto, las cualidades del objeto y el contexto en el que se desarrolla.

Fuente: elaboración propia

- *Carácter gradual.* Los valores son objeto de graduación, ante un mismo valor una persona puede inclinarse más hacia el extremo positivo del mismo y otra hacia el negativo.

1.1.2. Agentes de socialización en valores

Los niños y las niñas comienzan a aprender valores a muy temprana edad, inicialmente lo hacen de sus familias, pero poco a poco irán ampliando esa fuente de conocimiento involucrando en el proceso a otros agentes: los medios, el grupo de iguales, etc. (Halstead y Taylor, 2000).

Una de las principales preocupaciones de la comunidad escolar es comprometerse con su función moral, preparando a las próximas generaciones para un futuro mejor que el que reciba de sus antepasados. Para lograrlo, hay que subrayar la importancia de las experiencias que tienen lugar tanto en el ámbito escolar, como en el familiar o en el conjunto de las relaciones sociales (Bolívar, 2006; Guinot, 2014; Latapí, 2003), pues los y las agentes que intervienen en los citados contextos deben realizar su mejor esfuerzo con el objetivo de reforzar y desarrollar en los niños y las niñas valores y conductas éticas (Sánchez, 1995). El foro en el que esas relaciones encuentran expresión se sitúa, por una parte, en el entorno educativo informal de la familia y, por otra, en la escuela y otras instituciones educativas (Aspin, 2007). Como apuntan Díaz-Aguado y Medrano (1994), “la moral depende del tipo de relación social que el individuo sostiene con los demás” (p.20), y es ejercida por las familias, la escuela y la comunidad (Baxter, 2007, Tourián, 2010).

En último extremo, educar en valores hoy no concierne sólo a los educadores y profesorado, porque el objetivo de una ciudadanía educada es una meta de todos los agentes e instancias sociales. (...) Y es que educar en valores debiera significar crear un entorno o ambiente educativo, como acción conjunta compartida. Pues, en el fondo, la educación en valores apunta a un proyecto social, una nueva articulación de la escuela y sociedad, como ámbito educativo ampliado, compartido en múltiples espacios, tiempo y agentes socializadores o educativos. (Bolívar, 2007:359-360)

Sánchez (1995) afirma que, si existe interés en consolidarnos como seres humanos positivos, es fundamental que los y las agentes encargados/as de la socialización centren su esfuerzo en reforzar y potenciar valores y conductas éticas. Según Martínez (2001), deben educar en unos “valores mínimos” (p.22) para garantizar una construcción autónoma y racional en situaciones de interacción entre menores que en un futuro serán ciudadanos y ciudadanas de sociedades que luchan por: la democracia, el pluralismo; la búsqueda de justicia, solidaridad y equidad; la defensa y promoción de la dignidad del ser humano, y la garantía de condiciones

igualitarias de todas las personas independientemente de su sistema de valores o conceptualización de la vida.

Los principales agentes de socialización de los valores son la familia, la escuela, el grupo de iguales y los medios de comunicación (Fragoso y Canales, 2009).

1.1.2.1. Familia

La familia es el primer núcleo en el que la persona convive, por lo que se convierte en uno de los contextos socializadores de valores más relevante (Berríos-Valenzuela y Buxarrais-Estrada, 2013; Llopis y Llopis, 2003; Morillas y García, 2009; Penas, 2008; Alonso-Geta, 2003). Diferentes investigaciones demuestran su influencia en la adquisición y formación de los valores humanos y que tiene un papel fundamental para la socialización del niño o la niña, tanto en la transmisión de normas y valores culturales, como en el desarrollo de su personalidad (Barba, 2007; Barni, Ranieri, Scabini y Rosnati, 2011; Berkowitz, 1992, 1996; Buxarrais, 2004; Buxarrais y Zeledón, 2007; Castro, Adonis y Rodríguez, 2001; Eisenberg, Fabes y Murphy, 1996; Flaquer, 1998; Froufe, 1990; Gervilla, 2008; Kochanska, 1997; Krevans y Gibbs, 1996; Mínguez, 2014; Ortega y Mínguez, 2003; Ortega, Mínguez y Hernández, 2009; Plaza y Caro, 2016; Rodríguez, 2003; Sánchez, 2015).

En palabras de Ortega (2012), “la familia es el hábitat natural para el aprendizaje-apropiación de los valores morales” (p.20). Según Esteve (2010), la educación familiar “consiste en transmitir al niño las normas y los valores que le permitirán entender cómo funciona el mundo que le rodea” (p. 71). Es importante que los padres y las madres tomen conciencia de su responsabilidad en la educación de los hijos y las hijas, especialmente en la transmisión de valores (Froufe, 1990).

La educación familiar cuenta con unas características específicas que la diferencian de la educación formal y que le hacen convertirse en un marco de referencia fundamental en el proceso de adquisición de valores. Torío (2006) cita a Aznar y Pérez (1986) y a Colom (1994) para resaltar las siguientes:

- *Propositividad*. Las familias educan según los modelos que les caracterizan.

- *Atécnica*. Lo más común es que los procesos formativos que se dan en el contexto familiar respondan a un planteamiento natural.
- *Asistemática*. No existe un plan lógico ni estructurado en relación a qué contenidos tratar (conceptuales, valores, normas, costumbres).
- *No mediatizada por elementos artificiales*. Se tiende a emplear elementos comunicativos, el propio ejemplo, los reforzadores y la disciplina.
- *Reiterativa y repetitiva*. Este hecho hace que las equivocaciones vayan desapareciendo y que cada integrante del núcleo familiar sea muy consciente de su papel.
- *Impositiva*. Pues se trata de un proceso entre individuos desiguales; personas adultas frente a sujetos en pleno desarrollo, con apenas capacidad de contestación ni de réplica.
- *Presionante*. Las personas encargadas de la educación, los padres y las madres, son siempre las mismas y en un mismo ambiente.
- *Condicionante*. La dependencia existente del o de la menor hacia sus figuras de referencia en el hogar hace que la relación entre la causa y el efecto de las situaciones esté claramente definida.
- *Afectivamente reforzante*. Se da una fuerte motivación que empuja la conducta infantil.

Recientes trabajos tanto nacionales (Elzo y Silvestre, 2010; Meil, 2006), como internacionales (Inglehart, *et al.*, 2014), concluyen que todas las familias, en general, priorizan valores similares a la hora de educar a sus hijas e hijos.

Por un lado, se destacan los valores relacionados con la convivencia, con la identidad personal y con la transición a la vida socio-laboral. En porcentajes, como se refleja en la *Encuesta Mundial de Valores* (Orizo y Elzo, 2000), los valores que las familias desean transmitir a sus hijos e hijas son: los buenos modales (84%), el sentido de la responsabilidad (84%), la tolerancia y respeto a los y las demás (82%), la obediencia (47%), la independencia (45%), el esfuerzo en el trabajo (42%), la perseverancia (34%), la imaginación (32%), el sentido de la economía y espíritu de ahorro (29%). En contrapartida, se concede poco valor a la fe religiosa (14%) y al espíritu de sacrificio (10%) (Mínguez, 2014; Ortega, 2012).

Por otro, Valdivia (2001) apuesta por priorizar la intervención desde las familias en el desarrollo de los valores de autocontrol y autodisciplina, mientras que Torralba (2004) concluye que se deberían trabajar la solidaridad, fidelidad y humildad.

Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) señalan que un 74% de las familias afirman tener algún tipo de valores tradicionales que desean transmitir a sus hijos e hijas. Los valores más mencionados son: el respeto (37%), la educación y los buenos modales (18%), el valor familiar (13%), la honradez (10%), la bondad (9%) y la responsabilidad (9%). Por el contrario, se encuentran escasas referencias a los valores relacionados con aspectos que tienen que ver con la autoafirmación individual (la confianza en uno/a mismo/a, la dignidad, la libertad, etc.), fundamental para la formación de un carácter libre en las personas y la construcción de una sociedad civilizada.

Los estilos educativos que adopta cada familia tienen mucho que ver con los valores que se desarrollan en los niños y las niñas, pues cada uno de ellos tiene sus propias características que le hacen orientarse hacia unos valores u otros (Aroca y Cánovas, 2012; Morillas y García, 2009). Aunque dentro de la conceptualización de estilos más importantes destaquen las de Baumrind (1966) y Maccoby y Martín (1983), Nardone, Giannotti y Rocchi (2003), recogen seis posibles: autoritario (buscan tener el poder a través de una jerarquía rígida), democrático-permisivo (evitan los conflictos, incluso llegan a someterse a la voluntad y deseos del o de la hija por conseguirlo), hiperprotector (padres y madres que hacen todo por su hijo o hija), sacrificante (se sacrifican para que su hijo o hija consiga éxitos y logros, los que sus progenitores no consiguieron), intermitente (realizan intervenciones intermitentes presentando actitudes de los y las progenitores/as hiperprotectores/as, democrático-permisivos/as o sacrificados/as) y delegante (padres y madres que no han completado la emancipación de su familia de origen).

López (2009) afirma que existe una relación entre los valores priorizados en la familia y el rendimiento académico de sus hijos e hijas, ya que la mayor parte de los y las estudiantes que obtienen buenos resultados se corresponden con casos

en los que las madres siguen un estilo democrático, pese a que en alguno los padres se perfilen más permisivos o autoritarios. Por su parte, el alumnado con menor rendimiento académico se caracteriza por contar con familias de estilo autoritario o permisivo.

En este caso, resulta además interesante considerar tanto el sexo del progenitor o de la progenitora como el del niño o la niña, pues tiene una relevante influencia en el proceso (Casas *et al.*, 2006; Kerr, Lopez, Olson, y Sameroff, 2004; Maccoby, 2003). Ortiz, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y López (2011) en relación a las tres áreas del desarrollo moral que estudian (regulación moral, conducta prosocial y control de la agresión), concluyen lo siguiente:

En las niñas la madre revela una mayor influencia, especialmente a través de componentes afectivos. En los niños, ambos progenitores parecen ser figuras importantes, pero si bien en la regulación moral las asociaciones con las variables maternas son más elevadas, las variables paternas, tanto afectivas como educativas, muestran gran capacidad de predecir la conducta para con los compañeros y discriminan a los niños de nivel más elevado en los tres ámbitos conjuntamente. (p.378)

Además, los valores asumidos se diferencian en el caso de la madre o el padre, por ejemplo, los que tradicionalmente representan la masculinidad del padre, típicos de la era preindustrial (honor o la fuerza física), se convierten en valores de éxito, económicos y la consecución de un trabajo que justifica su distanciamiento de la intimidad familiar y del hogar (Carrillo y Revilla, 2006).

Por lo tanto, es prioritario sistematizar programas educativos parentales en formación de valores (Fragoso y Canales, 2009; Latapí, 2003), para preparar a las familias y dotarles de recursos útiles que les permitan enfrentar la educación de los hijos e hijas, que serán los padres y las madres del futuro (Benítez, 2009).

1.1.2.2. Escuela

Uno de los objetivos principales de la educación actual es la formación integral del alumnado, tendencia estrechamente relacionada con contenidos relativos a valores cívicos y sociales (Delors, 1996; Hofman, Hofman y Guldemond, 1999;

Leonard, Bourke y Schofield, 2004; Medrano, 1999; Murillo, 2005; Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Schreiber-Parra; Hernández-Mite, Moran-Alvarado y Fuentes-León, 2017). Incluso se afirma que cuando el alumnado termine su etapa escolar tiene mayor importancia que cuente con actitudes de compañerismo y solidaridad que cualquier contenido académico (Dávila y Martínez, 1999, citado en Pestaña, 2004).

Nuestros escolares, en términos generales, están siendo socializados en un medio que ofrece unas perspectivas de seguridad sin precedentes, en lo que respecta a la satisfacción de las necesidades básicas. Están creciendo dentro de los valores y estilos de vida propios del postmaterialismo que, en nuestro país, como en el resto de las sociedades occidentales, frente a la búsqueda de la seguridad material y física pone el énfasis en la calidad de vida, necesidades intelectuales y de autorrealización (de pertenencia, estima, ocio, estéticas, etc.), mayor preocupación por la salud y el medio ambiente, por los aspectos sociales, por los derechos y libertades personales, y por el aumento del nivel de educación. A la vez que el abandono de las grandes finalidades y de la finalidad «de logro» de las necesidades básicas. (Pérez, Cánovas y Gervilla, 1999:80)

Si bien Barba (2005), reclamaba que la escuela reforzara su “intencionalidad formadora en la dimensión de los valores y de la moralidad” (p.13), en trabajos posteriores reconoce que se ha dado “un cambio de actitud hacia la educación formal manifiesto en crecientes expectativas e innovaciones encaminadas a que la escuela realice con eficacia su labor de formación de valores y de promoción del crecimiento moral” (Barba, 2007:1210).

Algunos trabajos recogen la importancia de la colaboración entre la familia y la escuela (Azpillaga, Intxausti y Joaristi, 2014; Fernández y Álvarez, 2009; García, Gomariz, Hernández y Parra, 2010; Martín y Gairín, 2007; Morillas y García, 2009).

Otros, destacan la disociación entre lo que enseña cada uno de ellos, hecho que representa una completa contradicción que provoca serias confusiones y pérdidas de autoridad (Fominaya, 2015; Fragoso y Canales, 2009).

La actuación de la familia es más profunda que la de la escuela en la formación de la personalidad de los educandos, aunque la influencia de la institución escolar puede ser considerable. Si la familia elige la escuela para sus hijos de acuerdo con su ideología y su práctica educativa concreta y si ambas trabajan en colaboración estrecha, no deben manifestarse conflictos por la divergencia en la concepción de los valores defendidos por las dos instituciones. (Froufe, 1990:116)

1.1.2.3. Grupo de iguales

Cualquier tipo de experiencia personal, escolar o social no puede desligarse de la importante influencia que ejerce en diversas áreas el grupo de iguales (Bukowski, Hoza y Boivin, 1994; Moreno, 1990; Rubín, Bukowski y Parker, 2008).

Blanco (2000) afirma que el grupo de iguales es un contexto privilegiado para el fomento de los valores ya que los y las menores son protagonistas de unas relaciones más libres y horizontales que les permiten descubrir el entorno que les rodea. En este contexto, el grupo de iguales se convierte en una institución social que genera comunicaciones espontáneas o intercambios de problemas que permiten poner en práctica conductas, habilidades y roles propios (Domínguez 1998, citado en Penas, 2008).

Los beneficios de las relaciones entre iguales son los siguientes (Stassen y Thompson, 1997, citado en Penas, 2008):

- Suponen una fuente de información que sirve como autoayuda en relación a los cambios que van viviendo en el proceso de desarrollo vital (sentimientos, experiencias). Además, sirven de gran ayuda para la construcción de nuevas relaciones con iguales de otro sexo.
- Sirven de apoyo para los cambios que se experimentan a nivel social, como puede ser el cambio de etapa educativa y los cambios que ello supone: relaciones más impersonales, nuevos grupos, distinta atención por parte del profesorado, etc.

- Útiles en la búsqueda de la auto-comprensión e identidad. Los y las compañeros/as son muy útiles a la hora de definirse para conseguir saber “quiénes son y quiénes no son” (Penas, 2008:110).
- Aportan un entorno óptimo para explorar y definir tanto los valores propios como los deseados, ya que se ponen en común diferentes puntos de vista, opiniones y actitudes hacia uno/a mismo/a y hacia el mundo. Este aspecto supone una oportunidad para que se reflejen los valores más auténticos tanto en el contexto propio como en el de otras personas.

Penas (2008) añade que es innegable el hecho de que en estas relaciones se generen normas, actitudes y valores morales que, al mismo tiempo que favorecen el desarrollo moral hacia un nivel de razonamiento más autónomo, posibilitan el crecimiento integral (intelectual y social) de la persona.

Para autores como Damon (1988) o Piaget (1932) las interacciones que se dan de forma natural entre los y las menores sin la supervisión de personas adultas son fundamentales para el desarrollo moral, ya que dan la oportunidad de definir una serie de normas basadas en la igualdad, consenso y trabajo en equipo. Sin embargo, Hoffman (1991) apunta a que la supervisión por parte de los adultos y las adultas es fundamental para garantizar que en estas construcciones morales no surjan conflictos con las propuestas morales llevadas a cabo por otros agentes como la familia o la escuela.

Todas estas experiencias que los y las menores viven con su grupo de iguales trascienden en la tarea educativa que debe desempeñar la comunidad escolar. Penas (2008) sugiere dos acciones a llevar a cabo:

- Potenciar el trabajo en equipo favoreciendo el desarrollo de habilidades relacionadas con ello: la solidaridad, la colaboración, etc.
- Ayudar en el proceso de toma de conciencia de que la amistad es un valor fundamental, pero que cada uno/a tiene que ser independiente, tomando las decisiones de forma consciente y personal y asumiendo las responsabilidades de las mismas.

1.1.2.4. Medios de comunicación

Los medios de comunicación, cada vez más globalizados, tienen un peso relevante en el proceso de la adquisición de valores (Aierbe-Barandiaran y Oregui-González, 2011; Bolívar, 1998; García, 1999; Pinto-Archundia, 2016; Rajadell, Pujol y Violant, 2005; Strasburger, Wilson y Jordan, 2002), sobretodo, como apunta Medrano (1999), a través del aprendizaje vicario. Esta modalidad de aprendizaje consiste en recordar los efectos que determinadas actuaciones tienen en otras personas, haciendo posible anticipar las consecuencias del comportamiento como una especie de autorregulación (Tovar-Moncada y Crespo-Knopfler, 2015).

El principal problema de estos agentes es que, como apunta Vaillant (2008), no han sido diseñados específicamente como recursos encargados de la formación moral de las personas, hecho relevante ya que las instituciones educativas tradicionales (familia y escuela) están dejando paso a estos agentes en la transmisión de valores y pautas culturales de cohesión social. Sin embargo, esta dificultad puede solventarse educando en la observación, la reflexión y el sentido crítico (Penas, 2008).

1.1.2.4.1. La televisión

Este medio de comunicación constituye una de las pantallas que más peso tiene en el proceso de adquisición de valores (Albero, 2011; Cuervo, Medrano, Aierbe, 2016; Maeso, 2008; Medrano y Aierbe, 2011; Medrano, 2008; Montero, 2009; Penas, 2008; Yubero, 2008), pues resulta, para los y las jóvenes, más atractiva y creíble que los y las agentes formadores tradicionales presentes en el contexto familiar y escolar (Durán, 2004, citado en Penas, 2008; Sánchez, 1997; Sartori, 1998).

La televisión interfiere en el progreso de las etapas de desarrollo moral de Kohlberg (Huston, Wright, Marquis y Green, 1999; Rosenkoetter, Huston y Wright, 1990; Valkenburg, Krcma, Peeters y Marseille, 1999), por lo que se concluye que cuanto mayor es el consumo de este medio, menor es el desarrollo del juicio moral (Penas, 2008).

Este efecto negativo se reduce en el caso de las personas espectadoras que tienen la capacidad crítica suficiente para valorar los mensajes que reciben y en los contextos familiares en los que domina un estilo de comunicación abierto (Bryant y Rockwell, 1994). Sin embargo, Penas (2008) define el contenido moral de la mayoría de cadenas de televisión españolas como inadecuado: “una visión del mundo sesgada, injusta o radicalmente deformada, que no favorece conductas ni actitudes pro-sociales, solidarias o democráticas” (p.125). Este autor se basa en los trabajos de Hernández y Escribano (2000) y Vázquez (2000) para definir los valores que aparecen más recurrentemente en los mensajes generados por la televisión en los contenidos programados específicamente para los y las menores y que, en general, se contradicen con los propuestos en otros contextos como en el escolar (tabla 1.4).

Tabla 1.4

Valores con mayor presencia en la televisión

Estéticos	Totalitarismo estético. Culto a la eterna juventud. Supremacía y poder de la marca (moda).
Conductuales	Adultos infantiles/Niños y niñas “adultizados/as” Conductas violentas. Potenciación del estilo de vida americano. Ausencia de compromiso. Falta de respeto intergeneracional. Cultura de “cómo conseguir todo sin apenas esfuerzo”. Carencia de ideas propias, pérdida de la personalidad.
Sexistas	Mercantilización del sexo y violencia sexual.
Creencias	Trivialización de la muerte. Consumismo. Competitividad. Individualismo. Idealización del estatus. Éxito. Fama. Valores económicos. El extremismo: bueno-malo. Ridiculización del saber y la cultura. Empobrecimiento de la cultura propia.

Fuente: elaboración propia

1.1.2.4.2. Internet y las redes sociales

La mayoría de los y las menores son usuarios/as de las nuevas tecnologías, en concreto, de Internet, y es que, después de la televisión, es el medio de comunicación que mayor influencia tiene en los niños y las niñas (Black, Belsare,

Schlosser, 1999). García-Piña (2008), con el objetivo de justificar la relevancia del citado fenómeno, cita diferentes estudios que se resumen en la tabla 1.5.

Tabla 1.5
Estudios internacionales sobre el uso de Internet

Autoría	País	Conclusiones
Livingstone y Bober (2004)	Reino Unido	- El 70% de los/las menores acceden a Internet desde su hogar. - El 80% de las familias reconocen desconocer técnicas para garantizar un uso seguro del mismo por parte de sus hijos e hijas.
Asociación para la Investigación en Medios de Comunicación (AIMC/EGM) (2006)	España	- El 30% de los/las niños/as de 5 años utiliza Internet, el 60% de los/las niños/as de 8 a 13 años y el 75% de los/las adolescentes. - La mayoría, el 66%, lo utiliza para su entretenimiento. - Solamente el 14% de las familias regula su uso.
Grupo de informática de la Sociedad Argentina de Pediatría (2007)	Argentina	- El 28% de las familias reconocen no dar importancia al uso que sus hijos e hijas hacen de Internet, pese a que el 60% afirma conocer recursos para regular este acceso.
Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) (2008)	México	- El 35% de los/las usuarios/as de Internet tienen entre 12 y 19 años de edad. - La media del tiempo empleado cada día en Internet es de 1 a 2 horas.

Fuente: elaboración propia

El desarrollo moral, como apunta Naranjo (2017), sucede en contextos socioculturales regidos por el lenguaje y las costumbres, por lo que se podría suponer que este tipo de recursos tecnológicos, al construir realidades culturales diferentes, pueden desarrollar distintos patrones morales, valores y prácticas. Esta relación no es del todo clara, pero una primera hipótesis que define este autor apunta a un desarrollo moral positivo debido a la generación de un escenario social más accesible y relajado. Sin embargo, estos avances tecnológicos también producen lo contrario: desarraigo y rupturas de vínculos familiares y sociales.

Específicamente, el uso de Internet ha sido recientemente estudiado como potenciador de problemas en procesos emocionales, educativos y académicos de los y las menores (Naranjo, 2017).

Durante los últimos años ha habido un constante crecimiento de los servicios que ofrece Internet de carácter personal o social, lo que comúnmente se conocen como redes sociales y de su utilización se derivan consecuencias positivas y negativas para el usuario o la usuaria. (Moral, 2009).

Por un lado, las ventajas de la utilización de las redes sociales son las siguientes: 1) el desarrollo de comunicaciones con contenido socioemocional igual o superior al que puede darse en persona (Reid, 1991); 2) el logro de niveles de intimidad muy elevados en poco tiempo (Parks y Floyd, 1996); 3) la supresión de las diferencias entre los y las participantes (Morahan-Martin, 1998); 4) la oportunidad de manifestar tendencias de la personalidad ocultas e incrementar la autoestima (McKenna y Bargh, 2000, Turkle, 1997) y 5) el aumento del círculo social (Mckenna, Green y Gleason, 2002; Rumbough, 2001).

Por otro, se mencionan los siguientes efectos negativos: 1) un aumento de las dificultades para consensuar las decisiones grupales junto con comportamientos hostiles y agresivos (Kiesler, Siegel y McGuire, 1984); 2) la generación de relaciones superficiales y poco personales (Siegel, Dubrovsky, Kiesler y McGuire, 1986); 3) la disminución de la autoconciencia y la identidad personal (Dubrovsky, Kiesler y Sethna, 1991); 4) un descenso del nivel de participación social y bienestar psicológico (Kraut, *et al.*,1998) y 5) la proliferación de datos personales falsos (Cornwell y Lundgren, 2001).

Duart (2003) afirma que las redes sociales son espacios en los que se aprenden valores que suponen un nuevo espacio de vivencias en el que las personas sienten y experimentan diversos tipos de experiencias. Esto implica que las familias y las instituciones educativas tienen la responsabilidad de regular la conducta del alumnado mediante la formación en valores en el uso de redes sociales virtuales. Este medio de comunicación masivo cuenta progresivamente con mayor presencia y su utilidad principal es servir de centro de reunión entre los y las iguales con diversos fines: el entretenimiento, la diversión o la socialización. Incluso pueden utilizarse como apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre y cuando se promuevan para dicho fin (Moratón, Luna y Romero, 2015; Pariente y Perochena, 2013; Perochena, 2009).

1.1.2.4.3. Los videojuegos

Diversos trabajos afirman que los videojuegos, cuando son utilizados de una forma adecuada, son un potente recurso educativo (Alfageme y Sánchez, 2002, 2003; Durnell, 1997; Estallo, 1995; Gree, 2004; Gros, 2000; Sinde, Medrano y

Martínez, 2015). Sin embargo, como apunta Penas (2008), también se han destacado algunos riesgos como la violencia (Díez, 2004; Gros, 2000), el sexismo (Cooper y Mackie, 1986; Provenzo, 1991) y los problemas de adicción que les caracterizan (Gailey, 1996; Tejeiro y Pelegrina, 2003).

Los padres y educadores llevan años preocupados con la sospecha de que determinados juegos y la adicción a los mismos no pueden ser beneficiosos para la salud mental y social de los chicos y chicas, y aunque no se ha llegado a conclusiones definitivas parecen existir evidencias de una relación entre el desarrollo de la agresividad y el sexismo tras largas horas de exposición a este tipo de juegos. Todo esto lleva a un serio debate sobre el uso y el abuso de los videojuegos, el tipo de juegos recomendables, la limitación de las horas de juego, y las precauciones ante el consumismo y otros peligros. (Etxeberria, 2008:15)

Los principales inconvenientes del uso de estos medios son los siguientes (Gómez, 2007):

- El riesgo de generar adicción y excesivo tiempo de dedicación.
- Hay una gran presencia de contravalores (violencia, competitividad, etc.).
- Los videojuegos con tintes violentos pueden llegar a generar ansiedad y respuestas hostiles por parte de los y las menores.
- La violencia se percibe de forma activa.
- El hecho de potenciar la competitividad, las ganas de ganar que generan aceptación social.

Por otro lado, Gómez (2007) recoge algunos datos del *Informe del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid* del año 2005 en el que se destacan los siguientes aspectos; 1) el consumo de videojuegos es más frecuente en primaria y secundaria, descendiendo su uso a mayor edad; 2) los niños juegan más que las niñas (el 85% de ellos y el 52% de ellas) y 3) los chicos juegan a juegos más violentos que las chicas.

Para contrarrestar la transmisión de las diferencias sexuales estereotipadas que comúnmente caracterizan a determinados videojuegos, se proponen las siguientes propuestas (Escofet, Espanya, Herrero y Rubio, 1999, citado en Gros, 2000):

- Destacar la colaboración ante la competitividad.
- Proponer líneas argumentales que rechacen reglas o ganadores/as y perdedores/as.
- Diseñar argumentos que cuenten con interacciones sociales complejas, reflexiones y entornos de exploración y desarrollo seguros.
- No diseñar a los y las protagonistas siguiendo estereotipos sexuales.
- Permitir la elección del o de la protagonista del juego (chico o chica).
- Garantizar la diversión y la obtención de feedback positivo por encima de alzarse con la victoria.
- Dotar al o a la jugador/a del poder de tomar decisiones y de interactuar.

1.2. Perspectivas teóricas sobre el desarrollo de valores

El concepto del aprendizaje de valores y desarrollo moral se ha estudiado desde diversas perspectivas (Koh, 2014). En la tabla 1.6 se resumen las principales aportaciones en relación a los valores y su tratamiento en la educación recogidas, en su mayoría, por Penas (2008).

Tabla 1.6
Teorías sobre la educación en valores

Autoría	Desarrollo	Estrategias
Sócrates (407 a.C.- 339 a.C.)	Los antiguos griegos suponen el punto de partida del estudio de los valores. Sócrates destaca dos elementos prioritarios: la moral y la lógica, defendiendo que las personas deben aclarar su pensamiento de forma lógica con el objetivo de evitar la consecución de acciones inmorales.	- Esclarecer los valores. - Ejercitar el pensamiento crítico. - El diálogo.
Aristóteles (384 a.C.- 322 a.C.)	Propone que las personas pueden optar por una línea de acción considerando los polos extremos de las actitudes (valentía-cobardía, esfuerzo-pereza, etc.), así pueden llegar a comprender cuál es la acción correcta desde la posición intermedia.	- Comparación de conductas y acciones. - Escenificación de situaciones. - Debates.
Corriente hedonista (S.IV a.C.)	Línea de estudio surgida en paralelo a la propuesta por la filosofía griega y que defiende la búsqueda del placer como único fin de las distintas actividades humanas.	
Bentham (1748-1832)	Corriente utilitarista que apuesta por la consideración de que el universo está gobernado por el placer y el dolor. Para que en cada actuación las personas generen la máxima felicidad posible deben tener en cuenta la opción que genere un máximo placer a los y las demás.	

John Stuart Mill (1806-1873)	Teniendo en cuenta la aportación de Bentham, Mill propone la necesidad de diferenciar los placeres antes de decantarse por una acción u otra. Estos conceptos componen la base del marco de derecho y apuestan por proteger a las personas de las acciones propias y de las de otras personas.	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio de los principios democráticos. - Actividades relacionadas con las consecuencias de las acciones para grupos o individuos.
Immanuel Kant (1724-1804)	Rechaza la idea de actuar según las emociones, defiende la idea de que se actúe según una serie de “imperativos categóricos” (p.41) que dan lugar a las acciones morales. Para la enseñanza de valores hay que centrarse en principios universales y en el desarrollo del deber y la responsabilidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de cuestiones globales (derechos humanos, medio ambiente). - Dilemas morales. - Juego de roles. - Debates.
Friedrich Nietzsche (1844-1900)	Según este autor el poder es el impulso básico que se deriva de toda acción humana. Propone la necesidad de ser fuertes.	<ul style="list-style-type: none"> - Discusiones sobre el poder y la autoridad.
John Dewey (1859-1952)	Considera que los valores deberían estar presentes en todas las áreas y actividades por las que atraviesa el alumnado. Partiendo de la teoría kantiana es el primer autor que define etapas del desarrollo moral: nivel premoral, nivel convencional y nivel autónomo	<ul style="list-style-type: none"> - Los valores impregnan todas las actividades del currículo y éste será “emergente y no perceptivo” (Penas, 2008:41).
Émile Durkheim (1858-1917)	Propone dejar a un lado a los y las individuos/as para centrarse en la sociedad, ya que si se parte de la persona no se comprenderá lo que acontece en el grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - Formación específica. - Trabajo por proyectos y tareas grupales. - Heterogeneidad de los grupos. - Currículo abierto.
Freud (1901, 1905)	Sostiene que la naturaleza humana se basa en impulsos irracionales que deben ser controlados mediante una conducta estricta y conforme con el bien personal y grupal. Defiende una visión global de la personalidad en la que el desarrollo moral se convierte en uno de los pilares prioritarios del desarrollo psicológico.	
Corriente emotivista (Ayer, 1936; Stevenson, 1944)	El razonamiento moral no depende ni de la lógica, ni de la razón, ni de la racionalidad, ni tampoco está basado en hechos ni conocimientos. Esta teoría defiende que lo moral pretende inducir a las demás personas a compartir la propia actitud.	<ul style="list-style-type: none"> - Debates, presentaciones y escritos persuasivos. - Trabajar técnicas para defender opiniones.
Raths, Harmin y Simons (1967)	Enfoque de <i>Clarificación de valores</i> que defiende la elección de valores partiendo de distintas alternativas, la reflexión, la libertad de elección, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Dilemas de la vida real. - Actividades creativas. - Sistemas de votación.
Rokeach (1973)	Define 18 valores terminales, personales o sociales (estados finales de la existencia o metas a alcanzar por las personas a lo largo de sus vidas) e instrumentales, competenciales o morales (medios para obtener las metas o formas preferibles de conducta).	
Selman (1975)	Presenta un modelo de adopción de perspectivas dividido en 6 etapas previas a la edad adulta: 1) perspectiva egocéntrica, 2) adopción de perspectivas socio-informativas, 3) adopción autorreflexiva de perspectivas, 4) adopción mutua de perspectivas, 5) sistema social y convencional de adopción de perspectivas y 6) adopción de una perspectiva de interacción simbólica. Este desarrollo está estrechamente relacionado con la construcción moral y el sistema de valores propios que va construyendo cada persona.	

Rawls (1971)	La teoría de este autor, conocida como la <i>Teoría de la justicia</i> , se incluye dentro de las corrientes liberales que defienden la individualidad de la persona y aporta la idea de que cada persona es una realidad separada y completa. “Sólo mediante el consenso racional vamos a convertirnos en miembros de un colectivo comunitario, que puede denominarse estado, y cuyo objetivo es garantizar los contenidos de cada miembro” (Penas, 2008:55). Según Rawls, la moralidad se adquiere en 3 etapas: moralidad de la autoridad, de la asociación y de los principios.
Eisenberg (1986)	Este autor defiende que el razonamiento moral se va adquiriendo como consecuencia de un aumento de la inteligencia, la adquisición de la habilidad para ponerse en el lugar de las otras personas y la capacidad para generar pensamiento abstracto. Divide en 5 etapas el desarrollo del juicio moral pro-social: hedonismo, sensibilidad a las necesidades de otras personas, sentimientos estereotipados, empatía e interiorización. El razonamiento moral más complejo implica mayores conductas prosociales de mejor calidad.
Hoffman (1991)	Defiende que las bases de la moralidad son “cogniciones calientes” (Penas, 2008:52) porque cuentan con una estrecha relación con el afecto moral. Lo que habría que hacer es, según el autor, utilizar la educación para guiar las sensibilidades morales, orientar al alumnado para centrarse en el bien y rechazar el mal. Subraya la importancia de la simpatía, la empatía y la conducta moral, en especial la altruista, como base del razonamiento o juicio moral.
Schwartz (1992)	Basándose en el trabajo de Rokeach (1973) este autor define 10 valores agrupados en 4 dimensiones: apertura al cambio, autopromoción, conservación y autotranscendencia. Este modelo constituye una estructura del sistema de valores que posibilita relacionarlo con las conductas y defiende la idea de que cada tipo de valor (general) está formado por diferentes valores combinados (motivacionales) que forman “índices fiables de prioridades valorativas” (Cayón y Pérez, 2008:408).
Lind (1999, 2000)	Propone la <i>Teoría del aspecto dual</i> defendiendo que una representación total del razonamiento moral debe tener en cuenta los factores cognitivos y afectivos (aunque el vínculo entre estos constructos no sea una condición fundamental para el mismo).

Fuente: elaboración propia

En general, como se ha demostrado en la tabla 1.6, existen múltiples enfoques que tratan el desarrollo moral y la interiorización de valores, sin embargo, como resultado del análisis de la bibliografía específica, se concluye que en su estudio se diferencian dos perspectivas generales: la sociológica y la filosófica (Palomo, 1989).

Desde la *perspectiva de carácter sociológico* se considera el desarrollo moral como la asimilación de valores o normas socialmente admitidas como aceptables y su objeto de estudio se centra en conocer los mecanismos de adquisición de estos aspectos. Conciben al o a la persona como un agente pasivo que se adapta a lo establecido en el entorno (Bandura, 1973, 1986; Brown, 1974; Hartshorne y May, 1930; Havighurst y Taba, 1949).

La *perspectiva filosófica* define el desarrollo moral como la construcción de juicios universales que cada persona construye, de forma activa, como consecuencia de su interacción con el medio que le rodea. En esta postura se sitúan dos de los principales autores de referencia en el área, Jean Piaget (1896-1980) y Lawrence Kohlberg (1927-1987), cuya idea fundamental se basa en la existencia de una secuencia universal y ordenada de fases del desarrollo moral (Piaget, 1965; Kohlberg, 1984). A continuación, además de profundizar en las teorías propuestas por ambos autores, ya que son dos de las que más han trascendido y permanecido a lo largo de los años, se incluye un resumen de la obra de Carol Gilligan, discípula de Kohlberg que supuso un avance en el análisis de las diferencias en el desarrollo moral según el sexo de las personas.

1.2.1. Jean Piaget

Piaget considera que el desarrollo moral guarda una estrecha relación con el desarrollo cognitivo de la persona. Por tanto, los procesos de avance en las capacidades cognitivas son indispensables para el desarrollo de la conciencia moral (Fuentes, Gamboa, Morales, Retamal y San Martín, 2012).

El foco de estudio lo sitúa en cómo los niños y las niñas desarrollan el respeto por las normas y el sentido de solidaridad con la sociedad que les rodea. Estudia cómo los y las menores de distintas edades manejan las reglas en el juego y concluye que existen distintos niveles en la práctica de estas directrices según la edad (Hersh, Reimer y Paolitto, 1979) (tabla 1.7).

Tabla 1.7

Fases del desarrollo moral de Piaget

Heteronomía	<p>Las conductas buenas o malas están perfectamente definidas en base a lo que las personas adultas aprueban o castigan.</p> <p>La presión del adulto impulsa el realismo moral, el valor absoluto de las normas como valores en sí mismos, reglas sagradas a respetar.</p> <p>En esta fase surge la responsabilidad objetiva, lo que significa una valoración de las consecuencias independientemente de las intenciones de la persona.</p> <p>Concepto de justicia inmanente.</p>
Fase intermedia	<p>Etapas en la que el grupo de iguales comienza a tomar relevancia, lo que conlleva una disminución del valor absoluto de las personas adultas.</p> <p>Relativismo moral basado en la cooperación entre iguales</p>

Autonomía

Esta fase coincide con la etapa de las operaciones concretas del desarrollo cognitivo y se origina como consecuencia de la interacción con los y las iguales.
Los niños y las niñas descubren su capacidad para valorar y juzgar normas y conductas en base a sus propios criterios, así como un respeto mutuo basado en la igualdad y reciprocidad plena.
Surge la responsabilidad subjetiva, juzgar los actos según las intenciones.
Concepto de justicia razonable.

Fuente: elaboración propia

Piaget propone, desde una perspectiva evolutiva, 3 etapas de desarrollo moral en las que el paso de una a otra conlleva el cambio de una perspectiva de la moralidad absoluta (realismo moral) a una relativa (justicia) y en el que la relación con los y las iguales y el respeto mutuo tienen un papel fundamental (Díaz-Aguado y Medrano, 1994; Escorza, 1998).

Las principales críticas al modelo descrito apuntan, entre otras cosas, a una explicación incompleta del proceso (Díaz-Aguado, 1990; Díaz-Aguado y Medrano, 1994; Pérez-Delgado, 1995) y a una excesiva simplificación de lo que supone la interacción social en el desarrollo (Weinreich-Haste, 1982). Todo el trabajo realizado por Piaget se limita hasta los 12 años de edad y no incide en los detalles de los niveles de juicio moral, tareas que retomará Lawrence Kohlberg (Hersh, Reimer y Paolitto, 1979).

1.2.2. Lawrence Kohlberg

La principal diferencia con su antecesor implica una extensión del estudio a todas las etapas de la vida, no sólo hasta la adolescencia, describiendo una serie de etapas estructuradas “en una secuencia de estadios invariantes, universales y jerárquicamente interrelacionados” (Palomo, 1989:4). Y, además, en relación al pensamiento y a las acciones, Kohlberg define que en el significado moral de estas últimas intervienen aspectos tanto personales como contextuales (Palomo, 1989).

Este autor sostiene que el desarrollo moral se caracteriza por tener un enfoque cognitivo-evolutivo, afirmando que “los principales cambios que se producen son de tipo cognitivo y que conducen a niveles de justicia superior” (Díaz-Aguado y Medrano, 1994:28). Este proceso de juicio moral, según Hersh, Reimer y Paolitto (1979), posibilita la reflexión sobre los valores propios y permite clasificarlos según una jerarquía lógica.

Una de las principales contribuciones de este autor es la definición de los estadios del juicio moral. Su teoría del desarrollo se basa en la transición entre estas fases y propone que la educación moral debe estimular dicho movimiento basándose en el conflicto cognitivo y la capacidad de asumir roles (Hersh, Reimer y Paolitto, 1979; Kohlberg y Turiel, 1971). En la tabla 1.8 se incluye un resumen de los distintos estadios definidos por Kohlberg, incidiendo en las diferencias existentes entre las etapas en el concepto del bien y la perspectiva social.

Tabla 1.8
Estadios del juicio moral de Kohlberg

Nivel	Estadio	Concepto del bien	Perspectiva social
<i>Pre-convencional</i>	Estadio heterónomo	Obediencia ciega a las reglas y a la autoridad.	Visión social egocéntrica confundida con la autoridad. No considera los intereses psicológicos, juzga las dimensiones físicas de las acciones.
	Estadio del intercambio	Satisfacción de necesidades e intercambios concretos.	Perspectiva social individualista y concreta. Los intereses individuales son intercambios instrumentales igualitarios de servicios.
<i>Convencional</i>	Estadio de la normativa interpersonal	Conformidad ante las expectativas de las demás personas.	Consideración social de la persona entre personas, teniendo en cuenta las expectativas y sentimientos de los y las demás. Relaciones diádicas interpersonales.
	Estadio del sistema social	Cumplimiento del deber social (orden y bienestar social).	Sistema basado en papeles y reglas, juzgando a través de él las relaciones interpersonales.
<i>Post-convencional (principios)</i>	Estadio de los derechos humanos	Derechos básicos de una sociedad.	Consideración racional de la concedora de valores y derechos previos a la sociedad. El punto de vista moral y legal se integran con dificultad.
	Estadio de los principios éticos universales	Principios éticos universales.	Visión moral, la persona es racional y conoce la esencia de la moralidad: el respeto como fin.

Fuente: adaptación de Díaz-Aguado y Medrano (1994:33)

Oregui (2018) sintetiza las principales características de cada etapa se la siguiente forma:

- En la primera de las etapas, como se describe en la tabla 1.8, las reglas establecidas son rígidas y se relacionan directamente con nociones de

autoridad y castigo. El o la menor es capaz de deducir si una acción está bien o mal en referencia a lo que dice una figura de autoridad, como puede ser la madre, el padre o el profesorado, o por la recompensa o castigo que se deriva de lo acontecido.

- En el segundo estadio, como consecuencia de la interacción llevada a cabo con los y las iguales, se adquiere y comprenden conceptos como la equidad o la reciprocidad, pese a que las conductas que tienen lugar todavía parten del interés propio.
- Es en el tercer estadio cuando se da el paso a la confianza en las relaciones, a la comprensión de los intereses, sentimientos o razonamientos de las otras personas, teniendo como referencia principal para juzgar las acciones el contexto familiar, escolar o social. Sin embargo, existe todavía una percepción sesgada del bien contra el mal, lo que implica un juicio no imparcial.
- En el cuarto estadio el orden socio-moral pasará de referirse únicamente a las relaciones interpersonales a considerar las reglas aceptadas por la sociedad.
- El nivel post-convencional (estadios quinto y sexto) implica un considerable nivel de principios morales, es por ello que Kohlberg considera que no todas las personas pueden alcanzar este nivel. En concreto, en la quinta etapa se entiende que las leyes y normas son relativas, modificables; mientras que en el último de los estadios se alude a la interiorización de principios éticos universales: el principio de justicia, de asunción de roles y de respeto a la personalidad

Desde una perspectiva de género, una de las principales conclusiones del trabajo de Kohlberg señala que, en general, hay mayor cantidad de hombres que mujeres entre las personas que llegan a la etapa postconvencional del razonamiento moral. Esto significa que, para este autor, las mujeres desarrollan un nivel inferior de desarrollo moral (Alonso y Fombuena, 2006).

Hoy en día existen evidencias experimentales que confirman que los juicios morales más avanzados aparecen a medida que mejora la comprensión lógica (Rest, 1983, citado en Escorza, 1998), sin embargo, existen críticas al modelo (Aierbe, Cortés y Medrano, 2001; Gibbs, 1977, 2003), entre las que destaca la falta

de atención a la etapa infantil (Escorza, 1998) o, como apunta Gibbs (1979), el hecho de que exista la posibilidad de que los y las individuos/as no pasen por las seis etapas definidas por el autor. Además, en relación a las dos últimas etapas propuestas por Kohlberg, Marsh y Stafford (1988) defienden que se corresponden con ideologías y culturas determinadas, por lo que no deberían considerarse transversales para todos los contextos.

1.2.3. Carol Gilligan

Esta autora, discípula cercana de Kohlberg, publicó en 1982 su obra más importante; *In a different voice*, en la que cuestiona la concepción más tradicional del desarrollo moral propuesta por su maestro. Según la autora, la fundamentación de las etapas de desarrollo moral propuestas por Kohlberg surge a partir del análisis de niños y adolescentes varones, ignorando las vivencias morales de las mujeres. Además, los planteamientos de los dilemas morales que propone el autor podrían estar sesgados por estereotipos de género, induciendo la respuesta de los encuestados (Naranjo, 2017).

Por ello, Gilligan propuso evaluar el desarrollo moral de las mujeres utilizando dilemas en torno a vivencias reales de la vida de las mujeres, como puede ser el aborto, la adopción, etc. Los resultados obtenidos fueron diferentes a los propuestos por Kohlberg, surgiendo, en contraposición a la ética de la justicia, la conocida como ética del cuidado, muy relacionada con el desarrollo afectivo.

Sus conclusiones fueron que los conceptos que definían la etapa postconvencional de razonamiento moral formaban un conjunto básicamente masculino, con conceptos abstractos, asociados a la ética de la justicia, pero alejados de la perspectiva que defiende una ética del cuidado y la responsabilidad más desarrollada entre las mujeres. Las mujeres desarrollaban un tipo de razonamiento moral diferente pero no inferior, con más facilidad que los varones hacia el sentido de la responsabilidad y la solidaridad entre seres queridos. (Alonso y Fomibuena, 2006:13)

Y es que, según la autora, las mujeres priorizan las relaciones con las demás personas o las responsabilidades en el cuidado antes que el cumplimiento de

deberes y de derechos. Partiendo de esta concepción, Gilligan define 3 etapas de desarrollo moral que, aunque parten de la propuesta elaborada por Kohlberg, su contenido es muy diferente (tabla 1.9).

Tabla 1.9

Etapas de desarrollo de la ética de la justicia y la ética del cuidado

Nivel	Ética de la justicia (Kohlberg)	Ética del cuidado (Gilligan)
1	Prioridad de la necesidad individual, entendimiento egocéntrico de la postura imparcial.	Individualismo para asegurar la supervivencia. <i>Transición:</i> consideración egoísta de la primera fase.
2	El concepto de justicia está vinculado con las convicciones compartidas a nivel social (normas sociales).	Interiorización del concepto de responsabilidad entendiendo la conexión entre las personas. Lo bueno es la atención a los y las demás. <i>Transición:</i> atención al desequilibrio entre el auto-sacrificio y el cuidado, replanteamiento de la relación entre la persona y los/las demás.
3	Principios de justicia: igualdad y reciprocidad (puede no coincidir lo justo y lo legal).	La responsabilidad del cuidado incluirá a la persona y a los/las demás. Necesidad de equilibrio entre el cuidado dedicado a sí mismo/a y a los/las demás.

Fuente: adaptación de Marín (1993:2)

Analizando las dos propuestas, la ética de la justicia subraya la imparcialidad y la universalidad homogenizando a las personas bajo un mandato de un deber ser único. La ética del cuidado, por su parte, enfatiza la consideración de las diferencias y las particularidades personales, atendiendo al ser humano en su contexto particular, privilegiando la atención y el cuidado (Naranjo, 2017).

Según Gilligan, dedicarse, como tradicionalmente hacen las mujeres a cuidar a los demás y olvidarse de sí mismas, es inmaduro, corresponde a la segunda etapa. En una etapa posterior las mujeres se enfrentan al conflicto entre cuidar a los demás y cuidarse a sí mismas y los dilemas morales se refieren a ir manteniendo este equilibrio entre una y los demás. (Marín, 1993:4)

Naranjo (2017), basándose en los hallazgos recogidos por Gilligan (1982), concluye que las mujeres valoran más la relación con la pareja, a los hijos y a las hijas, en definitiva, a los/las demás personas, mientras que los hombres priorizan los logros académicos o profesionales.

Las aportaciones de Gilligan suponen el nacimiento de una moral humanista que defiende el respeto a las diferencias, una ética para todas y todos, partiendo de la idea de que cuidar a los y las demás empieza por el autocuidado (Naranjo, 2017).

1.3. Variantes de la educación en valores en las escuelas

Vargas y Orozco (2004) apuestan por el potencial de la educación para conseguir cambios en la población trabajando, entre otras cosas, los hábitos de vida, los valores, los derechos y las obligaciones. Y es que, algunas propuestas teóricas consideran que el comportamiento del alumnado se corresponde con la expresión observable de los valores; los hábitos, con la repetición rutinaria de dichas conductas y, los valores, con los criterios de juicio que hacen decantarse por determinadas conductas (Parra, 2003).

Algunos trabajos recientes, basados en una perspectiva más educativa y en los avances de la investigación en neurociencia, proponen un nuevo concepto de “hábito”, no tan centrado en la rutina, sino más relacionado con el valor que le da sentido y significado; esto supone que la dimensión cognitiva, emocional, los hábitos y los valores de la persona están mucho más interrelacionados de lo que se pensaba años atrás (Jiménez y Sanz, 2015).

Los valores son creencias que se integran en la estructura del conocimiento e implican de un aprendizaje conceptual y reflexivo hasta el punto de convertirse en hábito (Penas, 2008). El concepto “valor” engloba diversos significados desde diferentes perspectivas, pero todas ellas apuntan hacia un fin común: el desarrollo de algo positivo, bueno, preferible, satisfactorio y que merece la pena (López, 2012). Pastor (2015) lo considera como un componente que guía la conducta “en el que se integran aspectos cognitivos, afectivos e intelectuales” (p.12).

La educación en valores es conocida internacionalmente a través de distintos conceptos: la educación moral, la educación del carácter o la educación de la ética son sólo algunos ejemplos. Cada una de estas consideraciones tiene un significado ligeramente diferente que apunta hacia un énfasis distintivo pero una preocupación común: la necesidad de incluir los valores personales y sociales en el ámbito escolar (Lovat, 2017a).

Arthur, Kristjánsson, Harrison, Sanderse y Wright (2017), integrantes del equipo de investigación del *Jubilee Centre of Character and Virtues at the University of Birmingham*, resumen las variantes de la educación en valores en 3 grandes bloques (figura 1.1).

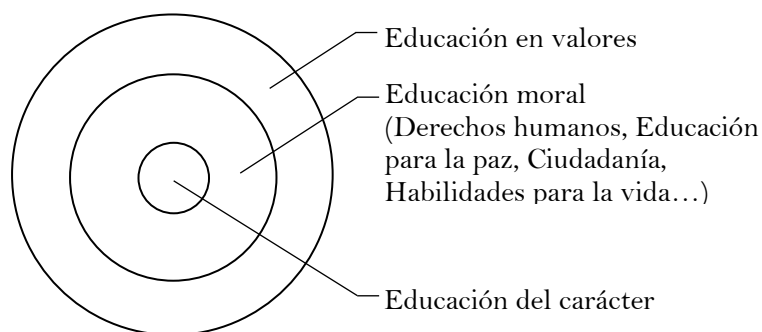


Figura 1.1. Relación de enfoques y la educación en valores
Fuente: adaptación de Arthur, Kristjánsson, Harrison, Sanderse y Wright (2017:20)

La *educación en valores* es considerada el enfoque más amplio, más general, incluyendo diferentes perspectivas, como la educación del carácter o la ciudadanía, y haciendo referencia a cualquier tipo de educación “en” o “sobre” valores (Haydon, 1997). Estos valores pueden ser estéticos, religiosos, políticos, ambientales, etc. Muchos planes de estudios a lo largo de todo el mundo consideran estos valores como objetivos de aprendizaje para los centros escolares. Según Gutiérrez (2011) “educar en valores consiste en crear las condiciones necesarias para que la persona indague, descubra y realice una elección libre y consciente entre aquellos modelos y expectativas que le puedan conducir a la felicidad” (p.200).

Los programas de aprendizaje de educación en valores se consideran programas de aprendizaje caracterizados por un enfoque pedagógico integral y holístico. En trabajos como los de Bülent, Kulaksizoğlu y Ekşlı (2007), Hernández, Aciego y Domínguez (1994), Rueda (2005) o Ruiz, Ponce, Sanz y Valdemoros (2015), se hace referencia a programas de educación en valores desde distintas perspectivas.

Por su parte, la *educación moral* se centra en un subconjunto de valores específicamente relevantes en el área moral, para designar la iniciación a la “moralidad” (Haydon, 1997). Buxarraís (1997) lo define como:

(...) un proceso que lleva a la persona a construir racional y autónomamente sus valores. Mediante este proceso la persona no únicamente se adapta a las normas establecidas, sino que, a través de la razón y el diálogo, trata con aquellos temas que percibe como problemáticos, temas que conllevan un conflicto de valores. (...) un lugar de cambio y orientación racional en situación de conflicto de valores. (p.84-85)

Pese a que no existe una definición clara del concepto, dentro del marco general de la educación moral se diferencian cuatro enfoques: la educación de los derechos humanos, la educación para la paz, la educación para la ciudadanía y la educación de habilidades para la vida.

- *Educación de los derechos humanos.* Esta corriente prioriza la educación en valores fundamentales para la convivencia que se relacionan con los derechos humanos: el derecho a la vida, la lucha contra la desigualdad, contra la discriminación, la violencia de género, etc. (Buerghenthal y Torney-Purta, 1976; Claude 1996; Herrera y Cerezo, 2018; Mestre, 2005; Stimmann y Torney-Purta 1982). Este tipo de educación cuenta cada vez con mayor presencia en el área de la política y práctica educativa (Andreopoulos, 2002; Andreopoulos y Claude, 1997; Elbers, 2002, citado en Ramírez, Suárez y Meyer, 2007) La educación de los derechos humanos en el aula supone una forma de ofrecer una verdadera educación cívica y ética en la actualidad, basada en un nuevo humanismo que puede resolver los principales problemas que afectan a la sociedad: “la paz, el racismo, el trabajo, el ocio, el despilfarro, el medio ambiente y la libertad, así como el desarrollo de los pueblos” (Tuvilla, 1993:37). Han sido muchos los programas diseñados dentro de este marco, como, por ejemplo, el de Garaigordobil (1998) o Lucas, Ruiz y Martínez (2012). A nivel internacional destacar el trabajo de Covell, Howe y Mcneil (2010), el movimiento internacional de *Human Rights Education* (Tibbitts y Fernekes, 2011) o el Programa mundial para la educación en derechos humanos (OHCHR, 2005).
- *Educación para la paz.* Para diferentes teóricos y teóricas la manera más eficaz de conseguir la paz es por medio de la educación, recurso fundamental que

puede conseguir reprimir el instinto de muerte característico del ser humano e imponer el instinto de vida (Monclus y Sabán, 1999). Según Jares (1999) el objetivo principal de este enfoque es fomentar un nuevo tipo de cultura de paz que permita a las personas descifrar críticamente la realidad y poder así situarse ante ella y actuar en consecuencia.

La educación para la paz es un proceso de participación en el cual debe desarrollarse la capacidad crítica, esencial para los nuevos ciudadanos del mundo. Se deben enseñar y aprender soluciones a los conflictos, a la guerra, a la violencia, al terrorismo, a la explotación de género, a combatir el daño ambiental y oponerse a todo lo que sea contrario a la vida y a la dignidad humana. Hay que aprender a comportarse para favorecer la transición de una cultura de guerra y de fuerza a una cultura de paz. (Mayor, 2003:19)

Rey y Ortega (2001) hacen un repaso de los principales programas diseñados a nivel nacional con el objetivo de reducir la violencia escolar, Salomon y Nevo (2005) siguen un procedimiento parecido, pero recogen prácticas identificadas alrededor de todo el mundo.

- *Educación para la ciudadanía*. Corriente que sirve para mejorar aspectos como la convivencia, la cohesión y la integración social, previniendo y corrigiendo las nuevas y viejas amenazas para la comunidad (Mayoral, 2007). En palabras de Bisquerra (2008) se corresponde con un “conjunto de conocimientos, valores, sentimientos y competencias que definen a un ciudadano activo; es un conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a las personas a jugar un papel activo en la vida democrática, ejercer sus derechos y responsabilidades” (p.27).

Según diversos trabajos, como los de Ribeiro, Neves y Menezes (2014) o Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén (2003), en las últimas décadas esta corriente goza de un lugar destacado en los sistemas educativos europeos por diferentes motivos:

- Su utilidad para conseguir el objetivo macro-político que busca una Europa con diferentes culturas, contextos económicos, realidades, unida por un sentimiento de civilización común (Comissão Europeia, 1997, citado en Ribeiro, Neves y Menezes, 2014).
- La aceptación de la diferencia como base de las sociedades democráticas (Flanagan y Sherrod, 1998; Sullivan y Transue, 1999; Verba, Schlozman, y Brady 2002, citados en Ribeiro, Neves y Menezes, 2014).
- La falta de compromiso, interés y participación de los y las jóvenes necesario para una sociedad democrática real (Theiss-More y Hibbing, 2005; Verba, Schlozman y Brady, 2002; Putnam, 2000; Russel, 2004; Fahmy, 2006; Amadeo, Torney-Purta, Lehman, Husfeldt y Nikolova, 2002, citados en Ribeiro, Neves y Menezes, 2014).

En relación a esta área de desarrollo moral, trabajos como los de Flor y Cabrera (2007) o Bartolomé y Cabrera (2007) dan orientaciones sobre las consideraciones que hay que tener en cuenta al diseñar un programa de intervención al respecto y ofrecen un listado de diferentes recursos y programas de apoyo para la acción educativa.

- *Educación de habilidades para la vida*. Sitúa su foco de atención en el ámbito de la *Life-Span*, concepto que hace referencia a las intervenciones educativas que buscan una exitosa inserción del alumnado en la sociedad construyendo las capacidades y herramientas psicosociales necesarias para la vida cotidiana. (Choque-Larrauri y Chirinos-Cáceres, 2009; Diekstra, 2008; Diekstra y Gravesteyn, 2002; Gil, 2003 y Pérez de la Barrera, 2012). Destacan las habilidades para “tomar decisiones, identificar las situaciones, pensar en las alternativas, evaluar las ventajas y desventajas de las situaciones presentadas y enfrentarse a las mismas de la mejor forma posible” (Acevedo, Londoño-Vásquez y Alveiro, 2017:161).

Trabajos como el de Remolar (2002), Merino (2016) o Zaitegi (2007) tratan la intervención en el desarrollo de estas habilidades del alumnado.

Por último, la *educación del carácter* es considerada como un subconjunto de la educación moral centrada en el desarrollo de rasgos positivos del carácter

conocidos como “virtudes” (Arthur, Kristjánsson, Harrison, Sanderse y Wright, 2017).

Lickona (1991), psicólogo del desarrollo, afirma que el objetivo de la educación del carácter es conocer el bien, desear el bien y hacer el bien, y según Top (2011), esta corriente se caracteriza por:

- Enfatizar las “virtudes” y las cuestiones éticas.
- Subrayar la importancia de identificar y mejorar las relaciones de cuidado y potenciarlas mediante aspectos socioemocionales presentes en el currículum escolar (Howard, Berkowitz, y Schaeffer, 2004).
- Destacar la importancia de la toma de decisiones y la acción social. Los teóricos y las teóricas que se adhieren a este enfoque defienden firmemente el poder de la participación del alumnado en la creación de un aula moral y una comunidad moral más amplia (Cohen, 2006).

Esta concepción cuenta con sus orígenes en la tradición griega, época en la que el ideal de persona de carácter coincide con el ideal de ciudadano/a (Pérez, 2016). En la propuesta de Aristóteles ya se plantea como objetivo de la educación de la persona el desarrollo de estas “virtudes”, estrechamente relacionados con la consecución del bien, de la felicidad y de la ciudadanía (Bernal, 1998). Este concepto aristotélico de “virtud” se corresponde con lo que hoy en día se conoce como “valor”, pese a que el primero sea algo más completo y se considere el punto de partida de los primeros tratados de ética que hacen referencia a la formación del carácter (Camps, 2010).

En su origen, el movimiento de educación del carácter se convirtió en una propuesta educativa clásica que gozó de protagonismo indiscutible en los diferentes sistemas educativos norteamericanos, tanto en escuelas confesionales como no confesionales, y, en menor medida, en los europeos, hasta mitad del siglo XX. En esta época se produjo un cambio en el área de la educación en valores, de la mano de autores como Rousseau o Kant, poniendo el énfasis en la autonomía de las personas como uno de los valores fundamentales a lograr (Hoff, 2002). Sin embargo, la sociedad multicultural, la violencia, los consumos y la fractura social que caracterizan el mundo occidental a partir de los años noventa del siglo XX,

así como la crítica generalizada a los modelos educativos vigentes hasta la década final de este siglo, dominados por el enfoque kolhberiano de la educación moral, hicieron que la educación del carácter volviera a convertirse en el modelo educativo a potenciar y esta vez también en Europa, fundamentalmente en el Reino Unido (Bernal, González y Naval, 2015; Pérez, 2016).

Desde este modelo se reivindica la necesidad de que las personas sean capaces de actuar de acuerdo a la idea de bien o de justicia y para ello es fundamental un entrenamiento para que interioricen unos principios o valores que les lleven a actuar de una determinada forma. Si se pretende un buen funcionamiento de la sociedad y la supervivencia de la cultura, el comportamiento debe ser regulado por una serie de valores básicos, destacando el respeto, la responsabilidad, la veracidad, la puntualidad, el autodominio, la solidaridad, la amabilidad, etc. El sistema educativo debe priorizar la educación en estos valores si lo que quiere es conseguir “formar buenas personas y buenos ciudadanos” (Pérez, 2016:91).

Para que la educación del carácter funcione, Berkowitz y Bier (2004), citan a Solomon, Watson y Battistich (2001), destacando los siguientes aspectos:

- *La calidad de la intervención.* Puede parecer evidente, pero uno de los factores más importantes en la efectividad de la educación del carácter es la fidelidad con la que se implementa. La investigación demuestra que para que la educación del carácter (o cualquier forma de intervención con el mismo fin) funcione, debe desarrollarse de forma completa y precisa (Colby, Kohlberg, Fenton, Speicher-Dubin y Lieberman, 1977; Kam, Greenberg y Walls 2003; Solomon, Battistich, Watson, Schaps y Lewis, 2000). Y es que, la mayoría de programas difícilmente controlan el nivel de calidad en su implementación, ni tampoco ofrecen garantías que maximicen esta probabilidad.
- *Educación de carácter integral y multifacética.* Muchas iniciativas efectivas de educación del carácter representan un enfoque integral, a menudo enfoques multifacéticos a nivel escolar o de toda la comunidad.
- *Sentimiento de pertenencia.* En la literatura se ha constatado que, bajo una variedad de nombres diferentes (vinculación, apego, pertenencia, parentesco o conexión), desde la etapa de Educación Infantil hasta Educación Secundaria

el apego emocional del alumnado a su centro es determinante para la efectividad de la educación del carácter (Osterman 2000) y el compromiso en general con la escuela (Furrer y Skinner, 2003).

- *Liderazgo*. Para que este tipo de intervenciones impacten positivamente en las escuelas es fundamental el papel de los equipos directivos (DeRoche y Williams 2001; Lickona 1991).
- *Considerarla parte fundamental de la educación*. En el ambiente actual en el que predominan las pruebas de evaluación estandarizadas en las escuelas, éstas están limitando sus planes de estudio hacia el contenido de ese tipo de pruebas, llegando incluso a descartar áreas temáticas enteras que no son evaluadas en estas propuestas.
- *Prevención primaria*. Tanto en la literatura académica como en la práctica, se hace una fuerte distinción entre la prevención escolar y la educación del carácter. Sin embargo, esto parece ser una falsa dicotomía por dos razones (Berkowitz 2000): 1) los dos tienden a compartir muchas características y 2) la educación del carácter ha demostrado ser una forma efectiva de prevención, especialmente para el caso de la prevención primaria.
- *Participación y el compromiso del personal con la propuesta*. Si el personal no comprende la iniciativa, es probable que su implementación no responda a los objetivos planteados y que, de hacerse, no se haga de forma eficaz.
- *Desarrollo directo de habilidades*. Desde una variedad de perspectivas teóricas, la formación de áreas interpersonales, emocionales y morales son críticas para el desarrollo efectivo de la educación del carácter.
- *Participación de las familias*. Cada vez más escuelas reconocen que deben ser proactivas en la incorporación de las madres y los padres a la vida de la escuela y al aprendizaje de sus hijos e hijas en general.
- *Reflexión del alumnado sobre cuestiones sociales y morales*. Sizer y Sizer (1999) enfatizan la importancia de que los y las estudiantes debatan sobre distintos problemas morales.
- *Personas adultas como modelos a seguir*. Bandura (1977) recuerda el impacto que tienen en el comportamiento del alumnado.

Bernal, González-Torres y Naval (2015) destacan en su trabajo las perspectivas internacionales del movimiento de la educación del carácter, destacando diferentes propuestas al respecto.

Como conclusión general, destacar que todas las variantes anteriormente citadas cuentan con diferencias entre sí, consideradas “mínimas” porque responden a un mismo fenómeno: el interés porque el proceso de adquisición de valores personales y sociales pase a tener un papel legítimo y cada vez más importante en toda la comunidad escolar (Lovat, 2010).

Las distintas propuestas de educación en valores no son intercambiables, pues se fundan en diversas concepciones antropológicas y diferentes enfoques teóricos sobre el desarrollo humano, pero tampoco se excluyen de manera absoluta (...) se podría mostrar, en un análisis comparativo de los enfoques, propuestas o modelos, que una preocupación común a todos ellos es la de reconstruir las bases de la convivencia humana. (Barba, 2005:11)

Además, independientemente de qué estrategia o enfoque teórico se utilice con el objetivo de fomentar la adquisición y desarrollo de valores en el alumnado, en el *Values Education Good Practice Schools Project* (DEST, 2004) se consideran fundamentales los siguientes criterios:

- Garantizar la comprensión y la capacidad de poner en práctica, por parte del alumnado, valores como la atención y la compasión, el esfuerzo, el trato justo, la libertad, la honestidad y la honradez, la integridad, el respeto, la responsabilidad y la comprensión, la tolerancia y la inclusión.
- Definir como un objetivo explícito de la educación en valores la promoción de la forma de vida democrática y la valoración positiva de la diversidad.
- Articular los valores de la comunidad escolar y aplicarlos en el centro.
- Considerar un enfoque integral que incluya al alumnado, profesorado, familias y toda la comunidad escolar.
- Presentar un ambiente de aprendizaje seguro y de apoyo en el que se anime al alumnado a explorar los valores de su escuela y de su comunidad.
- Contar con un equipo formado por profesorado capacitado y con recursos que permitan llevar a la práctica modelos, métodos y estrategias adecuadas.

- Proponer un currículo que responda a las necesidades individuales de todo el alumnado.
- Revisar periódicamente los métodos utilizados para verificar que se están cumpliendo los objetivos previstos.

1.4. La educación en valores en la escuela de educación primaria

Desde hace más de tres décadas ha surgido un fuerte movimiento pedagógico que pretende subrayar la necesidad y la urgencia de la educación en valores en los sistemas educativos y en la práctica escolar (Barba, 2005; Morales y Trianes, 2012; Palomino, 2014; Pascual, 1988; Pérez, 2016).

Diversas investigaciones sobre los efectos de la educación en valores en la enseñanza y la escolarización están “tumbando” consideraciones previas existentes que limitaban el citado desarrollo a la familia o a las instituciones religiosas (Berríos, 2007; Gervilla, 1997; Gutiérrez y Vivó, 2005; Ling y Stephenson, 2001; Lovat, 2010; Martínez, Esteban y Buxarraís, 2011; Martínez y Hoyos, 2006; Parra, 2003).

Pring (2010) señala que la educación en valores aumentó su presencia en los currículums escolares gracias a trabajos de Kohlberg (1976), de Raths, Harmin y Simon (1967), de Simon, Howe y Kirschenbaum (1972), o de Wilson, Williams y Sugarman (1967).

Cualquier acto educativo lleva implícita una relación con los valores, hasta el punto de que la expresión de “educación en valores” podría ser reiterativa, ya que no existe otra posibilidad de educar más que en valores (Gervilla, 2000).

Tradicionalmente, la escuela se limitaba a transmitir los valores que imponía la religión y el Estado, valores que a su vez se reflejaban en la sociedad, por lo que generalmente no había conflicto alguno. Sin embargo, cuando estos valores no han sido libremente interiorizados por la mayoría se han dado situaciones de desarmonía afectiva, escolar, laboral y familiar (Gómez, Mir y Serrats, 1995).

Estamos viviendo un cambio de época en el que los valores por los que se ha luchado a lo largo de las últimas décadas –y que son la base de la convivencia

y de la dignidad de las personas– son y deben ser objeto de reflexión pedagógica. (Martínez, Esteban y Buxarrais, 2011:99)

Pring (2010) defiende que esta nueva corriente se postula como un imperativo pedagógico que incluye la moral, pero también el área social, emocional, físico, espiritual e intelectual del desarrollo humano, en contraposición de las anteriores que priorizaban el imperativo moral.

Educación en valores supone garantizar espacios que inviten a la reflexión individual y grupal con el objetivo de que los y las estudiantes elaboren de forma racional y autónoma sus principios de valor con los que enfrentarse críticamente a la realidad (Buxarrais, 1997). Si nos detenemos y analizamos la sociedad que nos rodea, teniendo en cuenta sucesos que acontecen, seremos capaces de concluir, entre otras muchas cosas, que vivimos una época en la que se debe avanzar hacia un modelo social diferente (Buxarrais, 1997; Feixa, 2006; Froufe, 1990; Luisi, 2001).

Berriós y Buxarrais (2013) afirman que algunas de las características más destacadas de la sociedad actual son el individualismo, el consumismo, el distanciamiento en las comunicaciones entre la familia y sus hijos/as y el escaso tiempo libre de muchas familias. Buxarrais (2013), García y Mínguez (2011) o Pestaña (2004) hablan de la existencia de una crisis de valores en la sociedad en general y en las personas más jóvenes en particular.

Buxarrais (2013) propone siete cambios por los que la educación en general, y en valores en particular, debería hacer pasar a la sociedad actual para superar la citada crisis que se plantea:

- *Educación para ser, no para tener.* El consumismo es una de las principales características de la sociedad actual, somos receptores/as de continuas invitaciones a consumir. Este hecho potencia valores como la inmediatez, la competitividad, el egoísmo, la avaricia, la soberbia o la irresponsabilidad.
- *Del autoconocimiento a la autorrealización.* El autoconocimiento es fundamental para avanzar por la vida social, si no se consigue puede generar miedos, inseguridades, dependencia, malestar o incluso baja autoestima. Y es que

conseguirlo supone llevar a cabo acciones que garanticen el cuidado propio, hacia las demás personas y hacia el planeta.

- *De la inteligencia lógico-matemática a las inteligencias múltiples.* Gardner (1993) propone su teoría de las inteligencias múltiples con el objetivo de hacer reflexionar sobre las inteligencias que se desarrollan hoy en día en el sistema escolar. Este autor define la inteligencia como un conjunto de 8 capacidades, según el contexto, que permiten resolver problemas o producir productos valiosos para las diferentes culturas. Por ejemplo, para resolver problemas de lógica y matemáticas se aplica la inteligencia lógico-matemática, pero ésta debe ir acompañada por las demás: lingüística, espacial, musical, corporal, intrapersonal, interpersonal y naturalista.
- *Del uso insostenible de recursos a la cultura de la sostenibilidad.* Promover una visión global integradora que garantice la sostenibilidad en el uso de recursos económicos, naturales y emocionales como única opción posible.
- *Del bien individual al bien común.* Garantizar a las personas en el centro, independientemente de su origen y momento vital. Esta idea sugiere la puesta en práctica de valores como la solidaridad, la generosidad o el altruismo.
- *De la comunicación tácita a la ética.* La aparición de nuevos medios de comunicación y nuevos códigos de lenguaje está produciendo un cambio de paradigma que debería reforzar la convivencia y consolidar valores como el respeto, la honestidad o la libertad.
- *De los valores pensados a los valores vividos.* Garantizar una coherencia entre lo que se piensa, se siente y se hace, pues ésta determina la salud emocional de las personas. Por ello, es fundamental que se propongan contextos en los que los valores sean vividos, no sólo adquiridos de forma cognitiva.

Esta adaptación de los currículos a las nuevas exigencias de la sociedad plantea nuevos retos y cambios para las diferentes etapas del sistema educativo (Ararteko, 2009; Pascual, 1988), considerando la educación en valores una parte inseparable de cualquier enseñanza y escolarización eficaz, ya que va al corazón de la moral, dimensión innata de todo aprendizaje eficaz (Halliday, 1998; Hansen, 1998; Carr, 2005, 2006). Como afirma Pascual, “el mero hecho de darles entrada reconociendo

su derecho propio es romper un gran silencio, llenar un enorme vacío y preparar el terreno para profundas transformaciones” (Pascual, 1988: 21).

Nuestro reto principal en la educación será que no se quede todo en deseos o en palabras, como suele ocurrir, sino que las personas y las instituciones se impliquen en llevar a cabo un modelo de educación propio de un lugar como el que habitamos. (Buxarrais, 2013:64)

El *Informe PISA 2015* (OECD, 2016) recoge que estas construcciones no cognitivas como la adquisición de hábitos y valores, pueden ser percibidas como prerrequisitos para el aprendizaje cognitivo, pero que también pueden ser juzgadas como objetivos de la educación (Bernabé, 2013; Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013).

Educar en valores consiste en el proceso mediante el cual se ayuda a la persona a elaborar su propia escala de valores de forma razonada y, sobretodo, autómata, permitiéndole resolver conflictos, relacionarse con los/las demás de forma adecuada y dotar de coherencia sus opiniones y conductas (Buxarrais, 1997).

En definitiva, la educación en valores es cualquier actividad escolar que explícita o implícitamente promueve en el alumnado la comprensión y el aprendizaje de valores, inculcando las habilidades y disposiciones necesarias para que puedan establecer una determinada escala de valores como individuos y como miembros de la comunidad en general. Cuando la educación en valores es explícita y establece un lenguaje común entre los y las estudiantes, el personal y las familias, se genera: 1) una mayor comprensión de los valores específicos y 2) un enfoque positivo para la reorientación de la conducta inapropiada del alumnado (DEST, 2003). Como afirma Martínez (2011), “queda mucho por hacer y, probablemente, educar en valores y construir democracia cada día, desde las primeras edades y a lo largo de toda la vida, es una de las tareas más urgentes e importantes que hay que acometer” (p.18).

1.4.1. Factores que justifican la educación en valores

Las razones que justifican la presencia de la educación en valores en las aulas son las siguientes (Bolívar, 1998):

- *Recuperar la mejor tradición educativa.* La consideración de la educación en valores en el currículum no tiene un carácter de novedad, responde al movimiento de la Escuela Nueva surgido a finales del siglo XIX en Europa (Narváez, 2006). Según Bolívar (1998), lo que se pretende es recuperar un “viejo mensaje” (p.18) que supone la recuperación de la función educativa de la escuela.
- *Nuestra historia educativa anterior.* Durante muchos años la moral ha sido muy estrechamente relacionada con la religión y todavía a día de hoy existen ciertas reticencias a hablar de este constructo en el contexto de la escuela pública. Sin embargo, hay una nueva corriente que demanda que los centros pertenecientes a esta red cuenten también con su propia identidad y personalidad formativa, ya que “una educación sin un propósito moral, en el mejor sentido y más amplio de la palabra, no es educación” (Bolívar, 1998:18). Y es que, la educación no está libre de valores, es más, si el objetivo de la educación es dirigir, educar el carácter o la personalidad, en definitiva, guiar, ésta no puede ser neutra (Camps, 1990).
- *Herencia liberal: individualismo.* En sus inicios, un miedo generalizado al adoctrinamiento o el autoritarismo llevó a extender la idea de que cada persona era capaz de aprender los valores por sí misma, un “individualismo extremo” (Bolívar, 1998:19) que dificulta la educación moral. Muy relacionado con este aspecto se encuentra el hecho de la ausencia de normas claras, hecho que, según el autor, “nos ha llevado a una educación “débil”, a no tener nada que ofrecer, o mejor, a renunciar a ser responsables del mundo en que hemos colocado a nuestros niños y jóvenes” (Bolívar, 1998:19).
- *Asumir la responsabilidad por el mundo.* Educar consiste en ayudar al alumnado a introducirse en el mundo que hereda. El profesorado se convierte en el representante de todas las personas adultas, inculcando así las normas y los valores que merecen ser mantenidos y enseñados. Martínez (1998) habla de un contrato moral del profesorado que supone hacerse cargo de una responsabilidad en relación a la sociedad, a la persona que educa y al momento temporal y sociocultural. Este contrato, añade, convendría que fuera recíproco, es decir, que la sociedad dote al profesorado de los recursos

materiales y humanos precisos para que la tarea que este colectivo ejerce sea posible y eficaz.

- *Enseñar “versus” educar.* Como destaca Bolívar (1998) “nunca se puede sólo enseñar, se educa siempre” (p.20). Cualquier institución educativa y cualquier docente educa moral y socialmente al alumnado, generando construcciones que suponen aprendizaje de normas, valores y actitudes. No considerar este aspecto supone que los centros perpetúen su función reproductora de las normas del entorno social, rechazando la función educativa y liberadora que deben adoptar.
- *Recoger una demanda social de educar en valores.* Existe una gran demanda social por educar en hábitos, valores y contenido transversal. Las escuelas tienen la obligación de formar ciudadanía crítica, poseedora de valores, formas de conocimiento y relaciones sociales requeridas para la participación activa en una sociedad democrática, potenciando el compromiso por un cambio moral. En relación a este factor, Elexpuru y Medrano (2001) defienden que las escuelas reciben demandas contradictorias: se les pide que eduquen al alumnado para que pueda integrarse sin problemas en la sociedad y, al mismo tiempo, que sean independientes y tengan autonomía de juicio. Al no darse las condiciones precisas para cumplir las citadas exigencias, los centros tienden a reproducir los valores dominantes.

1.4.2. Marco curricular de la educación en valores en primaria

Como se ha señalado anteriormente, la escuela no es el único agente implicado en el desarrollo de la competencia moral, los valores, pero existe una fuerte demanda de que ésta recupere su función social al respecto, dando pie a un interés generalizado sobre el tema en todas sus vertientes (Arthur, Kristjánsson, Harrison, Sanderse y Wright, 2017; Berkowitz y Bier, 2007; Bolívar, 2007; Casares, 1995; Jordán, 2003; Lind, 2007; Lovat y Toomey, 2009). Hoy en día los hábitos y valores constituyen un elemento fundamental de la educación y todos los centros escolares deben convertirse en un contexto adecuado en el que el

alumnado pueda adquirir y desarrollar los mismos (Azkarate, Bartau, Lizasoain, 2019b). Jiménez y Sanz (2015) afirman:

Todas las leyes educativas desde la Ley Moyano, al menos, hasta la última consideran la educación integral como un objetivo de la educación en sus etapas obligatorias. Es decir, que dotar a todo el alumnado de las herramientas necesarias para desempeñarse en la vida activa implica, necesariamente, el dominio de una serie de conocimientos, destrezas, habilidades, hábitos y valores. El currículo escolar debe, por lo tanto, asumir todas esas dimensiones si quiere responder a la complejidad de la actual sociedad. (p.82)

El concepto de “educación integral” hace referencia a una expresión de “totalidad: la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones” (Gervilla, 2000:40).

1.4.2.1. Legislación nacional

La primera ley de educación que se encargó de aglutinar los contenidos conceptuales con las destrezas y los valores fue la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) (Bolívar, 1998; Elexpuru y Medrano, 2001; Jiménez y Sanz, 2015; López y García, 1994; Peñafiel, 1996). La LOGSE se basa en una propuesta que considera las dimensiones moral y ética como una parte fundamental del desarrollo personal, permitiendo prevenir las desigualdades sociales y culturales, apostando por una educación genuina, “como un magno programa de educación en valores” (Bolívar, 1998:13). En el preámbulo de la ley se recoge lo siguiente:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad

axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. (LOGSE, 1990:28927)

La LOGSE, en su artículo 13, sugiere desarrollar en el alumnado, al finalizar la primaria, las siguientes capacidades (Pérez, Cánovas y Gervilla, 1999):

- a) Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.
- b) Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera.
- c) Aplicar a situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales.
- d) Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.
- f) Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.
- g) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural y las posibilidades de acción en el mismo.
- h) Valorar la higiene y la salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y el medio ambiente.
- i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Se deduce, por tanto, que los valores a cultivar en la citada etapa son múltiples. López y García (1994) organizan en tres grupos los valores propuestos en la citada ley: 1) valores sociales (solidaridad, inclusión, valores democráticos, tolerancia); 2) valores intelectuales (espíritu crítico, conocimientos y destrezas) y 3) ecológicos (medio ambiente).

Otra de las primeras referencias a la denominada educación en valores se encuentra en la Resolución de la Secretaría de Estado de Educación 228 (1994), por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros escolares. Como apunta Bernabé (2013), consiste en una llamada de atención para que el colectivo del profesorado no olvide que el proceso de enseñanza y aprendizaje no debe formar al alumnado

únicamente en relación a los contenidos curriculares puramente conceptuales. En este documento se hace referencia a los siguientes valores: la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación moral y cívica, la educación ambiental, la educación sexual y para la salud, la educación del consumidor y la educación vial. La educación del o de la estudiante no debe abarcar un aspecto tan simple (y a la vez complicado) como es su instrucción, sino que también pasa por contribuir al desarrollo personal del mismo.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE, vigente hasta el 24 de mayo de 2006), estipula en su Capítulo I del Título Preliminar, cuáles son los principios de calidad en la educación, haciendo una clara referencia a la educación en determinados valores democráticos, adecuados para la consecución de la formación global del alumnado.

El Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), resulta muy relevante para la intención de educar en valores. En el citado fragmento se establece que la educación del alumnado será efectiva si se produce la transmisión de valores en cada materia curricular. Así, la LOE considera la consecución de todas las capacidades del alumnado, una educación basada en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de oportunidades, en la no discriminación, en la tolerancia, en la responsabilidad, y en el reconocimiento y respeto de la pluralidad, los objetivos principales de todo proceso educativo.

En esta ley uno de los principales objetivos de la etapa de Educación Infantil es “relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (LOE, 2006:21).

En relación a la Educación Primaria se habla de “conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática” (LOE, 2006:23).

Por otro lado, el objetivo en la Educación Secundaria es el siguiente:

Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática. (LOE, 2006:26)

Desde la aplicación en España de esta ley, se apuesta por un currículo basado en ocho competencias, más educativo y más orientado hacia un saber hacer, lo que supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

De entre todas las competencias propuestas, la Competencia Social y Ciudadana es la que engloba de una forma más directa contenido relativo a la educación en valores (Arbués, Reparaz y Naval, 2012; Bisquerra, 2008; Bolívar, 2008; Escamilla, 2008; Hernando, 2008; Salmerón, 2010). En palabras de Díez (2008), la consideración de esta competencia supone “avance social (...), la consolidación de la educación en los valores de la democracia y de la ciudadanía activa como componente transversal del currículo en todas las áreas y etapas” (p.3).

Esta competencia se define, entre otras cosas, como la capacidad de utilizar el juicio moral, el desarrollo de habilidades sociales o de la construcción, mediante la reflexión crítica y el diálogo de un sistema de valores propio que guiará cada toma de decisión o conflicto (LOE, 2006).

En la siguiente figura se incluye un resumen de las tres dimensiones en las que se divide el contenido considerado en la citada competencia, destacando el referido a la educación en valores (figura 1.2).

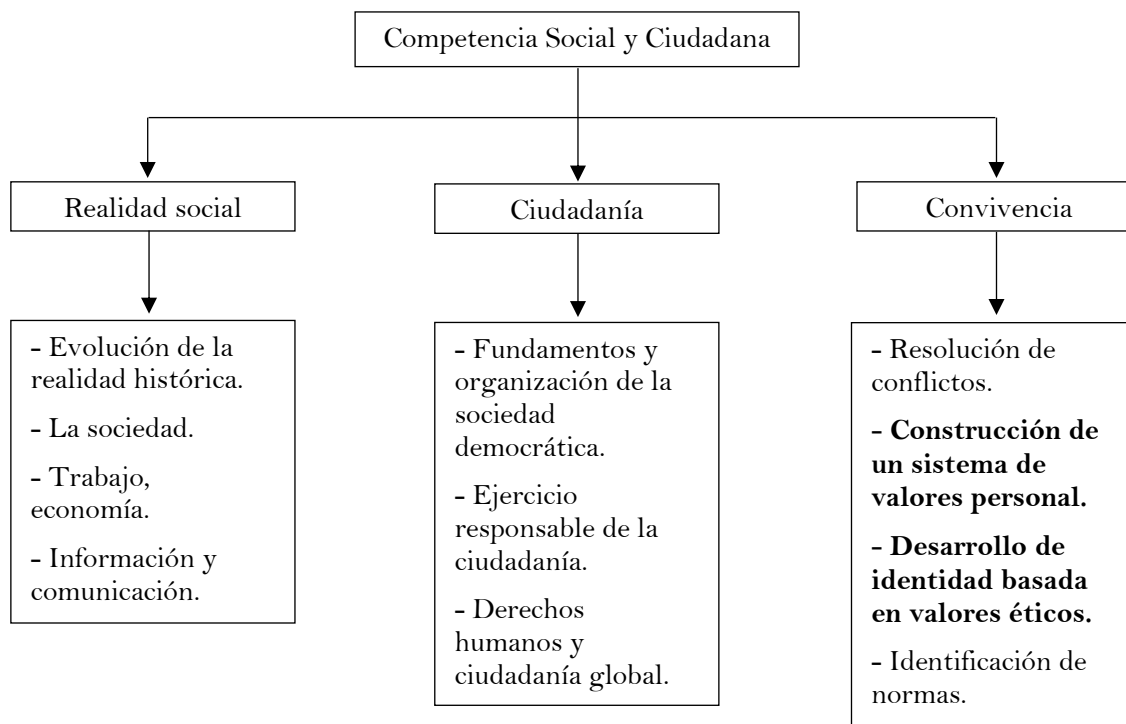


Figura 1.2. Dimensiones que componen la Competencia Social y Ciudadana
Fuente: adaptación de Gobierno Vasco (2010:5)

En la actualidad, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, busca priorizar en el sistema educativo la transmisión y puesta en práctica de valores que potencien una ciudadanía democrática, solidaria, tolerante, igualitaria, respetuosa, justa y no discriminatoria. Al respecto, desde esta normativa se contempla la incorporación de la educación cívica de forma transversal en la educación básica.

1.4.2.2. Marco legislativo en la Comunidad Autónoma Vasca

El Departamento de Educación de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), en sus Decretos Curriculares (Gobierno Vasco, 2010b), hace referencia al pasado de una Educación Básica más centrada en la función académica de preparación para la realización de estudios superiores y en la transmisión de los conocimientos que se precisan para ello, que en la función de desarrollo en el ámbito personal, social y laboral que se precisa para incorporarse a la vida adulta y en la función de preparar las bases para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Como concreción real de esta filosofía, se refuerza el planteamiento de una educación inclusiva basada en los valores de equidad, solidaridad e igualdad de oportunidades, priorizando la

adquisición de las competencias básicas, la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas y el tratamiento de las dificultades del aprendizaje.

La Competencia Social y Ciudadana, anteriormente mencionada, aparece reflejada en el Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Básica en la Comunidad Autónoma Vasca (Gobierno Vasco, 2010b) y, a grandes rasgos, consiste en “(...) ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto” (Gobierno Vasco, 2010b:80).

La entrada en vigor de la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, generó oposición en el ámbito educativo por lo que el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco inició el desarrollo del plan *Heziberri 2020* (Gobierno Vasco, 2014). En él se establece, además de las competencias básicas disciplinares, una serie de competencias básicas transversales muy relacionadas con esta área del aprendizaje y desarrollo (Competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital, Competencia para aprender a aprender y para pensar, Competencia para convivir, Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor, Competencia para aprender a ser).

1.4.2.3. Programas en la Comunidad Autónoma Vasca

En la actualidad, de todos los proyectos y programas propuestos por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco no existe ninguno específico sobre la educación en valores, pero sí se proponen dos que guardan relación directa con este contenido:

El primero es el *Plan Director para la Coeducación y la Prevención de la Violencia de Género en el Sistema Educativo* (Gobierno Vasco, 2013), cuya finalidad general es promover una escuela coeducativa, basada en el desarrollo integral de las personas independientemente de los estereotipos y roles del sexo, que denuncie todo tipo de discriminación y de violencia de género, posibilitando una

orientación académica profesional y no sexista con la colaboración de los y las agentes que forman parte de la comunidad educativa.

El Plan se basa en tres ejes principales:

1. Dotar de recursos materiales y personales necesarios para poder impulsar de manera coordinada el modelo de escuela coeducativa.
2. Transformar la escuela mixta hacia una escuela coeducativa.
3. Proporcionar mecanismos que garanticen la prevención, detección precoz y respuesta eficaz ante la violencia de género y todo tipo de violencia que tenga el sexismo como característica común.

El segundo se conoce como el *Plan estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva* (Gobierno Vasco, 2012) y su objetivo es dar respuesta a la diversidad de las personas y situaciones que se dan en el aula para conseguir un correcto desarrollo personal y exitoso para todo el alumnado, eliminando las barreras al aprendizaje, la participación y el logro de todos los alumnos y alumnas.

Este plan se basa en seis pilares fundamentales:

1. Potenciar en el sistema educativo de la comunidad Autónoma Vasca (CAV) una cultura de prácticas inclusivas en todos los ámbitos.
2. Fomentar la consideración del centro escolar como el motor del cambio a través de la planificación de actividades de aula desde una perspectiva inclusiva.
3. Priorizar el desarrollo competencial de cada persona posibilitando así el éxito de todo el alumnado.
4. Fortalecer el acceso al conocimiento, investigación y evaluación pedagógica con la finalidad de desarrollar prácticas innovadoras, eficaces e inclusivas.
5. Impulsar la participación de las familias y la comunidad en los centros educativos.
6. Potenciar una nueva cultura de organización y gestión de los apoyos en los distintos niveles del sistema educativo, partiendo de los principios de una escuela inclusiva.

1.4.2.4. El tratamiento de los valores en el currículo escolar

Díaz (2005) concluye que existen tres enfoques generales diferentes para aplicar la educación en valores en las escuelas: la perspectiva del currículo oculto, la propuesta constructivista y la estrategia de la incorporación de contenidos transversales en el currículo.

- *El currículo oculto.* Philip Jackson publicó en 1968 *La vida en las aulas*, obra en la que hace referencia a una serie de resultados no intencionados, no previstos ni por la institución ni por el profesorado, pero que son promovidos por la interacción escolar. A estos aprendizajes, muy relacionados con los valores y las actitudes, se les conoce como el currículo oculto.

Halstead y Xiao (2010) explican la relación entre el currículo “oficial” (en sus tres niveles: 1) C1, experiencias de aprendizaje que se dan en la escuela; 2) C2, todo lo que se supone que debe aprender el alumnado en la escuela, y 3) C3, la versión más específica, se refiere a los aprendizajes que se deben adquirir en un curso formalmente programado) y el currículo “oculto” (CO) (figura 1.3).

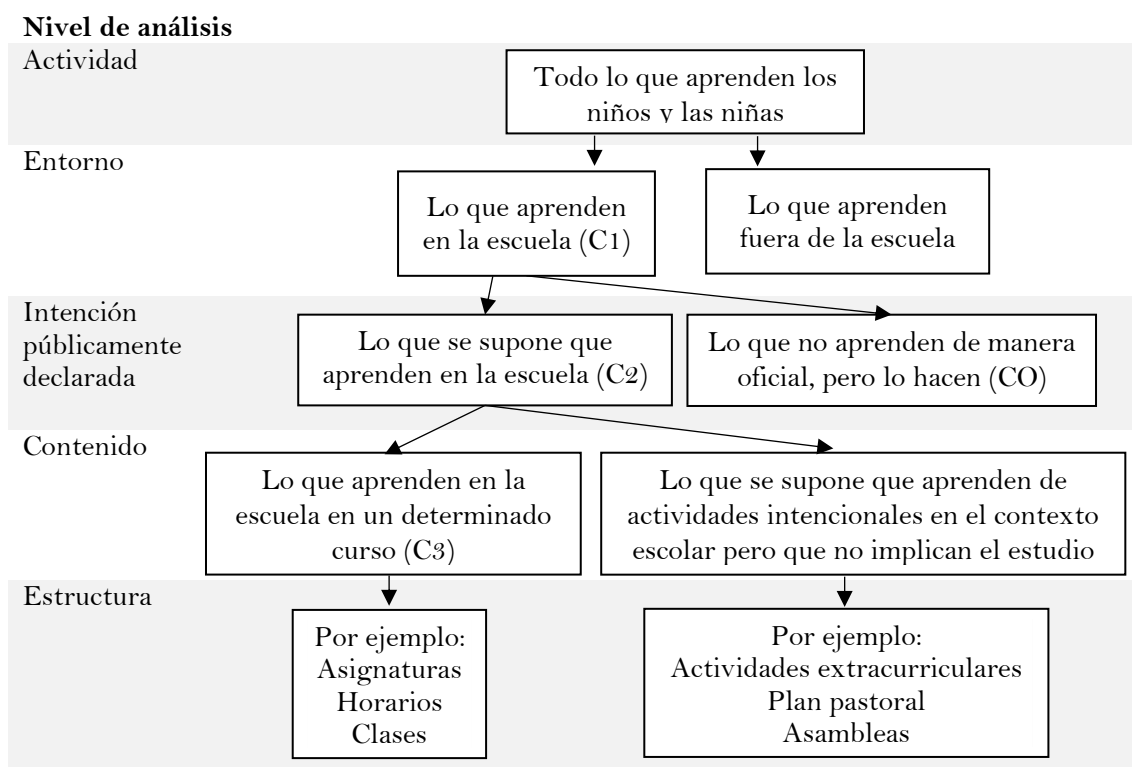


Figura 1.3. Currículum “oficial” (C1, C2, C3) y el currículum “oculto” (CO)
Fuente: adaptación de Halstead y Xiao (2010:306)

El currículo oculto consiste en aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto escolar, no sólo en el aula o en el proceso de enseñanza mismo, sino que se reproducen y/o expresan tanto en elementos vinculados exclusivamente a este proceso (como son los objetivos, metas y contenidos de aprendizaje, los recursos didácticos y metodologías, las rutinas y tareas escolares, las formas de disciplinamiento, los sistemas de evaluación y el desempeño docente), como en las relaciones de poder y con la autoridad, códigos y formas de comunicación, lenguaje verbal y no verbal, interacciones escolares y sociales, ambiente escolar y de trabajo, actividades extraescolares, discursos, normas y políticas institucionales, la organización y gestión de la institución/sistema escolar y, por supuesto, en los criterios y supuestos con los que se eligieron y conformaron todos esos componentes del contexto escolar. (Maceira, 2005:195)

El contenido del currículo oculto tiene relación directa con el comportamiento, con cómo se actúa, más que con la información de qué se dice. Muchas veces las formas de decir o afirmar una cosa no necesariamente convergen con lo que se dice explícitamente. Estas intervenciones de las personas integrantes de la comunidad escolar responden a concepciones que tiene el propio sujeto, o institución, y son captadas por el alumnado desde un plano inconsciente y mucho más eficaz (Díaz, 2005; Domenech, 1992; Halstead y Xiao, 2010).

- *Propuesta constructivista.* Esta perspectiva tiene su origen en el trabajo de Bloom (1977), quien definiendo los resultados esperados en el alumnado establece un modelo de logros en tres áreas: cognoscitiva, afectiva y psicomotora. Los diferentes trabajos de este autor apoyan la clasificación de los llamados aprendizajes afectivos, dando pie a la idea de establecer un currículo limitado a contenido cognoscitivo y psicomotor y otro que cubra el área afectiva. Este hecho supone un obstáculo en los procesos de calificación y el origen de una tendencia actual de considerar el esfuerzo del alumnado a

lo largo del curso escolar a pesar de que no obtenga los logros suficientes en el área del conocimiento.

- *Temas transversales en el currículo*. Como afirman Elexpuru y Medrano (2001), “La transversalidad puede llegar a tener un gran potencial transformador de la institución educativa” (p.22).

Este concepto responde a los temas educativos relacionados con los problemas sociales y que están presentes en todo el conjunto de las áreas curriculares desde una perspectiva moral, siendo desarrollados a lo largo de toda la escolaridad (Álvarez, Balaguer y Carol, 2000; Bermejo y Reig, 2005; Coll, 1991; García, Carballo y Fernández, 2003; González, 1994; Muñoz, 1997).

Palos (2001) sugiere que el conjunto de problemas o situaciones sociales más importantes forman estos contenidos transversales, destacando la educación ambiental, moral y cívica, vial, para la salud, audiovisual y tecnológica, para los derechos humanos, para la paz, sexual, para la igualdad, para el consumo, para el desarrollo y la intercultural.

Cuando manifestamos la necesidad de desarrollar los temas transversales desde la educación lo estamos haciendo desde el convencimiento de que se han de cambiar los valores referentes que han generado todas estas problemáticas, y, por tanto, estamos priorizando otros valores o contravalores (a los dominantes) que se podría considerar como el marco “utópico” hacia el que creemos que se ha de dirigir nuestra intervención educativa. (Palos, 2001:40-41)

Subrayar que uno de los riesgos de esta iniciativa es que la educación en valores se quede en declaraciones iniciales de los proyectos educativos que, resaltando su importancia, quede diluida en la responsabilidad de todos y todas, sin la suficiente articulación para llevarla a cabo. Y es que argumentos como que los valores están continuamente presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje consideran suficiente una adecuada relación entre el alumnado y el profesorado y el hecho de ejercer adecuadamente de modelo (Arana y Batista, 1999; Gómez, 2001).

Payà, Buxarrais, Martínez y Palos (2001) defienden que el profesorado se encuentra con ciertas dificultades para poder educar en valores de forma transversal, entre las que destacan: 1) un currículo excesivamente prescriptivo estructurado según las disciplinas; 2) los libros de texto y 3) el modelo organizativo de los centros.

La aplicación de esta perspectiva permite poner en práctica diferentes estrategias en los centros, de forma tanto individual, como colectiva (Palos, 2001), que se presentan en la tabla 1.10.

Tabla 1.10

Estrategias para la incorporación de contenidos transversales en el centro

Forma de aplicación	Estrategias
Individual	<ul style="list-style-type: none">- Incluir en la programación determinados sucesos importantes.- Hacer referencia en las unidades didácticas a contenido relacionado con los temas transversales.- Incorporar objetivos y contenidos transversales a las diferentes programaciones elaboradas.
Colectiva	<ul style="list-style-type: none">- Analizar cuál es el tratamiento que reciben los temas transversales en los materiales utilizados y en las dinámicas cotidianas del centro.- Desarrollar contenidos relacionados con los temas transversales en las áreas más cercanas.- Incorporar ejes transversales; 1) en las unidades didácticas de las áreas más afines; 2) en todas las áreas del currículo.- Desarrollar objetivos y contenidos relacionados con contenido transversal impregnando y modificando los objetivos y contenidos de distintas áreas.- Incorporar temas monográficos interdisciplinares que impliquen a todo el centro.- Desarrollar un proyecto de centro que gire en torno a los ejes transversales, organizando los contenidos de las áreas y del currículo en relación a ellos.

Fuente: adaptación de Palos (2001:48)

Sin embargo, como apunta Bolívar (1998), se encuentra el hecho de que todos los temas transversales cuentan con un bajo “estatus curricular” (p.25). Según el autor, existe un currículum central estructurado de forma vertical en áreas y, paralelamente, en unas cuestiones transversales que serán tratadas “con motivo de” o “dentro de” los citados contenidos curriculares. Elexpuru y Medrano (2001), añaden, que “a la hora de la verdad, los contenidos curriculares oficiales de las diferentes áreas y asignaturas se presentan según la lógica y la estructura de cada disciplina, sin tener en cuenta la posible vinculación con los ejes transversales” (p.22).

Las propuestas deben orientarse a organizar las áreas en torno a núcleos de interés socio-moral y en dar una dimensión amplia al propio conocimiento escolar (Bolívar, 1998). También se podría combinar el conocimiento característico de cada materia con elementos cotidianos, elementos de interés social y componentes referidos al desarrollo de actitudes y valores (CECJA, 1995). Arana y Batista (1999) hablan de “la necesidad de explicitar, sistematizar e intencionalizar en el proceso de enseñanza aprendizaje “lo educativo”, que por supuesto integra el proceso formativo” (p.6).

1.4.3. Metodología de educación en valores en el aula

Existen diferentes formas de llevar a cabo la intervención educativa en la educación en valores, diferentes enfoques de transmisión de conocimiento con características particulares que harán que, según las particularidades de cada situación, unas metodologías se adapten mejor que otras.

Según Paez (2016), la primera referencia a una propuesta metodológica es la desarrollada por Quintana (1992). En ella, se presentan los valores divididos en cuatro categorías: 1) Valores personales (competencia personal); 2) Valores morales (ser moral); 3) Valores sociales (convivencia) y 4) Valores trascendentes (sentido del ser y de la existencia). Esta propuesta de taxonomía ha servido de marco de referencia para numerosos programas de educación en valores.

Sin embargo, Ramírez (2013) constata que el desarrollo del modelo axiológico de Schwartz (1992) y su aplicación en el mundo educativo hizo que surgieran propuestas diferentes orientadas a trabajar los valores mediante la modificación de las conductas observables. Estos planteamientos colocan en el primer nivel de la clasificación a las conductas (expresión observable de los valores), en segundo lugar, a los hábitos (repetición rutinaria de las conductas) y, en tercer y último lugar, a los valores (criterios de juicio que determinan las conductas).

Por consiguiente, las principales metodologías de educar en valores se pueden dividir en dos grandes grupos: el enfoque tradicional y el enfoque innovador (Parra, 2003).

1.4.3.1. Enfoque tradicional

En este enfoque se incluyen los modelos más tradicionales de educación en valores (Ballester, 2007; De la Caba, 1993), aquellos de corte axiológico cuyos valores son admitidos y compartidos mayoritariamente por la sociedad. Estos modelos, también conocidos como de “inculcación” o “internalización” (De la Caba, 1993:192) proponen que la educación en valores transmita valores absolutos, universales: la libertad, la bondad, la compasión o la belleza. Por tanto, el aprendizaje de valores se entiende como un proceso de socialización que busca promover la cohesión social.

Este enfoque se basa en los fundamentos teóricos formulados por la teoría conductista (estrategias basadas en refuerzos positivos o negativos), la teoría del aprendizaje social (aprendizaje a través de la imitación de modelos) y la teoría de la comunicación (comunicación persuasiva) (Alviárez, Moy Kwan y Carrillo, 2009). Así, entre todos los recursos empleados se encuentran herramientas que emplean el refuerzo y castigo de conductas, el uso del aprendizaje vicario o la comunicación persuasiva (Parra, 2003).

Los métodos más empleados desde este enfoque son los siguientes (Parra, 2003):

- *Instrucción*. Mediante relatos de grandes hazañas y dogmas religiosos. La transmisión de valores en la Grecia y Roma clásicas se caracterizaba por la muestra de la vida ejemplar de grandes héroes de la mitología mediante la lírica, la prosa o el teatro. Justamente, aplicar el concepto de "didáctico" a estos géneros literarios venía a justificar su carácter moralizante.

Las creencias religiosas fueron otra de las formas más generalizadas para adoctrinar las conciencias de los y las jóvenes, principios incuestionables que se debían creer y practicar para asegurarse la salvación del alma.

En general se apelaba a la conciencia personal con el objetivo de despertar sentimientos de culpabilidad o remordimientos en las ocasiones en las que la conciencia no actuaba de forma “adecuada”.

- *Reforzamiento y castigo*. El reforzamiento positivo es utilizado con la intención de que se produzca la respuesta deseada, es decir, promover una conducta

basada en los valores esperados. Los castigos, pretenden disminuir la frecuencia de la conducta no deseada, la extinción de dichos los valores en los que se basa. Este tipo de refuerzo social ha sido uno de los más empleados tanto en el contexto familiar como escolar con el objetivo de cumplir las normas establecidas por la sociedad. Por tanto, el reforzamiento y el castigo pueden constituir un método de generación o modificación de actitudes.

Esta modalidad de motivación extrínseca suele emplearse habitualmente en niveles educativos superiores para hacer frente al escaso interés que puede presentarse en el alumnado.

- *Aprendizaje mediante la imitación de modelos significativos* Este tipo de estrategia responde a la tendencia de las personas a replicar las acciones, actitudes o respuestas que presentan modelos reales o simbólicos (Sarabia, 1992).

El ser humano aprende por imitación muchos comportamientos y actitudes de los modelos de referencia significativos (figura materna, paterna, docentes, iguales...) (Llopis y Ballester, 2001). En la mayoría de los casos la base es relacional, por lo que la relación positiva que se desarrolla con el o la referente conduce a modelar las fortalezas del carácter del o de la menor. La citada afirmación se basa en las investigaciones que estudian el poder del modelado positivo sobre el desarrollo del carácter de los niños y las niñas (Berkowitz y Grych, 1998; Lickona, 2008).

En este sentido, destacar la influencia de los medios de comunicación (Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín, 2011; Medrano, Cortés y Palacios, 2007), estos agentes influyen mediante el aprendizaje vicario y repercuten notablemente en la configuración del carácter cognitivo, emocional y comportamental (Martínez, 1996).

El contexto escolar es un medio óptimo para aplicar este modelo de aprendizaje. El alumnado aprende muchas cosas de forma indirecta a partir de la percepción de la conducta de sus iguales, personas con las que además va a compartir espacio durante un largo periodo de tiempo, lo que supone una mayor frecuencia de la exposición al modelo y mayores opciones de ser

imitado o imitada. En cuanto al profesorado, la coherencia entre su discurso y sus conductas le conceden más fuerza ante el alumnado, e incluso la organización del aula favorece el proceso de imitación, al darse en un entorno en el que hay numerosos modelos que hacen lo mismo.

Muy relacionado con lo anterior Pérez (2016) define la técnica del *Role-Model*, proceso en el que se presentan casos en los que se describen conductas valiosas que servirán de modelo, de invitación a que, en un contexto semejante, la hagan suya mediante la imitación.

- *Comunicación persuasiva*. Mediante la cual se pretende inducir al alumnado a aceptar ciertos contenidos (actitudes, ideas o valores) y actuar en coherencia con ellos. Este tipo de comunicación consigue inducir a las personas a aceptar una opinión y a actuar consecuentemente con ella, surgiendo así una nueva actitud frente a la situación sobre la que se ha producido el cambio.

Estas técnicas parten del supuesto de que “las personas pueden ser inducidas a cambiar sus valores y actitudes respecto a una realidad concreta, mediante la presentación de nuevas informaciones” (Pérez, 2016:195).

Es característico de este enfoque focalizar la atención en los resultados más que en el proceso de valoración necesario para llegar a ellos. Sin embargo, en una sociedad dinámica resulta más significativo el proceso de valoración llevado a cabo por cada persona que la adquisición final de un mapa de valores universales y absolutos que deja a un lado la determinación social e histórica del sistema de valores y su parte más subjetiva.

El enfoque básico que caracteriza esta corriente no se centra en cómo ayudar al niño o a la niña a desarrollar su proceso de valoración, sino, más bien, en cómo convencer al niño o a la niña de que debe adoptar los valores “correctos”(Raths, Harmin y Simon, 1967:45).

Este modelo ha sido ampliamente criticado por autores como Hunt y Metcalf (1968), Jones (1971) o Kohlberg (1963), debido a la escasa capacidad que otorga al alumnado para desarrollar el carácter crítico y elaborar su propio sistema de valores sobre la base de sus intereses y preocupaciones y no sólo asumiendo

aquellos impuestos por la sociedad. Se impone un esquema predeterminado de valores carentes de significación, al no haber sido elegido libremente en respuesta a sus propósitos, aspiraciones, sentimientos y actitudes.

Las primeras reacciones, como afirma De la Caba (1993), se posicionan en el extremo contrario de la perspectiva tradicional y se centran en el derecho de cada persona a decidir qué es lo valioso y qué no lo es. Esta nueva corriente supone el salto del relativismo cultural al relativismo individualista (Santolaria, 1987).

1.4.3.2. Enfoque innovador

Esta perspectiva se caracteriza por una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención educativa.

Los modelos modernistas proponen contenidos más aperturistas y plantean el cuestionamiento crítico, así como la elaboración propia de los valores a asumir por parte de los y las estudiantes (Paez, 2016). Parra (2003) menciona que un programa de educación en valores debe dar cabida a los valores democráticos y de libertad que rigen en cada sociedad, abierto a las elecciones personales de los y las educandos/as que van a participar en él.

Por tanto, el enfoque innovador se basa en la teoría constructivista. Según este modelo, el conocimiento se adquiere partiendo de los intereses y motivaciones de cada persona, provocando una interacción entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos a adquirir.

Los métodos más empleados son los siguientes (Parra, 2003):

- *Enfoque de la clarificación y explicitación de los valores personales* (Kirschenbaum, 1977; Kirschenbaum y Simon, 1973; Leming, 2010; Raths, Harmin y Simon, 1967; Raths y Simon, 1969). Esta propuesta proveniente de los modelos humanistas fue el primer intento en contra del extremismo presente en el tema de la educación en valores (De la Caba, 1993) y propone una serie de técnicas que potencian el conocimiento de la identidad y del ser moral propios (Noguera, Tey, Buxarrais, Martínez y Prats, 2001).

Se basa principalmente en la aportación de la obra *El sentido de los valores en la enseñanza* (Raths, Harmin y Simon, 1966) en la que destacan la importancia

de fomentar la reflexión sobre los valores (Vilar, 1991). Desde esta perspectiva, cada persona será libre para escoger sus propios valores sin considerar algunos mejores que otros, simplemente dependerá de la jerarquía de valores particular que tenga cada persona (Noguera, Tey, Buxarrais, Martínez y Prats, 2001; Payà, 1997; Payà, *et al.*, 2001; Puig y Martínez, 1989). En palabras de Pascual (1988), “se trata de una técnica que aplica de un modo coherente y práctico el enfoque de la educación centrada en la persona” (p.34). El objetivo de este enfoque es que cada estudiante logre una mayor claridad en cuanto a sus valores, que las personas acaben comprometiéndose y actuando respecto a los valores que previamente han elegido y han evaluado, es decir, la fuente de los valores es la propia persona (Pérez, 2016). La teoría de la educación en valores sostiene que, si de vez en cuando la atención del alumnado se centra en cuestiones relativas a sus propias vidas, estimulándoles a considerar sus opciones y sus acciones, entonces cambiarán sus comportamientos, lo que les hará ser más decididos/as, orgullosos/as, positivos/as y entusiastas (Rath, Harmin y Simons, 1966).

En la siguiente tabla (tabla 1.11) se resumen las 7 fases en las que se divide el proceso de valoración según este enfoque (De la Caba, 1993).

Tabla 1.11
Fases del proceso de clarificación de valores

Fase	Dimensión	Descripción
1	Cognoscitiva	Conocer el valor y significado que se le da a una determinada situación mediante un proceso de clarificación de cómo percibe y vive el hecho, analizando las posibles alternativas.
2		Seleccionar una de las opciones después de haber analizado todas las posibilidades. Es fundamental un clima de confianza, aceptación y respeto que garantice que cada persona participe sin miedo y pueda concluir el proceso de autodescubrimiento de los valores.
3	Afectiva	Aceptar el valor escogido como propio e incluirlo en el repertorio personal de experiencias y vivencias. Supone apreciar, estimar la opción escogida.
4	Conductual	Llevar a la práctica lo que se ha considerado valioso.
5		Comprometerse a la realización de estos valores.
6		Exteriorizar, comunicar los valores y hacerlos extensibles para otras personas.
7		Establecer un orden, una jerarquía de los valores dentro de una escala que facilite la resolución de conflictos.

Fuente: elaboración propia

El principal objetivo de este enfoque es colocar al alumnado ante situaciones que le lleven a descubrir sus propios sistemas valorativos (Medina, 2000). Evitará, por tanto, inculcar los propios valores, respetando de forma absoluta sus propias decisiones, pareceres, opiniones y preferencias. La labor educativa queda limitada a un proceso de descubrimiento o clarificación personal y subjetivo. Se recomienda el uso del autoanálisis, del examen personal, la discusión para esclarecer valores, la interpretación de papeles, el incidente preparado, la lección en zigzag, el abogado del diablo, las hojas de pensamientos personales, las frases incompletas, el cuestionario autobiográfico, la entrevista pública, la entrevista para tomar decisiones, los trabajos del alumnado o los proyectos puestos en acción.

Sin embargo, autores como Purpel y Ryan (1976) criticarán la presente propuesta matizando que se valora categóricamente el pensamiento, el sentimiento, la elección, la comunicación y la acción. Pero, unos determinados tipos de estos constructos se valoran de forma no crítica, dando mayor importancia a tener en cuenta las consecuencias que a escoger sin un ejercicio reflexivo previo. Otra de las críticas apunta a que esta propuesta proporciona un contenido determinado, por lo que llega a imponer los valores en lugar de generarlos, fomentando un pensamiento conformista que no deja lugar al derecho a la privacidad de cada persona. Aun así, hoy en día sigue siendo considerado uno de los métodos más útiles para educar en valores en el aula.

- *Desarrollo del juicio moral basados en los preceptos de Kohlberg.* Originalmente desarrollado bajo el paraguas de la teoría cognitivo-evolutiva de Kohlberg sobre el desarrollo moral (Kohlberg, 1992; 1984, 1985, 1966; Power, Higgins y Kohlberg, 1989), así como las filosofías kantiana y neokantiana, fue diseñado para estimular el desarrollo del razonamiento moral.

Tiene por objetivo orientar a la persona a que construya significativamente su propia dimensión valorativa-moral, colaborando en el proceso de desarrollo de todas aquellas capacidades o dimensiones de la persona que hacen posible que se implique en aspectos morales relevantes, ya sean de tipo personal o social.

Por lo general, implica que el profesorado guíe discusiones en el aula en torno a dilemas morales que buscan estimular la lucha cognitiva, conflictos cognitivos entre pares con aparentes desacuerdos sobre la mejor manera de resolver los problemas morales.

Los citados dilemas morales se corresponden con narraciones breves que definen un conflicto de valores, situaciones complicadas ante las que hay que escoger entre dos alternativas, ambas válidas pero defendidas desde perspectivas opuestas que responden a jerarquías distintas de valores. Los pasos a seguir en el aula son los siguientes (Payà, *et al.*, 2001):

- Presentación de la actividad. Haciendo especial hincapié en que no existe una solución correcta al dilema que se procede a narrar.
- Selección de respuesta. Elaborar una redacción en la que se exprese la opción por la que se decanta y su correspondiente justificación, lo más detallada posible.
- Discusión colectiva. Se empezará a discutir en pequeños grupos para después hacerlo de forma conjunta.
- Fin de la actividad. Establecer una serie de puntos comunes o sugerencias de solución al problema a modo de cierre.

Desde un punto de vista cognitivo-evolutivo (Reimer, Paolitto, y Hersh, 1983), está destinado a promover el desequilibrio cognitivo y, por lo tanto, el desarrollo cognitivo. La investigación ha demostrado la efectividad de la discusión del dilema moral para fomentar el desarrollo del razonamiento moral en una amplia gama de edades y contextos (Berkowitz, 1985).

- *Desarrollo del juicio moral mediante el diagnóstico de situaciones.* Esta estrategia plantea dotar al alumnado de la capacidad de considerar las diferentes opciones existentes ante una determinada situación de conflicto, siendo capaz de valorar las consecuencias de cada una de ellas. La aplicación de esta estrategia puede surgir del planteamiento de un conflicto real o ficticio por parte del profesorado o del propio grupo. Es una propuesta que guarda muchos paralelismos con los dilemas morales, pero, se diferencian, fundamentalmente, en que en el diagnóstico el o la protagonista del problema

ya ha tomado una decisión con respecto al conflicto, tiene un final cerrado, y, también, en el hecho de que elaborar un diagnóstico de la situación responde a un proceso muy estructurado y guiado (Pérez, 2016).

Para la elaboración de estos análisis de situaciones Payà *et al.* (2001) proponen 3 pasos:

- Identificación de la situación detectando los valores implícitos.
- Reflexión sobre las diferentes vías de acción.
- Emisión de la decisión óptima escogida ante el conflicto planteado.
- *Modelo de aprendizaje activo.* Según este modelo los valores surgen del interés hacia otras personas y la sociedad (Jones, 1971). Desde esta propuesta se generan situaciones de acción que llevan al alumnado a experimentar sus propios valores a nivel personal y social.
- *Enfoque de análisis de valores.* Creado por Hunt y Metcalf (1968) y Fraenkel (1973), pretende el desarrollo de la capacidad de análisis crítico de los valores por parte del alumnado (Parra, 2003). Se centra en el ámbito de los valores sociales y emplea técnicas como los debates, los dilemas o el estudio de casos.

Quintana (1992) señaló, como crítica al conjunto de metodologías innovadoras, que los valores no sólo pueden tener una procedencia individual. En muchos casos, la persona asume valores que le son ofertados desde el exterior y que integra en su sistema axiológico como propios, obteniendo satisfacción por ello. Según este mismo autor, existe un gran vacío en la dimensión pedagógica, ya que la búsqueda del fomento de una actitud crítica que permita al alumno evaluar los valores no va acompañada de una propuesta axiológica concreta. Otros autores (Llopis y Ballester, 2001; Parra, 2003) han criticado el aspecto pedagógico afirmando que este enfoque propone un método de análisis de valores atendiendo a la dimensión cognitiva de la persona, pero obvia la dimensión afectiva.

Sin embargo, su fallo principal reside en el vacío axiológico propio de esta concepción. Se trata no de formar valores en el niño o la niña, sino de hacer que este active un proceso de valoración subjetivo, lo que lleva a educar en valores, pero sin los valores. Una educación en valores de tipo puramente "formal" es cosa que, en el fondo, no tiene posibilidad ni sentido.

Una propuesta metodológica integradora capaz de superar las limitaciones de los enfoques anteriores, debería, según Quintana (1998:313) tener en cuenta los principios siguientes:

- La objetividad y consistencia intrínseca de los valores ideales.
- La autoridad educativa del educador en la propuesta de los valores ideales.
- La consideración de que la valoración es un acto complejo, que afecta a varios ámbitos de la personalidad y, por consiguiente, no puede hacerse la educación en valores sólo con algún método unilateral.
- No bastan por lo mismo, los métodos puramente cognoscitivos, de enseñanza de los valores o de clarificación de los mismos.
- Se requiere, además, una habituación práctica en los valores, imbuida del sentimiento de estos.
- Dado que algunos valores resultan contrarios a ciertas inclinaciones naturales de las personas, será preciso reforzar la voluntad de éstas para que sean capaces de adquirir los valores con su esfuerzo personal.
- Parece que el método mejor y más indicado es la utilización conjunta de todos los métodos tradicionales y modernos en la educación en valores.
- Se recomienda, pues, el método "combinatorio", que trabaja con la conjunción o yuxtaposición de todos o algunos de los mencionados métodos.

Pascual (1995) apunta a la necesidad de proporcionar experiencias que promuevan la instrucción, evitando el adoctrinamiento, favoreciendo procesos como el autoconocimiento, la reflexión, la práctica activa y consciente, garantizando un tono afectivo, unas actitudes y unos hábitos necesarios para conseguir generar conductas guiadas por valores. Los problemas de la sociedad actual difícilmente encontrarán solución en las pedagogías "pasadas de moda" (Buxarrais, 2013:59), ya que precisan de una redefinición de la educación en su conjunto que garantice la presencia de la educación en valores de forma explícita y sistemática.

De todos modos, como apuntan Halstead y Xiao (2010), Hawkes (2010) y Narvaez (2010a), hay una idea fundamental, y es que las escuelas y el claustro desempeñan un papel importante en la formación de valores del alumnado, tanto a través de un plan de estudios explícito (ya sea como programas de educación de valores

específicos o la integración intencional de la enseñanza de valores en las materias del plan de estudios) o a través de un plan de estudios implícito u oculto en sus múltiples facetas y manifestaciones.

1.4.4. Estrategias de educación en valores en el aula

Independientemente de las metodologías citadas en el apartado anterior, existen múltiples estrategias de aula, intervenciones más concretas, entendidas como posibilidades para crear contextos constructivos en el ámbito de la educación en valores que comúnmente se utilizan en programas de intervención diseñados específicamente para ello (Berkowitz y Bier, 2007).

A continuación, se presentan las principales estrategias definidas en los trabajos de Berkowitz (2011), Noguera, Tey, Buxarrais, Martínez y Prats (2001); Payà, *et al.* (2001), Pérez (2016) y Rodríguez (2010) clasificadas según el contexto en el que se desarrollan: escolar, familiar o comunitario.

Contexto escolar

- *Asamblea de aula.* Con el objetivo de que el alumnado conozca de forma práctica los distintos procedimientos de participación democrática se plantea considerar las cuestiones que surgen en el día a día en la convivencia como oportunidades de aprendizaje. Para ello se proponen las asambleas de aula, actividad en la que el alumnado y el profesorado analiza y debate sobre distintos aspectos surgidos en la convivencia (propuestas, quejas, ideas, conflictos, etc.) (Pérez, 2016).
- *Autorregulación y control de la conducta.* Perspectiva basada en el conductismo cognitivista y orientada al desarrollo de la autonomía y competencias autorreguladoras. Para justificar que las estrategias para la autorregulación de la conducta buscan facilitar a las personas ejercer un comportamiento en función de sus propios intereses y criterios, modificando los aspectos que se consideran como negativos o perjudiciales (Pantoja, 1896, citado en Payà, *et al.*, 2001). Los y las individuos/as se convierten en máximos responsables de sus conductas, modulando y acercando sus acciones a la forma ideal de las mismas. El fin de este conjunto de estrategias es alcanzar un control

autónomo de la propia conducta, fortaleciendo la unión entre “juicio y acción, entre pensamiento y conducta; incorporar formas de comportamiento configuradoras de hábitos; y perfilar el modo de ser querido en relación al ámbito ético y axiológico” (Payà, *et al.*, 2001: 47).

- *Comprensión crítica.* La finalidad de esta estrategia es actuar en base a un análisis previo de la realidad que consiste en conocer, informarse, comprender y tomar conciencia de cuestiones socio-morales para construir un pensamiento autónomo y justificado (Puig, 1996). Para ello se propone el desarrollo de un diálogo, interno y externo, entre las distintas perspectivas que surgen ante un conflicto (figura 1.4).

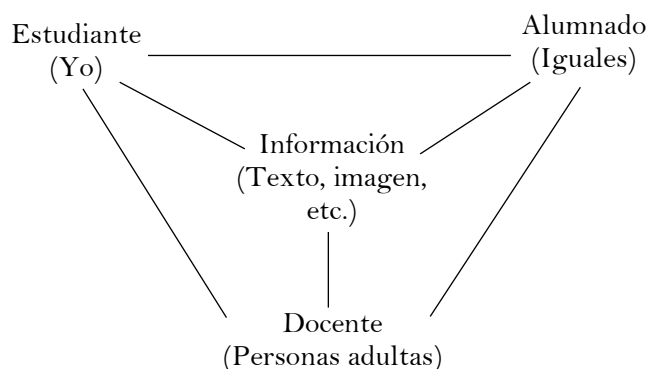


Figura 1.4. Perspectivas para una comprensión crítica de los conflictos
Fuente: adaptación de Payà, *et al.* (2001:48)

Las fases en las que se divide el proceso de comprensión son 5:

- Problematización de la realidad. Planteamiento de interrogantes sobre el problema.
 - Precomprensión. Interpretación personal y subjetiva de la realidad.
 - Entendimiento. Diálogo de entendimiento entre las diferentes perspectivas implicadas.
 - Crítica y autocrítica. Análisis valorativo de las perspectivas.
 - Comprensión y conocimiento moral. Compromiso crítico con la transformación de la realidad.
- *Construcción conceptual.* Estrategia relacionada directamente con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968, 2000) que busca obtener una sólida comprensión de los conceptos relacionados con los valores que facilite el proceso de interpretación de los conflictos que surgen alrededor. Esta

propuesta consiste en el desarrollo de un proceso reflexivo y de análisis sobre conceptos vinculados con el razonamiento moral desde 3 puntos de vista: la objetividad de los valores, su cotidianidad y las reinterpretaciones personales. Su metodología se divide en las siguientes fases:

- Presentación y explicación. Elaborar una breve y clara introducción sobre el concepto a trabajar considerando la comunicación bidireccional por parte del alumnado.
- Modelado. Construir la definición del término profundizando en los siguientes aspectos:
 - Definición del término.
 - Ejemplos de situaciones en las que el valor está presente.
 - Beneficios/Ventajas.
 - Limitaciones o problemas que puede provocar.
 - Conceptos similares y opuestos.
- *Desarrollo de la capacidad comunicativa/de diálogo.* El diálogo es considerado un elemento constitutivo de la personalidad moral, partiendo del supuesto de que cualquier acto comunicativo apunta hacia los principios éticos. Magnet (2014) afirma que “la ética del discurso tiene por objeto el desarrollo de una moral de carácter universalista partiendo de los presupuestos universales de la argumentación (Apel) y de la acción comunicativa (Habermas)” (p.77).
- *Disciplina del desarrollo.* Se centra en la construcción de relaciones, empoderando a los y las estudiantes, fomentando la inducción (discusiones críticas de comportamiento y sus consecuencias) y el análisis de las consecuencias como medio de prevención y respuesta a comportamientos indeseables (Howes y Ritchie, 2002; Watson, 2003). Su enfoque, más que en el cese inmediato de un comportamiento específico, se centra en el desarrollo, a largo plazo, de opciones de comportamiento más deseables y eficaces. Estudios como el de Watson (2003), apoyan el impacto positivo de la disciplina del desarrollo en el desarrollo del carácter.
- *Disciplina positiva.* Nelsen, Lott y Glenn (2000) lo definen como la creación de un ambiente en el que no existan los castigos, sino que ante los conflictos se

busca entender las razones que hay detrás de determinados comportamientos del alumnado con el objetivo de encontrar soluciones a los problemas que se presentan. Esta propuesta se materializa en: las reuniones de clase, el fortalecimiento de las habilidades de comunicación, la resolución de conflictos conjunta y la solución eficaz de los problemas. Todas estas iniciativas dan pie a la creación de un sentimiento claro de pertenencia, de comunidad (McMillan y Chavis, 1986).

- *Enfoque de carácter global en toda la escuela.* La educación en valores, para obtener un éxito óptimo, necesita contar con un foco amplio por parte de la escuela.

En primer lugar, debe ser un aspecto central de la auténtica misión y visión del centro (Elbot y Fulton, 2008) y que sean generadas por la comunidad escolar más amplia (Beland, 2003; Marshall, Caldwell y Foster, 2011). Con demasiada frecuencia, las escuelas promueven el desarrollo del carácter del niño o de la niña en condición de segunda “clase”, subyaciendo a la alfabetización y a otras competencias y conocimientos académicos, cognitivos. En los centros con estas características es probable que falte la voluntad y los recursos necesarios para aplicar una educación en valores.

La segunda forma de que las escuelas obtengan un enfoque de carácter escolar amplio es con la puesta en marcha de prácticas y eventos relacionados con ello (Berkowitz y Bier, 2005). Este es uno de los *11 Principles of Effective Character Education* definidos por la Asociación de Educación del Carácter (Lickona, Schaps y Lewis, 2003), y un componente clave del trabajo de Battistich, Watson, Solomon, Schaps y Solomon (1991). Estas prácticas incluyen, por ejemplo, las asambleas escolares completas matutinas, los eventos post-escolares centrados en el carácter, los proyectos de servicios escolares generales o los días de moratoria escolar para el estudio de cuestiones éticas.

Además, estas propuestas consiguen desarrollar un ambiente de aula constructivo y sentimiento de comunidad que es fundamental (Rodríguez, 2010). Bajo una variedad de nombres diferentes (vinculación, apego, pertenencia, parentesco, conexión, etc.), se ha demostrado que, desde infantil

hasta secundaria, el apego emocional del alumnado a su escuela es un factor mediador crítico en la efectividad de la educación del carácter (Osterman, 2000) y del compromiso general de los y las estudiantes hacia el contexto escolar (Furrer y Skinner, 2003).

Esto supone que tanto el alumnado como el profesorado reconoce y aprecia las características personales de cada persona, favorece su desarrollo y autonomía, se respetan, se sienten atendidos, construyen y respetan los acuerdos de convivencia, resuelven constructivamente los conflictos, expresan emociones, se comunican de forma libre y efectiva y cooperan para conseguir objetivos comunes (Daza y Vega, 2004).

En la escuela se producen intercambios humanos intencionados al aprendizaje de nuevos conocimientos, al desarrollo de competencias cognitivas, socio-afectivas, comunicativas, etc. y a la construcción de la identidad de los sujetos como individuos y de la escuela como comunidad que convoca y genera adhesión. (Echavarria, 2003:4)

Para generar un sentimiento de pertenencia real es fundamental:

- Generar espacios para que el alumnado se conozca.
 - Posibilitar la colaboración de todo el alumnado en las actividades de aula.
 - Definir metas grupales en lugar de plantear objetivos individuales.
 - Crear espacios de análisis y resolución de conflictos.
- *Enseñando sobre el carácter.* Las escuelas, para que resulten eficaces en la aplicación de la educación en valores y en el fomento del desarrollo del carácter en los y las estudiantes, deben ser intencionales e integrales (Beland, 2003). Un elemento común de los programas eficaces de educación de carácter que se relaciona con tal intencionalidad es la enseñanza directa sobre el carácter y conceptos relacionados (Berkowitz y Bier, 2005). Las escuelas comúnmente cuentan con un conjunto explícito de metas relacionadas con el carácter: integran conceptos al respecto en el currículo, adoptan propuestas de educación en valores suplementarias o utilizan momentos de enseñanza (incidentes de comportamiento, eventos actuales, etc.) para hablar explícitamente sobre conceptos afines. Claramente, si tal enseñanza sobre el

carácter ocurre en ausencia de un clima escolar que considere auténticamente esos rasgos, es poco probable que sea eficaz (Berkowitz, 2011).

- *Enseñanza de las competencias socioemocionales.* Según Noguera, Tey, Buxarrais, Martínez y Prats (2001), existen numerosas investigaciones que concluyen con la relación existente entre la competencia social y áreas como la adaptación psicológica, académica y social de la persona. Y es que, las estrategias destinadas a desarrollar las habilidades socioemocionales, como ocurre con las de autorregulación y autocontrol de la conducta, pese a que pretenden modificar el comportamiento, no son conductistas, ya que, por un lado, cuentan con la aceptación y colaboración de la otra persona y, por otro, la clásica propuesta de asociación estímulo-respuesta se sustituye por procesos en los que se consideran construcciones cognitivas.

Mientras que el alumnado desarrolla competencias sociales y emocionales como producto del clima escolar, la intervención de las personas adultas y el empleo de diferentes estrategias, potenciará también estas habilidades. Berkowitz y Bier (2005) informan que muchos programas efectivos de educación en valores incluyen estrategias para enseñar habilidades socioemocionales, ya que cuando el alumnado no cuenta con estas competencias, no está adecuadamente preparado para aprender y crecer. Por lo tanto, las escuelas deben apoyar directamente el aprendizaje y el desarrollo necesarios para funcionar en contextos sociales.

En muchas ocasiones el proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades sociales sigue el siguiente esquema:

- Instrucción. Consiste en presentar la habilidad a trabajar justificando su elección y describiéndola con precisión.
- Moldeamiento. Describir ejemplos en los que la habilidad es protagonista y trabajar las diferentes fases analizadas de forma clara y concisa. El profesorado sirve, en este caso, de modelo para el alumnado que atiende, retiene y reproduce.
- Representación. El alumnado representa situaciones en las que aparece reflejada la citada habilidad.

- Retroalimentación. Proceso de valoración del ejercicio descrito en el apartado anterior que supone proporcionar un *feedback* al alumnado sobre cómo se ha manifestado la habilidad, señalando los aspectos correctos, erróneos y, en su caso, los mejorables. Este paso es fundamental ya que la presencia de refuerzos positivos aumenta la probabilidad de que aparezcan comportamientos dentro de la línea de las habilidades trabajadas.
- Generalización. Aplicabilidad de los aprendizajes al día a día, a la vida real y cotidiana del alumnado.
- *Estrategias interactivas entre pares*. Las estrategias interactivas entre pares están en el núcleo de la pedagogía efectiva de la educación del carácter (Berkowitz, 2011; Berkowitz y Bier, 2005). Existen numerosas técnicas que implican y potencian la interacción entre los y las pares (como por ejemplo la tutoría entre iguales, las dinámicas entre estudiantes de distintas edades o las reuniones de clase), pero una de ellas ha supuesto un gran interés y se va a proceder a estudiar con más detalle a continuación:
 - *Aprendizaje cooperativo*. Es una de las estrategias pedagógicas específicas que más ampliamente ha sido investigada (Berkowitz, 2011). Aplicable a todas las áreas curriculares, supone una planificación de las clases diferente para el profesorado, pero con una gran utilidad para el trabajo de distintas competencias, incluyendo las relaciones interpersonales entre el alumnado. Su característica principal es el uso de grupos reducidos donde los y las estudiantes trabajan en conjunto con el objetivo de optimizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros/as (Baena, Angulo, Gualoto, Padilla, y Sanz, 2012; Herrada y Baños, 2018; Johnson, Johnson y Holubec, 1992; León, Gozalo y Vicente, 2004; Slavin, 1996). Johnson, Johnson y Holubec (1999) citan cinco condiciones clave para que esta estrategia prospere:
 - La interdependencia positiva. Cada integrante del grupo tiene una función y una tarea clara y su cumplimiento es fundamental para el correcto desarrollo de la actividad.

- La responsabilidad individual y grupal. Cada integrante es responsable de cumplir con su parte del trabajo correspondiente, que a su vez se convierte en algo primordial para alcanzar los objetivos grupales.
- La interacción estimuladora. La actividad es llevada a cabo por todo el alumnado, cada integrante del grupo es importante y todos y todas experimentan bienestar por ello.
- Las prácticas interpersonales e intergrupales imprescindibles. Tales como el liderazgo, la toma de decisiones, la creación de un clima de confianza, la comunicación o la resolución de conflictos.
- La evaluación grupal. El grupo valora a qué nivel se están alcanzando las metas y estableciendo relaciones de trabajo eficaces. Determinar qué acciones son positivas, negativas y decidir qué conductas se deben conservar o cuáles modificar.

Como conclusión, añadir el hecho de que diversos estudios han demostrado la gran cantidad de beneficios que tiene la aplicación de esta técnica en los resultados académicos y formación del carácter (Alarcón, 2004; DSC, 1997; Johnson y Johnson, 1987; Vera, 2009).

- *Estrategias para cambiar el entorno.* Desarrollar la capacidad de cambiar el entorno posibilita formular normas y proyectos contextualizados en los que se manifiestan valores relacionados con la implicación y el compromiso. Los trabajos de Jonas (1979) sobre la responsabilidad suponen un referente en este campo:

(...) la responsabilidad en la ética es la articulación entre dos realidades, una subjetiva y otra objetiva. Es forjada por esa fusión entre el sujeto y la acción. Al mismo tiempo, hay también un aspecto de descubrimiento que se revela en la acción propiamente dicha y sus consecuencias. El orden ético está presente, no como realidad visible, sino como un llamado sensato que pide calma, prudencia y equilibrio. A este nuevo orden Jonas le da el nombre de Principio de Responsabilidad. (De Siqueira, 2001:285)

Noguera *et al.* (2001) relacionan las estrategias que suponen implicación y compromiso con una visión crítica, la toma de decisiones, las argumentaciones de los dilemas morales, la autorregulación de las personas, etc. Añaden, además, que es necesario hacerlo en distintos contextos, no sólo el escolar, garantizando la transformación real del entorno.

- *Resolución de conflictos.* Desde esta perspectiva se proponen una serie de técnicas que suponen una guía práctica para analizar los problemas inter o intrapersonales, desarrollando en las personas capacidades, actitudes y valores que les permitan hacer frente de forma constructiva a las situaciones, suponiendo procesos de transformación real y de mejora.

Payà, *et al.* (2001) definen el siguiente procedimiento:

- Clarificación. Llevar a cabo una primera aproximación al problema, atendiendo a las emociones que provoca.
- Profundización. Enumerar las características del problema (origen, frecuencia, personas involucradas, sus percepciones, reacciones, etc.).
- Alternativas. Citar las posibles soluciones, cuantas más mejor, por muy irreales que puedan parecer.
- Valoración. Evaluar cada propuesta con el fin de encontrar la mejor alternativa, siendo fundamental la aprobación de todas las personas involucradas en el proceso.
- Aplicación de la solución. Detallar el proceso de aplicación de la propuesta buscando el momento más adecuado para ello.
- Reflexión. Explicar con detalle la forma en que se llevó a cabo el proceso de resolución, sin atender a si la propuesta de solución fue bien o no, pues no depende únicamente de una de las partes implicadas. Si el conflicto todavía permaneciera presente es posible volver a iniciar todo el proceso.
- *Role-playing* (Brady, 2010). Esta estrategia consiste en dramatizar una situación de conflicto en la que se presentan diferentes posturas con el objetivo de tomar conciencia de las diferentes perspectivas, relacionar distintos puntos de vista, contrastar y relativizar las opiniones, sintetizar y profundizar en las situaciones, desarrollar actitudes y valores de “respeto,

tolerancia, colaboración, solidaridad, acuerdo o consenso, implicación, compromiso...” (Payà, *et al.*, 2001:55) y alcanzando un acuerdo o solución. Utilizando reiteradamente esta estrategia, el alumnado explora diferentes aspectos que influyen en su conducta (sentimientos, actitudes, valores), a la vez que descubren y aceptan el rol de los y las demás (Martín, 1992).

El proceso se divide en 4 etapas (Payà *et al.*, 2001):

- Motivación. Garantizar un clima de confianza y de participación relajado.
- Preparación de la dramatización. Contextualizar la situación, conseguir personas que representen los distintos personajes y orientar a los y las demás a ejercer el papel de observadores/as de la representación.
- Dramatización. Las personas que se encargan de la representación deben interiorizar plenamente el papel que se les ha adjudicado, tanto a nivel cognitivo como afectivo o conductual. El grupo encargado de elaborar la observación, por su parte, anota los aspectos destacables como resultado de la observación detallada que llevan a cabo.
- Comentario y debate. Puesta en común de las reflexiones llevadas a cabo en torno a los sentimientos que han surgido, actitudes, alternativas, planteamientos, etc.

Una variante de esta propuesta se denomina *Experiencias socio-afectivas de simulación* (Pérez, 2016) y consiste en crear situaciones que supongan vivencias que consigan una total implicación por parte del alumnado.

- *Servicio a las demás personas*. Al servir a los/las demás, el alumnado descubre el valor intrínseco del servicio moral, desarrollando valores morales, hábitos y virtudes (Berkowitz, 2011). Además, con frecuencia se enfrentan a dilemas morales que promueven el desarrollo del razonamiento moral.

Generalmente hay dos categorías diferentes que suceden en contextos educativos y que, en muchas ocasiones, se confunden entre sí:

- *Servicio comunitario*. Cualquier actividad realizada para satisfacer las necesidades de los y las demás. Es un componente predominante de los programas eficaces de educación del carácter (Berkowitz y Bier, 2005).

- *Aprendizaje-servicio*. Este método consiste en que el alumnado adquiera conocimientos mediante dinámicas organizadas que supongan la satisfacción de necesidades de la comunidad (Kendall, 1990; Leeds, 2010; Lotti y Betti, 2019; Páez y Puig, 2013; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006; Tapia, 2006). En palabras de Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra (2015), “los estudiantes se comprometen en actividades de ayuda a la comunidad al tiempo que facilita el aprendizaje académico y el desarrollo de competencias profesionales” (p.315). Se pretende la integración de estas actividades en el currículo académico, aplicando los contenidos curriculares para mejorar el servicio o aprendiendo la materia a través del servicio. Las investigaciones demuestran que tiene efectos positivos en el rendimiento académico y el desarrollo del carácter (Billig, 2002; Rodríguez, 2010).

Contexto familiar

- *Participación familiar/comunitaria*. Berkowitz y Bier (2005) concluyen que la aplicación de programas de educación del carácter eficaces potencia la participación de las familias en la comunidad, hecho que, llevado a cabo de manera positiva, mejora, a su vez, el rendimiento académico de sus hijas e hijos.
- *Relaciones de cuidado*. La literatura que centra su estudio en la influencia que ejerce la familia en la crianza concluye que ésta tiene una gama muy amplia de efectos positivos en el desarrollo de los y las menores (Baumrind, 2008). Entre este conjunto de consecuencias se encuentran resultados relacionados con el carácter (Berkowitz y Grych, 1998). Esto se ha estudiado ampliamente en las escuelas, en todos los niveles, incluyendo educación infantil (Howes y Ritchie, 2002), primaria (Watson, 2003) y secundaria (Wentzel, 2002).

Contexto comunitario

- *Confianza y fiabilidad*. La confianza es una evaluación cognitiva y afectiva de un/a tercero/a y tiene que ver con la expectativa de que la otra persona se comporte de manera prosocial y predecible. La fiabilidad, por su parte, se

refiere a las características de una persona (por ejemplo; consistencia, integridad, transparencia, benevolencia) que hacen que las demás personas puedan confiar en él o ella (Berkowitz, 2011). Trabajos como los de Watson (2003), Howes y Ritchie (2002) o Bryk y Schneider (2002), concluyen que los contextos de confianza son fundamentales en el desarrollo de niños y niñas.

- *Desarrollo profesional.* Este aspecto no supone una estrategia como tal, pero es una posibilidad que destacan Berkowitz y Bier (2005) al darse cuenta de que los 33 programas de educación de carácter con evidencia científica de efectividad ofrecen la posibilidad de desarrollo profesional para las personas encargadas de implementarlo, incluso en ocasiones esta opción es ampliable al contexto familiar y administrativo del centro. Mientras que el desarrollo profesional está omnipresente en las escuelas, tiende a centrarse más en la enseñanza académica que en la educación del carácter y, en ocasiones, tiende a no cumplir con las expectativas, a pesar de la amplia evidencia existente en relación a que los elementos de desarrollo profesional mejoran la eficacia escolar (Wilson y Byrne, 1999). Todas las formas de desarrollo profesional deben estar directamente alineadas con la misión escolar o plan de mejora escolar, siendo directamente relevantes para las prácticas escolares (Lickona y Davidson, 2005).
- *Empoderamiento.* La pedagogía del empoderamiento. Uno de los principios centrales de la educación en valores eficaz y que comparte con la educación constructivista y la educación para la ciudadanía (educación para la democracia), es el empoderamiento del alumnado. El empoderamiento puede adoptar muchas formas, pero debe ser una filosofía omnipresente de la escuela (Berkowitz, 2011). Estudios como los de McCabe, Trevino y Butterfield (2001), DSC (1996) o Kriete (2000) afirman que las iniciativas académicas dirigidas por los y las propios/as estudiantes resultan más efectivas.
- *Expectativas altas.* A menudo, la educación del carácter es interpretada erróneamente como “bajar la barrera” (Berkowitz, 2011:156) de la educación. Sin embargo, la investigación sugiere que una efectiva educación del carácter supone altas expectativas para el logro académico y el comportamental. Las familias que establecen grandes expectativas en el comportamiento de sus

hijos e hijas logran que éstos/as sean moralmente más maduros/as (Baumrind, 2008; Berkowitz y Grych, 1998). Además, estos mismos efectos se observan en el contexto escolar, cuando el profesorado establece grandes expectativas para los y las estudiantes (Berkowitz y Grych, 2000; Wentzel, 2002). Sin embargo, es preciso que las expectativas sean reales, claras, que impliquen la comprobación del progreso, permitiendo múltiples intentos de éxito, y ofreciendo, entre otros factores, una retroalimentación constructiva (Berkowitz, 2011).

- *Inducción.* La inducción es una de las prácticas más frecuentes en los estudios relacionadas con la crianza. Se refiere a poner el foco en las consecuencias de las acciones del niño o de la niña en los sentimientos de otros/as mediante los mensajes evaluativos (por ejemplo, al alabar o reprender a un/a menor). La inducción en el contexto familiar tiene fuertes efectos positivos en el desarrollo moral de los niños y las niñas (Berkowitz y Grych, 1998) y tiene claros paralelismos en el comportamiento del profesorado (Wentzel, 2002). Evidentemente, guarda relación con la disciplina del desarrollo, estrategia citada anteriormente (Howes y Ritchie, 2002; Watson, 2006).

Como cierre del presente apartado, y haciendo alusión al contenido de los dos anteriores, se presenta la siguiente tabla en la que se resumen las distintas técnicas descritas para el tratamiento de los valores en los centros escolares (tabla 1.12).

Tabla 1.12

Perspectivas generales, metodologías y estrategias de educación en valores

Perspectivas generales	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo oculto. - Propuesta constructivista. - Temas transversales en el currículo.
Metodologías	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;"><i>Enfoque tradicional</i></div> <ul style="list-style-type: none"> - Instrucción. - Reforzamiento y castigo. - Aprendizaje mediante la imitación de modelos significativos (Role-Model). - Comunicación persuasiva. </div>

Metodologías	<i>Enfoque innovador</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque de clarificación y explicitación de los valores personales. - Desarrollo del juicio moral basado en los preceptos de Kohlberg. - Desarrollo del juicio moral mediante el diagnóstico de situaciones. - Modelo de aprendizaje activo. - Enfoque de análisis de valores.
	<i>Contexto escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Asamblea de aula. - Autorregulación y control de la conducta. - Comprensión crítica. - Construcción conceptual. - Desarrollo de la capacidad comunicativa/Diálogo. - Disciplina de desarrollo. - Disciplina positiva. - Enfoque de carácter global en toda la escuela. - Enseñando sobre el carácter. - Enseñanza de las competencias socioemocionales. - Estrategias interactivas entre pares (Aprendizaje Cooperativo). - Estrategias para cambiar el entorno. - Resolución de conflictos. - Role-playing. - Servir a las demás personas (Servicio Comunitario, Aprendizaje Servicio).
Estrategias	<i>Contexto familiar</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Participación familiar/comunitaria. - Relaciones de cuidado.
	<i>Contexto comunitario</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Confianza y fiabilidad. - Desarrollo profesional. - Empoderamiento. - Expectativas altas. - Inducción.

Fuente: elaboración propia

1.4.5. La evaluación de la educación en valores

Los trabajos de Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994) o Sarabia (1992) aportan luz al tema, pero sin conseguir aclarar si el aprendizaje de los valores se evalúa y califica como todos los demás. Según Díaz (2005), el planteamiento desde esta perspectiva supone un acierto para la educación en valores, pero este mismo hecho hace suponer que es adecuado no sólo evaluar este aprendizaje, sino hacerlo con una calificación.

La evaluación de la eficacia y el impacto de los programas de educación de valores sigue siendo a día de hoy uno de los retos más relevantes en el área, pues resulta muy complicado evaluar de manera objetiva los valores y actitudes, lo que dificulta la creación de una educación en valores sistemática. Esta evaluación, como describen Elexpuru y Medrano (2001), dependerá del planteamiento que

tenga la educación en valores en el proyecto de centro y del nivel de compromiso adquirido por la comunidad educativa. Y es que existe una falta generalizada de instrumentos establecidos para medir los factores escolares que contribuyen al bienestar y el rendimiento de los y las estudiantes, en particular los referidos a la etapa de primaria. Sin embargo, como apunta Bosello (1993), la evaluación de la educación en valores debe considerar dos vertientes:

- *Evaluación de la intervención educativa.* Consiste en un análisis del ambiente vivido durante la aplicación del programa, del espacio utilizado en las actividades dirigidas, cómo se viven y desarrollan las propuestas.
- *Evaluación de la eficacia de la intervención en el alumnado.* Busca analizar el éxito formativo del trabajo realizado en relación a los valores, por lo que el foco de atención se sitúa en el alumnado, “no se trata de evaluar con un criterio conductista; más bien exige darse cuenta de la situación global, de los comportamientos y de las convicciones, de las evaluaciones y de los modos de razonar de los estudiantes” (Bosello, 1993:97).

Uno de los problemas que puede acarrear este hecho es la creación de determinadas asignaturas centradas en esta área que no necesariamente van a formar al alumnado en aquellos valores para los que fueron ideadas (Díaz, 2005). Estudios como el de Bolívar (1998) consideran que no es ni posible ni deseable que los temas transversales se conviertan en nuevas materias, sobrecargando el currículo escolar.

1.4.6. Dificultades y retos

Los valores cuentan con ciertas dificultades que vienen propiciadas por su característica naturaleza, y es que, además de no ser observables, pocas teorías actuales son verdaderamente útiles para comprender la relación entre los valores y las conductas, las justificaciones conductuales suelen resultar insuficientes y no hay certeza alguna a la hora de medir valores (Hechter, 1992). A estas cuestiones previamente citadas, Hitlin y Piliavin (2004) añaden el hecho de que en ocasiones los valores estén relacionados con otros fenómenos psicosociales y a la gran variabilidad que tienen a nivel histórico y cultural.

Por todo ello, la educación de este contenido también conlleva muchas dificultades para los centros escolares y los y las profesionales que desempeñan dicha labor, destacando (Pérez, 2016):

- *Falta de tradición en la enseñanza programada de este contenido.* La educación en valores, como tal, forma parte del currículo oficial estatal desde la publicación de la LOGSE en 1990, como ya se ha citado en el apartado 1.2.1.1., ley en la que se subraya la importancia de este contenido para la formación integral del alumnado, considerándola un área a desarrollar e implementar en la escuela (Buxarrais, 1997). Este hecho hace considerar que el trabajo de educación en valores realizado de una forma planificada lleva poco tiempo, aspecto que podría justificar la ausencia de materiales y modelos al respecto (Elexpuru y Medrano, 2001; Pérez, 2016).

En palabras de Descalzi (1997), “la educación de los valores fracasa, entre otros motivos, porque carece de un fundamento teórico suficiente” (p.123), y es que, una educación en valores eficaz requiere de una planificación que prevea los objetivos que se pretenden con ella y que establezca los pasos a seguir para su consecución (Molina, Pérez Pellín, Suárez y Rodríguez, 2013; Mugarra, Pérez y Bujardón, 2011). Las personas encargadas de elaborar las diferentes legislaciones educativas no se han preocupado de construir un diseño específico que facilite el tratamiento de los temas transversales (Elexpuru y Medrano, 2001).

- *Complejidad que conlleva la enseñanza y aprendizaje de valores.* Según Perez (2016) los fines educativos que están relacionados con el logro de actitudes, valores o normas son los más ricos, pero, a su vez, los más complicados de conseguir, pues precisan de estrategias más complejas y periodos de tiempo más largos para lograrlo.
- *Necesaria colaboración entre las familias y los centros.* Una particularidad de la enseñanza de valores que difiere de cualquier otro tipo de contenido es que los niños y las niñas llegan a los centros escolares equipados/as con unos determinados valores, unos cimientos, y es que durante mucho tiempo la

familia ha sido considerada “la principal institución educadora en valores, y quizás la única” (Pérez, 2016:57).

Las actitudes y creencias que apoyan las conductas dependen más del clima social y familiar que de la actuación del medio escolar. Éste actúa como refuerzo o elemento corrector de las influencias permanentes que el niño recibe en el medio socio-familiar, pero en ningún caso lo sustituye adecuadamente. Ambas instituciones se entienden como necesariamente complementarias e indispensables en el proceso de adaptación social y construcción de la personalidad del niño. (Ortega y Mínguez, 2003:39)

Ambas instituciones, familiar y escolar, se entienden como agentes complementarios y fundamentales en el proceso de aprendizaje y construcción social del alumnado (Bolívar, 1998; González, González y Marín, 2009; Maestre, 2009; Ortega y Mínguez, 2003; Pérez, 2016). Elexpuru y Medrano subrayan el hecho de que “no es posible educar en valores obviando los valores de los miembros de la comunidad educativa y el clima institucional” (p.26).

- *Prejuicios en relación al adoctrinamiento.* La intervención intencional y sistemática por parte de las escuelas en el ámbito de la educación en valores genera, en determinados colectivos, cierto recelo al considerar que puede llegar a limitar la libertad individual, produciendo el riesgo de “catequización, adoctrinamiento e ideologismo” (Rossini y Peiró-i-Gregòri, 2015:5).

La escuela en general, y la educación en valores en particular, debe evitar los extremos del adoctrinamiento (Cueto, 1993), planteando como objetivo fin generar pensamiento crítico y autonomía intelectual, concretando los valores que deben estar presentes en la educación por toda la comunidad escolar: alumnado, profesorado y familias (Acat y Aslan, 2012; Buxarrais, 1997; Elexpuru y Medrano, 2001; Esteve, 1981).

Históricamente, la definición de los criterios a seguir para escoger los valores a trabajar en los programas educativos destinados a ello ha generado cierta polémica (Páez, 2016). Inicialmente, Martínez (1997) elaboró una primera

propuesta que apostaba por seleccionar los valores que potenciaran la autonomía personal y el desarrollo pleno de la persona, el diálogo como herramienta de resolución de conflictos y la voluntad y las emociones de las personas. Estos contenidos aseguraban una convivencia pacífica, pluralista y democrática, trabajando los valores como la libertad, la justicia o la solidaridad.

Más adelante Parra (2003), basándose en la propuesta metodológica de Quintana (1992), propone que los programas se centren en trabajar los valores democráticos y de libertad, aunque también defiende la apertura a las propuestas de las personas que van a participar en ellos.

Por último, una de las propuestas más actuales es la formulada por Landaluce (2006) en la que defiende que el contenido de los valores a educar se haga en relación a tres criterios: 1) Los conocimientos concretos de cada cultura (dimensión cognitiva); 2) El conjunto de habilidades y hábitos relacionados con la manipulación instrumental y el “saber hacer” y 3) La formación del sistema de valores, la capacidad para dotar de significado y valor a los objetos y acciones. Los enfoques más actuales se decantan por trabajar valores que permitan adaptarse al alumnado a los cambios que suceden en la sociedad, implicando un alto contenido en educación para la libertad (Parra, 2003; Ramírez, 2013, citados en Paez, 2016).

- *Influencia de agentes sociales: el contexto económico y los medios de comunicación.* Tal y como afirma Hellín (2007), “la vigencia de los valores en una sociedad se halla sometida a diversas condiciones de tipo económico, educacional, laboral, político, etc.” (p.248), y es que los valores que promueve el contexto económico actual buscan garantizar los intereses y el beneficio económico particular y no se corresponden con los valores que favorecen la construcción de la ciudadanía (Pérez, 2016).

Muy en relación con la economía se encuentran los medios de comunicación social, otro recurso que, como se ha apuntado en apartados previos, en la mayoría de los casos, juega en contra de la educación en valores, fomentando determinados conceptos, procedimientos, actitudes, normas, valores y emociones (Buxarrais, 1997; Rajadell, Pujol, y Violant, 2005). Morón (1997)

los considera una “escuela paralela”, subrayando la innegable influencia y presencia de estos medios en diversos ámbitos del día a día, alejando a los y las menores de relacionarse con sus iguales aprendiendo por imitación, aprendizaje social o vicario (Bandura, Walters y Riviere, 2007). Este hecho provoca desánimo en el profesorado y su tarea docente, ya que son conscientes de que su tarea es limitada y este tipo de influencias se escapan de su control (Pérez, 2016).

- *Tendencia individualista y conservadora del profesorado.* Una adecuada gestión, organización y coordinación es fundamental para el correcto desarrollo de una educación en valores de calidad que permita aplicar las acciones globales necesarias. Este tipo de acciones requiere de profesorado “formado, con una mentalidad abierta, flexible, innovadora y tolerante” (Pérez, 2016:60).

El profesorado, por tradición, se enfrenta a la enseñanza en solitario, dependiendo únicamente de sus capacidades, conocimientos y habilidades (Bullough, 1989; San Fabian, 2006). Este hecho, como apunta Hargreaves (1996), no determina una mala práctica, si no que se corresponde con un “fenómeno social y cultural complejo, con muchos significados” (Hargreaves, 1996:197). Sin embargo, puede resultar un inconveniente para la incorporación de nuevas propuestas educativas, en especial las referidas a la educación en valores (Pérez, 2016), para las que es fundamental la acción colegiada, “el paradigma de la colegialidad multiplica la potencia de la acción, mejora las relaciones, facilita el aprendizaje y se constituye en modelo para los destinatarios de una acción que persigue la solidaridad y la tolerancia”. (Santos, 2010:182) del profesorado, creando relaciones de confianza, apoyo y aprendizaje compartido y entendiendo la tarea educativa como una responsabilidad común (Montero, 2011).

El enfoque común que exige una educación en valores de calidad supone un trabajo colaborativo de todo el claustro con el objetivo de crear una comunidad escolar que implica colaboración, cohesión y apoyo, consiguiendo tener implicaciones importantes en el progreso académico y bienestar del alumnado (Lovat, Toomey, Dally y Clement, 2009).

- *Falta de formación del profesorado.* Por lo general, el profesorado es el máximo responsable y no está capacitado para implementarlo con precisión por completo. Pérez (2016) confirma que existen, por parte del profesorado, ciertas reticencias a reciclarse y necesitan un gran convencimiento para hacerlo. Es un tema muy relevante que se desarrolla con mayor profundidad en el siguiente apartado.

En cuanto a los retos que se plantean en los centros a la hora de educar en valores se prioriza, como apunta Martínez (2001), recuperar, entre otras cosas, el valor pedagógico del esfuerzo, el diálogo y el respeto a la autonomía de cada persona y a todas las sociedades en general. Los criterios mínimos que se deben cumplir se orientan hacia:

- Fomentar la autonomía del alumnado para que puedan resistirse a la presión ejercida por el grupo e impidan la alienación de su conducta y de sus pensamientos.
- Extender una visión positiva del diálogo como solución ante los conflictos.
- Cultivar la empatía y la perseverancia mediante la constancia y el esfuerzo por aceptar y respetar la diferencia, considerándola valiosa y como una forma de tolerancia activa.

Una condición fundamental en el proceso pedagógico de la educación en valores para conseguir que el alumnado consiga construir su propia matriz de valores basada en sus propias vivencias y contextualizada en el día a día de la vida escolar.

1.5. La formación del profesorado en el área de la educación en valores

Hay ausencia de programas diseñados específicamente para la formación en una educación en valores coherente y sistematizada del profesorado (Barba, 2006, 2010; Bolívar, 1998; Gervilla, 2010; Martínez, 2011; Santibáñez, 2005), y es que estamos ante un fenómeno que requiere de formación inicial y continua que posibilite al profesorado adaptarse a los cambios que plantea la sociedad y dar una respuesta de calidad, además de desarrollar competencias comunicativas y

reflexionar sobre sus propios valores (Carr, 2010; Haberman, 2002; Halstead y Imbernón, 2011; Taylor, 2000; Pérez, 2016).

Por lo general, la máxima responsabilidad de implementar un programa de este tipo en las aulas recae sobre el profesorado y este colectivo no están adecuadamente capacitados para implementarlo con precisión o por completo, aunque en los trabajos de Azkarate, Bartau y Lizasoain (2019a), Thornberg y Oguz (2013) y Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego (2015) se intuye un alto nivel de sensibilización por parte de este colectivo hacia la educación en valores. Sin embargo, la investigación demuestra consistentemente que para que la educación en valores (o cualquier forma de intervención para el caso) funcione, debe darse de forma completa y precisa (Colby *et al.*, 1977; Kam, Greenberg y Walls 2003; Solomon, Battistich, Watson, Schaps y Lewis, 2000). La educación efectiva del carácter requiere fidelidad en la implementación, por lo tanto, las personas encargadas de ello deben garantizar dicha fidelidad (Berkowitz y Bier, 2004).

Como señala Buxarrais (2000), la formación del profesorado en esta materia es un área poco explorada, tanto es así que resulta llamativo el hecho de que en la revista *Journal of Moral Education* no aparezca ningún artículo relacionado con este tema y que su directora concluyera que el ámbito de la formación del profesorado en educación en valores es el más olvidado de todos los aspectos que se investigan en esta disciplina. Ariza y Quevedo (2013), después de llevar a cabo un estudio bibliométrico sobre los principales temas investigados en ciencias de la educación durante los últimos años, concluyen que sólo un 4.6% de los trabajos tratan el tema de la formación inicial general del profesorado. Según Usategui y del Valle (2012), la investigación en nuestras escuelas evidencia la falta de un enfoque coordinado, sistematizado e integral de la educación en valores en la escuela y el profesorado en activo reconoce necesaria una formación que contribuya a reforzar la función docente, reclamando un mayor protagonismo a la escuela y al equipo docente para educar en valores.

Relacionando este apartado con el área de la eficacia escolar, existen factores de la misma relacionados con la profesión docente tales como su formación inicial y

permanente (Murillo, 2011; Lizasoain, Bereziartua y Bartau, 2016; Lizasoain y Angulo, 2014), por tanto, se constata la necesidad de formar al futuro profesorado en este ámbito (Houston, 1990). Escámez (1994) ya apuntaba a la incertidumbre del profesorado ante la educación en valores cuando en sus planes formativos no había tratado esos contenidos, sin tener en cuenta que el profesorado es una pieza clave en el citado proceso (Briones, Gómez y Palomera, 2015). Lovat *et al.* (2009) señalan que para que la educación en valores provoque un cambio positivo en la práctica del profesorado, en la respuesta del alumnado y tenga una repercusión positiva en la calidad de enseñanza, el personal del centro tiene que ejercer de "modelo" y demostrar los valores en las interacciones diarias con el alumnado, además de contar con unas nociones teóricas al respecto. Mendoza (2005) se refiere al docente como "formador en valores", haciendo especial hincapié en sus funciones: pedagógica (académica) y social (valores), destacando la importancia de que tenga conciencia de su propia escala de valores, base de su identidad y esté presente en cada momento de su enseñanza.

Dasoo (2008, 2010) define el siguiente modelo sociopolítico, filosófico y pedagógico para la formación del profesorado en el área (figura 1.5). Esta autora considera su propuesta como un medio para ofrecer una interpretación de las condiciones que contribuya a que el profesorado consiga una postura filosófica y reflexiva con respecto a los valores, permitiendo la implementación de un enfoque pedagógico holístico para la educación en valores.

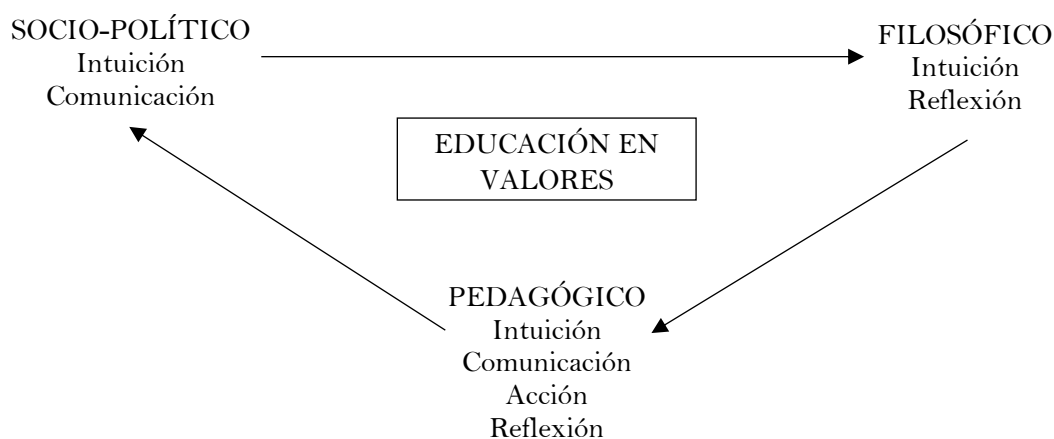


Figura 1.5. Diseño sociopolítico, filosófico y pedagógico para un programa de desarrollo profesional docente en educación en valores

Fuente: adaptación de Dasoo (2010:373)

Otros y otras autores/as, han destacado, además, la importancia de las creencias del profesorado sobre la educación en valores y la influencia que ejercen sus propios valores (Bosch, 2002; Lovat y Toomey, 2009; DEST, 2003), ya que todo el profesorado educa en valores enriqueciendo el desarrollo integral del alumnado y dando respuesta constructiva y positiva a una serie de desafíos, aunque los centros escolares no cuenten con un programa específico de enseñanza y aprendizaje de valores.

El funcionamiento y eficacia del sistema educativo guarda estrecha relación con los valores y creencias de los profesores. La transformación sólo es posible si se modifica la organización y el funcionamiento de la escuela y si el profesorado se compromete en una reflexión sobre su práctica docente y sus propios valores. (Bosch, 2002:1)

La educación en valores en una sociedad plural exige, además de metodologías y estrategias a poner en práctica por parte de los docentes, una clarificación de los propios valores del profesorado. El punto de partida que permitirá al profesorado implicarse en un proceso que ayude a salvar las dificultades planteadas, será conocer su propia realidad a través de sus valores, tanto implícitos como explícitos, para así llegar a unos acuerdos mínimos. (Medrano y Elexpuru, 1998, citado en Elexpuru y Medrano, 2001:32).

Capítulo 2. El movimiento de la eficacia y mejora escolar

Murillo (2005) considera que la corriente de estudios sobre eficacia escolar supone “el movimiento de investigación educativa más influyente y que más ha aportado en la toma de decisiones educativas tanto en el nivel de la administración general como en la mejora de la escuela en todo el mundo” (p. 269).

Es por ello que, en el presente apartado, se incluye un exhaustivo análisis sobre la evolución y conceptualización de esta área de estudio. Además, se resumen los diferentes factores y procesos de eficacia en centros escolares con el objetivo de analizar la relación entre estos elementos y la educación en valores de los centros.

2.1. Evolución y conceptualización

En las investigaciones sobre la mejora de la eficacia escolar se han aportado diferentes evidencias de los factores o procesos que explican la eficacia de los centros a diferentes niveles de análisis: a nivel de aula (Muijs, Kyriakides, Werf, Creemers, Timperley y Earl, 2014), a nivel de centro educativo (Townsend, 2007) y a nivel de la reforma del centro y el sistema educativo (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll, y McKay, 2014). Y es que, durante muchos años la investigación en este campo ha ido evolucionando focalizando su objeto de estudio en diferentes aspectos que van desde la identificación de los rasgos del profesorado y su relación con la enseñanza eficaz, hasta la relación entre la eficacia escolar y la mejora educativa.

En base a lo apuntado en trabajos como el de Chapman, Muijs, Reynolds, Sammons y Teddlie (2016) o el llevado a cabo por Martínez-Garrido (2015), se concluye que el citado proceso evolutivo se puede dividir en tres fases que se detallan a continuación (figura 2.1).

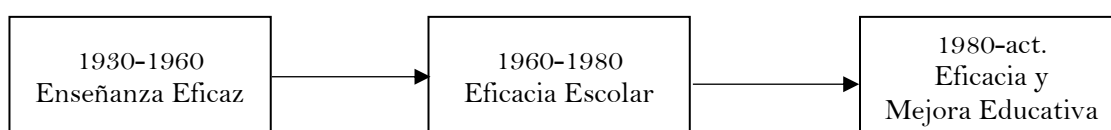


Figura 2.1. Fases de los estudios sobre eficacia escolar
Fuente: elaboración propia

2.1.1. Fase 1: Enseñanza Eficaz

Los primeros trabajos relacionados con la eficacia, datados entre los años 1930-1960, ponen el foco de atención en el profesorado y en determinar cuáles son las características que definen al docente ideal. Este conjunto de estudios es considerado la perspectiva más rígida de lo que hoy se entiende por *Effective Teaching* (Enseñanza Eficaz).

Mediante un modelo input-output de investigación (Martínez-Garrido, 2015) se identifican los factores materiales y humanos que influyen en los resultados académicos de los y las estudiantes.

En muchos de los trabajos llevados a cabo en esta época se utiliza la *Teoría de los rasgos* de Cattell (1957) como marco teórico general, la cual considera que las tendencias reactivas características de las personas responden a un rasgo permanente y estable. Por lo tanto, focalizando la atención en las formas de comportamiento del profesorado se podrá concluir con una serie de características con las que debe contar todo docente ideal.

Las primeras conclusiones extraídas en esta etapa apuntan a que variables relacionadas con el profesorado, como la edad, el género, la motivación o el nivel de formación previo, garantizan la enseñanza eficaz.

Charters y Waples (1929) y Cattell (1931) son solo algunos de los trabajos más significativos de la fase. En el ámbito iberoamericano destaca el trabajo de Blanco (1974) en el que busca las características que definen al docente ideal.

2.1.2. Fase 2: Eficacia Escolar

Esta etapa se caracteriza por un cambio en el objeto de estudio. Entre los años 1960 y 1980 la mirada no se limitará al docente y al aula, se amplía al centro escolar al completo. Martínez-Garrido (2015) considera que este enfoque representa el planteamiento más estricto de lo que hoy se entiende por investigación sobre *School Effectiveness* (Eficacia Escolar).

El antecedente principal de esta corriente es el informe *Equality of educational opportunity* (Coleman *et al.*, 1966), trabajo en el que queda patente el hecho de que

una vez habiendo sido controlado el índice socioeconómico (ISEC) las consecuencias producidas por los recursos escolares (experiencia del profesorado, gasto por cada estudiante, etc.) tienen poco poder explicativo del rendimiento del alumnado. El movimiento de Eficacia Escolar surge como respuesta a las pesimistas conclusiones que se plantean en el citado trabajo y que sustentan la idea de que el rendimiento del alumnado viene marcado por su origen social, lo que hizo intuir que en los centros escolares no surgen las diferencias, sino que son las desigualdades sociales existentes las que se reproducen en ella (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer y Wisenbaker, 1979). Sin embargo, se encontraron centros que no seguían esa tónica, ya que conseguían puntuaciones más altas de lo esperado, en el estudio de sus características es cuando surgió el movimiento de Eficacia Escolar (Muñoz-Abundez, 2010).

En esta época surgen una gran cantidad de sistemas de medición (Gage, 1965; Flanders y Simon, 1969; Flanders, 1965), como respuesta al crecido interés en buscar resultados palpables en la relación entre la tarea del profesorado, los procesos de enseñanza (Bennet, 1976; Good y Grouws, 1979; Rosenshine, 1971; Rosenshine y Stevens, 1986; Taylor, 1962) y los productos que dicha enseñanza provoca en el alumnado (Wright y Nuthall, 1970).

A nivel metodológico, y como consecuencia de los trabajos de Coleman *et al.* (1966) y Jencks *et al.* (1972), la presente etapa se caracteriza por confirmar que el profesorado y los centros escolares tienen efectos variables en los resultados del alumnado. Se propicia la búsqueda constante de los factores o correlatos asociados con las escuelas de alto nivel de eficacia escolar y la predicción de la variación en los resultados obtenidos por el alumnado. Las variables más relevantes destacadas durante estos años son: contextuales (características del profesorado y del alumnado), de proceso (comportamientos del profesorado y del alumnado, las actividades de aprendizaje empleadas) y de producto (los resultados obtenidos por parte de los y las estudiantes en evaluaciones externas o internas).

Según Martínez-Garrido (2015) las principales críticas ante el presente enfoque son las siguientes:

- La limitación de trabajos a conductas observables.

- La consideración del comportamiento del profesorado estable.
- El hecho de no considerar que el comportamiento del alumnado pueda afectar sobre el del profesorado (Fiedle, 1975; Klein, 1971; Noble y Nolan, 1976; Sherman y Cormier, 1974).
- La dificultad que supone para la categorización la gran variedad de formas que pueden tomar las distintas variables que intervienen en el proceso (Haertel, Walberg y Weinststein, 1983; Kyriacou, 1986; Kyriacou, y Newson, 1982).
- La limitada concepción de los productos del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que solamente se consideran las calificaciones académicas obtenidas por los y las estudiantes.

En la producción de trabajos de la época se destacan los elaborados por Carroll (1963), Plowden (1967), Jencks *et al.* (1972), Hughes (1973), Dunkin y Biddle (1975), Reynolds (1976), Fisher *et al.* (1978), Edmonds (1979) y Rutter *et al.* (1979) y, a nivel iberoamericano, subrayar el trabajo realizado por Villa (1985).

Varios de estos trabajos suponen un gran avance hacia la siguiente fase, y es que se empieza a tener en cuenta lo que ocurre en el aula y en los centros escolares como variable interviniente en el rendimiento del alumnado (Brookover *et al.*, 1979; Edmonds, 1979).

2.1.3. Fase 3: de la Eficacia Escolar a la Eficacia y Mejora Educativa

La última fase integra las dos etapas anteriores y se desarrolla desde los años 80 hasta el día de hoy, con un claro esfuerzo dirigido a maximizar el rendimiento de los y las estudiantes en los centros escolares. Pero, ¿cuáles son los principales aspectos a trabajar para conseguirlo? En el año 1994 el *Carnegie Corporation Taskforce on Student Achievement* (Carnegie Corporation, 1996) demostró que el aprendizaje eficaz precisa de una respuesta referida de igual modo al contenido cognitivo, como al afecto o a las dinámicas sociales, y es que el aprendizaje eficaz está intrínsecamente relacionado con los valores.

El objeto de análisis de los trabajos se sitúa en el desarrollo integral del alumnado, teniendo en cuenta no sólo los resultados puramente académicos, sino también aspectos como el desarrollo socioafectivo o psicomotor de los y las estudiantes (Gray 2004; Sammons, Nuttall y Cuttance, 1993; Teddlie y Reynolds, 2000).

Una novedad de esta etapa es la inclusión del término *Educational Effectiveness* (Eficacia Educativa) o, como lo denomina Martínez-Garrido (2015), *Context-Input-Process-Output*, una concepción multidimensional del fenómeno en la que se tienen en cuenta todas las interacciones existentes entre los factores del contexto y los elementos de los centros, las aulas y el alumnado. Scheerens y Creemers (1989) fueron los responsables de proponer este concepto en el *II International Congress for School Effectiveness and Improvement* (ICSEI).

Los trabajos elaborados en la presente fase se enmarcan dentro de tres perspectivas teóricas:

- *Económica*. El objetivo principal responde a conocer la relación entre la inversión en el sistema educativo y el logro académico obtenido por el alumnado.
- *Sociológica*. Centrada en determinar cómo es la atención, en términos de equidad, que los centros escolares ofrecen a estudiantes de diferentes características (índice socioeconómico (ISEC), género, origen, etc.) y que consiguen ser eficaces, de calidad.
- *Psicológica*. Estudia la aptitud y la motivación de los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje desarrollado en el aula.

Sin embargo, hacia el año 2000, surge una reorientación teórica originada por el modelo dinámico propuesto por Creemers y Kyriakides (2008). El citado enfoque propone que la escuela se encuentra en continuo proceso dinámico y complejo, adaptándose a las exigencias y oportunidades que cambian con frecuencia, y tiene una estructura multinivel: los centros escolares se encuentran anidados en contextos, las aulas en escuelas y el alumnado en aulas. Cada uno de estos niveles está asociado a una serie de factores (interrelacionados dentro de cada nivel y entre los niveles) que inciden en la eficacia escolar.

Desde el modelo dinámico se propone que para evaluar o medir de forma adecuada los factores que inciden en la eficacia y poder así diseñar e implementar planes de mejora educativa, es necesario atender a 5 dimensiones que se incluyen dentro del sistema (figura 2.2). Estas dimensiones son: Frecuencia (cantidad de veces que una actividad asociada a un factor de efectividad está presente en el sistema, la escuela o el aula); Etapa (asegurar el efecto directo o indirecto de un factor); Atención (esperar que todas las actividades alcancen múltiples propósitos y/o propósitos específicos); Calidad (utilizar la evaluación para detectar necesidades o con carácter formativo); y Diferenciación (implementar actividades asociadas a un factor de la misma manera, de forma equitativa, para todas las personas que participen).

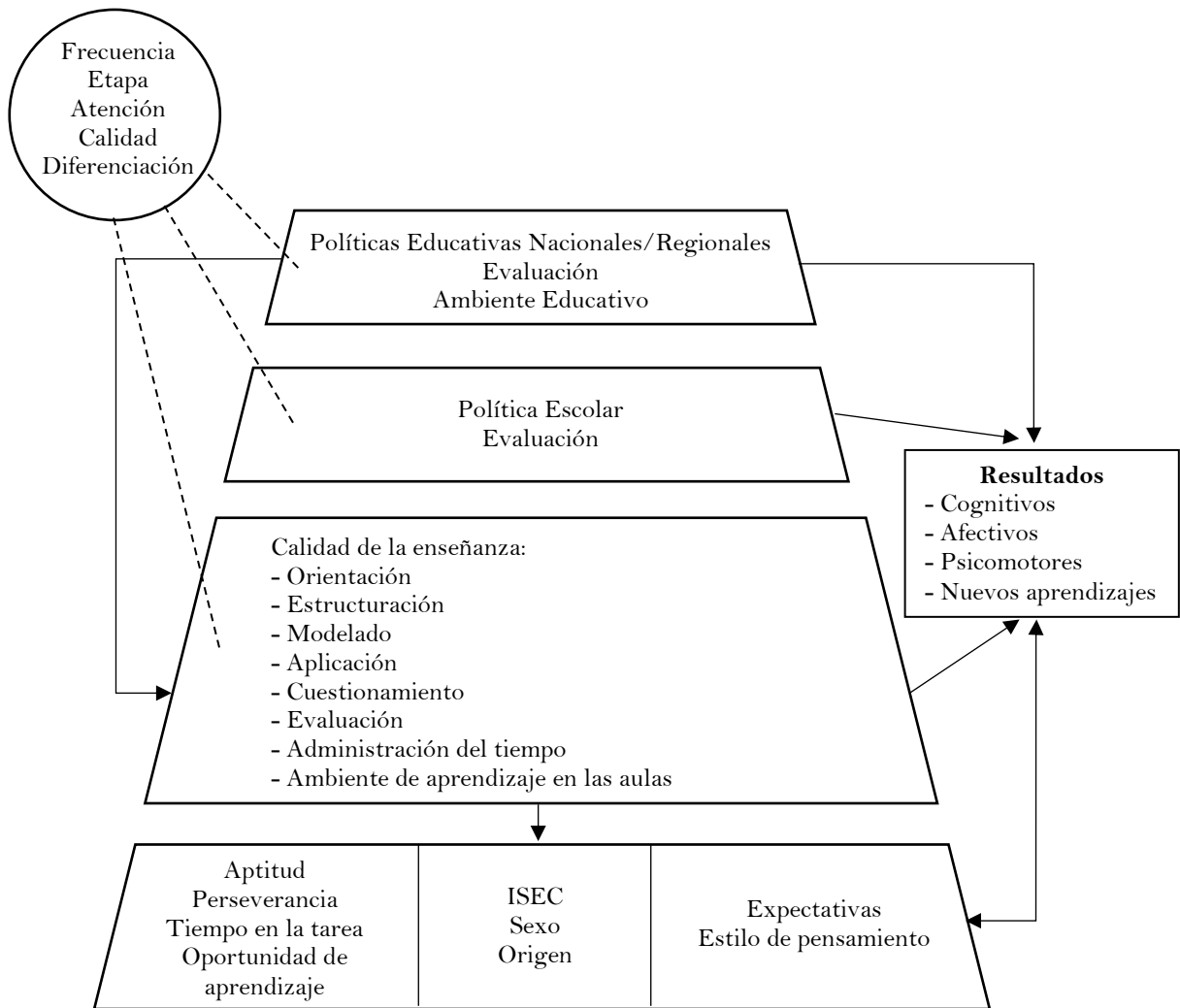


Figura 2.2. Representación gráfica del Modelo Dinámico
Fuente: adaptación de Creemers y Kyriakides (2008:150)

Este enfoque supuso un punto de partida para todos los trabajos que establecerán relación entre la eficacia y la mejora educativa, lo que a día de hoy se conoce como *Educational Effectiveness and Improvement*.

El presente campo de investigación se refuerza gracias a que, también, surgen distintas instituciones o estructuras organizativas, tales como la *American Educational Research Association* (AERA), la *European Association for Research on Learning and Instruction* (EARLI), la *British Educational Research Association* (BERA), y/o el *Centro de Investigación y Documentación Educativa* (CIDE) en España. Además, desde el año 1988 se celebra el *International Congress for School Effectiveness and Improvement* (ICSEI), cuya finalidad es internacionalizar el campo de investigación y promover vínculos entre los enfoques de eficacia y mejora educativa.

Otros factores como el desarrollo de softwares (el HLM en Estados Unidos y el MLwiN en Reino Unido), junto con la estandarización y validación de pruebas, fomentan avances en el presente campo de investigación.

Con respecto a este último aspecto, destacar que, desde los años 90 han aparecido diversos estudios realizados a nivel internacional como TIMSS, IALS, PIRLS o PISA, que han supuesto un importante avance para la comunidad educativa en general e investigadora en particular. Estas intervenciones se han convertido en fuentes de información muy ricas sobre los factores escolares, ambientales y de los resultados del proceso educativo. De hecho, utilizando estas bases de datos (sobre todo PISA), se han llevado a cabo un gran número de investigaciones al respecto (Cordero, Crespo y Pedraja, 2013). A continuación, se describen brevemente las evaluaciones a gran escala más relevantes:

- PISA (*Program for International Student Assessment*). El Programa para la Evaluación Internacional del Alumnado de la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD en inglés, *Organisation for Economic Co-operation and Development*), se puso en marcha en el año 1997 y se encarga de medir hasta qué punto el alumnado que termina la etapa de secundaria en, aproximadamente, 80 países diferentes, adquiere las

habilidades, los conocimientos y los atributos necesarios para la plena participación en la sociedad (OECD, 2016; Schleicher, 2016).

Los responsables de las políticas de todo el mundo utilizan los resultados de PISA para medir los conocimientos y las destrezas del alumnado en su propio país y/o economía en comparación con los de otros países/economías participantes, para establecer puntos de referencia para la mejora de la educación que se imparte y/o de los resultados del aprendizaje, y para comprender las fortalezas y debilidades relativas de sus propios sistemas educativos. (OECD, 2016:11)

- TALIS (*Teaching and Learning International Survey*). Promovido por la OECD, es el primero en dar voz a docentes y equipos directivos, quienes rellenan unos cuestionarios con ítems referidos a la formación, las creencias y prácticas docentes; la evaluación de su trabajo, la retroalimentación y el reconocimiento; el liderazgo, la gestión, etc.

Esta evaluación se lleva a cabo cada cinco años y España ha participado desde su primera edición en el año 2008. En la última edición, la del año 2018, han participado más de 45 países. En concreto, está dirigido a profesores/as y directores/as de los tres primeros cursos de Secundaria y, además, por primera vez en España, se ha realizado también para el personal de la etapa de primaria.

- TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*). El estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias está promovido por la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) y consiste en la evaluación de las competencias cognitivas en estas materias en el alumnado de 4º de primaria y 2º de la ESO desde el año 1995.
- PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*). Proyecto promovido por la IEA cuyo objetivo es evaluar la comprensión lectora del alumnado de 4º de primaria. La primera edición fue en el año 2001 y España participa desde la edición del 2006. PIRLS pone el foco de atención en el logro de dos propósitos: 1) Tener una experiencia literaria y 2) Adquirir y usar la información.

A nivel nacional, desde el curso escolar 2014-2015, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) propone llevar a cabo una evaluación a todo alumnado de tercer curso de educación primaria. La citada prueba busca comprobar el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación al grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. Esta evaluación, de carácter diagnóstico, permite al equipo docente adoptar las medidas necesarias para mantener o mejorar los resultados obtenidos.

Además, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), indica que “las Administraciones educativas podrán establecer otras evaluaciones con fines de diagnóstico” (artículo 144.2). Aquí es donde se ubica la Evaluación de Diagnóstico (ED), un proceso de evaluación para la mejora de los centros educativos, que en el caso de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), se ha aplicado en 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria desde el curso 2008-2009 hasta la actualidad. En este caso se han medido competencias como la Comunicación Lingüística en Castellano, Euskera e Inglés, la Competencia Matemática, la Competencia Social y Ciudadana y el Conocimiento Científico. Como fruto de esta evaluación, los centros escolares reciben informes confidenciales que sirven para conocer la situación del sistema educativo.

Todos estos avances han propiciado la elaboración de diversos trabajos con enfoque longitudinal que, utilizando conjuntos de datos a gran escala, han servido para realizar análisis predictivos e inferencias causales, además de múltiples estudios comparativos entre diversos países, etnias, niveles socio-económicos o etapas educativas (primaria y secundaria) (Creemers, Kyriakides, y Sammons, 2010; OECD, 2004; Strand, 2010).

En los últimos años hay una tendencia a emplear en investigaciones del área metodologías mixtas, diseños rigurosos que complementan la metodología cuantitativa (modelado multinivel, ecuaciones estructurales, análisis de

regresión...) y la metodología cualitativa (entrevistas a agentes educativos para recabar diferentes perspectivas, estudios de casos a centros educativos...) buscando determinar qué factores se asocian con la eficacia y cómo los cambios que se aplican repercuten en la mejora educativa.

Algunos de los estudios más destacados en el ámbito internacional son los realizados por: Brophy y Good (1986); Creemers (1994, 2002); Huitt (1995); Kyriakides, Creemers y Antoniou (2009); Levine y Lezotte (1990); Medley (1980); Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis y Ecob (1988); Muijs *et al.* (2014); Nye, Konstantopoulos y Hedges (2004); Opdenakker y Van Damme (2000, 2006); Proctor (1984); Slater, Davies y Burgess (2012); Slavin (1987); Slavin *et al.* (1996); Stronge, Ward y Grant (2011); Van Petegem, Creemers, Aelterman y Roseel (2008); Van Petegem, Creemers, Rosseel y Aelterman (2006); Virgilio, Teddlie y Oescher (1991); Walberg (1984); Wang y Walberg (2001).

En el ámbito Iberoamericano, en cambio, se encuentran las investigaciones realizadas por: Aristimuño, Baracchini y Bentancur (2007); Castejón (1996); Concha (1996); Cornejo y Redondo (2007); Duarte, Bos y Moreno (2011); Fernández (2004); Fuentes, Ortíz, Valenzuela y Vilos (1995); López, Assael y Neuman (1984); Muñoz-Izquierdo, Rodríguez, Restrepo de Cepeda y Borrani (1979); Guzmán y Padilla (2017); Padilla, Guzmán, Lizasoain y García-Medina (2018), Reimers (2003); Román (2003); Schiefelbein, Vélez y Valenzuela (1997).

Entre ellas, merece una mención especial el estudio iniciado por Murillo (2000, 2003, 2006, 2007), con Muñoz-Repiso (2001) entre otros colaboradores, en España y otros 8 países (Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Panamá, Perú y Venezuela).

2.2. Factores y procesos de eficacia en centros escolares

Diversos trabajos identifican un conjunto de buenas prácticas en las que es altamente probable que se base, al menos parcialmente, el éxito alcanzado en centros de alto nivel de eficacia escolar (Joaristi, Lizasoain y Azpillaga, 2014; Lizasoain y Angulo, 2014).

A nivel general, entre estos factores o procesos de eficacia escolar cabe mencionar los siguientes: 1) *Formación e innovación* (Lizasoain, Bereziartua y Bartau, 2016), 2) *Metodología* (Bartau, Azpillaga, Joaristi, 2017), 3) *Diversidad* (Intxausti, Etxeberria, Bartau, 2016), 4) *Evaluación*, 5) *Organización y gestión de centros*, 6) *Liderazgo* (Intxausti, Joaristi y Lizasoain, 2016), 7) *Clima* (Etxeberria, Intxausti, Azpillaga, 2017) y 8) *Relaciones familia-escuela-comunidad* (Azpillaga, Intxausti y Joaristi, 2014).

Murillo (2008) destaca, más concretamente, los siguientes factores asociados al nivel de eficacia escolar en los centros escolares españoles de primaria:

- *Calidad del currículo*. Este apartado se refiere al empleo de metodologías adecuadas para el contexto, la materia y el alumnado. A este respecto, en el estudio se destacaron dos elementos: la participación del alumnado, el fomento de su participación utilizando estrategias de trabajo en grupo, y la evaluación, un seguimiento frecuente de los y las estudiantes.
- *Clima*. La existencia de unas buenas relaciones entre los y las integrantes de la comunidad escolar y un clima afectivo que favorezca el trabajo del alumnado y la ausencia de conflictos son dos elementos básicos que repercuten en el nivel de eficacia de los centros. Se subraya el hecho de que en las aulas con mejor ambiente se emplean con mayor frecuencia técnicas de trabajo grupal, estrategias que mejoran el rendimiento, aunque también se apunta a la posibilidad de que estas técnicas sean las que mejoran el ambiente en el aula.
- *Implicación de las familias*. Los centros con alto nivel de eficacia escolar se caracterizan por contar con una actitud positiva de las familias hacia su colaboración y participación en las actividades propuestas, así como por su satisfacción con el centro.
- *Liderazgo*. El papel de la dirección es un aspecto fundamental, variables como su nivel formativo, la valoración que la comunidad escolar hace de su tarea, el estilo de liderazgo o incluso los años en el cargo, cuentan con un cierto grado de responsabilidad al determinar el nivel de eficacia de un centro escolar.

- *Sentido de comunidad.* Diversos estudios, tanto nacionales como internacionales, han concluido que establecer metas claras, compartidas y consensuadas por la comunidad, así como el trabajo colaborativo entre el profesorado, es un factor de eficacia escolar.
- *Formación del profesorado.* La actitud del profesorado ante el aprendizaje permanente e innovación, de mejora continua, es clave. El claustro de centros con alto nivel de eficacia escolar es el que realiza más cursos de formación permanente.
- *Recursos.* Los recursos materiales marcan diferencias en los resultados obtenidos por el alumnado; aquellos centros con mejores instalaciones son también los centros con mayor nivel de eficacia.

Capítulo 3. Educación en valores y calidad de la enseñanza

En los dos capítulos previos se han descrito detalladamente los dos fenómenos e los que se basa este trabajo, la educación en valores y la eficacia y mejora escolar. Pues bien, a continuación, en el tercer capítulo, se presenta un recorrido por múltiples trabajos, la mayor parte internacionales, que justifican la relación entre estos dos constructos.

3.1. La educación en valores como un factor de la eficacia escolar

Desde mediados de la década de los 90 existe un esfuerzo generalizado por maximizar el rendimiento de los y las estudiantes en educación y las nuevas investigaciones en diferentes campos, incluyendo la neurociencia (Bruer, 1999), apuntan a que los esfuerzos por conseguir ese nivel de eficacia deben centrarse tanto en el área cognitiva como en lo referido a dinámicas afectivas y sociales (Pring 2010).

No hay una fórmula mágica de enseñanza y el rendimiento del alumnado es un fenómeno complejo que desafía las formas simplistas de medición, siendo determinado más bien por una amplia gama de factores, algunos medidos con aparente facilidad, pero otros nunca podrán ser medidos ni empleando para ello los instrumentos más sofisticados. (Lovat, Clement, Dally y Toomey, 2011:4)

Guevara (1995) concluye que la eficacia escolar hace referencia al grado en que la educación alcanza sus objetivos intrínsecos: la adquisición de conocimientos, el desarrollo de determinadas actitudes y habilidades y la internalización de una serie de valores. Es decir, todo lo que ocurre en el contexto escolar incluye el desarrollo de determinados valores en los que está incluido “el concepto de aprendizaje que subyace al quehacer educativo y esto nos habla del nivel de eficacia que se alcanza en la cotidianidad de la escuela” (Fuentes, 2009:11).

En esta misma línea, si se admite, como apunta Murillo (2004), que una escuela es eficaz si “consigue el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos

más allá de lo que sería esperable, teniendo en cuenta la situación socioeconómica de las familias y su rendimiento previo” (p. 320), entonces no cabe sino concluir que la escuela tendría que conseguir que el alumnado no sólo lograra aprendizajes teóricos y técnicos, sino también aquellos que le permitieran aprender a lo largo de la vida, y ser y convivir en el mundo de hoy (Yurén y De la Cruz, 2009).

Lovat (2007, 2009) afirma que la educación en valores es el eslabón perdido en el área de la calidad de la enseñanza, ya que, si se consideran de forma explícita y como eje central del currículum, se consiguen mejoras en los resultados del alumnado en términos de capacidad intelectual, competencia comunicativa, capacidades reflexivas, la autogestión y, lo más importante, en el autoconocimiento. Y es que los beneficios de potenciar en los centros escolares una perspectiva sistematizada y de calidad en el área de la educación en valores no se limitan sólo a potenciar la construcción del carácter del alumnado, sino que también ayuda a la mejora de los resultados académicos y de diferentes competencias en relación directa con los mismos (Benninga, Berkowitz, Kuehn, y Smith, 2003; Brown, 2010; Elias *et al.*, 1997; Esquith, 2003; Hawkes, 2005; Lovat, 2017a, 2017b; Lovat y Toomey, 2009; Lovat, Toomey, Clement, Crotty y Nielsen, 2009; Pring, 2010).

Según otros estudios, como los elaborados por Barba (2007, 2009), es posible establecer una relación directa entre la educación en valores y la eficacia escolar, ya que ésta se corresponde con el desarrollo personal, con las funciones de cambio social, así como con la promoción de justicia y equidad que tiene el centro escolar.

¿Por qué es importante vincular la eficacia escolar y la formación en valores? Lo primero, porque la idea misma de educación lo exige; realizar la educación significa darle eficacia a una palabra, a una acción que representa la emergencia de la persona, que es la encaminación de los valores. En segundo término, porque la escuela es depositaria social y política de un encargo educativo de sentido axiológico, ético y moral; en tercer lugar, la naturaleza de una escuela eficaz, por la tarea cuyo logro la define, debe extenderse a la cuestión de los valores. (Barba, 2009:4)

En la figura 3.1 se resumen las bases y procesos característicos de la educación en valores, subrayando la importancia de uno de los 4 resultados a los que conduce: la mejora del rendimiento escolar.

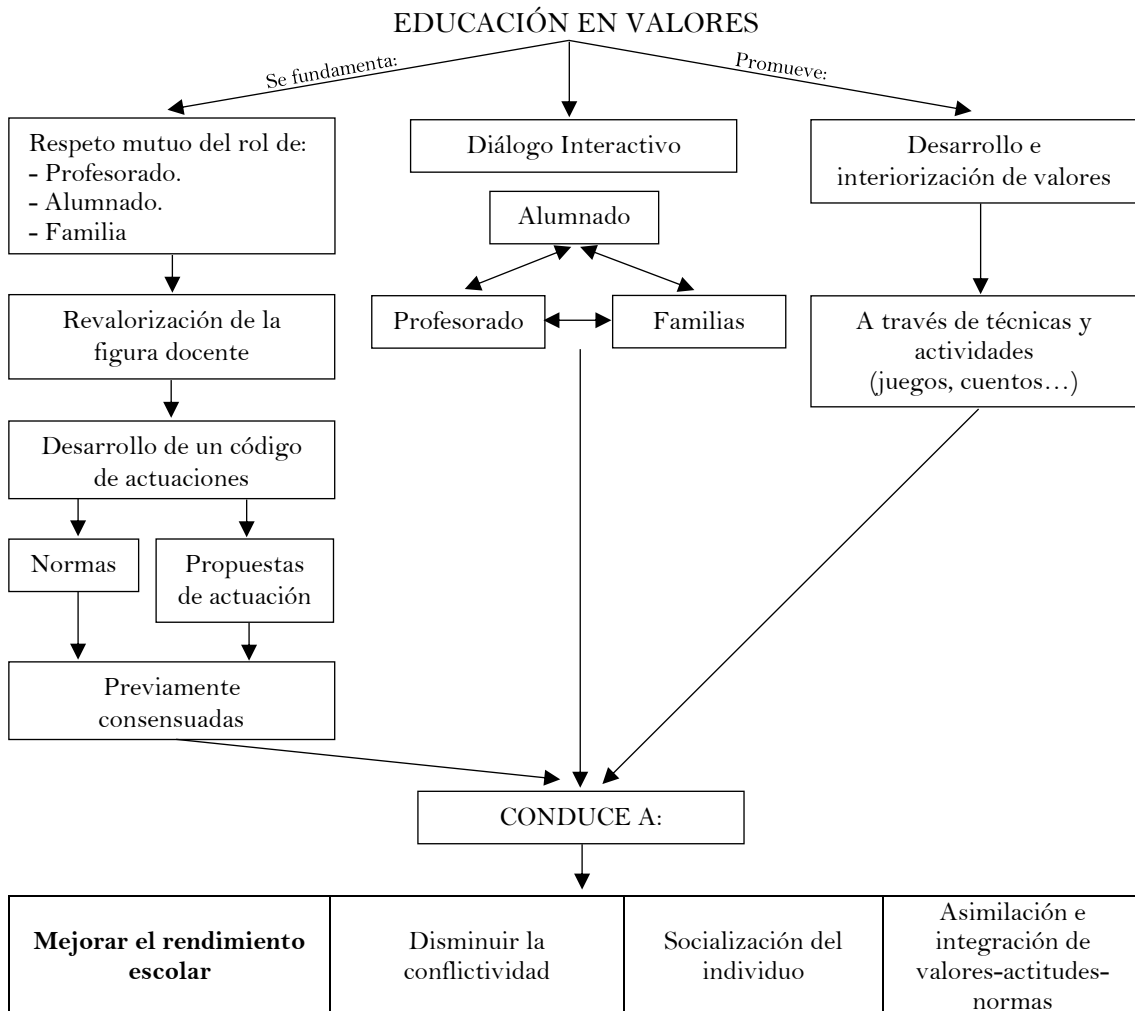


Figura 3.1. Bases y procesos de la educación en valores
Fuente: adaptación de Carreras *et al.* (1995:24)

Lovat y Toomey (2009) consideran la relación entre la educación en valores y la enseñanza de calidad como una "doble hélice" (figura 3.2), sugiriendo una particular relación de interdependencia. Este vínculo considera que un ambiente de aprendizaje creado por la educación en valores fomenta aprendizajes de mayor calidad (profundidad intelectual, competencia comunicativa, carácter empático, autorreflexión) (Lovat, 2009).

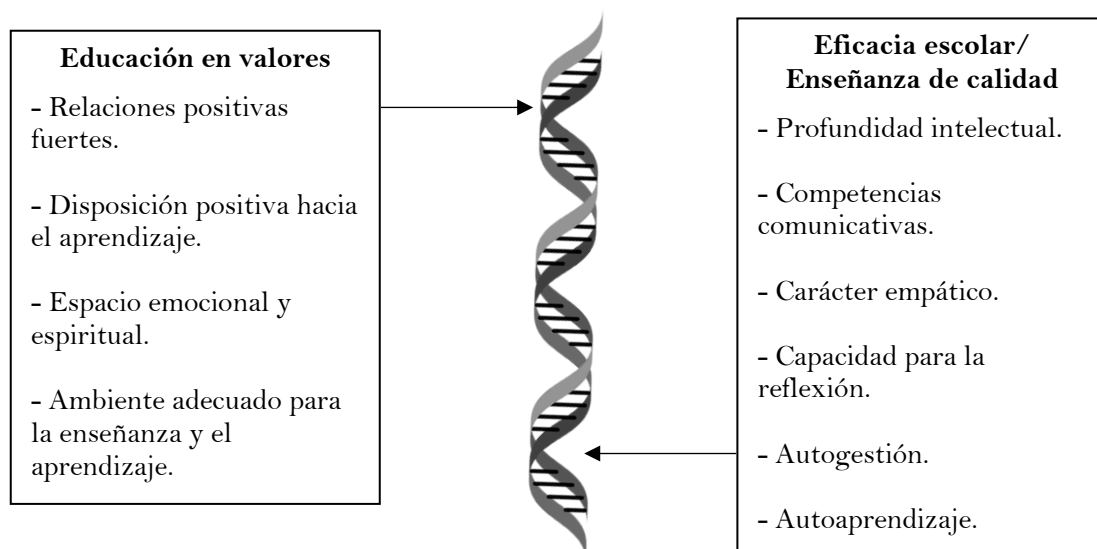


Figura 3.2. La doble hélice de la enseñanza de calidad y la educación en valores
Fuente: adaptación de Lovat y Toomey (2009:18)

Es aquí donde esta sinergia debe ser considerada rentable, tanto en términos de la efectividad de la educación en valores en cualquiera de sus formas, como también en términos del mayor enriquecimiento de la propia enseñanza de calidad (Lovat y Clement, 2008), pues cuando se identifican buenas prácticas relacionadas con la educación en valores se está aportando información relevante al área de las prácticas relacionadas con la calidad educativa (Toomey, 2009).

Otro símil utilizado por estos autores es el conocido como efecto “troika”, un carro de nieve de origen ruso empujado por tres caballos que se convirtió en uno de los dispositivos de carga más eficaz (Lovat, 2010; Lovat, Toomey, Dally y Clement, 2009). Surge como un intento por captar la noción de tres áreas tradicionales de investigación (la educación en valores, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje servicio), que convergen en torno a un objetivo común, exaltando los efectos característicos de cualquiera de las tres tradiciones. Para empezar, se basan en la creencia común sobre el poder de la pedagogía para la mejora y transformación de la participación y el aprendizaje del alumnado, contrastando con los argumentos pesimistas de finales del siglo XX que, según se señala en el *Carnegie Corporation* (1996), dejaron a los centros escolares y al profesorado con una sobrecarga de tareas y responsabilidades que se escapan de su control. Y es que el cambio es posible, la pedagogía puede ser transformadora y se puede demostrar a través de una buena investigación basada en la práctica. Existen muchas

dificultades en el proceso del aprendizaje, pero hay evidencias de que estas barreras pueden debilitarse e incluso superarse (Lovat, 2010).

Toomey (2009) plantea que los contextos escolares en los que valores como el respeto, la tolerancia y el esfuerzo son constantemente fomentados en las actividades, y donde estas actividades están convenientemente estructuradas con el fin de consolidar la práctica de los mismos, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje se hace latente de forma natural. Y es que, la educación en valores contribuye de manera positiva en las siguientes áreas:

- El fomento de relaciones interpersonales positivas en el aula.
- La creación de un ambiente de calma y contemplativo en el aula.
- La facilitación del espacio emocional y espiritual necesario para todo el personal.
- El impulso de disposiciones positivas para el aprendizaje, permitiendo que las personas se sientan atraídas por el proceso de aprendizaje.

Asimismo, Lovat *et al.* (2009) concluyen que el impacto de la educación en valores en la enseñanza puede ser probado empíricamente y observado fiablemente. En esa línea Brown (2010) afirma que el impacto que ejerce la educación en valores en la comunidad educativa muestra cómo un sistema y enfoque planificado mejora el compromiso del alumnado con la educación, promueve mejores resultados de aprendizaje y mejora su bienestar emocional y social.

3.2. La iniciativa de la educación en valores en Australia

Muchas de las citas incluidas en este apartado hacen referencia al equipo de investigación de la Universidad de Newcastle (Australia), y es que, en colaboración con el Gobierno de Australia, han desarrollado un trabajo muy destacable en el área (Lovat, Dally, Clement y Toomey, 2011).

Esta reciente iniciativa de educación en valores en Australia se ha centrado en estudiar cuál es el papel de los valores en los planes de estudio como parte de una estrategia educativa específica que busca asegurar que las personas jóvenes en el contexto australiano logren desarrollar todo su potencial. Hacia el año 2001, el (entonces) Ministro de Educación, Ciencia y Formación encargó un detallado

estudio sobre la educación en valores en las escuelas del país y extranjeras para asegurar que la base de esta iniciativa se fundamentaba en las mejores prácticas al respecto (Henderson, 2010). Su propósito era examinar cómo se desarrolla y adapta el contenido relativo a los valores, y en qué medida repercuten en los resultados personales y educativos del alumnado (Nelson, 2002).

En el año 2001 comenzaron con un estudio de caso a pequeña escala titulado *Values Education Study*. En el informe final del citado estudio (DEST, 2003) se afirma que la educación en valores se refiere a cualquier intervención escolar que explícita o implícitamente promueve la comprensión y conocimiento por parte del alumnado de los valores, además, busca inculcar las habilidades necesarias para el día a día en la sociedad. El procedimiento llevado a cabo supuso la financiación de 50 proyectos aplicados en 69 escuelas con el objetivo de construir relaciones más positivas en las aulas y la consideración de la educación en valores como eje central de funcionamiento. Del citado trabajo se extraen las siguientes ideas:

- La educación se debe centrar también en la formación del carácter, ya que se trata de equipar al alumnado con habilidades específicas.
- La educación basada en valores puede fortalecer la autoestima del alumnado, el optimismo y el compromiso con la realización personal; y ayudar a los estudiantes ejercer un juicio ético y de responsabilidad social.
- Las familias esperan que las escuelas ayuden a los y las estudiantes a entender y desarrollar responsabilidades personales y sociales.

En este estudio se identificaron tres dominios diferentes de la educación en valores: 1) su integración en la misión de la escuela; 2) el desarrollo habilidades cívicas y sociales de los y las estudiantes, potenciando la resiliencia y 3) la incorporación de los valores en programas de enseñanza a través de las áreas clave de aprendizaje. Además, se concluye que en todos los contextos las escuelas promueven, fomentan y transmiten valores a todo el alumnado y que la educación consiste, tanto en desarrollar el carácter, como en equipar al alumnado con habilidades específicas. Estos son dos objetivos importantes y significativos para cualquier concepción de la educación en valores que vincule el conocimiento y la

comprensión de los valores en la escuela con la acción y experiencia de la vida diaria (Henderson, 2010).

Al año siguiente, comenzaron a construir y desarrollar un programa nacional de educación en valores para las escuelas australianas conocido como el *Values Education Good Practice Schools Project*. Este proyecto se dividió en dos etapas y participaron un total de 316 escuelas australianas, centros de todos los sectores, territorios y pertenecientes a distintas redes (pública, privada o religiosa). A lo largo de su proceso se involucró a más de 100.000 estudiantes y más de 10.000 docentes, además del grupo encargado de llevarlo a cabo, formado por docentes y personal investigador de centros superiores.

El objetivo del citado trabajo consiste en utilizar las experiencias escolares para discernir, articular y difundir las buenas prácticas en educación en valores para todas las escuelas australianas. Anima a explorar la práctica de la educación en valores en contextos escolares locales, ofreciendo diferentes formas de apoyo en el seguimiento y la recopilación de relatos de estas diversas experiencias escolares. Los proyectos diferían unos de otros, pero todos ellos se basaban en el estatuto para la enseñanza producido por los Ministerios Federales, Estatales y Territoriales en los *National Goals for Schooling in the Twenty First Century* (MCEETYA, 1999), la llamada "Declaración de Adelaida". Esta declaración supuso un cambio en la filosofía de la educación ya que se caracterizó por rechazar los informes de finales del siglo XX que priorizaban como objetivos de la escolarización la preparación para el trabajo y la carrera, subrayando el desarrollo integral, la ciudadanía y el papel específico de la educación en valores.

Por una parte se concluyó con la identificación de distintas áreas que mejoran en un centro escolar al aplicar la educación en valores de forma sistemática, destacando: una enseñanza de calidad, una visión holística en el acercamiento al desarrollo estudiantil; unas relaciones de calidad a todos los niveles; mayor profundidad intelectual en la comprensión tanto del docente como del alumnado, mayores niveles de participación de los y las estudiantes en el currículo general; la disposición del alumnado a involucrarse más en el pensamiento complejo de todo el currículo; una mayor responsabilidad del alumnado sobre distintos

asuntos locales, nacionales e internacionales; mayor resiliencia estudiantil y habilidades sociales; mejores relaciones de cuidado y confianza; disminución considerable en la incidencia de conductas inapropiadas; mayor conciencia por parte de los y las estudiantes de la necesidad de ser tolerantes con las demás personas, de aceptar la responsabilidad de sus acciones propias y su capacidad para comunicarse o un aumento del sentido de pertenencia del alumnado (DEST, 2006).

Por otra, en los informes finales de la segunda etapa se definieron los principios de buenas prácticas de educación en valores (DEEWR, 2008):

1. Establecer y utilizar sistemáticamente una lengua común y valores compartidos a través de la escuela.
2. Uso de las pedagogías centradas en los valores y en el alumnado.
3. Desarrollar la educación en valores como un concepto integrado en el currículum y no como un programa, un evento o una adición al plan de estudios.
4. Enseñar explícitamente valores para que los y las estudiantes sepan su significado.
5. Los valores presentados como modelo fomentan, implícita y explícitamente, la generación de los mismos.
6. Trabajar valores que sean relevantes e interesantes en el contexto local y global, ofreciendo oportunidades reales al alumnado.
7. Utilizar la educación en valores para fomentar conscientemente el entendimiento intercultural, la cohesión social y la inclusión social.
8. Proporcionar al profesorado información y formación específica al respecto, fomentando las colaboraciones profesionales.
9. Animar al claustro a asumir riesgos en sus enfoques para la educación en valores.
10. Evaluar los procesos para la mejora continua en el área.

Con el objetivo de complementar y extender el trabajo previo se diseñó el *The Values in Action Schools Project* (VASP). Este trabajo supuso la tercera intervención en el área y su propósito central fue desarrollar aún más las evidencias basadas en la mejora de políticas y prácticas escolares relacionadas con la educación de valores.

El informe final de este proyecto sintetiza cinco impactos claves e interrelacionados que ejerce la educación en valores en la comunidad educativa y que confirma cómo un sistema y enfoque planificado para la educación en valores puede mejorar el compromiso del alumnado con la educación, promover mejores resultados de aprendizaje y mejorar su bienestar social y emocional (Brown, 2010):

- *Conciencia de valores.* Un impacto importante en el alumnado, el profesorado y las familias es que se incrementa la conciencia del significado de los valores y el poder de la educación en valores para transformar el aprendizaje y la vida. Esta toma de conciencia orienta hacia un conocimiento o conciencia que se aleja de una comprensión superficial de los valores desconectada de la acción. Los datos recogidos de todos los grupos indican que este aumento de la conciencia de los valores y la educación en valores se desarrolló a través de diversas formas de reflexión, el diálogo y la comunicación, y la historia personal.
- *Bienestar.* La educación en valores mejora el bienestar del alumnado. Sin embargo, la vida de los y las jóvenes de los países desarrollados, tales como Australia, cuenta con una serie de características que no les hacen necesariamente aprender y aplicar los valores que optimizan su vida personal (Fraillon, 2004). Por ejemplo, como demuestran diversas investigaciones, el bienestar social y emocional del alumnado australiano disminuye en el paso de primaria a secundaria (Bernard, Stephanou y Urbach, 2007).
- *Autonomía.* Otro impacto importante en los y las estudiantes, facilitado por el profesorado y el apoyo de las familias, es el desarrollo de las diversas formas de autogestión. La autogestión se refiere a la capacidad de los individuos para actuar independientemente y de tomar decisiones y actuar sobre ellas. De esta

manera los resultados del VASP se alinean con las Metas Educativas para jóvenes, descritas en la Declaración de Melbourne (MCEETYA, 2008), que consideran a las escuelas y a las comunidades recursos útiles para ayudar al alumnado, entre otras cosas, a convertirse en personas ciudadanas activas e informadas; a desempeñar un papel activo en su propio aprendizaje y trabajar por el bien común; convirtiéndose en personas responsables a nivel local y global.

- *Conectividad.* El impacto del VASP genera conexiones positivas y de gran alcance entre el profesorado, el alumnado y las familias.
- *Transformación.* El cambio y la transformación es el motor del VASP, invitando a todos los grupos a implementar los diferentes proyectos mediante un procedimiento de investigación-acción, aplicando los principios de buenas prácticas definidos para la educación en valores.

El VASP demuestra, a través de las voces de los y las participantes, cómo la educación en valores puede transformar aulas, relaciones, ambientes escolares, la práctica profesional del profesorado y la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas. Los testimonios obtenidos concluyen que la educación en valores basada en los principios de buenas prácticas identificados en el proyecto, puede producir profundos resultados para las comunidades escolares. Asimismo, según Lovat *et al.* (2009), para que una educación en valores provoque un cambio positivo en la práctica del profesorado y en la respuesta del alumnado, teniendo una repercusión positiva en la calidad de enseñanza, se deben cumplir las siguientes condiciones:

- Considerar la educación en valores al mismo nivel que otro tipo de contenidos e incluirlo en las políticas y prácticas de bienestar estudiantil.
- Desarrollar un lenguaje común entre el personal, alumnado y familias para describir los valores y las expectativas de la escuela en torno a la conducta del estudiante.
- Esfuerzo por parte del personal por ejercer de "modelo" y demostrar los valores en las interacciones cotidianas con los estudiantes.

- Considerar los valores indispensables en las prácticas de toda la escuela, incluyendo la facilitación del profesorado a la reflexión del alumnado y la autorregulación de la conducta.
- Enseñar los valores de manera explícita dentro y fuera de las aulas a través de otras formas de comunicación (por ejemplo, las asambleas, el deporte y los juegos cooperativos, teatro, canciones, etc.).
- Aliar la educación en valores con el "mundo real de aprendizaje" que involucra el aprendizaje personal e incluye oportunidades de aprendizaje planeadas y no planeadas.
- Reforzar a través de medios visuales positivos, así como un estímulo constante, verbal y reconocido.
- Vincular este contenido con altos niveles de participación, rendimiento y logros.
- Situar la educación en valores en un lugar privilegiado bajo la guía del Equipo Directivo y del personal, un equipo personal comprometido.

Hoy en día, como resultado de todos estos trabajos llevados a cabo en Australia, el hecho de inculcar valores en el alumnado es una característica esencial de la educación pública, pues los centros pertenecientes a esta red ya no sólo buscan desarrollar habilidades cognitivas o prácticas, sino que además cuentan con un papel fundamental en el desarrollo de la moral y el logro de una ciudadanía cohesionada (Lovat, 2009).

Aclarar, como apunta Toomey (2009), que el objetivo no es hablar de la calidad o eficacia escolar como un resultado exclusivo de la educación en valores, sino de sugerir que considerando los valores de una manera explícita y como parte central de la tarea educativa se consigue:

- Un ambiente en el que el desarrollo intelectual, la competencia comunicativa, la reflexión, la autogestión y el autoconocimiento florecen con mayor facilidad, natural y orgánica que en otras circunstancias.
- Dotar al profesorado de una capacidad transformadora que garantiza la accesibilidad de todas y todos a una enseñanza de calidad.

Paralelamente, en la investigación para probar y medir el impacto de la educación en valores sobre los efectos del alumnado y el ambiente escolar llevado a cabo por Lovat, Toomey, Dally y Clement (2009), encontraron diversas evidencias de que la educación en valores tiene efecto positivo en la comunidad escolar (tabla 3.1).

Tabla 3.1

Áreas en las que la educación en valores tiene un efecto positivo

Alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora en la actitud académica del alumnado. - Mayor atención en clase y una mayor capacidad para trabajar de forma autónoma. - Mayor responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje. - Hacer preguntas y trabajar juntos de forma más cooperativa. - Invertir una mayor atención y esfuerzo en su trabajo escolar. - Sentir mayor orgullo en sus esfuerzos. - Los conflictos entre el alumnado decrecen o son gestionados de manera más constructiva. - Demuestra una mayor empatía, honestidad e integridad. - Las interacciones, en general, son más tolerantes y cooperativas. - Mayor bondad y tolerancia entre el alumnado. - Busca activamente incluir pares sin amigos/as. - El alumnado toma mayor responsabilidad con la comunidad escolar y las tareas rutinarias. - Tratar “con respeto” los edificios y espacios escolares. - Percibe que el profesorado le trata mejor. - El alumnado se comporta con “más respeto” hacia el profesorado. - Muestra una mayor cortesía hacia el profesorado. - Un bienestar generalizado en el alumnado y el profesorado. - El alumnado siente un mayor sentido de conexión y pertenencia. - El alumnado obtiene una mayor capacidad de auto-reflexión y autoevaluación. - El alumnado desarrolla una mayor capacidad para regular su propio comportamiento y el de sus iguales.
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Las relaciones entre alumnado y profesorado. - Relaciones de mayor confianza entre el personal y el alumnado. “Aulas democráticas”. - El profesorado da al alumnado más "poder" al permitirles diferentes opciones en las actividades de aprendizaje. - El profesorado proporciona andamiaje para que el alumnado gestione su propio comportamiento o resuelvan conflictos con los demás. - Busca oportunidades de reconocer y reforzar el comportamiento apropiado en el alumnado. - Escucha al alumnado y responde a sus inquietudes y opiniones. - El claustro recibe apoyo del centro y de un liderazgo fuerte. - El profesorado obtiene confianza y el conocimiento mediante oportunidades de desarrollo profesional y personal a través de ayuda colaborativa. - Examina su propio papel.
Familia y comunidad	<ul style="list-style-type: none"> - El ambiente escolar. - Aulas y zonas de recreo más seguras y armoniosas. - El fomento de la confianza relacional entre el propio personal y entre el profesorado y las familias. - La participación de las familias.

Fuente: elaboración propia

En la tabla 3.2 se resumen algunas de las principales investigaciones elaboradas en el campo y sus pertinentes aportaciones (Clement, 2010).

Tabla 3.2
Investigaciones sobre educación en valores y eficacia escolar

Referencia	Aportación
Lovat y Clement (2008a) Lovat, Toomey, Clement, <i>et al.</i> (2009) Lovat y Toomey (2009)	Estos trabajos sobre el impacto de la educación en valores en la eficacia demuestran que cuando este tipo de educación se conjuga con la perspectiva pedagógica más adecuada, se consiguen beneficios positivos en el bienestar del alumnado y en su progreso académico.
Bryk, Lee y Holland (1993) Hill, Foster y Gendler (1990)	Estudios centrados en la sinergia positiva existente entre la educación en valores sistemática y el énfasis académico en centros religiosos, produciendo resultados educativos excelentes en el alumnado.
Lovat y Clement (2008b)	Resultados similares a los citados en el apartado anterior pero generables a escuelas tanto religiosas como públicas o privadas, llevando los valores al mismísimo núcleo del esfuerzo educativo.
Sherblom, Marshall y Sherblom (2006)	El rendimiento académico del alumnado de primaria en matemáticas y lectura se relaciona moderadamente con la fidelidad de la implementación de la educación en valores ($r=.58$ y $.56$ respectivamente).
Abbott <i>et al.</i> (1998)	La práctica docente basada en buenas prácticas pedagógicas relacionadas con los valores ha resultado fundamental para promover cambios positivos en el logro y el bienestar del alumnado.
Battistich (2008) Battistich, Solomon, Watson y Schaps (1997) Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott y Hill (1999) Hawkins, Guo, Hill, Battin- Pearson y Abbott (2001) Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill y Abbott (2005) Lonczak, Abbott, Hawkins, Kosterman y Catalano (2002)	El efecto positivo de los programas de educación de valores para estudiantes a lo largo de sus años de escuela primaria ha demostrado ejercer una influencia positiva y duradera en el bienestar del alumnado en sus años de educación secundaria e incluso en la edad adulta temprana.
DEST (2006)	Los cambios en la gestión del aula del profesorado tuvieron un “efecto dominó” tanto en el comportamiento del alumnado, como en todo el discurso de las escuelas. Estos cambios tienen un impacto positivo en el clima de las mismas, consiguiendo que las aulas se calmen con estudiantes y docentes más felices. El estudio concluye que la educación en valores puede: - Producir una actividad más tranquila y enfocada en el aula. - - Generar autonomía en el alumnado. - Ayudar a los y las estudiantes a desarrollar mayores capacidades de reflexión. - Promover las relaciones positivas entre el alumnado, así como entre los y las estudiantes y el profesorado.

DEEWR (2008)	La educación en valores promueve atributos relacionados con el bienestar, tales como la conexión con el alumnado, la motivación, el compromiso, el interés y la percepción del aprendizaje, además de provocar cambios en el comportamiento pro-social del alumnado.
Dally (2010) Lovat <i>et al.</i> (2009)	Las medidas cuantitativas basadas en la información proporcionada por el profesorado indican una mejora del bienestar del alumnado en términos de participación, comportamiento inclusivo y comportamiento responsable después de un año de aplicación sistemática de un programa de educación en valores. De manera similar, los datos cualitativos corroboran que el bienestar de los y las estudiantes, de hecho, ha mejorado con la implementación de la educación en valores en términos de progresos en el clima escolar, la autoevaluación, la autorregulación y la autoestima del alumnado.

Fuente: elaboración propia

A continuación, además de todas las investigaciones que se han referenciado en las páginas previas, se incluye un resumen elaborado por Lovat, Dally, Clement y Toomey (2011:102) en el que se demuestran evidencias sobre ciertos aspectos y comportamientos que se asocian con el logro académico pero que también son considerados dentro de los objetivos de la educación en valores:

- Las actitudes académicas positivas (incluyendo la motivación o el compromiso) (Billig 2000; Farrer 2000; Hawkins *et al.*, 2001; Hawkins *et al.*, 2004; Hawkes, 2009; Solomon *et al.*, 2000; Schaps, Battistich y Salomon, 2004).
- La voluntad hacia el aprendizaje (Deakin, 2002; Deakin, Coates, Taylor y Ritchie, 2004; Furco, 2002).
- Todo lo relacionado con el aprendizaje para la vida (Deakin, 2002);
- El desarrollo ético (Endicott, Bock y Narvaez, 2003; Furco, 2002).
- Las competencias cognitivas (Billig 2000; Conrad y Hedin, 1991; Deakin *et al.*, 2004; Sylwester, 1994; Topping y Trickey, 2007; Tredway 1995; Trickey y Topping, 2004).
- El pensamiento crítico (Billig, 2000; Deakin, 2002).
- La competencia comunicativa a través del diálogo y el discurso (Deakin *et al.*, 2004)

En definitiva, los hallazgos de los trabajos aquí citados proporcionan evidencias claras de que establecer valores implícitos en los contextos de aprendizaje,

acompañado de un discurso explícito acerca de los valores en el aprendizaje más profundo y la reflexión de los y las estudiantes, tiene el poder de transformar los patrones regulares de los sentimientos, el comportamiento, la resiliencia y la capacidad académica del alumnado (Lovat, 2017a, 2017b).

3.3. Bases neuronales del desarrollo moral: aportaciones desde la neurociencia

Desde la declaración de la “Década del Cerebro” en el Congreso de los Estados Unidos en los años noventa, la visibilidad de la neurociencia ha aumentado considerablemente (Jones y Mendell, 1999), aplicando este nuevo conocimiento a distintas áreas entre las que se encuentra la educación (Lovat, Dally, Clement y Toomey, 2011) y, específicamente, la educación en valores. Estas teorías destacan una vez más el papel central que puede desempeñar la educación moral en la mejora de diferentes objetivos educativos, como ya sugirieron Dewey (1916) y Peters (1981) varias décadas atrás.

En concreto, pese a que trabajos como el de Naranjo (2017) cataloguen el estudio de la localización de la moral en el cerebro humano como “complejo” y “poco convincente” (p.112), se han realizado una serie de descubrimientos en el área que se procede a resumir a continuación.

Damasio, Grabowski, Frank, Galaburda y Damasio (1994) identificaron que el área frontal del cerebro guarda relación con la aparición de la capacidad moral de las personas, pero, en la actualidad, trabajos que emplean neuroimágenes funcionales han concluido que la capacidad moral no depende únicamente de una zona específica del cerebro, sino que es el resultado de la interacción de distintas estructuras neuronales presentes en: el lóbulo prefrontal, la zona temporal y la región de la amígdala (Naranjo, 2017).

Según estos trabajos el estado de la zona ventromedial de la corteza prefrontal del cerebro, situada en la zona ventral del prefrontal (figura 3.3), influye en la conducta moral y el razonamiento moral. Su valor funcional es muy relevante debido a las distintas conexiones que tiene con otras zonas cerebrales. Entre ellas destacan las densas conexiones con la amígdala, estructura vinculada con el

aprendizaje de emociones, la regulación emocional de la memoria y el reconocimiento de expresiones emocionales (figura 3.4).

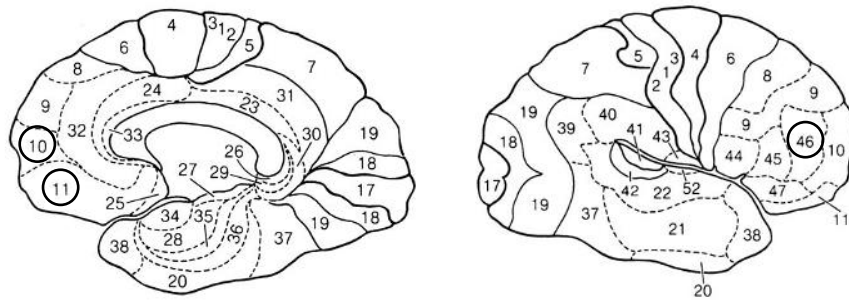


Figura 3.3. Localización de la zona ventromedial de la corteza prefrontal según las áreas de Broadman (1909). Zonas: 10, 11 y 46
Fuente: adaptación de Contreras, Catena, Cándido, Perales y Maldonado (2008:287)

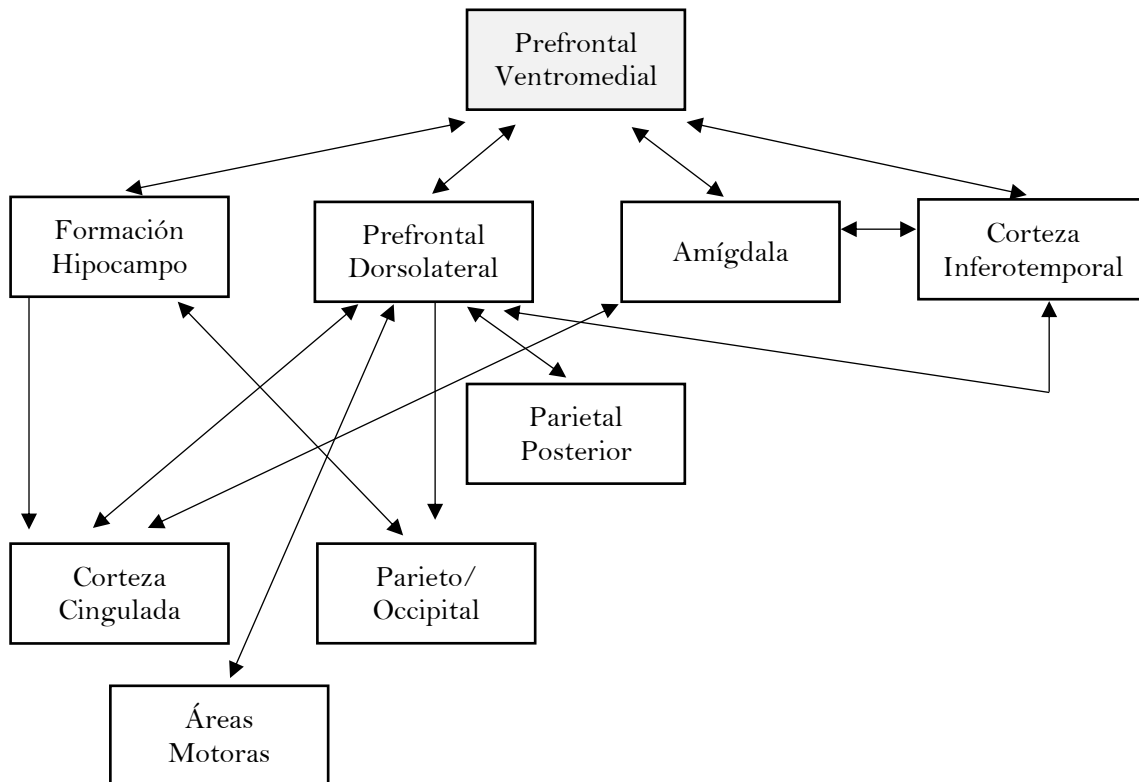


Figura 3.4. Conexiones de la corteza prefrontal ventromedial con otras zonas cerebrales
Fuente: adaptación de Contreras, Catena, Cándido, Perales y Maldonado (2008:287)

Además de la corteza prefrontal, el surco temporal superior del lóbulo temporal anterior es otra de las zonas que repercuten en la cognición moral, siendo clave en los procesos de percepción social (Naranjo, 2017).

Otros trabajos, como el de Hesse *et al.* (2016), se emplearon técnicas de neuroimagen para detectar que la amígdala se activa cuando la persona tiene la

intención de provocar daño, es decir, segrega y predice las conductas amorales de otras personas. Este hallazgo supone un argumento más para afirmar que “los procesos cognitivos morales estimulan diferentes áreas cerebrales (frontales y temporales)” (Naranjo, 2017:114).

De Waal (2007) plantea que la conciencia moral contiene elementos innatos presentes en primates inferiores y en niños y niñas pequeños/as (la empatía, el altruismo, el consuelo, la tendencia prosocial o los principios de reciprocidad, justicia y equidad) que se alejan de los objetos de estudio de ciencias que han tratado el tema, como puede ser la psicología, la antropología o la filosofía.

Todos estos avances en la investigación en neurociencia están suponiendo un nuevo pensamiento educativo, dando pie a un nuevo punto de vista mucho más interrelacionado y, en definitiva, integral. Este hecho supone que la dimensión cognitiva, emocional, los hábitos formados y los valores de la persona están mucho más interrelacionados de lo que se pensaba años atrás (Jiménez y Sanz, 2015).

Diversos estudios que han centrado su atención en estas relaciones han recurrido a investigaciones emergentes basadas en la neurociencia para justificar que el aprendizaje efectivo requiere una respuesta que trate tanto el afecto y las dinámicas sociales como la cognición (Immordino-Yang, 2011; Clement, 2010; Lovat, 2017b; Newmann, 1996). Y es que, como apuntan Immordino-Yang y Damasio (2007):

La biología moderna revela que los humanos son criaturas fundamentalmente emocionales y sociales. Y, sin embargo, las habilidades cognitivas que se enseñan en las escuelas, incluidas el razonamiento, la toma de decisiones y los procesos relacionados con el lenguaje, la lectura y las matemáticas, no funcionan como sistemas racionales e incorpóreos, de alguna manera influenciado por la separación de lo emocional del cuerpo. (p. 3)

La noción taxonómica de que los resultados del aprendizaje cognitivo pueden separarse de algún modo de los afectivos o sociales puede llegar a considerarse un sinsentido (Lovat, 2010). La idea de que la capacitación en alfabetización se puede

lograr a través de la instrucción y la prueba de dominio, sin hacer referencia al ambiente físico, emocional y social en el que se está produciendo el aprendizaje, ni tampoco a los niveles de confianza y autoestima del alumnado, se puede considerar un tanto “ingenua”. Y es que, por encima de todo, el trabajo de Damasio (2003) apunta a la necesidad de una nueva pedagogía que comprometa a la totalidad de la persona en lugar de solo a su parte cognitiva, en su sentido más estricto.

Immordino-Yang (2011) se ha convertido en una de las voces más importantes en torno a la necesidad de conciliar los paradigmas educativos tradicionales con la evidencia emergente de la neurociencia, gran parte de esta última relacionada con la nueva relación entre la emoción y la sociabilidad con la cognición.

Churchland (2012) emplea una serie de hallazgos de la neurociencia para sugerir que la moralidad no es simplemente el resultado de la formación religiosa o social, sino que emana en parte de la actividad hormonal en el cerebro. En ese sentido, la función moral está alineada con la emoción y la sociabilidad en su relación con la cognición. En el corazón de sus postulaciones se encuentra la idea de que el pensamiento se ve afectado por los impulsos neuronales: emocionales, sociales y morales.

Es esta misma línea de pensamiento la que impulsa gran parte del trabajo de Narvaez (2014), un trabajo que ilustra que la educación moral posee un potencial único para activar aquellos centros emocionales y sociales del cerebro que, en conjunto, pueden impulsar el razonamiento relacionado con el aprendizaje eficaz.

En relación a esta corriente es fundamental el trabajo realizado por Goleman (1996, 2001, 2006). Este autor concluyó que la inteligencia social y la inteligencia emocional son, por lo menos, tan fundamentales para lograr una cognición adecuada como la noción más relacionada con el cociente de inteligencia. En esta misma línea se sitúa Sternberg (2007), creador de una prueba de inteligencia basada en su teoría más amplia de las inteligencias. Sternberg considera la cognición como parte de una mezcla más amplia de factores humanos, que incluyen lo analítico, lo sintético y lo práctico, lo que implica una gama más amplia

de capacidades humanas que las entendidas por las nociones más limitadas y racionalistas de la inteligencia.

Siguiendo esta línea de pensamiento, la consideración de la educación moral como un elemento esencial de una educación eficaz comienzan a emerger. La afirmación central que se plantea es que los procesos educativos, como cualquier otro estímulo externo, tendrán un impacto en los procesos cerebrales (Lovat, 2017b). Hoy en día hay una gran cantidad de evidencias, surgidas a partir de la investigación en educación en valores, que apuntan a que estableciendo un ambiente de aprendizaje positivo, solidario y alentador, junto con un discurso explícito sobre los valores basado en el aprendizaje más profundo y la reflexión del alumnado, tiene el poder de transformar los patrones de sentimientos, comportamientos, resiliencia y diligencia académica del alumnado (Benninga, Berkowitz, Kuehn y Smith, 2006; Hawkes, 2009; Lovat, 2007; Lovat y Toomey, 2009; Lovat y Clement, 2008a, 2008b).

La conclusión principal de estos trabajos de investigación es que las buenas prácticas pedagógicas deben dirigirse a toda la persona, entendiendo que las mejores formas de cognición dependerán en gran medida de que el cerebro sea estimulado a través de impulsos emocionales, sociales y morales. Como recoge Narváez (2014), esta estimulación se basa tanto en el ambiente de aprendizaje como en lo que ella denomina pedagogía eficaz, una pedagogía que está moralmente ligada y enfocada a incluir contenido relacionado con la educación en valores en el currículo.

En definitiva, la conexión entre la pedagogía de los valores y el rendimiento académico es totalmente explicable si se cree en los conocimientos de la neurociencia citados anteriormente (Lovat, 2017b). Sin embargo, los recientes avances en el campo cuestionan la idea de que el aprendizaje y el desarrollo sean impulsados únicamente por la dotación genética, más bien se apuesta porque el cerebro está estructurado a través de interacciones con el medio ambiente. Esto significa que el entorno cultural contribuye al desarrollo cognitivo, emocional y social. Además, el aprendizaje es una combinación de sistemas implícitos y explícitos, de modo que la modelización y la imitación se convierten en dinámicas

extremadamente poderosas dentro de la ecología del aprendizaje. Las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales interactúan y son ingredientes esenciales en el aprendizaje y el desarrollo. Por tanto, la atención al ambiente de aprendizaje se vuelve vital, pues un ambiente de aprendizaje emocionalmente positivo es un ingrediente esencial de la educación de valores (Lovat y Clement, 2008a, 2008b; Narvaez, 2010b; Sankey, 2006).

Todo lo descrito anteriormente ha servido como punto de partida de la presente tesis doctoral en la que, para ahondar más sobre el tema, se plantean una serie de cuestiones a las que se pretende dar respuesta en la segunda parte del documento: ¿puede considerarse la educación en valores un factor más que determine el nivel de eficacia de los centros escolares de primaria de la CAV?, ¿cómo debe llevarse a cabo la aplicación de la educación en valores de manera que provoque un cambio positivo en la práctica docente y la respuesta del alumnado?, ¿qué evidencias se encuentran en el testimonio de los y las integrantes de la comunidad escolar de escuelas de la CAV que aseguren un efecto positivo de la educación en valores en el rendimiento del alumnado?, ¿qué buenas prácticas se llevan a cabo al respecto en los centros de la CAV?

Segunda parte. Trabajo empírico

La segunda parte del presente estudio incluye todo el contenido relativo al trabajo empírico, a la experimentación que se ha llevado a cabo.

Por una parte, se presenta la *finalidad general* acompañada por los *objetivos específicos* planteados, así como la *metodología* que define el diseño de investigación aplicado, especificando los y las *participantes*, las *variables de estudio*, los *instrumentos de medida*, el *procedimiento* seguido y, por último, una descripción del proceso de *análisis de datos* llevado a cabo y las principales *limitaciones* del trabajo.

Por otra parte, se incluye una exhaustiva descripción de los *resultados* encontrados, una *discusión* de los mismos y, por último, unas *conclusiones generales* que servirán de cierre del estudio.

4. Finalidad y objetivos de la investigación

La finalidad general del presente estudio es analizar el papel de la educación en valores en el proceso de mejora y eficacia escolar en centros de primaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAV).

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Conocer si la educación en valores es un factor de eficacia escolar de los centros de primaria de la CAV.

1.1. Analizar y comparar el nivel de Competencia Social y Ciudadana del alumnado entre centros de alto y bajo nivel de eficacia escolar y de red pública y concertada.

1.2. Comprobar si hay diferencias en el nivel de Competencia Social y Ciudadana del alumnado en función del sexo.

1.3. Analizar las diferencias en el nivel de Competencia Social y Ciudadana del alumnado en función de las siguientes variables contextuales:

1.3.1. Índice Socioeconómico y Cultural de las familias.

1.3.2. Lugar de origen.

1.3.3. Lengua empleada en el hogar.

1.4. Analizar y contrastar la percepción de la Inspección Educativa y de los Equipos Directivos entre centros de alta y baja eficacia escolar y de red pública y concertada.

1.5. Conocer la valoración del profesorado de la educación en valores en centros de alta y baja eficacia escolar y de red pública y concertada.

1.6. Estudiar la valoración del profesorado de la educación en valores según la variable sexo.

1.7. Identificar buenas prácticas de educación en valores en los centros de la CAV.

2. Caracterizar la educación en valores en los centros de alta eficacia escolar de primaria de la CAV.

2.1. Conocer el nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado en estos centros, identificando y comparando su propia perspectiva, la del profesorado y la de las familias.

2.2. Estudiar las creencias y el nivel de conocimiento que tiene el alumnado de primaria sobre la educación en valores.

2.2.1. Conocer la definición proporcionada por el alumnado del concepto “valor”.

2.2.2. Identificar los valores prioritarios en los centros de referencia según el alumnado.

2.2.3. Analizar los valores ideales destacados por el alumnado en sus contextos de referencia.

2.2.4. Definir los valores destacados por el alumnado en sus modelos de referencia.

2.2.5. Describir los y las agentes responsables del proceso de adquisición de valores según el alumnado.

2.3. Analizar y comparar las creencias del profesorado y las familias en torno a la educación en valores.

2.3.1. Identificar los valores priorizados en los centros de referencia según el profesorado y las familias.

2.3.2. Describir los valores ideales para trabajar con el alumnado de primaria según el profesorado y las familias.

2.3.3. Conocer la opinión del profesorado y las familias sobre la creación de una asignatura específica de educación en valores.

2.4. Identificar buenas prácticas, estrategias y metodologías empleadas por el profesorado y las familias en la educación en valores.

2.5. Definir las principales dificultades a las que se enfrentan el profesorado y las familias para educar en valores.

- 2.6. Analizar las diferencias existentes en función de diversas variables (sexo del alumnado, sexo del profesorado, sexo de la madre o del padre, curso escolar y red del centro).
3. Conocer en profundidad la realidad de un centro de alta eficacia y otro de baja eficacia en el ámbito de la educación en valores.
 - 3.1. Analizar las concordancias y las discrepancias.
 - 3.2. Identificar buenas prácticas en el área.

5. Metodología

La presente investigación es descriptiva y comparativa, orientada a analizar detallada y exhaustivamente fenómenos en uno o más momentos del tiempo, especificando propiedades y características, en este caso, de la educación en valores (EV), y estableciendo diferencias y semejanzas al respecto (Hernández, Fernández y Batista, 2008; Quecedo y Castaño, 2002). Para cumplir con los objetivos, se propone un diseño cuasiexperimental con metodología mixta (Flick, 2007; Lizasoain y Joaristi, 2000; Montero y León, 2005; Rodríguez y Valldeoriola, 2012; Tashakkori y Teddlie, 2003), empleando de forma simultánea o convergente técnicas de recogida y análisis de datos de tipo cuantitativo y cualitativo, consiguiendo así una mejor comprensión del fenómeno, lo que Creswell (2009) denomina “procedimientos concurrentes”.

La perspectiva *cuantitativa* se caracteriza por seguir un enfoque hipotético-deductivo, analítico y objetivo, centrándose en el contraste de hipótesis y teorías, utilizando expresiones estadísticas y matemáticas para generar conocimiento. Sin embargo, la metodología *cualitativa* apuesta por un enfoque fenomenológico, centrado en el estudio de fenómenos reales de una forma inductiva, elaborando hipótesis de estudio después de llevar a cabo entrevistas o grupos de discusión con una perspectiva holística y subjetiva (Pimienta y De la Orden, 2012). En la tabla 5.1 se muestran las principales diferencias entre ambos enfoques.

Tabla 5.1*Diferencias entre la investigación cuantitativa y cualitativa*

Metodología cuantitativa	Metodología cualitativa
Basada en la inducción probabilística del positivismo lógico	Centrada en la fenomenología y comprensión
Medición penetrante y controlada	Observación naturista sin control
Objetiva	Subjetiva
Inferencias más allá de los datos	Inferencias de sus datos
Confirmatoria, inferencial, deductiva	Exploratoria, inductiva y descriptiva
Orientada al resultado	Orientada al proceso
Datos “sólidos y repetibles”	Datos “ricos y profundos”
Generalizable	No generalizable
Particularista	Holística
Realidad estática	Realidad dinámica

Fuente: adaptación de Pita y Pértegas (2002:77)

Diversos trabajos de investigación, teniendo en cuenta las características de cada enfoque, consideran viable el planteamiento de un diseño de método mixto para la aproximación a temáticas de estudio en el ámbito de las ciencias sociales (Christ, 2007; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Pereira, 2010; Rodríguez y Valdeoriola, 2002; Sieber, 1973).

...el acercamiento a la realidad requiere por parte del investigador utilizar e integrar diferentes métodos en el campo cuantitativo y cualitativo en forma dinámica y cambiante, aprovechando las fortalezas que pueda tener cada uno con el propósito de mejorar su capacidad de conocer, analizar e interpretar la realidad social, puesto que la realidad misma es múltiple y por lo tanto, múltiples deben ser los enfoques para abordarlas (Del Canto y Silva, 2013:33).

Como ya se ha apuntado en la primera parte del documento, la presente tesis doctoral surge en el contexto de trabajo del equipo de investigación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) dirigido por Luis Lizasoain Hernández que, en colaboración con el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI), ha llevado a cabo dos proyectos relacionados con la eficacia y mejora escolar financiados por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, del Ministerio de Economía y Competitividad, del Gobierno de España: 1) *Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido* (EDU2011-24366), durante el periodo 2012-2014, 2) *Estudio*

longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia. Diseño de acciones de mejora escolar (EDU2014-44129-P), durante el periodo 2014-2018.

El presente trabajo comenzó durante el segundo de los citados proyectos, aspecto que condicionó el transcurso de la misma. En concreto, este documento se divide en 4 fases entre las que se destaca la primera de ellas, la *Fase Previa*, denominada así porque se refiere a la selección e identificación de los centros de alto (CAEF) y bajo (CBEF) nivel de eficacia escolar. Este objetivo se plantea como tal en el trabajo del equipo de investigación, no en la presente tesis, pero se ha considerado incluirla en los diferentes apartados que siguen ya que facilita la comprensión y una visión global del tema.

Por lo tanto, la investigación se divide en cuatro fases que son las siguientes:

1. *Fase previa: Selección de centros CAEF y CBEF.* Esta fase, realizada por el equipo de investigación previamente citado, consiste en la aplicación de técnicas estadísticas de modelización multinivel con el objeto de conseguir una relación ordenada de centros de alta y baja eficacia escolar de primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV).
2. *Fase 1: Análisis de la educación en valores en los centros CAEF y CBEF seleccionados.* En la primera fase de la tesis se pretende conocer el nivel de desarrollo de Competencia Social y Ciudadana del alumnado de primaria en función de la eficacia escolar de los centros de la CAV. Para ello, se ha contado con la opinión de personal de la Inspección Educativa, Equipos Directivos, profesorado y alumnado.
3. *Fase 2: La educación en valores en centros CAEF de la CAV: identificación de creencias y buenas prácticas.* El objetivo final de la fase es conocer diferentes aspectos sobre la educación en valores desde la perspectiva del alumnado, el profesorado y las familias, así como la detección de buenas prácticas en el área.
4. *Fase 3: Estudio de casos.* En la última de las fases se presenta un exhaustivo análisis de la educación en valores en dos centros de primaria de la CAV uno de alto y otro de bajo nivel de eficacia escolar.

5.1. Participantes

En la *fase previa* de la investigación se llevó a cabo un estudio censal y longitudinal (a nivel de centro), el número total de centros de Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) que se han tenido en cuenta asciende a 409, de los cuales, una vez realizados los análisis estadísticos detallados en el apartado de Análisis de datos, se seleccionaron 17 CAEF (12 de la red concertada y 5 de la pública) y 16 CBEF (12 de la red concertada y 4 de la pública). La cantidad de centros seleccionados por cada criterio de eficacia escolar varía porque desde el equipo de investigación el objetivo planteado se correspondía con explicar el “cambio”, no tanto los “extremos” (tabla 5.2).

Tabla 5.2

Distribución de centros según el criterio de eficacia escolar

Nivel de eficacia	Criterio	Nº centros
CAEF	1. Puntuación Extrema	1
	2. Residuo Extremo	6
	3. Crecimiento de Puntuaciones	2
	4. Crecimiento de Residuo	8
CBEF	5. Puntuación Extrema	1
	6. Residuo Extremo	4
	7. Decrecimiento de Puntuaciones	2
	8. Decrecimiento de Residuo	9

Fuente: elaboración propia

En la *primera fase* de la investigación la muestra está compuesta por 3.075 estudiantes (52.7% alumnos y 47.3% alumnas) de los centros de primaria CAEF (1651 estudiantes, 53.1% alumnos y 46.9% alumnas) y CBEF (1424 estudiantes, 52.2% alumnos y 47.8% alumnas) en las ediciones 2010 (1449 estudiantes, 52.9% alumnos y 47.1% alumnas) y 2013 (1626 estudiantes, 52.5% alumnos y 47.5% alumnas) de la Evaluación de diagnóstico (ED) con respecto tanto a la Competencia Social y Ciudadana, como a las 3 fijas en todas las ediciones: Lingüística en Castellano, Euskera y Matemática.

Según las variables contextuales consideradas la muestra de estudiantes participante se clasifica de la siguiente forma (tabla 5.3).

Tabla 5.3

Distribución del alumnado participante en la primera fase según las variables contextuales

Variables	Porcentaje	
Índice Socioeconómico y Cultural	Nivel bajo	9.9%
	Nivel medio bajo	24.8%
	Nivel medio alto	25.2%
	Nivel alto	40.1%
Lugar de origen	Autóctono	96.3%
	Extranjero	3.7%
Lengua empleada en el hogar	Vascoparlante	23.62%
	No vascoparlante	76.38%

Fuente: elaboración propia

También se han realizado 59 entrevistas a 31 profesionales del Servicio de Inspección Educativa del Gobierno Vasco y a 28 Equipos Directivos de los centros CAEF (16 entrevistas a Inspección Educativa y 16 a Equipos Directivos) y CBEF (15 entrevistas a Inspección Educativa y 12 a Equipos Directivos) de Educación Primaria de la CAV seleccionados. Además, se ha contado con la participación de 224 docentes (25.2% hombres y 74.8% mujeres) de estos centros.

En la *segunda fase* de la investigación participaron un total de 868 personas (tabla 5.4):

- 24 docentes tutores/as de 5 centros CAEF.
- 453 familias (madres/padres) de 5 centros CAEF, 71.3% madres y 28.7% padres, de las cuales el 1.4% tienen un ISEC bajo, el 9.2% medio-bajo, el 69% medio, el 19.5% medio-alto y, por último, el 0.9% que afirma tener un nivel alto.
- 391 estudiantes de edades comprendidas entre 8 y 13 años, de los cuales el 3.1% es de origen inmigrante, que cursan 4º (N=134), 5º (N=148) y 6º (N=109) de Educación Primaria en 3 centros CAEF (Centros 30602, 35926 y 30316).

Tabla 5.4

Participantes en la segunda fase del estudio

Centro	Red	N								N
		Profesorado		Familias		Alumnado				
		Mujeres	Hombres	Madres	Padres	Sin espec.	Niñas	Niños	Sin espec.	
30602	Concertada	1	2	48	18	3	34	43	-	Prof. 21
35926		11	1	142	61	-	101	102	1	Fam. 356
30316		3	3	57	26	1	51	56	3	Alum. 391
31262	Pública	1	-	36	10	-	-	-	-	Prof. 3
32340		2	-	37	14	-	-	-	-	Fam. 97
		18	6	320	129	4	186	201	4	868
		24		453			391			

Fuente: elaboración propia

Además, se contó con la colaboración de los 5 Equipos Directivos de los centros en la entrevista de devolución, personal con amplia trayectoria en el cargo.

En la *tercera fase* de la investigación, para la realización del estudio de caso, se ha contado con la colaboración de un centro CAEF y otro CBEF. La descripción de estos centros y los participantes en cada intervención se presenta en la tabla 5.5.

Tabla 5.5*Participantes de los centros objeto del estudio de casos múltiple*

		CAEF (N)		CBEF (N)		
Inspección educativa		1		1		
Equipo directivo		1		1		
Sexo		Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Sin espec.
Alumnado	CSC	20	30	27	38	-
	Cuestionario	34	43	27	48	4
Profesorado		1	2	3	3	-
Familias		48	18	66	30	-

Fuente: elaboración propia

5.2. Variables

Las variables consideradas en las fases que componen la presente tesis doctoral son las siguientes (tabla 5.6):

1. *Eficacia escolar de los centros*. Grado en el que un centro escolar logra para todo el alumnado resultados significativamente superiores considerando sus características socioculturales y mantiene estos resultados en el tiempo (Blanco, 2007). El grado (centro de alta eficacia/centro de baja eficacia) y tipo/criterio de eficacia escolar de los centros se ha obtenido utilizando las pruebas elaboradas *ad hoc* por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI) para la Evaluación Diagnóstica (ED) (ediciones 2009, 2010, 2011, 2013 y 2015) y teniendo en cuenta las siguientes covariables:
 - Las puntuaciones obtenidas por el alumnado de 4º de primaria en las 5 ediciones anteriormente citadas de la ED en las siguientes competencias:
 - Competencia lingüística en Castellano/Euskera. Hace referencia al uso de textos orales y escritos, en euskera y castellano, con el objetivo de comunicarse de una forma adecuada, eficaz y respetuosa,

- además de adquirir una educación literaria que facilite el conocimiento propio y del mundo que le rodea (Decreto 236/2015 de 22 de diciembre).
- Competencia Matemática. Aplicación de conocimiento matemático para interpretar, describir, explicar y dar respuestas a problemas del día a día, utilizando para ello modos de pensamiento, representación y herramientas propias del área (Decreto 236/2015 de 22 de diciembre).
 - Variables estrictamente contextuales (Lizasoain, Bereziartua y Bartau, 2016). Aquellas en las que el centro educativo no puede intervenir y, por tanto, se refieren a cuestiones y condiciones que al centro le vienen dadas y que configuran el contexto en el que desarrollan su labor.
 - Covariables de Nivel 1 (N1). Referidas a los y las estudiantes: el sexo, el ISEC (índice socio-económico y cultural de la familia), condición de inmigrante, lengua materna, el modelo lingüístico en el que el estudiante cursa sus estudios, la idoneidad en el curso y el rendimiento previo obtenido el curso anterior en cada competencia evaluada por la ED.
 - Covariables de Nivel 2 (N2). Se corresponden a características del centro: la red (pública o concertada) y los valores agregados del resto de variables del nivel 1.

Los tipos de eficacia escolar de los centros se han identificado en base a los datos previos y siguiendo los siguientes criterios (el proceso de determinación de estos criterios se describe más detalladamente en el apartado referido al análisis de datos de este trabajo):

1. *Criterio 1: Residuo extremo (modelo transversal contextualizado)*. Un centro es CAEF (o CBEF) si el promedio de sus residuos es muy elevado (o muy bajo). Este residuo es la diferencia entre la puntuación media obtenida por el centro para cada competencia y en cada ED y la puntuación estimada por un modelo estadístico de regresión multinivel en el que se han introducido como covariables las variables (del estudiante y del centro)

- estrictamente contextuales de las que se disponía información: a) red escolar a que pertenece el centro, b) tasa de alumnado vasco parlante del centro, c) tasa de inmigrantes del centro, d) índice socioeconómico y cultural (ISEC) medio del alumnado del centro, d) tasa de alumnado repetidor del centro, e) modelo lingüístico, f) tamaño del centro y g) etapa.
2. *Criterio 2: Crecimiento/Decrecimiento de puntuación (modelo longitudinal)*. Un centro es CAEF (o CBEF) si sus puntuaciones muestran una acusada tendencia creciente (o decreciente). El banco de datos de las ED en la CAV consta de 5 puntos temporales y es razonable pensar que un centro que desde el 2009 al 2015 lleva una tendencia acusadamente creciente en lo que a sus puntuaciones medias en las 3 competencias se refiere, debería ser considerado como un centro de alta eficacia, independientemente de la magnitud de los residuos de los modelos contextualizados. Y lo mismo, pero al revés, cabría decir de un centro de tendencia claramente descendente. Con estos 5 puntos temporales se confía en minimizar en lo posible los efectos de la inestabilidad de este tipo de puntuaciones (Newton, Darling-Hammond, Haertel, y Thomas, 2010).
 3. *Criterio 3: Puntuación extrema (modelo de efecto techo o suelo)*. Un centro es CAEF (o CBEF) si el promedio de sus puntuaciones es muy elevado (o muy bajo). Estos centros obtienen puntuaciones muy extremas de forma constante, año tras año. El efecto techo (o suelo) de las pruebas impide el cambio.
 4. *Criterio 4: Crecimiento/Decrecimiento de residuo (modelo longitudinal contextualizado)*. Un centro es CAEF (o CBEF) si sus residuos muestran una acusada tendencia creciente (o decreciente).

Por lo tanto, se contemplan un total de ocho criterios de eficacia escolar de los centros que son los siguientes: Residuo extremo (alto/bajo), Crecimiento de puntuaciones/Decrecimiento de puntuaciones, Puntuación extrema (alta/baja) y Crecimiento de residuo/Decrecimiento de residuo.

2. *Competencia Social y Ciudadana/Competencia Social y Cívica*. Conocerse a sí mismo/a, al grupo al que pertenece y al mundo en el que vive, actuando de

una forma autónoma y responsable en situaciones habituales de la vida con el objetivo de desarrollar una sociedad democrática, solidaria, inclusiva y diversa (Decreto 236/2015, de 22 de diciembre). La definición operativa de la presente variable viene determinada por la puntuación media obtenida por el alumnado de 4º de EP de los centros CAEF y CBEF en las ediciones 2010 y 2013 de la ED, ediciones en las que la presente competencia fue evaluada.

3. *Hábitos y valores del alumnado.* Los valores, como se ha apuntado en la primera parte del documento, hacen referencia a cualidades que forman la personalidad, el carácter y ayudan en la orientación de la propia vida. Una educación sistemática en el área conseguirá que estos valores se consoliden en forma de hábitos, contribuyendo a que en el ámbito escolar se estimule la motivación, el esfuerzo e incluso las capacidades de reflexión, síntesis y estructuración. Esta variable se ha definido operativamente según el grado de adquisición del alumnado de primaria en las siguientes áreas (Gobierno de Navarra, 2014):

- *Convivencia y vida escolar:*
 - *Respeto hacia las personas:* significa el reconocimiento del valor y la dignidad de los demás y tratarles de acuerdo con ese valor. Reconocer los derechos de las demás personas. Aceptar sus peculiaridades y diferencias y escuchar de forma activa sus opiniones, valorarlas y manifestar acuerdo o desacuerdo sin intentar imponer las propias. En el caso del alumnado se ha especificado en la práctica de este valor hacia chicas o chicos.
 - *Respeto hacia las normas:* consiste en la aceptación e interiorización de las pautas de comportamiento establecidas en el aula, en el juego y en la convivencia en general, y asumirlas como propias. Estar dispuesto a cumplirlas e incluso a velar por su cumplimiento.
 - *Cuidado de los objetos y del entorno:* es la disposición a tratar bien el mobiliario del centro, a respetar cualquier cartel anunciador, a cuidar los propios materiales y las demás personas, y a preservar y cuidar el entorno y el medio ambiente.

- *Amabilidad y empatía:* capacidad de mostrarse agradable y afectuoso con las demás personas, el profesorado y personal del centro en general, mostrando sensibilidad hacia las necesidades de otras personas y para ponerse en su lugar. En el caso del alumnado se ha especificado en la práctica de este valor hacia chicas o chicos.
- *Trabajo y estudio:*
 - *Organización y planificación:* capacidad de pararse a pensar en la actividad que se va a realizar, de distribuir de manera adecuada el tiempo disponible, las tareas y lugares, los medios y materiales que se van a utilizar. Tendencia habitual a estructurar las ideas y a ordenar sus cosas.
 - *Interés y atención:* capacidad de dirigir la propia actividad, de marcarse metas y de reflexionar acerca de los medios para alcanzarlas, centrando el pensamiento de manera activa en lo que se le dice y en lo que tiene que hacer. Muestra sana curiosidad y deseo de profundizar en el aprendizaje.
 - *Constancia y perseverancia:* capacidad de concluir bien lo que se ha emprendido, de poner los medios precisos para alcanzar lo propuesto, de ser firme en las propias decisiones y compromisos, y de superarse ante las dificultades sin cambiar de propósito y de comportamiento.
 - *Responsabilidad:* es la capacidad de ser dueño o dueña de los propios actos, de asumir sus consecuencias, y de ocuparse de las tareas y bienes que están al propio cargo, previendo y evitando las imprudencias.
- *Bienestar personal y familiar:*
 - *Autoestima:* es la valoración que se tiene de sí mismo/a. Una autoestima ajustada implica conocer las propias fortalezas y debilidades de manera realista, mostrarse seguro/a en la realización de tareas y actividades y en la relación con las demás personas. Conlleva asertividad al juzgar y expresarse y la aceptación natural de observaciones y críticas.

- *Confianza en las demás personas:* actitud habitual de valoración positiva, respeto y escucha activa hacia las personas de su entorno. Apertura a la cooperación y a la amistad, sin especiales restricciones; interés por los problemas, puntos de vista y necesidades de las demás personas. En el caso del alumnado se ha especificado en la práctica de este valor hacia chicas o chicos.
- *Equilibrio emocional:* es la disposición habitual de reconocer, poner nombre a sus sentimientos y emociones, y manifestarlos de forma adecuada. Supone asertividad y estabilidad de ánimo.
- *Autocontrol:* dominio consciente y voluntario de las decisiones y comportamiento propios. El comportamiento no es reactivo ni está a merced de los estímulos de agrado y desagrado, las ganas o desganas. La impresión que produce es de equilibrio y serenidad.
- *Solidaridad, generosidad y altruismo:*
 - *Solidaridad, generosidad y altruismo:* capacidad de sentir y asumir como propias las necesidades de los demás, disposición natural de ayuda y cuidado hacia las demás personas, incluso de posponer el propio interés por el del grupo, y de compartir conocimiento, objetos y tiempo cuando otras lo necesitan. En el caso del alumnado se ha especificado en la práctica de este valor hacia chicas o chicos.
 - *Cooperación, colaboración y compromiso social:* disposición natural a prestar ayuda y a contribuir al bien común y a la mejora del entorno. Desde un sentido de pertenencia al grupo, se siente responsable de las tareas y funcionamiento del mismo, aporta sus potencialidades personales, asume iniciativas, muestra interés por colaborar asociativamente y se presenta voluntariamente para realizar servicios a los demás.
 - *Proactividad y optimismo:* disposición habitual a tomar la iniciativa, a afrontar y superar contratiempos. Capacidad de distinguir entre pensamientos positivos y negativos e inclinarse por los primeros. Valoración de la importancia de marcarse metas. Evitar frases

negativas que desanimen o puedan ofender. Persistir en una actividad o actitud positiva, aunque cueste. En el caso del alumnado se ha especificado en la práctica de este valor hacia chicas o chicos.

- *Disposición hacia la justicia*: la justicia consiste en dar y pedir a cada uno lo que le corresponde. Supone atender y asumir derechos y responsabilidades, comprender las posiciones de las demás personas y exponer las propias respetuosa y asertivamente. Ser personas veraces y honradas. Reconocer los méritos ajenos. Ser respetuosos con el patrimonio y el bien común. Asumir y fomentar hábitos de participación democrática. Fomentar el espíritu de rebeldía ante las injusticias. Aborrecer la violencia. No dejarse corromper por la notoriedad, el placer egoísta o la codicia.

4. *Rendimiento académico*. Caballero, Abello y Palacio (2007) lo definen como el cumplimiento de los objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un o una estudiante. La evaluación del auto-concepto académico por parte del alumnado, así como por parte de su profesorado y familias, se ha realizado mediante la incorporación de un ítem de escala tipo Likert en el que se le pide al alumnado, profesorado y familias que indiquen o califiquen la citada variable.

5. *Creencias sobre la educación en valores*. Conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados de forma particular por cada persona y que no se basan en aspectos racionales, sino en emociones, experiencias y la ausencia de conocimiento específico del tema que se trate (Pajares, 1992). En este trabajo se han considerado los siguientes tipos:

- Creencias del alumnado sobre la educación en valores, en concreto: 1) Perspectiva general; 2) Concepto de valor; 3) Valores destacados en los centros; 4) Valores ideales en sus contextos de referencia; 5) Modelos de referencia y 6) Agentes de socialización de valores.
- Creencias del profesorado sobre la educación en valores, en concreto: 1) Perspectiva general; 2) Valores destacados en los centros; 3) Valores ideales para priorizar en educación primaria, 4) Asignatura de educación

- en valores, 5) Buenas prácticas en el contexto escolar y 6) Dificultades y retos.
- Creencias de las familias sobre la educación en valores, en concreto: 1) Perspectiva general; 2) Valores destacados en los centros; 3) Valores ideales para priorizar en educación primaria; 4) Asignatura de educación en valores; 5) Buenas prácticas en el contexto escolar y 6) Dificultades y retos.
6. *Buenas prácticas en educación en valores.* Estrategias, planes y metodologías de educación en valores que se llevan a la práctica en los centros escolares según la Inspección, los Equipos Directivos y el propio profesorado.
7. *Otras variables de estudio:*
- Variables del alumnado: sexo (niño/niña), edad/curso escolar (4º/5º/6º de Educación Primaria), país de origen (alumnado inmigrante/alumnado no inmigrante).
 - Variables del profesorado: sexo (hombre/mujer).
 - Variables de las familias: sexo del progenitor (madre/padre), lengua empleada en el hogar (familias vascoparlantes/familias no vascoparlantes).
 - Variables del centro: red escolar (pública/concertada).

5.3. Técnicas de recogida de la información

A continuación, se describen las técnicas e instrumentos empleados para la recogida de información en el estudio (tabla 5.6):

1. *Evaluación diagnóstica (ED) de las competencias* (Lingüística en Castellano, Lingüística en Euskera y Matemática) *en la CAV*. Es un proceso de evaluación para la mejora de los centros escolares de carácter muestral, permite obtener datos representativos del alumnado y de los centros tanto a nivel estatal como autonómico. Está compuesta por un conjunto de pruebas y cuestionarios de contexto, comunes para todo el alumnado, y es aplicada anualmente en el 4º curso de Educación Primaria y 2º curso de Educación Secundaria (para más información al respecto: <http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/>). En concreto,

para el presente trabajo se han recopilado los resultados obtenidos por el alumnado de los centros de primaria de la CAV en las 5 últimas ediciones (2009, 2010, 2011, 2013 y 2015) en las 3 competencias evaluadas regularmente en todas ellas. Además, se ha tenido acceso a los resultados obtenidos por el alumnado en la CSC en dos ediciones de la ED: 2010 y 2013.

2. *Cuestionarios*. Técnica ampliamente utilizada que permite obtener y elaborar datos de forma rápida y eficaz (Casas, Repullo y Donado, 2003). García (1993) define este instrumento como un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los que se recopilan y analizan datos de una muestra de casos representativa de una población sobre la que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. En concreto, en este trabajo se han utilizado los siguientes cuestionarios:

- *Cuestionario para recoger información contextual con respecto a las familias y a los centros*. Estos datos generales del centro fueron recogidos por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa ISEI/IVEI.
- *Cuestionario del profesorado sobre eficacia escolar* (ver Anexo I). Instrumento de elaboración propia por parte del equipo de la UPV/EHU cuyo objetivo es recabar información sobre las prácticas cotidianas de la actividad del centro y de su profesorado. Para el presente trabajo se han considerado los ítems 73 (“En qué medida la comunidad educativa conoce, comparte y practica los valores que quiere fomentar este centro”) y 91 (“Valora globalmente la Educación en Valores en tu centro”) del mismo. Para determinar la fiabilidad y consistencia interna de estos factores se ha aplicado el estadístico Alpha de Cronbach, obteniendo un índice de fiabilidad del cuestionario completo de $\alpha=.832$, considerándose un dato aceptable.
- *Cuestionario sobre creencias, hábitos y valores para el alumnado* (ver Anexo II), de elaboración propia, que incluye ítems adaptados tanto del *Sistema de Indicadores del Grado de Desarrollo de Hábitos y Valores del alumnado de Educación Primaria* (Gobierno de Navarra, 2014), como del *Survey of community views on values* (DEST, 2003). La primera parte está formada por 22 ítems de escala tipo Likert graduada de 1 a 5 (“respeto las normas

del colegio”, “soy responsable”, “ayudo al grupo cuando lo necesita” ...). Para determinar la fiabilidad y consistencia interna de estos ítems se ha aplicado el estadístico Alpha de Cronbach, obteniendo un índice de fiabilidad de esta parte del cuestionario de $\alpha=.832$, considerándose un dato aceptable. Asimismo, cuenta con 19 ítems dicotómicos con una correlación de Kuder-Richardson de $\alpha=.622$. Además, se incluyen 7 preguntas abiertas de elaboración propia formuladas mediante enunciados genéricos y que se basan en la revisión bibliográfica elaborada (“¿Cuáles son los valores más importantes que se enseñan en tu colegio?”, “Piensa en alguien que te guste, que admires... ¿quién es? ¿cuáles son sus características?”, ...).

- *Cuestionario sobre creencias, hábitos y valores para el profesorado y las familias* (ver Anexos III y IV respectivamente), de elaboración propia, que incluye, por una parte, el *Sistema de Indicadores del Grado de Desarrollo de Hábitos y Valores del alumnado de Educación Primaria* (Gobierno de Navarra, 2014), una escala tipo Likert graduada de 1 a 5 en la que el profesorado y las familias valoran el nivel de adquisición y desarrollo de determinados hábitos y valores (“Respetar las normas del colegio”, “Es responsable”, “Ayuda al grupo cuando lo necesita”...). En este caso, el valor del Alpha de Cronbach es de $\alpha=.941$. Además, se incluyen 12 ítems de la misma categoría que los anteriores y provenientes, de una forma adaptada, del *Survey of community views on values* (DEST, 2003) ($\alpha=.692$). Además, hay 4 preguntas abiertas de elaboración propia formuladas mediante enunciados genéricos y que se basan en la revisión bibliográfica elaborada (“¿Cree que debería existir una materia específica de educación en valores para el alumnado en los centros de Primaria?”, “¿Qué tipo de metodologías o estrategias de educación en valores utiliza en su práctica docente/hogar?” ...) y una de opción múltiple (“A continuación, aparece una lista de 28 valores. Seleccione un máximo de 10 valores que considere más importantes y que la escuela debería fomentar en su alumnado”).

3. *Entrevista semiestructurada*. La entrevista es una técnica útil y muy empleada en la metodología cualitativa para recopilar datos y se define como una conversación que propone un fin determinado, diferente al simple hecho de mantener una conversación (Santillana, 1983). En concreto, como apuntan Díaz, Torruco, Martínez, y Varel (2013), una entrevista semiestructurada se caracteriza por tener un cierto grado de flexibilidad que permite partir de preguntas planeadas que se ajustarán a las personas entrevistadas. Su principal ventaja es la posibilidad de adaptarse con muchas posibilidades para motivar, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. Las entrevistas llevadas a cabo han sido cumplimentadas cara a cara, no dirigidas y creadas ad-hoc para este trabajo (Valles, 2002). El guion elaborado para cada fase se ha basado en la revisión documental realizada y ha sido consensuado en el equipo de investigación. En esta investigación se han llevado a cabo entrevistas con los y las siguientes agentes:

- Inspección Educativa. Con preguntas como: “¿El centro destaca por alguna metodología específica de educación en valores?, ¿Cuál?” o “¿Este es un centro eficaz en la educación en valores?” (ver Anexo V).
- Equipos Directivos. Como se procede a explicar en el apartado dedicado al procedimiento, se ha contado con la colaboración de los Equipos Directivos en dos ocasiones: 1) en la primera se incluyeron cuestiones como: “¿Hay alguna metodología específica de educación en valores?, ¿Cuál?” o “¿Este es un centro eficaz en la educación en valores?” (Ver Anexo VI), 2) en la segunda se hicieron preguntas clasificadas en ocho áreas relacionadas con la educación en valores: Proyectos de formación e innovación, Metodología, Atención a la diversidad, Evaluación, Organización y gestión, Liderazgo, Clima escolar y Relaciones familia-escuela-comunidad (“¿El centro destaca por alguna metodología específica de educación en valores?” “¿Es un centro eficaz en la educación en valores?”, “¿Cómo se detectó la necesidad de trabajar la EV?” o “¿El profesorado ha recibido formación sobre EV?”) (Ver Anexo VII).

4. *Grupo de discusión*. Alonso (1996) define esta técnica como un proyecto de conversación en el que se produce una situación de comunicación grupal con

el objetivo de captar y analizar el discurso ideológico y las representaciones simbólicas asociadas a cualquier fenómeno. En este caso el fenómeno se corresponde con la educación en valores y las personas participantes son el profesorado de centros de Primaria de la CAV. Se diseñó un guion en el que se incluyen preguntas como: “¿Cómo valorarías la situación del centro en relación al desarrollo de valores del alumnado?”, “¿Cuáles creéis que son los componentes claves en la EV que ofrecéis al alumnado?”, “¿Cuál ha sido el procedimiento de elaboración de ese proyecto?” (ver Anexo VIII).

5. *Análisis documental.* Técnica para organizar y representar el conocimiento presente en los documentos con el objetivo de analizar la información extrayendo el contenido relevante que se corresponde con un término concreto o a un conjunto de ellos tomados aisladamente o reunidos en construcciones discursivas. Su finalidad general es facilitar la aproximación cognitiva al contenido de las fuentes de información (Peña y Pirela, 2007). En el presente trabajo se ha procedido a analizar los documentos facilitados por los centros escolares que guardan relación con la educación en valores, tales como el Proyecto Educativo o el Plan de Convivencia, entre otros (Lara y García-Ramírez, 2014).

Tabla 5.6
Variables e instrumentos de medida

Variables de estudio		Instrumento de medida	
Eficacia Escolar	Variables personales (N1)	Cuestionario	Cuestionario para recoger información contextual con respecto a las familias y a los centros
	Variables del centro (N2)		
	Competencia Lingüística (Castellano y Euskera) y Competencia Matemática	Evaluación diagnóstica de las competencias	Puntuaciones obtenidas por el alumnado de 4º de EP
	Competencia Social y Ciudadana	Evaluación diagnóstica de la competencia	
	Hábitos y Valores del alumnado	Cuestionario	Cuestionario sobre creencias, hábitos y valores para el alumnado/profesorado/familias
	Creencias sobre la EV	Entrevista semiestructurada	Inspección Educativa Equipos Directivos Personal especializado en la EV

Creencias sobre la EV	Cuestionario	Cuestionario del profesorado sobre eficacia escolar
	Grupo de discusión	Cuestionario sobre creencias, hábitos y valores para el alumnado/profesorado/familias
Buenas Prácticas en EV	Entrevista semiestructurada	Inspección Educativa Equipos Directivos Personal especializado en la EV
	Cuestionario	Cuestionario sobre creencias, hábitos y valores para el alumnado/profesorado/familias
	Grupo de discusión	Profesorado
	Análisis documental	Proyecto Educativo Plan de Convivencia Otros documentos relacionados con la EV

Fuente: elaboración propia

5.4. Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación se han seguido los criterios establecidos por el Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos, sus muestras y sus datos (CEISH) de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), obteniendo un informe favorable después de haber sido presentado y evaluado por dicho comité (Ver Anexo IX), siguiendo, entre otros aspectos, la normativa aplicable y vigente de Protección de Datos de Carácter Personal: el Reglamento de la UPV/EHU, de 29 de septiembre de 2008; el Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre de 2007; y, la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre de 1999 (<https://www.ehu.eus/es/web/ceid/ceish/comite>).

A continuación, se presenta el procedimiento que se ha seguido en las distintas fases de la investigación:

5.4.1. Fase previa. Selección de centros de alta y baja eficacia escolar

Para la identificación y selección de los centros de alta (CAEF) y baja (CBEF) eficacia, se han empleado técnicas estadísticas de modelización multinivel que se describen detalladamente en el apartado de análisis de datos.

Con el objetivo de llevarlo a cabo, el ISEI-IVEI facilitó al equipo los resultados del alumnado de 4º de primaria en las 3 competencias evaluadas regularmente en la ED (Comunicación lingüística en Euskara, Comunicación lingüística en Castellano y Competencia Matemática) en las ediciones 2009, 2010, 2011, 2013 y 2015. Así mismo, se solicitaron también los datos obtenidos en la Competencia Social y Ciudadana de las últimas 2 ediciones evaluadas, que se realizaron en los años 2010 y 2013.

La presente fase concluye con la obtención de un listado de centros de alta y baja eficacia escolar agrupados en función del criterio de eficacia seleccionado tal y como se ha presentado anteriormente. desde una cuádruple perspectiva que se corresponde con los criterios definidos anteriormente.

5.4.2. Fase 1. Análisis de la educación en valores en los centros CAEF y CBEF seleccionados

El proceso de obtención de la colaboración de los centros comenzó con el envío, por parte del ISEI-IVEI, de una carta tanto al Inspector Central de Educación, Jose Antonio Romero (ver Anexo X), como al Director de Centros, Jesús Fernández, con el objetivo de informar sobre el procedimiento a seguir.

En esta fase se llevó a cabo, por un lado, la realización de entrevistas semiestructuradas al personal de la Inspección Educativa y Equipos Directivos de los centros seleccionados en la fase anterior y, por otro, la aplicación del Cuestionario del profesorado sobre eficacia escolar. La recogida de la información la llevó a cabo el equipo de investigación al que se ha hecho referencia en la contextualización de este estudio y el doctorando, además de participar en la elaboración de varias de ellas, analizó la información relativa a la educación en valores en los centros.

El objetivo de las entrevistas era recabar información acerca de las buenas prácticas relacionadas con la eficacia escolar. Los temas a tratar se correspondían con 9 categorías preestablecidas por el equipo y que, en un principio, fueron identificadas en la investigación previa (*Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido* (Referencia EDU2011-24366)) (tabla 5.7).

Tabla 5.7*Categorías de eficacia escolar*

<i>Proyectos formación e innovación</i>	<p>1.1 Contenidos de la formación.</p> <p>1.2 Organización de la formación: detección de necesidades, dónde, cuándo y con quién.</p> <p>1.3 Planes y proyectos más importantes e impacto en las metodologías.</p> <p>1.4 Actitud ante la formación e innovación.</p>
<i>Metodología</i>	<p>2.1 Proyectos estrella en metodologías.</p> <p>2.2 Metodología en Lenguas.</p> <p>2.3 Metodología en Matemáticas.</p> <p>2.4 Metodología en Ciencias.</p> <p>2.5 Metodologías transversales; educación en valores.</p> <p>2.6 Uso destacado de las TIC.</p>
<i>Atención a la diversidad y seguimiento del alumnado</i>	<p>3.1 Atención a la diversidad (cómo lo abordan y recursos): alumnado inmigrante.</p> <p>3.2 Atención a la diversidad (cómo lo abordan y recursos): alumnado NEE.</p> <p>3.3 Atención a la diversidad (cómo lo abordan y recursos): alumnado con bajo rendimiento o repetidor.</p> <p>3.4 Atención a la diversidad (cómo lo abordan y recursos): alumnado absentista, de etnia gitana, altas capacidades.</p> <p>3.5. Protocolos de acogida al alumnado.</p> <p>3.6 Plan de acción tutorial y seguimiento del alumnado.</p> <p>3.5 Expectativas respecto al alumnado.</p> <p>3.8 Detección e intervención temprana.</p>
<i>Evaluación</i>	<p>4.1 Evaluaciones externas del alumnado (ED y otras) e impacto en los planes de mejora.</p> <p>4.2 Evaluaciones internas del alumnado: instrumentos y tipos.</p> <p>4.3 Evaluaciones internas del alumnado: criterios de evaluación y mínimos.</p> <p>4.4 Evaluación de las actividades, del centro y del profesorado.</p>
<i>Organización y gestión de los tiempos</i>	<p>5.1 Organización y gestión de los horarios del profesorado.</p> <p>5.2 Extraescolares.</p> <p>5.3 Más horas lectivas de las obligatorias.</p> <p>5.4 Aprovechamiento de las horas de clase</p>
<i>Liderazgo</i>	<p>6.1 Liderazgo: ¿quién lo ejerce? Estilo, importancia y valoración. Distribución de responsabilidades.</p> <p>6.2 Equipo directivo: tipos de tareas y distribución. Nombramiento y estabilidad.</p>
<i>Gestión y organización del centro</i>	<p>7.1 Modelos de organización y gestión: planteamiento de centro y toma de decisiones, Sistemas de calidad (oficiales o no), sistemas de comunicación interna</p> <p>7.2 Gestión de los recursos humanos, cuidado del profesorado y protocolos de acogida. Estabilidad de la plantilla</p> <p>7.3 Sentimiento de pertenencia al centro, nivel de implicación, proyecto común y compartido, claustro cohesionado</p> <p>7.4 Coordinación: tipos (interna, externa, horizontal, vertical...) organización, fines y valoración</p>
<i>Clima</i>	<p>8.1 Clima: percepción subjetiva del clima entre el alumnado.</p> <p>8.2 Clima: percepción subjetiva del clima entre el profesorado.</p> <p>8.3 Actividades para mejorar el clima, resolución de conflictos, mediación.</p>
<i>Familias</i>	<p>9.1 Papel de las familias y nivel de implicación en la vida del centro (aula, extraescolares, formación...). Relación con las familias (clima).</p> <p>9.2 Relaciones con la comunidad y con otras organizaciones.</p>

Fuente: elaboración propia

Se procedió a reformular estas categorías y se añadió una nueva de tipo transversal a este listado con el objetivo de recabar información específica sobre la educación en valores en los centros en todas estas áreas.

Como paso previo se contactó con las personas responsables de la Inspección Educativa de los centros CAEF y CBEF de la etapa de primaria solicitando concertar una cita para realizar la entrevista pertinente. Una vez acordado el día para su realización, se les hizo llegar vía email 2 documentos: 1) Documento explicativo de la investigación (tríptico) (ver Anexo XI), y 2) Temas principales de la entrevista (ver Anexo XII).

Una vez que concluyeron todas las entrevistas a la Inspección Educativa, se comenzó a contactar con los centros escolares con el objetivo de concertar las citas necesarias para poder entrevistar a los Equipos Directivos (ver Anexo XIII).

El desarrollo de ambas entrevistas siguió un protocolo específico (ver Anexo XIV). Cuando concluyeron todas las entrevistas, se procedió a transcribir en su totalidad la información recabada para poder ser analizada y categorizada.

Con el objetivo de garantizar el anonimato y la confidencialidad de los datos que se presentan en este trabajo, se ha optado por utilizar una serie de códigos de referencia para cada centro/agente. Las combinaciones posibles en esta fase siguen el siguiente esquema:

- Agente (INS, Inspección Educativa/DIR, Equipo Directivo) + código del centro (cinco números escogidos al azar como referencia para cada centro) (por ejemplo: INS35926 o DIR30602).

La segunda parte consistió en la aplicación de un cuestionario en formato online al profesorado de dichos centros (*Cuestionario del profesorado sobre eficacia escolar*) con el objetivo de recabar información sobre diversos procesos del funcionamiento del centro y de su profesorado. Subrayar el hecho de que para esta investigación sólo se han utilizado los datos recogidos en 2 de los ítems incluidos en el cuestionario y que fueron extraídos del *Survey of community views on values* (DEST, 2003).

Además, gracias a la colaboración del ISEI-IVEI, se ha tenido acceso a una gran base de datos en la que se incluyen, entre otros, los resultados obtenidos en dos ediciones de la ED en el que la Competencia Social y Ciudadana fue evaluada. Estos datos también han sido empleados en la presente investigación con el objetivo de analizar diferencias en los resultados obtenidos en los centros con diferente nivel de eficacia escolar.

5.4.3. Fase 2. La educación en valores en centros de alta eficacia escolar de la Comunidad Autónoma Vasca: identificación de creencias y buenas prácticas

Con el objetivo de conocer en profundidad las prácticas de educación en valores en los centros CAEF de la CAV, se contactó vía e-mail para solicitar su colaboración en esta segunda fase (ver Anexo XV). La respuesta fue positiva por parte de 5 centros que firmaron la hoja de aceptación de colaboración (ver Anexo XVI). Se aplicó un cuestionario al alumnado, profesorado tutor/a y familias de los cursos 4º, 5º y 6º de primaria, además se realizó una entrevista semiestructurada con el personal responsable de la educación en valores de los centros (Equipos Directivos, Comisiones específicas, Consultoría...).

La mayoría de los contactos con los centros escolares se llevaron a cabo telefónicamente o mediante correo electrónico, aunque, en algunos casos, se acudió directamente para explicar en persona los pasos a seguir y resolver cualquier duda que hubiera surgido. Después de haber sido aceptada la propuesta de colaboración, se concertó una cita con la persona responsable y se acudió al centro con el objetivo de entregar los cuestionarios y los consentimientos informados pertinentes, así como proporcionar las explicaciones necesarias para una correcta cumplimentación.

Una vez entregado todo el material, se acordó un margen determinado de tiempo, que oscilaba entre dos y cuatro semanas, tras el cual se procedió a recoger los permisos y consentimientos informados correspondientes (ver Anexos XVII y XIII), los cuestionarios cumplimentados y a analizar la información recopilada en su totalidad.

Después, se realizó la devolución de la información al Equipo Directivo utilizando para ello un informe que resumía las conclusiones generales derivadas de los datos analizados en cada centro (ver Anexo XIX). Así mismo, se realizó una entrevista al Equipo Directivo (o, en su caso, al personal responsable de la educación en valores) con el objetivo de profundizar en el tema. Para ello fue necesario que se firmara el consentimiento informado correspondiente (ver Anexo XX).

Para poder hacer un análisis detallado de los datos recopilados se transcribieron tanto las preguntas abiertas que incluían las distintas versiones del cuestionario (alumnado, profesorado y familias), así como las entrevistas realizadas (ver Anexo XXI).

Así como en la anterior fase, se ha optado por utilizar una serie de códigos de referencia para cada centro/agente. Las combinaciones posibles en esta parte del estudio siguen el siguiente esquema:

- Número de orden + agente (A, Alumnado/P, Profesorado/ F, Familia) + sexo (A, chica/O chico) + código del centro (por ejemplo: 67AA30602, 2PO35926 o 85FA32714).

5.4.4. Fase 3. Estudio de casos

En la última fase de la investigación se analizó en profundidad la educación en valores de dos centros de primaria, uno de alto y otro de bajo nivel de eficacia escolar, mediante la técnica del estudio de caso.

El estudio de caso es una estrategia metodológica mayoritariamente descriptiva, una forma de proporcionar información acerca del estado de diferentes fases de investigación (Rodríguez, *et al.*, 1996; Tójar, 2006). Un análisis intensivo, riguroso y profundo de un sistema concreto con el objetivo de responder a un problema, identificando las causas, obteniendo información al respecto desde distintas fuentes y categorizando todos los datos para poder crear teoría sustantiva (Strauss y Corbin, 2002; Mckernan, 2008), donde la particularidad contextual sirve de validez, proporcionando al lector o lectora la libertad de decidir si el caso presentado es similar al suyo o no (Stake, 2005).

Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documento. (Cebreiro y Fernández, 2004:666)

Las principales características que hacen del estudio de caso la técnica más apropiada para la presente fase son (Rodríguez, *et al.*, 1996):

- *Carácter crítico.* Permitiendo confirmar, cambiar, modificar o ampliar el nivel de conocimiento que se tiene sobre el objeto de estudio.
- *Carácter extremo.* Referido a la justificación de elección de un caso porque tiene un especial interés, carácter específico y peculiar en sí mismo (Stake, 2005).
- *Carácter revelador.* Facilitando aportaciones relevantes sobre el fenómeno o hecho particular investigado.

Existen diferentes tipos y clasificaciones de estudio de casos. Según Stake (2005), la técnica aplicada en la presente fase responde al *Estudio de Caso Instrumental*, ya que busca construir una teoría a partir de la generalización de situaciones específicas y los casos se examinan con profundidad en relación a un tema, de tal forma que el caso juega un papel secundario para llegar a formular afirmaciones relacionadas con el objeto de estudio, la educación en valores en este caso). Según la clasificación propuesta por Heras (1997) trataría de un *Estudio Observacional* dado que su intención es focalizar la atención en un aspecto específico del caso en su estado actual, como puede ser la educación en valores. Según Pérez (1994) sería un *Estudio de Caso Interpretativo*, porque contiene descripciones ricas y densas buscando desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar teorías previas).

El diseño que se ha aplicado en el presente trabajo ha seguido los siguientes pasos (George y Bennet, 2005; Yin, 1994):

1. *Diseño del estudio.* Se establecen los objetivos del estudio, se realiza el diseño propiamente dicho, y se elabora la estructura de la investigación.

2. *Realización del estudio.* En este paso se prepara la actividad de recolección de datos y se procede a recoger la evidencia.
3. *Análisis y conclusiones.* Como cierre se lleva a cabo el análisis de la evidencia recogida en el paso previo.

La finalidad del estudio de casos múltiple (Yin, 2011, 1994) aplicado en este trabajo consiste en, mediante una aproximación a los centros en diferentes etapas que van desde una menor a una mayor profundidad, poder desarrollar un enfoque más comprensivo.

En concreto, en esta fase se invitó a dos centros, en concreto a un centro CAEF y otro CBEF, a ser protagonistas de un estudio de caso con el objetivo de describir la práctica o características de la educación en valores en cada tipo de centro entre los mismos mediante las siguientes técnicas de recogida de información:

1. Evaluación Diagnóstica de la Competencia Social y Ciudadana.
2. Entrevista a la Inspección Educativa.
3. Entrevista a los Equipos Directivos.
4. Análisis documental. Se solicitó a los centros escolares en cuestión permiso para acceder a la documentación relacionada con la educación en valores del centro (el Proyecto Educativo, el Plan de Convivencia y otros proyectos específicos) y poder analizarla. El citado material (tabla 5.8) fue enviado vía correo electrónico al investigador principal del presente estudio.

Tabla 5.8
Material provisto para la fase de análisis documental

Centro CAEF	Centro CBEF
Proyecto Educativo Plan de Convivencia Otros proyectos específicos	Proyecto Educativo Otros proyectos específicos

Fuente: elaboración propia

5. Cuestionario al alumnado. Informe sobre la perspectiva del alumnado de 4º, 5º y 6º de primaria en relación a la EV obtenido de la aplicación del *Cuestionario sobre creencias, hábitos y valores para el alumnado.*
6. Cuestionario al profesorado. Información recogida en el *Cuestionario sobre creencias, hábitos y valores para el profesorado.*

7. Grupo de discusión. Elaborado con docentes, en su mayoría, de la etapa de primaria. Para su elaboración fue preciso que las personas que participasen firmaran un consentimiento informado (ver Anexo XXII) específico dando permiso para grabar la sesión y poder así transcribirla (ver Anexo XXIII).
8. Cuestionario a las familias. Información recogida mediante el *Cuestionario sobre creencias, hábitos y valores para las familias*, aplicado a las familias de las y los estudiantes de los tres últimos cursos de primaria.

Una vez recopilada la información citada se procedió a redactar los resultados que se podían extraer en relación a la educación en valores dentro del marco de las categorías sobre eficacia escolar establecidas por el equipo de investigación previamente descrito que son, en concreto, las siguientes: Características contextuales del centro, Nivel de eficacia escolar y resultados del alumnado, Percepción general de la educación en valores del centro, Creencias sobre la educación en valores, Nivel de hábitos y valores del alumnado, Proyectos de innovación y formación del profesorado en educación en valores, Metodología de enseñanza y aprendizaje de valores en el aula, Atención a la diversidad, Evaluación de la educación en valores, Organización y gestión del tiempo, Liderazgo educativo, Clima escolar y Relaciones escuela-familia-comunidad.

Asimismo, en esta fase también se ha optado por utilizar una serie de códigos de referencia para cada centro/ agente. En este caso se han empleado las siguientes posibilidades:

- Agente (INS, Inspección Educativa/DIR, Equipo Directivo/COM, Comisión de valores) + código del centro (cinco números escogidos al azar como referencia para cada centro) (por ejemplo: INS32714, DIR30602 o COM30602).
- Número de orden + agente (A, Alumnado) + sexo (A, niña/O, niño) + código del centro (por ejemplo: 52AA30602).
- Número de orden + agente (P, Profesorado) + sexo (A, mujer/O hombre) + técnica de recogida de datos empleada (C, cuestionario/GD, grupo de discusión) + código del centro (por ejemplo: 5POC32714 o 6PAGD30602).

- Número de orden + agente (F, Familia) + sexo (A, mujer/O hombre) + código del centro (por ejemplo: 45FA30602 o 17FO32714).
- Para la información extraída del análisis documental: categoría (PE, Proyecto Educativo/PC, Plan de Convivencia/GC, Guía del centro).

5.5. Análisis de datos

La *fase previa* de este trabajo se caracteriza por comprender el proceso de selección de centros de alta (CAEF) y baja (CBEF) eficacia escolar. Para ello, se han empleado técnicas estadísticas de regresión múltiple multinivel que se van a proceder a detallar a continuación y cuya descripción más detallada se encuentra en el *Informe de eficacia y mejora escolar* (en prensa) que ha elaborado el equipo de investigación en el que se enmarca la presente tesis doctoral.

El modelo de eficacia propuesto se basa en controlar estadísticamente el efecto de las covariables contextuales para así poder aislar el efecto del centro y considerar el mismo como indicador de eficacia. La idea básica es tomar en cuenta el contexto en el que cada centro desarrolla su labor para así poder determinar de manera más equitativa su nivel de eficacia.

Los datos en los que se basa esta selección son los resultados de las diferentes Evaluaciones de Diagnóstico (ED) que el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI/IVEI) elabora con carácter censal a todo el alumnado de 4º de Educación Primaria (EP) y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de los centros sostenidos con fondos públicos de toda la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). En dichas pruebas se evalúan regularmente las tres competencias instrumentales básicas (comprensión lectora en lengua vasca, en lengua castellana y matemáticas) y cada año varían otras como la lengua inglesa, la científica o la social y ciudadana (esta última con especial relevancia en este trabajo). En concreto, se utilizaron los datos relativos a las tres competencias evaluadas anualmente en las ediciones de la ED de los años 2009, 2010, 2011, 2013 y 2015.

Por lo tanto, las variables fundamentales a tener en cuenta en este proceso de selección de centros se agrupan en dos niveles:

1. A nivel individual del alumnado (nivel 1, N1): la puntuación obtenida en cada una de las tres competencias instrumentales básicas.
2. A nivel del centro (N2): el promedio de las mismas.

Con el objetivo de analizar estos datos se tuvo en cuenta la estructura multinivel de los mismos (estudiantes y centros). Esta perspectiva multinivel es clave y se basa en la idea de que los datos educativos tienden a presentar una estructura anidada, una jerarquía. Por lo tanto, se trata de un modelo de dos niveles (estudiantes y centros) en el que el alumnado (nivel 1) se agrupa en centros escolares (nivel 2). En este caso, las razones fundamentales en las que se ha optado por este enfoque son dos:

1. El alumnado varía en las puntuaciones que obtiene, pero los centros también lo hacen en sus puntuaciones medias, es decir, la variabilidad se da a ambos niveles.
2. Existen distintas variables a ambos niveles que dan pie a poder explicar la citada variabilidad.

Así pues, el enfoque multinivel permite analizar simultáneamente ambos niveles (estudiantes y centros) y obtener así resultados firmes y precisos del fenómeno. Desde un punto de vista estadístico, este enfoque se materializa en la elaboración de análisis de regresión múltiple multinivel basados en modelos jerárquicos lineales (HLM), proceso que será descrito con más detalle más adelante.

Pero, ¿cuándo se va a considerar que un centro es de alta eficacia? En el contexto de esta investigación lo más evidente sería que esta clasificación se basara en las puntuaciones medias brutas obtenidas en la ED, sin embargo, referenciando a Coleman (1966), no se puede obviar el hecho de que toda actividad educativa está influenciada por el contexto socioeconómico en el que se desarrolla.

El ISEI/IVEI, además de realizar la ED aplicando pruebas de rendimiento en cada una de las competencias evaluadas cada año, también hace lo propio con un cuestionario para las familias en el que se recaba información sobre diferentes variables contextuales. Mediante una técnica estadística factorial, la información relativa al nivel socioeconómico y cultural de las familias se sintetiza en un único valor numérico denominado Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC).

Sin embargo, en lo relativo al nivel socioeconómico y cultural, no solo hay variabilidad entre familias, sino que también la hay entre centros. Hay centros cuyo ISEC medio es muy bajo (<-1.5), en estos centros la gran mayoría de los y las estudiantes pertenecen a familias muy desfavorecidas. Y en el otro extremo, hay centros cuyo ISEC es alto (>1), denotando que en ellos la gran mayoría de las familias tienen un alto status socioeconómico y cultural.

Pero, ¿y qué pasa si se cruzan las dos variables? Cuando se lleva a cabo un análisis simultáneo se comprueba que cuanto mayor es el nivel del ISEC mayor es su puntuación media, lo que en estadística se denomina una relación lineal fuerte y positiva. Este fenómeno se comprueba en el ejemplo que se presenta en la figura 5.1. Se presenta un diagrama de dispersión en el que el eje de ordenadas se corresponde con las puntuaciones medias obtenidas en matemáticas por los centros de primaria y el de abscisas representa el nivel socioeconómico de los centros categorizado en 6 niveles. Los puntos de diferentes colores representan los centros agrupados en las 6 categorías del ISEC medio.

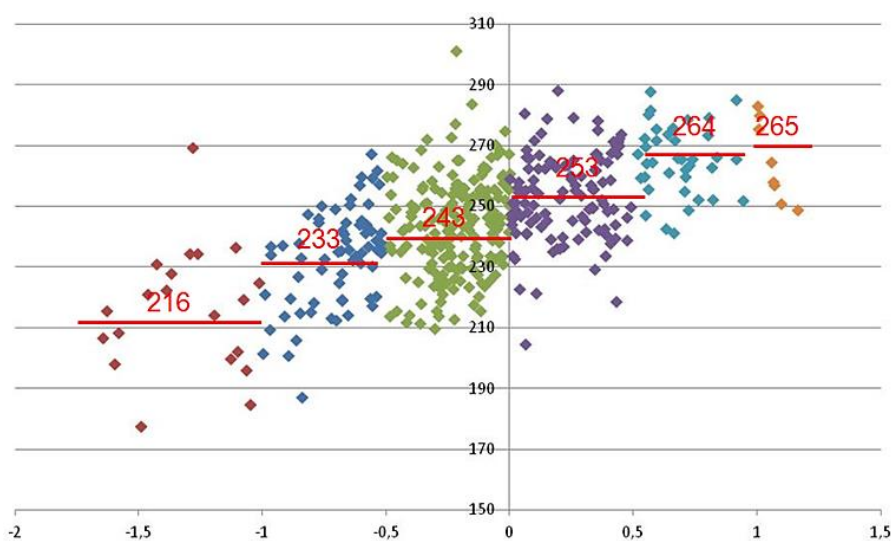


Figura 5.1. Diagrama de dispersión Matemáticas-ISEC. N2 (centros) (4º de EP de 2009)
Fuente: *Informe de eficacia y mejora escolar* (en prensa)

Este efecto es esperable si se tiene en cuenta la alta relación entre estas dos variables. Una primera consecuencia de este planteamiento es que, al menos los buenos resultados, se pueden explicar por el alto nivel socioeconómico y cultural medio de las familias cuyas hijas e hijos se escolarizan en dichos centros. Y que, por tanto, podría ser que esa alta eficacia no fuese tal, o, al menos, no fuese tan

elevada. Cabe pensar que esos altos resultados no son solo efecto de la actividad educativa de las escuelas, sino que parte de los mismos se explica por los factores contextuales del alumnado.

Por lo tanto, con el objetivo de controlar los efectos de las variables contextuales y poder así aislar y considerar con mayor propiedad el efecto de la actividad de los centros, se procede a dar el siguiente paso: centrar la atención en las diferencias en las puntuaciones de centros que cuentan con un mismo nivel de ISEC. Y es que, si se observa la figura 5.2, se comprueba que también hay importantes diferencias dentro de cada grupo. Por ejemplo, la puntuación media en matemáticas de los centros del grupo 3 (colegios verdes) oscila entre un mínimo de 210 y un máximo de 310, siendo, como hemos visto, 243 la media del grupo.

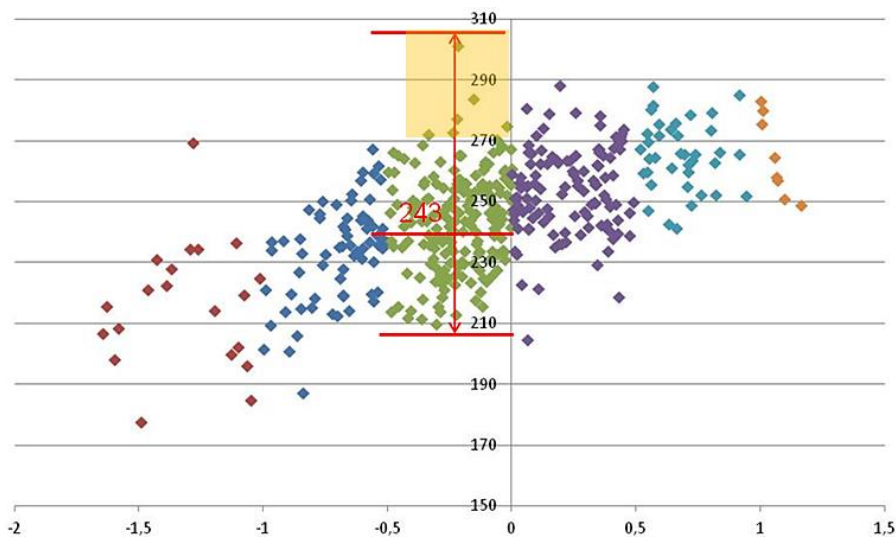


Figura 5.2. Centros con ISEC de categoría 3 (4º de EP de 2009)
Fuente: *Informe de eficacia y mejora escolar* (en prensa)

Los centros que en dicha figura aparecen dentro del rectángulo dorado son centros de ISEC 3 cuya puntuación media es muy superior (más de 270) a la media de su grupo de referencia (243). Están obteniendo unos resultados en matemáticas mucho mayores a lo esperable considerando su nivel socioeconómico y cultural. Lo normal (en términos estadísticos) sería que sus medias en matemáticas estuviesen alrededor de 243 puntos, pero obtienen entre 270 y 310.

En este caso parece razonable pensar que algo deben estar haciendo bien en su labor educativa cuando sus resultados son muy superiores a los que obtienen de media el resto de centros de nivel socioeconómico, de contexto, similar.

Esta idea es el punto de partida para acercarse a lo que antes se apuntaba: es posible dimensionar el efecto del centro controlando el efecto contextual.

Otra apreciación al respecto es que, sin tener en cuenta los seis niveles de ISEC referenciados hasta ahora, representando únicamente el ISEC medio de cada centro como variable continua que va de menos infinito a más infinito, lo que resulta es un modelo de regresión lineal simple al nivel 2 de los centros en el que se estima la puntuación media en matemáticas de cada centro empleando como covariable (variable estimadora) el ISEC medio de cada uno.

Este modelo de regresión (figura 5.3) permite estimar la línea de mejor ajuste, la recta de regresión (línea roja), que es el modelo teórico que permite estimar la puntuación en matemáticas.

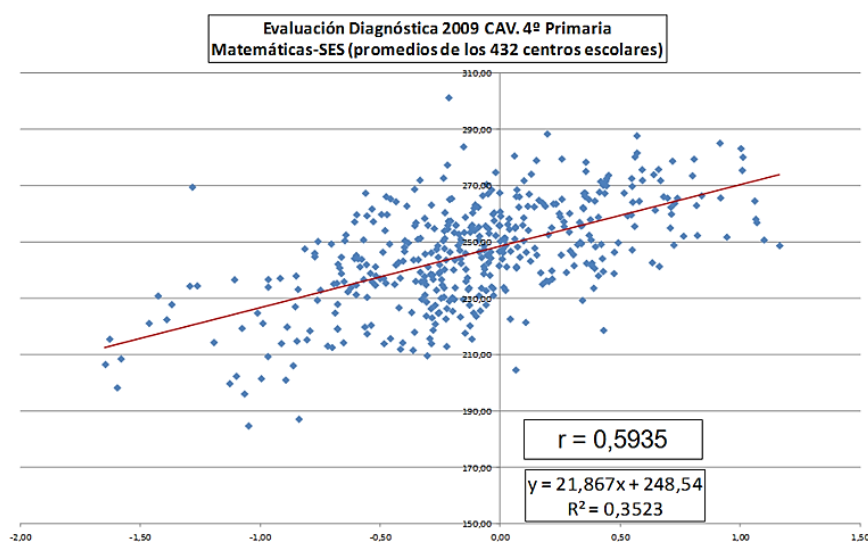


Figura 5.3. Regresión lineal simple (4º de EP de 2009)
Fuente: *Informe de eficacia y mejora escolar* (en prensa)

En este caso, los parámetros del modelo son los siguientes:

- El coeficiente de correlación (r) es de 0.5935: denota una relación fuerte y positiva entre ambas variables.

- El coeficiente de determinación (R^2) es de 0.3523: permite interpretar que de todo lo que los centros de la CAV varían en matemáticas, el 35.23% puede explicarse por lo que varían en el ISEC.
- La ecuación de regresión, la ecuación de la recta es: $Y' = 248.54 + 21.867 \cdot X$
 - La intersección es 248.54, es la media en matemáticas de los centros cuyo ISEC es 0. Se puede interpretar como la línea de base o línea de partida.
 - La pendiente es +21.867, es el incremento en matemáticas por cada unidad de incremento en el ISEC. Por ejemplo, si un centro es de ISEC +1, su media estimada en matemáticas sería $248.54 + 21.867 = 270.407$.

Por lo tanto, se confirma que, como se ha hecho con el ejemplo, aplicando el modelo de regresión (la ecuación de la recta), es posible calcular para cada escuela su puntuación esperable en función de su ISEC.

En la figura X aparece un ejemplo de un centro cuyo ISEC medio es -1,28 y su puntuación obtenida en matemáticas es de 270. Un valor tan bajo del ISEC medio denota que en este centro se escolarizan estudiantes de familias muy desfavorecidas. Y es un centro muy notable porque la puntuación media que obtiene en matemáticas es de 270. Y es que, teniendo en cuenta su contexto, su ISEC medio, ¿cuál sería su puntuación esperada?

Tomando como modelo el ejemplo anteriormente citado, el punto donde se cruzan la recta de regresión y la ordenada del ISEC de este centro es su puntuación estimada. Si se proyecta sobre el eje de la puntuación en matemáticas, se constata que tiene un valor de 220 puntos.

Aplicando la ecuación (ISEC = -1.28), se calcula el valor exacto de la puntuación estimada en matemáticas:

$$Y' = 248.54 + 21.867 \cdot X = 248.54 - 21.867 \cdot 1.28 = 248.54 - 27.989 = 220.55$$

Por tanto, una vez aplicado el modelo de regresión, se comprueba que a este centro le correspondería obtener una puntuación de 220.55 (entiéndase este dato como el promedio en matemáticas de los centros cuyo ISEC medio es de -1.28, considerando el patrón de asociación existente entre matemáticas e ISEC para todos los centros de primaria de la CAV). Sin embargo, como se ha comprobado,

la puntuación que realmente obtiene este centro es de 270, por lo que la diferencia entre su puntuación obtenida y la estimada por el modelo es de casi 50 puntos. Una diferencia muy grande y positiva que justifica su consideración de centro “notable” que se ha hecho previamente.

Esta puntuación diferencial es el *residuo* y se corresponde con la diferencia entre la puntuación empíricamente obtenida por cada centro y la estimada por el modelo (figura 5.4):

$$\text{Residuo} = \text{Puntuación observada} - \text{Puntuación esperada}$$

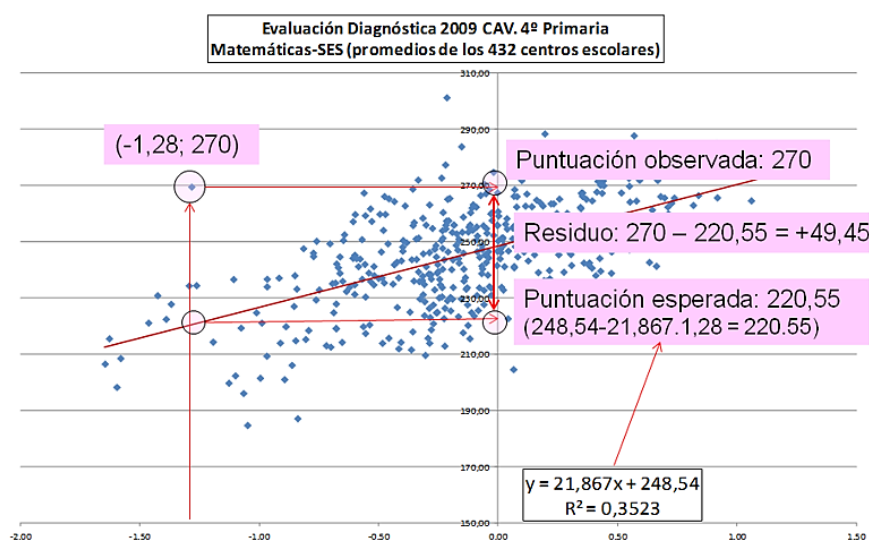


Figura 5.4. Cálculo del residuo para un centro (4º de EP de 2009)

Fuente: *Informe de eficacia y mejora escolar* (en prensa)

Por lo tanto, este centro se puede considerar como un centro de *muy alta eficacia escolar* debido a que la puntuación obtenida está muy por encima de la que cabría esperar en función del nivel socioeconómico y cultural medio de sus familias.

Como antes se ha afirmado, este procedimiento permite controlar o incluso minimizar el efecto del nivel contextual. Este hecho permite comprobar con más veracidad el efecto del centro sobre el nivel de rendimiento de su alumnado.

Por lo tanto, es perfectamente lícito aplicar este procedimiento para todos los centros y calcular así sus residuos en matemáticas. De tal forma que, para cada centro, ahora se dispondría no solo de la puntuación bruta obtenida, sino de la estimada y de su residuo correspondiente. Una vez hecho esto, se podría establecer un punto de corte arbitrario, pero esta vez basado en los residuos. Si,

por ejemplo, se fija dicho punto de corte en 22 unidades de residuo, el resultado es el que se representa en la figura 5.5.

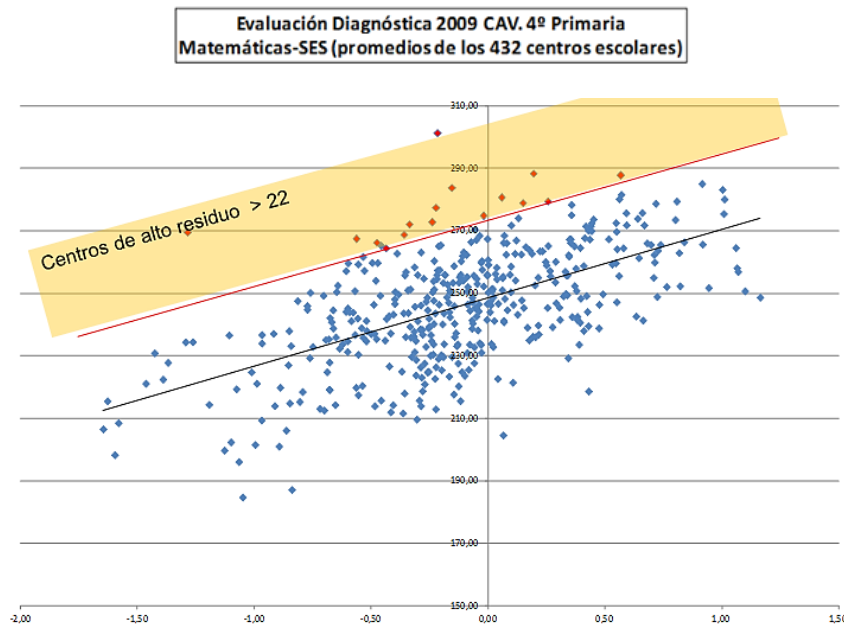


Figura 5.5. Centros de alto residuo (4º de EP de 2009)
Fuente: *Informe de eficacia y mejora escolar* (en prensa)

Ahora la línea roja que representa dicho punto de corte es paralela a la recta de regresión, y los puntos que se encuentran dentro del rectángulo son los centros de alto residuo (>22). Estas escuelas ahora sí pueden ser consideradas de alta eficacia ya que todas ellas obtienen una puntuación media en matemáticas muy superior a la que cabría esperar considerando el contexto en el que desarrollan su labor.

Si comparamos esta selección de centros basada en los residuos con la realizada al inicio basada en las puntuaciones brutas, se comprueba que aplicar distintos criterios a la hora de definir la alta eficacia, supone una distinta selección de centros (figura 5.6). Esta nueva selección de centros posibilita la opción de encontrar centros de ISEC bajo, de ISEC medio bajo, medio alto y alto. Mientras que, como se ha comprobado antes, los centros de alta eficacia según el criterio de las puntuaciones brutas se correspondían con niveles altos del ISEC.

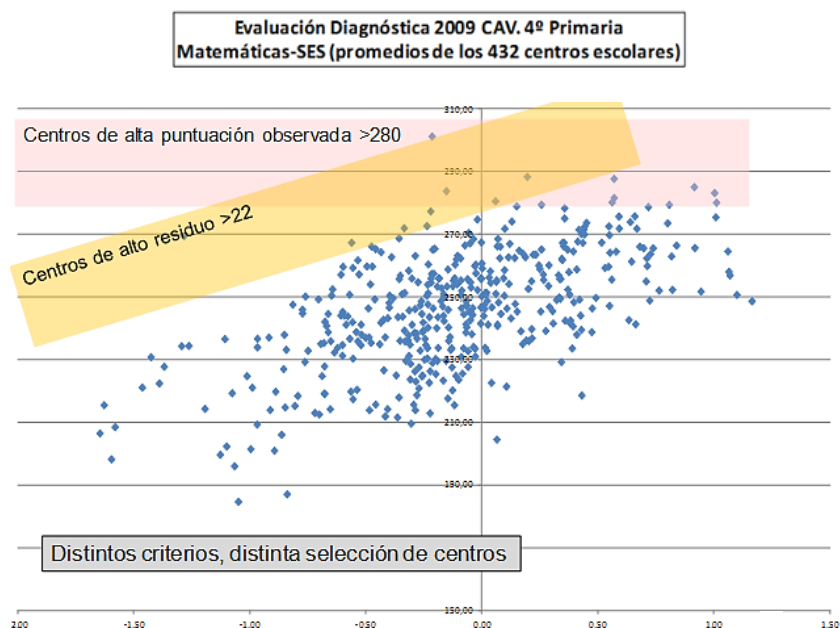


Figura 5.6. Descripción de dos criterios de selección de centros (4º de EP de 2009)
Fuente: *Informe de eficacia y mejora escolar* (en prensa)

Además, ambos conjuntos se complementan, pues hay centros que se encuentran en la intersección y suponen un especial interés ya que obtienen resultados brutos muy altos (*criterio 1*) y además residuos muy altos (*criterio 2*).

En este trabajo, para la selección de los centros, se ha priorizado el criterio de los altos residuos porque, como se acaba de demostrar, es más equitativo ya que controla el efecto contextual. Esto origina a su vez que el subconjunto de centros seleccionados por este criterio sea más diverso que el resultante del *criterio 1*, lo que incrementa el interés del estudio de los mismos. Como más adelante se verá, una vez controlado el efecto del ISEC y de otras covariables, los centros definidos como de alta eficacia son de muy diverso tipo además de en lo que al ISEC se refiere, en lo concerniente a la red o titularidad, ubicación o tamaño.

De todos modos, el criterio de eficacia basado en las puntuaciones brutas altas no puede ser descartado. El caso de aquellos centros que de manera constante obtienen excelentes puntuaciones brutas no puede ser desechado sin más por mucho que en la gran mayoría de los casos se trate de centros cuya composición social es alta o muy alta. En el caso de que, como hemos visto, además sus residuos sean también positivos, son centros que se pueden considerar también de alta eficacia.

Pero, por ahora, volviendo al *criterio 2* (residuos altos y positivos), ¿qué ocurriría si se llevara a cabo el estudio cualitativo de centros de alta y baja eficacia escolar y los resultados fuesen los mismos o muy similares?, ¿si se observara que sus prácticas son más o menos las mismas? La validez de las conclusiones se vería muy seriamente comprometida.

Y es que el hecho de establecer un punto de corte arbitrario relativo a los residuos (por ejemplo, 22); sugiere que puede hacerse lo mismo en negativo.

En la figura 5.7 se muestra el rectángulo dorado que ya ha sido explicado previamente, y también aparece la línea amarilla que de forma simétrica representa el punto de corte de -22 y su correspondiente rectángulo rosa con los centros que están por debajo del citado punto de corte.

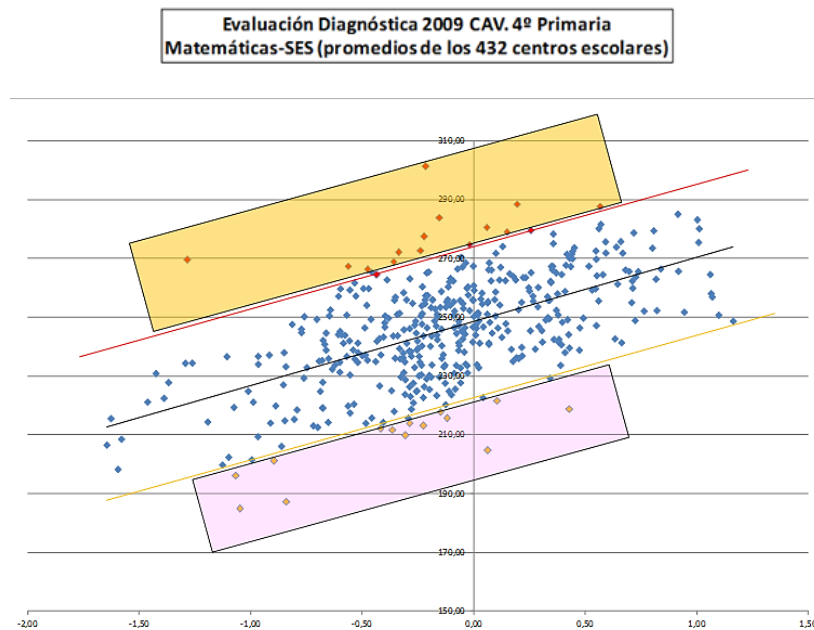


Figura 5.7. Centros de alta y baja eficacia (4º de EP de 2009)
Fuente: *Informe de eficacia y mejora escolar* (en prensa)

Estos últimos, representados por puntos amarillos, son centros de residuo muy grande, pero negativo. Es decir, obtienen puntuaciones brutas muy inferiores a las que les correspondería obtener tomando en cuenta su contexto socioeconómico y cultural. Este hecho hace suponer que, aplicando el mismo criterio hasta ahora empleado, se pueden considerar como centros de baja eficacia.

Por tanto, y ésta es una característica muy relevante de este trabajo, se consideran objeto de estudio las escuelas CAEF y las CBEF. En esta línea se debe tener

presente que el estudio de estos últimos es mucho más difícil y comprometido (Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2013; Van De Grift y Houtveen, 2006, 2007).

Es preciso citar en este momento que un centro escolar puede ser muy eficaz en las competencias consideradas de la ED y hacerlo muy mal en otras o en otros aspectos de la labor formativa (por ejemplo, el cuidado y mejora de la convivencia dentro del centro). Y de la misma manera, pero al revés, un centro puede tener una eficacia baja en matemáticas o lengua y trabajar excelentemente las competencias artísticas o el contenido no cognitivo. Es aquí donde el presente trabajo de tesis doctoral encuentra su sentido y justificación, ya que el estudio de la eficacia no debería centrarse únicamente en la formación de contenido cognitivo, sino que debe abarcar todos los aspectos considerados en el desarrollo integral del alumnado, destacando, en este caso, la educación en valores en todas sus formas.

Por tanto, volviendo al ejemplo, emplear el ISEC medio del centro como covariable en un modelo de regresión al nivel 2 de los centros es un procedimiento que permite hacer estimaciones de las puntuaciones en las EDs más equitativas, ya que se consigue detraer el efecto la citada variable contextual. Pero, pese a que el ISEC tiene una gran relevancia, son muchas las variables que influyen en el rendimiento académico. En muchos casos, están relacionadas entre sí y, además, esta realidad es también compleja porque es multinivel, porque los datos se presentan, como ya se ha señalado anteriormente, en una estructura anidada, en una jerarquía a diferentes niveles donde, como hemos visto, nos encontramos con variables propias de cada nivel (alumnado y centro).

Otra de las variables que puede tener relevancia en el rendimiento es, por ejemplo, el hecho de que el o la estudiante provenga de una familia inmigrante. Esta variable se refiere al hecho de la incorporación de forma tardía al sistema proviniendo del de otro país. Además, en muchas ocasiones son estudiantes con una situación familiar compleja y, en lo que se refiere a las lenguas, con nulo conocimiento del vasco y, excepto en el caso de estudiantes latinoamericanos, también del español. No se trata obviamente de una cuestión de pasaporte, sino

de un cúmulo de circunstancias personales, familiares y sociales que habitualmente dificultan el proceso de aprendizaje. En cualquier caso, al nivel del estudiante, es una variable dicotómica de sí/no (0/1).

Tomando de nuevo como referencia la ED del año 2009, en 4º de primaria, sobre un total de casi 17.000 estudiantes, en los centros de la CAV había un total de 1.069 estudiantes inmigrantes (el 6.04% del total). Se comprueba que hay varianza entre centros, porque de no haberla, esta sería, más o menos, la proporción en *todos* los centros de la CAV y se ha comprobado que se trata de una distribución fuertemente asimétrica de forma que en una gran mayoría de centros (alrededor del 28%) no hay estudiantes inmigrantes. En unos 80 centros (20%) hay solo 1. Pero en el otro extremo de la gráfica nos encontramos con 22 centros (un 5%) en los que en sus aulas más del 30% de los y las estudiantes son inmigrantes. Y entre estos centros, en 10 de ellos el alumnado inmigrante representa más de la mitad. Y el máximo es un centro en el que la proporción supera el 80% (Murillo, Belavi y Pinilla, 2018; Murillo y Martínez-Garrido, 2018).

Se requiere, por tanto, un procedimiento estadístico que se ajuste a un mundo real complejo, multivariado y multinivel, una técnica analítica que se ajuste a la estructura anidada de los datos (Gaviria y Castro, 2005). Dicho procedimiento es la regresión múltiple multinivel mediante Modelos Jerárquicos Lineales (HLM por sus siglas en inglés), y lo es, porque tiene en cuenta y estudia al mismo tiempo el efecto de múltiples variables a diferentes niveles. La notación general para dichos modelos es la siguiente:

- Nivel 1 del alumnado:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij}$$

- Nivel 2 de los centros:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_{s=1}^S \gamma_{0s} W_{sj} + u_{0j}$$

$$\beta_{qj} = \gamma_{q0} + \sum_{s=1}^S \gamma_{qs} W_{sj} + u_{qj}$$

Los componentes de este modelo general asumiendo los siguientes supuestos y convenciones son los siguientes:

- La variable dependiente (\mathcal{Y}) es, por ejemplo, la puntuación en la ED en matemáticas.
- El número de unidades de nivel 1 (estudiantes) se denota por i .
- El número de unidades de nivel 2 (centros) se denota por j .
- Y_{ij} es la puntuación estimada por el modelo para el alumno i perteneciente a la escuela j .
- B_0 representa el punto de corte. B_{0j} el punto de corte del centro j .
- B_q representa la pendiente asociada a cada covariable (el incremento en \mathcal{Y} por cada unidad de incremento en la covariable X). B_{qj} la pendiente del centro j .
- En el nivel 1, se cuenta con Q covariables, de ahí que sea B_q .
 - Dichas covariables se denotan por X .
- En el nivel 2, se cuenta con S covariables, de ahí que sea γ_s .
 - Dichas covariables de nivel 2 se denotan por W .

En función de ello, cada ecuación se refiere a lo siguiente:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij}$$

Al nivel 1 del alumnado, la puntuación en matemáticas de un/a estudiante i perteneciente a la escuela j (Y_{ij}) se estima mediante una función lineal que consta de la intersección de su centro, la puntuación media de la escuela (B_{0j}), más la suma de los efectos (B_{qj}) asociados a cada una de las covariables de nivel 1 (X_{qij}), más un residuo a nivel individual (r_{ij}) (Este residuo no debe confundirse con el del centro. Este es el individual de cada estudiante, lo que la puntuación en matemáticas se separa de la que el modelo estima).

En el nivel 2 de los centros, dos son también las ecuaciones, en ambas se estima para cada centro su intersección (B_{0j}) y sus pendientes (B_{qj}) respectivamente. Esto constituye una de las características distintivas de los modelos multinivel frente a los modelos de regresión ordinaria. En estos últimos, el modelo estima una única

intersección y una única pendiente asociada a cada covariable, son constantes. Por el contrario, en los modelos multinivel se asume, en principio, que los centros varían en intersecciones y pendientes, de ahí que estos parámetros no sean constantes, sino que pasan a ser consideradas como variables aleatorias del nivel 2.

En el caso de las intersecciones, las mismas se estiman mediante la siguiente ecuación:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_{s=1}^S \gamma_{0s} W_{sj} + u_{0j}$$

En el nivel 2 de los centros, la intersección de cada centro, su rendimiento medio (B_{0j}) se estima mediante la gran media de las intersecciones, el efecto común a todos los centros (γ_{00}), la suma de los efectos asociados a las covariables W del nivel 2 y un residuo para cada centro (u_{0j}).

De manera análoga, se estiman las pendientes de cada centro (B_{qj}):

$$\beta_{qj} = \gamma_{q0} + \sum_{s=1}^S \gamma_{qs} W_{sj} + u_{qj}$$

En la gran mayoría de los modelos que se han elaborado en el proceso de selección de estos centros se ha comprobado que, si bien los centros varían significativamente en intersecciones, no ocurre lo mismo con las pendientes asociadas a las diferentes covariables, de ahí que esta última ecuación en nuestro caso adopte la forma de:

$$\beta_{qj} = \gamma_{q0}$$

Es decir, al no haber variabilidad en lo que a las pendientes se refiere, el parámetro asociado a las mismas es constante.

En cualquier caso, hay que resaltar aquí la importancia del u_{0j} de la primera ecuación del nivel 2, pues, en este caso, es el indicador básico de eficacia. Mediante este parámetro se representa el residuo de cada centro asociado a la intersección, una vez controlados todos los factores individuales y de centro incluidos en el

modelo. Se trata de la diferencia entre la media observada en cada escuela y la gran media de todas ellas.

La determinación de los citados factores ha sucedido en función de la información disponible en las bases de datos del ISEI/IVEI, las variables consideradas, en su mayoría, proceden del cuestionario de contexto que se aplica junto a las pruebas competenciales de las EDs, y han sido las siguientes:

- Nivel 1 del alumnado:
 - Modelo lingüístico en que el o la estudiante cursa sus estudios (A, B, D). En aquellos centros que disponen de más de un grupo por curso, puede ocurrir en algunos de ellos que en un aula se imparta la docencia en el modelo D y en otra en el B, por ejemplo. Pero como el modelo formulado es de solo dos niveles, esta información se ha imputado al estudiante.
 - Sexo.
 - Si el euskara es o no la lengua de uso habitual en la familia.
 - Condición de inmigrante.
 - Índice socioeconómico y cultural de la familia (ISEC).
 - Rendimiento previo (calificación del año anterior en el área o materia informada por el propio o la propia estudiante).
 - Si el alumno/a es o no repetidor/a (edad normativa).
- Nivel 2 de los centros:
 - Red (variable dicotómica: pública-concertada).
 - Variables agregadas del N1:
 - ISEC medio del centro.
 - Tasa de inmigrantes.
 - Tasa de familias vascoparlantes.
 - Tasa de alumnado repetidor (1- tasa de idoneidad).
 - Rendimiento previo medio.

De esta manera, estos modelos permiten detectar y seleccionar aquellos centros que funcionan muy bien (de alta eficacia), pero también aquellos cuyo funcionamiento no es el adecuado (baja eficacia). Para ello, se calcula el residuo

para cada centro (u_{oj}) una vez que se ha controlado el efecto de un grupo de variables contextuales relevantes.

Cuanto mayor y más positivo sea el residuo, mejor será el funcionamiento del centro; más se separa de la puntuación que le correspondería en función de su contexto. De esta manera, los centros así seleccionados, pueden ser ejemplos y fuente de buenas prácticas pues obtienen resultados superiores a lo esperado, superiores a los centros parecidos a ellos que operan en condiciones y contextos similares. Son, por tanto, centros de *alta eficacia*. Y, de manera simétrica, cuanto mayor, pero negativo, sea el residuo, se intuye un menor nivel de funcionamiento del centro, son centros de *baja eficacia*.

Este enfoque es lo que durante algún tiempo se denominó como *modelos de valor añadido*. Este *valor añadido* es, en definitiva, lo que el modelo estadístico no explica, el límite hasta donde la estadística llega.

Los modelos de valor añadido pueden resultar muy útiles en los procesos de diagnóstico y mejora de las escuelas... Combinados con otras metodologías de naturaleza más cualitativa como observaciones, entrevistas, portafolios, etc., ayudan a la identificación de buenas prácticas que se pueden potenciar en las reformas educativas. (Martínez, 2009:239)

Por tanto, el procedimiento concreto seguido es el siguiente:

Para cada curso, competencia y año se ha obtenido un modelo HLM que incorpora como covariables las variables contextuales de N1 y N2 que en cada caso han resultado estadísticamente significativas. En dichos modelos se dejan variar solamente las intersecciones. Posteriormente se calcula el residuo de nivel 2 (u_{oj}) de cada centro en cada competencia y año.

Se han promediado los residuos de cada año de cada escuela para disponer del promedio de los residuos en las 3 competencias y los 5 años. A continuación, se ordena la lista de centros y se seleccionan los casos extremos de forma que los centros de mayor residuo promedio serán considerados los de mayor nivel de eficacia (CAEF) y los de menor serán los de un menor nivel de eficacia (CBEF).

Sin embargo, los diferentes años de aplicación de las diferentes ED tiene un efecto que ha sido señalado en la literatura, pues este tipo de puntuaciones de valor añadido, este tipo de residuos, en ocasiones cuentan con cierta inestabilidad (Newton, Darling-Hammond, Haertel y Thomas, 2010). Esto significa que son frecuentes situaciones como que el residuo de un centro sea un año muy alto y positivo, pero al siguiente pase a ser simplemente medio.

Con el fin de eliminar este posible efecto, se procedió a promediar para cada centro su conjunto de residuos. Como el último año analizado fue el 2015, se dispuso para cada centro de los resultados de 5 ediciones de la ED (2009, 2010, 2011, 2013 y 2015). Y en cada una de 3 competencias evaluadas (castellano, euskera y matemáticas). Por tanto, un total de 15 medidas por centro.

De tal forma que, en primer lugar, se promedian para cada año los 3 residuos, y luego las 5 medias anuales. El promediar así los 15 residuos, en primer lugar, implicó que la magnitud bruta del promedio final ya no era tan grande como la de algunos residuos aislados. Como antes se ha citado, suele ocurrir que en un año determinado el residuo de un centro en alguna competencia sea excepcionalmente grande. Pero es muy difícil que esto ocurra en todas las competencias y en todos los años. De ahí que el valor absoluto de los promedios tienda lógicamente a no ser tan elevado.

Una vez generado dicho promedio, los centros se ordenan por el mismo según un criterio descendente de forma que, como resultado final, se obtiene una lista ordenada de centros desde los que tienen mayor nivel de eficacia (CAEF) hasta los de menor (CBEF).

Este procedimiento de detección de centros de alta y baja eficacia es el que se denomina como criterio de residuos extremos.

Criterio 1. Residuos extremos.

La figura 5.8 muestra el perfil prototípico de un CAEF así definido en función de este primer criterio.

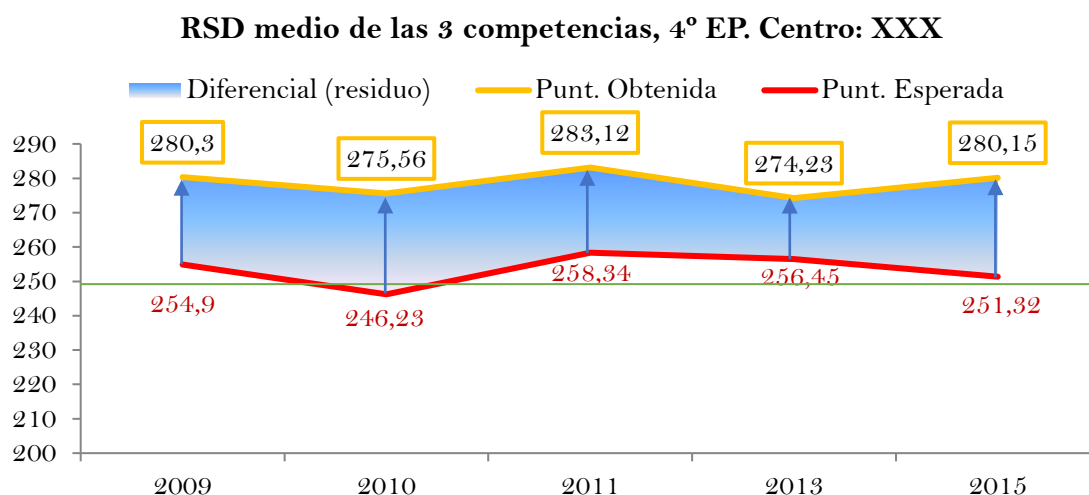


Figura 5.8. Perfil 1 de un CAEF según el criterio de los RSD extremos
Fuente: adaptación de *Informe de eficacia y mejora escolar* (en prensa)

En la misma se representan para cada uno de los 5 años las medias de los residuos en las 3 competencias evaluadas. Como vemos, las puntuaciones empíricamente obtenidas por este centro (línea amarilla) están cada año alrededor del valor 280. Mientras que las puntuaciones estimadas (línea roja) se sitúan cerca de 250 (que es la gran media, línea verde).

Las flechas azules representan, para cada año, la diferencia entre la puntuación obtenida y la esperada, el residuo. En este caso, año tras año son grandes y positivas (de más o menos 30 puntos). Por tanto, se corresponde con un ejemplo de centro de alta eficacia según el criterio 1 de los residuos extremos ya que los mismos son grandes y positivos para las 3 competencias y los 5 años. Pero este perfil no es el único posible (figura 5.9).

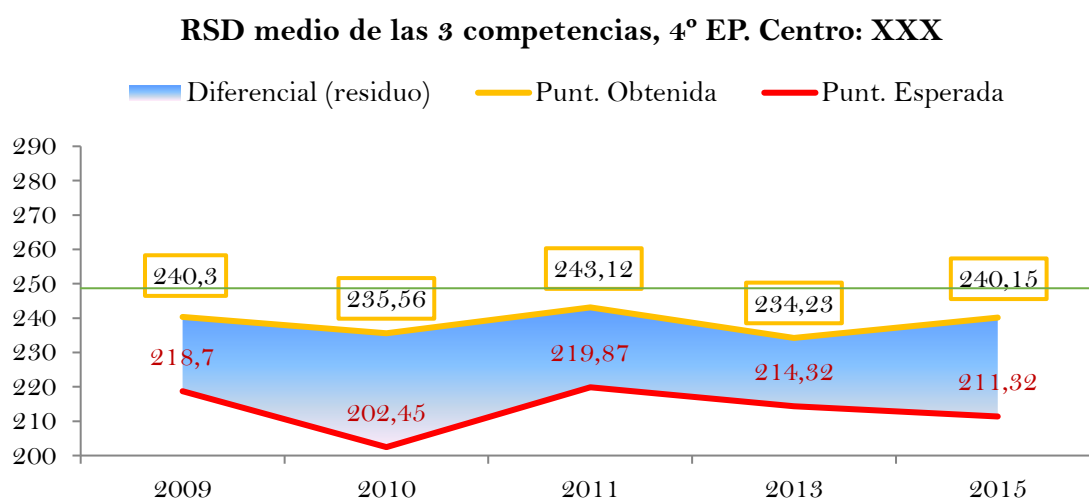


Figura 5.9. Perfil 2 de un CAEF según criterio de los RSD extremos
Fuente: adaptación del *Informe de eficacia y mejora escolar* (en prensa)

En la misma se describe un patrón similar: las puntuaciones empíricamente observadas son los 5 años bastante superiores a las estimadas (entre 20 y 30 puntos). Pero ahora, dichas puntuaciones obtenidas son inferiores a la gran media (250, línea verde). En este caso también se considera un centro CAEF, pero a diferencia del anterior, el contexto en el que este centro desarrolla su tarea es, probablemente, muy complejo y desfavorecido, ya que las puntuaciones esperables son muy bajas. Se trata de un centro que, a pesar de operar en condiciones muy complicadas, es capaz de hacer que sus estudiantes obtengan puntuaciones muy superiores a las de centros similares y, además, cercanas a la gran media. Es, por tanto, también un CAEF, pero de perfil socioeconómico muy distinto al primero.

Criterio 2. Puntuaciones extremas

Antes de proceder a explicar el segundo criterio, se presentan los datos de los centros reflejados en las figuras 5.10 y 5.11.

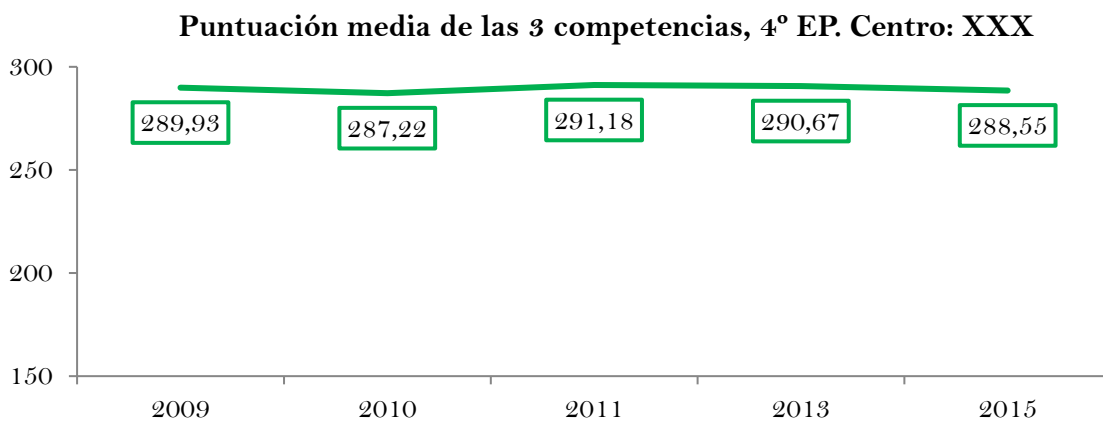


Figura 5.10. Centros de puntuaciones extremas (altas)
Fuente: *Informe de eficacia y mejora escolar* (en prensa)

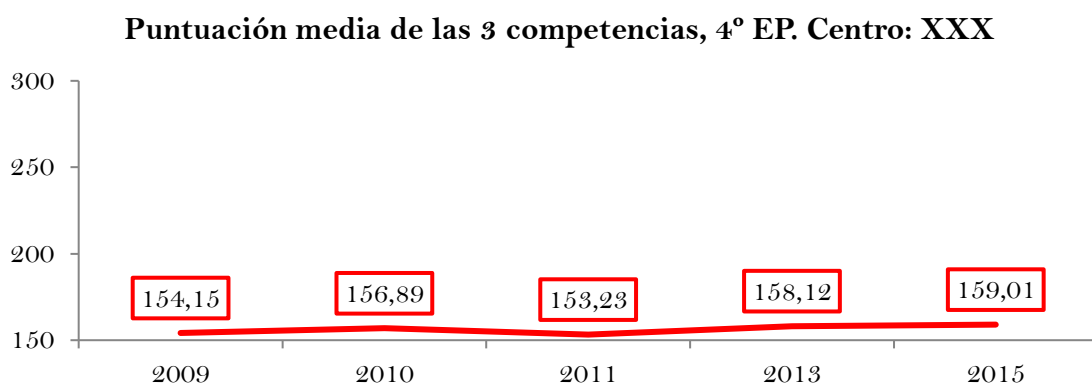


Figura 5.11. Centros de puntuaciones extremas (bajas)
Fuente: *Informe de eficacia y mejora escolar* (en prensa)

Ambos muestran un perfil similar, pero uno en positivo y otro en negativo. Año tras año sus puntuaciones observadas son o muy altas o muy bajas. De hecho, son las máximas o las mínimas. Este fenómeno se conoce como efecto techo (o suelo), en la medida en que, de poder aplicar pruebas con más ítems de grado de dificultad más amplio, estos centros no se situarían en el máximo o en el mínimo.

Pero sea como sea, lo que aquí se encuentra son dos realidades muy distintas.

El centro verde obtiene cada año las mejores puntuaciones de todos los centros de la CAV. Al margen de que su contexto socioeconómico sea alto (que de hecho lo es), estos resultados brutos pues son indicadores de un desempeño extraordinario y constante.

En el otro extremo se sitúa el centro de color rojo. Año a año en las 5 EDs, sus puntuaciones brutas son las más bajas de la CAV. Centros de este tipo reúnen todas las características no deseables para un correcto desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje (contexto socioeconómico muy difícil, problemas y dificultades muy graves y de muy complejo abordaje, etc.). Afortunadamente, en el sistema educativo local estos casos tan extremos son muy pocos y desde hace tiempo son objeto de atención preferente por las autoridades educativas y por el servicio de inspección.

Criterio 3. Crecimiento de puntuaciones

Al hablar de la inestabilidad de este tipo de medidas, cabe considerar un enfoque centrado en el cambio, en el crecimiento. No se trata de un estudio longitudinal a nivel del alumnado porque las EDs, al estar centradas siempre en 4º de EP y 2º de ESO, se aplican a diferentes cohortes. Pero sí es posible pensar en un enfoque temporal al nivel de los centros ya que para este trabajo se dispone de 5 puntos temporales.

En este caso, un centro se considera de alta eficacia si el promedio de sus puntuaciones muestra a lo largo de los 5 años una clara tendencia creciente y si además sus residuos crecen también (y se considera de baja eficacia si la tendencia es decreciente) (figuras 5.12 y 5.13).

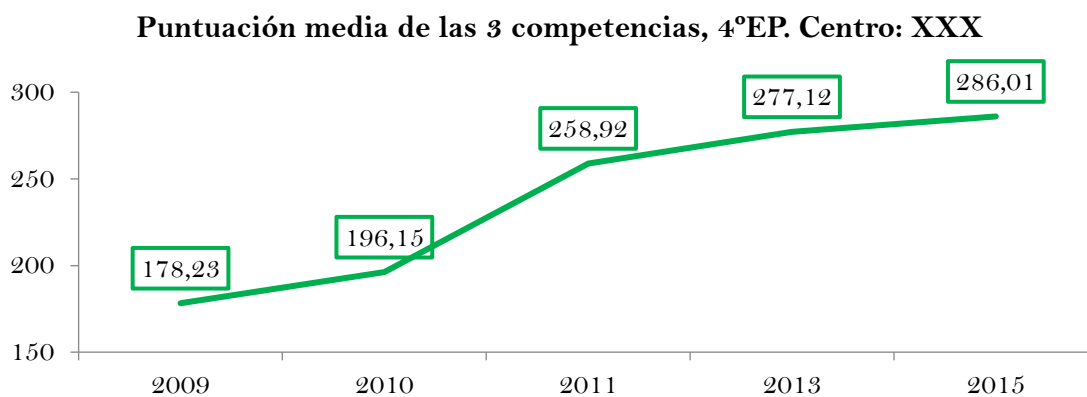


Figura 5.12. Centros de crecimiento de puntuaciones
Fuente: *Informe de eficacia y mejora escolar* (en prensa)



Figura 5.13. Centros de decrecimiento de puntuaciones
Fuente: *Informe de eficacia y mejora escolar* (en prensa)

El caso del centro verde muestra una clara tendencia creciente en las puntuaciones medias obtenidas, mientras que el centro rojo tiene la tendencia inversa.

Citar que estas comparaciones temporales son posibles de manera directa en la medida en que todas las EDs tienen la misma métrica (media de 250 y desviación típica de 50), por lo que no es necesario proceder a ningún tipo de equiparación.

Pues bien, el centro verde es un centro que en 2009 comenzó con una puntuación media extremadamente baja y a lo largo de las diferentes ediciones de las EDs ha ido mejorando notablemente sus puntuaciones alcanzando en 2015 una puntuación de 286.

Esta clara tendencia a la mejora debe ser reconocida. Se trata de un centro que ha demostrado que es capaz de mejorar notablemente su rendimiento medio a lo largo del tiempo. Y esto ha de ser considerado como otra manera de ser altamente eficaz. Escuelas como ésta ya han demostrado que son capaces de hacerlo.

Pero considerar como criterio únicamente el crecimiento de las puntuaciones plantea un problema. Y para ilustrarlo se presenta la figura 5.14:

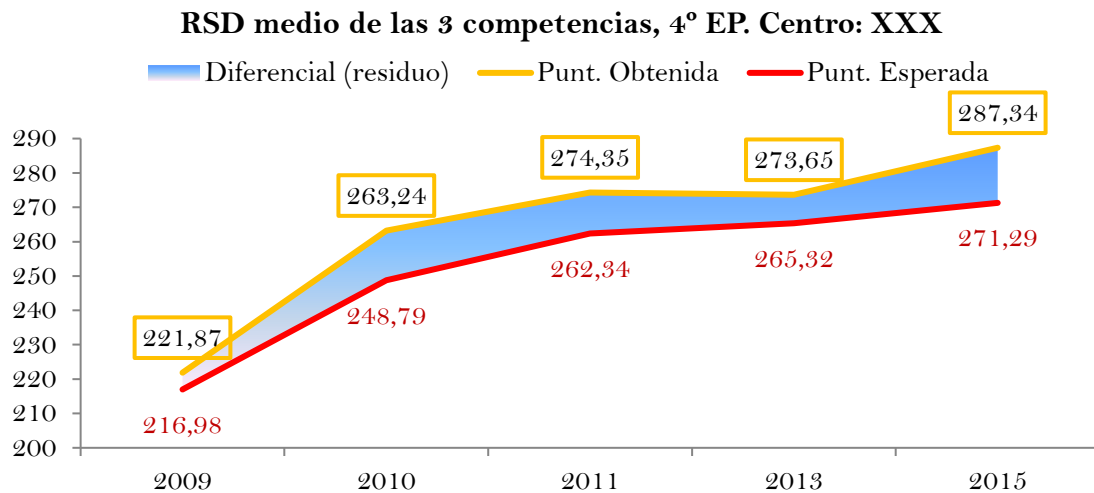


Figura 5.14. Ejemplo de centro con crecimiento de puntuaciones
Fuente: adaptación del *Informe de eficacia y mejora escolar* (en prensa)

Como se comprueba, el perfil del centro representado en esta figura muestra una clara tendencia creciente en las puntuaciones obtenidas. La línea amarilla comienza con una puntuación de 221,87 puntos y finaliza en 2015 con 287,34. En principio cabría considerar a este centro como CAEF en función del criterio del crecimiento de las puntuaciones.

Pero si se focaliza la atención en la línea roja, la de las puntuaciones estimadas, se evidencia una trayectoria paralela a la de las puntuaciones obtenidas, aunque levemente por debajo en los 5 años. Es decir, las puntuaciones estimadas también crecen, lo hacen en paralelo a las puntuaciones obtenidas de forma que el tamaño de los residuos para cada año es prácticamente constante y muy pequeño.

Lo que aquí sucede puede ser debido a dos motivos: el centro ha mejorado sus puntuaciones, pero el contexto en el que dicho centro desarrolla su labor también ha mejorado (las condiciones socioeconómicas y culturales). La eficacia de este centro es aparente: sus puntuaciones mejoran, pero muy probablemente lo hacen porque su contexto mejora también de manera similar. Por tanto, no cabe considerarlo como CAEF.

Criterio 4. Crecimiento de residuos

Un centro se considera de alta eficacia si el promedio de sus residuos muestra a lo largo de los 5 años una clara tendencia creciente (y se considera de baja eficacia si la tendencia es decreciente) (figura 5.15).

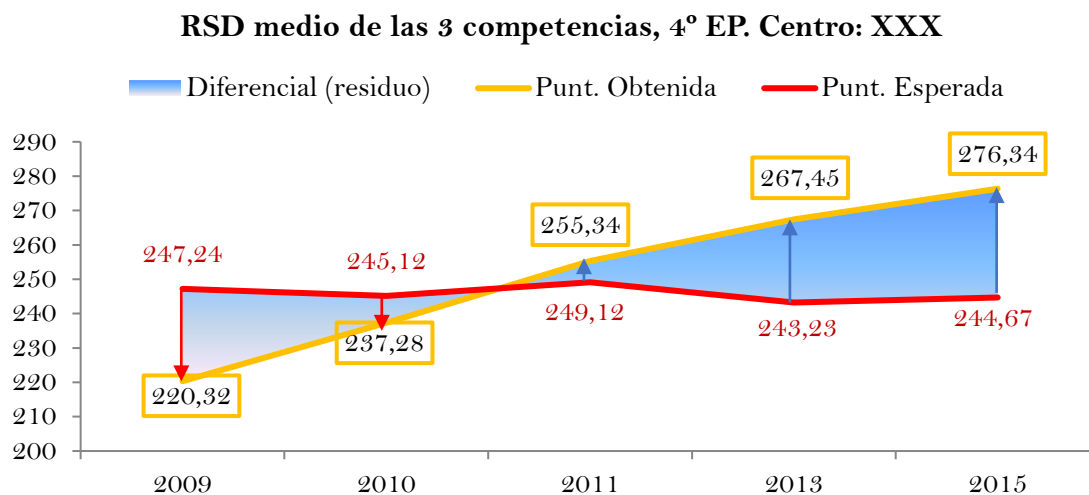


Figura 5.15. Perfil 1 de un CAEF según el criterio de crecimiento de RSD
Fuente: adaptación del *Informe de eficacia y mejora escolar* (en prensa)

El perfil de este centro se caracteriza por lo siguiente: las puntuaciones obtenidas muestran, al igual que en el caso anterior, una clara tendencia creciente. La puntuación media en 2009 es de 220.32 y la serie acaba con los 276.34 puntos de 2015. Pero lo que diferencia a este centro con respecto al ejemplo anterior, es la línea roja de las puntuaciones estimadas. En este caso se comprueba que se mantiene prácticamente paralela al eje de las abscisas con valores para los 5 años en torno a los 245 puntos. Esto ha de interpretarse en el sentido de que el contexto de este centro se mantiene estable. Y como el rango de puntuaciones esperadas ronda la gran media (250), puede deducirse que la composición social del colegio es de tipo medio.

Sin embargo, lo relevante surge al comparar de nuevo ambas líneas. Lo que en este ejemplo se detecta es que al crecer las puntuaciones obtenidas manteniéndose más o menos constante el contexto (las puntuaciones estimadas), los residuos muestran una acusada tendencia creciente. En la edición del 2009 el residuo era negativo (alrededor de -27 puntos). En 2010 sigue siendo negativo pero su magnitud es mucho menor (alrededor de -8). Y ya en la ED de 2011 la tendencia

se invierte y el residuo pasa a ser positivo (+6). En 2013 alcanza un valor de +24 y la serie finaliza en 2015 con un residuo de +32 puntos.

Por tanto, este centro sí puede ser considerado de alta eficacia desde los dos criterios: crecen las puntuaciones y también crecen los residuos. Es un centro con una clara tendencia a la mejora, demuestra mayor incremento en las puntuaciones, siempre que dicho incremento vaya acompañado también de un crecimiento de los residuos.

Pero este ejemplo no es la única posibilidad (figura 5.16).

RSD medio de las 3, 4º EP. Centro: XXX

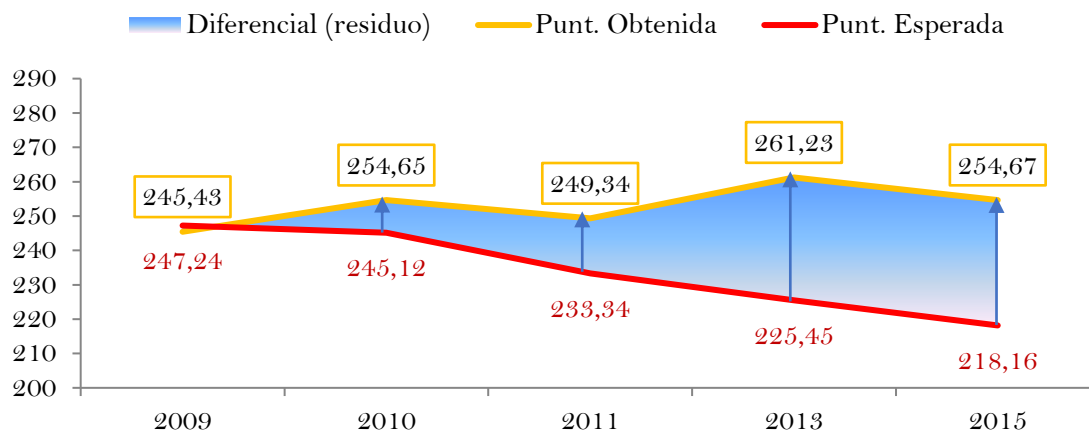


Figura 5.16. Perfil 2 de un CAEF según el criterio de crecimiento de RSD
Fuente: adaptación del *Informe de eficacia y mejora escolar* (en prensa)

En este caso se describe un centro cuyas puntuaciones obtenidas se mantienen más o menos constantes –aunque con leves oscilaciones– a lo largo de las 5 EDs. Teniendo en cuenta solamente sus puntuaciones brutas, este centro no entraría en ninguna de las selecciones de alta eficacia. Pero si, como siempre, se comparan las puntuaciones obtenidas con las estimadas, la cosa cambia.

La línea roja de las puntuaciones estimadas muestra una clara tendencia decreciente, es decir el contexto de este centro ha ido empeorando con el paso del tiempo (debido probablemente a los efectos de la crisis). Lo que esto supone es que los residuos se van incrementando año a año: el de 2009 es de casi 0, de 9 puntos en 2010, 16 en 2011, 35 en 2013 y 36 en 2015.

Es decir, este centro consigue mantener un nivel bastante aceptable en lo que a las puntuaciones se refiere, a pesar de que el contexto en el que desarrolla su labor

se va haciendo cada vez más complicado y difícil. En este caso la tendencia del centro también responde al criterio referente al crecimiento de residuos (flechas azules), aunque son una situación socioeconómica bien distinta. Se trata, por tanto, también de un centro de alta eficacia según el criterio 4 de crecimiento de residuos.

El procedimiento estadístico seguido en el proceso de selección de centros de alta y baja eficacia atendiendo al enfoque temporal consiste en emplear de nuevo un enfoque multinivel mediante modelos jerárquicos lineales. Estos modelos son una herramienta muy versátil y en esta ocasión permiten considerar otra estructura jerárquica de datos en la que ahora sean los tiempos (años de aplicación de las EDs) los que conformen el nivel 1 (N1), y a su vez, estos se aniden en centros (N2).

En otras palabras, los modelos jerárquicos lineales pueden emplearse también como modelos longitudinales para modelizar el cambio o el crecimiento. En el capítulo 6 de la obra de Raudenbush y Bryk (2002), y en los capítulos 5 y 6 de la de Heck, Thomas y Tabata (2014), se puede encontrar información detallada al respecto. El modelo sería el siguiente:

Nivel 1 de los tiempos (años):

$$y_{tj} = \pi_{0j} + \pi_{1j}A\tilde{N}O_{tj} + \varepsilon_{tj}$$

Nivel 2 de los centros:

$$\pi_{0j} = \beta_{00} + u_{0j}$$

$$\pi_{1j} = \beta_{10} + u_{1j}$$

Modelo multinivel:

$$y_{tj} = \beta_{00} + \beta_{10}A\tilde{N}O_{tj} + u_{0j} + u_{1j}A\tilde{N}O_{tj} + \varepsilon_{tj}$$

En este caso se estima la variable dependiente (y_{ij}) que es la puntuación media o el residuo medio en cada uno de los 5 años (t) para cada centro (j). Ésta se estima

mediante dos parámetros π_{0j} y π_{1j} . La notación aquí suele variar y se usa la letra π_i , pero estos parámetros son los equivalentes a los de los modelos anteriores de forma que:

- B_{00} es la gran media (intersección) de todos los centros en puntuaciones o residuos al inicio (año 0).
- B_{10} es la pendiente media de todos los centros.
- U_{0j} es el residuo de cada centro relativo a la intersección.
- U_{1j} es el incremento anual en pendiente de cada centro, lo que la pendiente de cada centro (π_{1j}) se aparta de la gran pendiente (de la pendiente media de todos los centros, B_{10}).

U_{1j} es aquí, por tanto, el estimador de eficacia de la misma manera que en el caso de los residuos extremos lo era U_{0j} . Este último indicaba lo que la media de cada centro se apartaba de la gran media. Aquí indica la diferencia entre la pendiente de cada centro y la gran media de todas las pendientes.

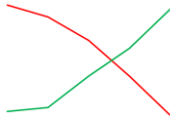
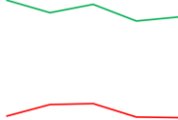
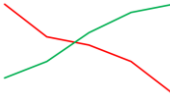
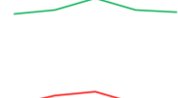
Como se ha citado en casos anteriores, una vez ejecutado el modelo, se guarda para cada centro su parámetro U_{1j} (uno para los residuos y otro para las puntuaciones) y se ordena la relación de centros en función del mismo. Y, como siempre, se seleccionan los casos extremos por arriba y por abajo que serán respectivamente los centros CAEF que más crezcan en residuos o puntuaciones, y los centros CBEF que más decrezcan en ambos.

En definitiva, en el proceso de selección de centros aquí descrito se han tenido en cuenta tres ejes o dimensiones:

- Tiempo, ED09-ED10-ED11-ED13-ED15.
- Puntuaciones medias de los centros en euskara, castellano y matemáticas.
- Residuos de los centros en euskara, castellano y matemáticas una vez controlado el efecto de las covariables contextuales de N1 y N2.

La combinación de estos tres ejes da lugar a 4 criterios de alta eficacia (o baja eficacia) escolar tal y como se muestra en la tabla 5.9.

Tabla 5.9
Resumen de los cuatro criterios de eficacia aplicados

	CRECIMIENTO (O DESCENSO)	ALTO (O BAJO) CONSTANTE
Puntuaciones		
Residuos		

Fuente: adaptación del *Informe de eficacia y mejora escolar* (en prensa)

Los resultados de todos estos modelos han permitido disponer de una relación ordenada de centros de tal forma que se han podido seleccionar las escuelas de muy alta (CAEF) y de muy baja (CBEF) eficacia escolar desde una cuádruple perspectiva:

- Criterio de los residuos extremos (modelo transversal contextualizado):
 - Un centro es CAEF (o CBEF) si el promedio de sus residuos es muy elevado (o muy bajo).
- Criterio del crecimiento (o decrecimiento) de los residuos (modelo longitudinal contextualizado):
 - Un centro es CAEF (o CBEF) si sus residuos muestran una acusada tendencia creciente (o decreciente).
- Criterio del crecimiento (o decrecimiento) de las puntuaciones (modelo longitudinal):
 - Un centro es CAEF (o CBEF) si sus puntuaciones muestran una acusada tendencia creciente (o decreciente) y si además sus residuos crecen también.
- Criterio de las puntuaciones extremas (modelo de efecto *techo* o *suelo*):
 - Un centro es CAEF (o CBEF) si el promedio de sus puntuaciones es muy elevado (o muy bajo). No pueden crecer o decrecer porque sus puntuaciones alcanzan los máximos (o mínimos).

La selección del número definitivo de centros se llevó a cabo por el equipo de investigación y, mediante un procedimiento pragmático en el que se consideraban

distintas variables contextuales (tipo de estudio, los recursos disponibles, el número de personas investigadoras o la temporalización) se decidió que lo realista era plantearse estudiar, para la etapa de primaria, un máximo de 30 centros (tabla 5.10).

Tabla 5.10

Número de centros CAEF y CBEF a estudiar según los cuatro criterios de eficacia escolar

Educación Primaria			
Criterio	CAEF	Criterio	CBEF
<i>Residuos extremos positivos</i>	6	<i>Residuos extremos negativos</i>	4
<i>Crecimiento de residuos</i>	8	<i>Decrecimiento de residuos</i>	9
<i>Crecimiento de puntuaciones</i>	2	<i>Decrecimiento de puntuaciones</i>	2
<i>Puntuaciones extremas positivas</i>	1	<i>Puntuaciones extremas negativas</i>	1
Total	17		16

Fuente: elaboración propia

A continuación, se describen los procesos de análisis llevados a cabo con los datos específicamente recogidos para este trabajo.

Los datos cualitativos relativos a las entrevistas realizadas, los grupos de discusión y a las preguntas abiertas incluidas en los cuestionarios aplicados se transcribieron, categorizaron y analizaron con el programa NVivo 10. El análisis se llevó a cabo mediante los procedimientos habituales tomando en consideración el marco categorial inicial y las categorizaciones de segundo nivel que surgieron como consecuencia del trabajo de campo. En concreto, la categorización se realizó a través de categorías o nodos emergentes de la información obtenida y se analizó mediante consultas de matriz de codificación y consultas de comparación de codificación.

Los datos cuantitativos fueron analizados con el software SPSS 24 mediante distintos tipos de análisis entre los que destacan los siguientes:

1. *Estadísticos descriptivos* (media, desviación típica y frecuencias).
2. *Tablas cruzadas o de contingencia* con el objetivo de analizar si las frecuencias son o no estadísticamente significativas.
3. La prueba *Z de Kolmogorov-Smirnov* para comprobar si los datos planteados siguen o no la distribución normal.

4. Para los casos en que las variables cumplen el criterio de normalidad se ha aplicado la *Prueba de Lavenne*.
5. En los casos en los que se cumplen los requisitos para aplicar pruebas no paramétricas se ha utilizado la prueba *U de Mann-Whitney* de comparación de medias de dos grupos para identificar las diferencias estadísticamente significativas en función de determinadas variables como son el sexo o la condición de inmigrante del alumnado.
6. La prueba no paramétrica de *Kruskal Wallis* con el objetivo de comparar medias de 3 o más grupos.

5.6. Síntesis final

Como cierre al apartado referido a la metodología de investigación propuesto se incluye la siguiente tabla en la que, a modo de síntesis, se describe el procedimiento llevado a cabo (tabla 5.11).

Tabla 5.11

Resumen del diseño de investigación

	FASE PREVIA	FASE 1	FASE 2	FASE 3	
OBJETIVO GENERAL	Identificar y seleccionar los centros CAEF/CBEF de EP de la CAV.	Conocer si la EV es un factor de eficacia escolar de los centros de primaria de la CAV.	Analizar la EV en los centros CAEF de primaria de la CAV.	Conocer en profundidad la realidad de un centro CAEF y otro CBEF en el ámbito de la EV.	
PARTICIPANTES	409 centros de EP de la CAV	31 Agentes de la Inspección Educativa 28 Equipos Directivos 3.075 Estudiantes de EP 224 Docentes de EP	24 Docentes 453 Familias 391 Estudiantes 5 Equipos Directivos	1 Inspección Escolar 1 Equipo Directivo 127 estudiantes (50ED+77Quest.) 3 Docentes 66 Familias	1 Inspección Escolar 1 Equipo Directivo 144 estudiantes (65ED+79Quest.) 6 Docentes 96 Familias
VARIABLES	Nivel/Tipo de Eficacia Escolar. Variables: - Puntuación obtenida por el alumnado en las 3 competencias fijas de la ED - Variables contextuales	- Creencias sobre la EV. - Buenas prácticas en EV. - Puntuación obtenida por el alumnado en la CSC.	- Hábitos y valores del alumnado. - Creencias sobre la EV. - Buenas prácticas en EV.	- Puntuación obtenida por el alumnado en la CSC. - Hábitos y valores del alumnado. - Creencias sobre la EV. - Buenas prácticas en EV.	- ED. - Cuestionario sobre creencias, hábitos y valores para el alumnado/profesorado/familias. - Entrevista semiestructurada. - Análisis documental. - Grupo de discusión con el profesorado.
INSTRUMENTOS	- Evaluación Diagnóstica (ED). - Cuestionario para recoger información contextual.	- Cuestionario del profesorado sobre eficacia escolar. - Entrevista semiestructurada.	- Cuestionario sobre creencias, hábitos y valores para el alumnado/profesorado/familias. - Entrevista semiestructurada		91
PROCEDIMIENTO	Se han analizado los datos facilitados por el ISEI-IVEI (resultados de la ED) con el objetivo de identificar los centros escolares de Primaria CAEF y CBEF según 8 criterios diferentes* *Realizado por el equipo de investigación que lleva a cabo el trabajo <i>Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia. Diseño de acciones de mejora escolar.</i>	1. Solicitud de colaboración a los centros. 2. Entrevistas a la Inspección de centros CAEF/CBEF. 3. Entrevistas a Equipos Directivos de centros CAEF/CBEF. 4. Aplicación del <i>Cuestionario del profesorado sobre eficacia escolar</i> . 5. Análisis de los resultados obtenidos por el alumnado de primaria en la prueba de CSC en las 2 últimas ediciones de la ED en las que ha sido evaluada.	1. Solicitud de colaboración a los centros. 2. Visita a los centros que aceptan la propuesta para resolver dudas y facilitar todo el material necesario. 3. Recogida del material cumplimentado. 4. Analizar toda la información. 5. Redacción de un informe de devolución para cada centro. 6. Entrevista con el Equipo Directivo.		Una vez concluida la fase anterior, se procedió a invitar a un centro CAEF y otro CBEF a participar en la presente fase (Estudio de caso). Además de toda la información sobre el centro con la que ya se contaba se procedió a: 1. Solicitar documentación relacionada con la EV con el objetivo de llevar a cabo un análisis documental. 2. Realizar un grupo de discusión con el profesorado.
ANÁLISIS DE DATOS	Técnicas estadísticas de modelización multinivel	<i>Datos cuantitativos:</i> Estadísticos descriptivos, Tablas cruzadas o de contingencia, Prueba Z de Kolmogorov-Smirnov, Prueba no paramétrica U de Mann-Whitney de comparación de medias, Kruskal Wallis para comparar medias de 3 o más grupos. <i>Datos cualitativos:</i> Categorización, Consultas de matriz, Comparación de codificación.			

5.7. Limitaciones

En el proceso de desarrollo de la presente investigación se han detectado diversas limitaciones que han ido surgiendo al mismo ritmo que se ha avanzado en la consecución de los objetivos planteados al inicio. Es importante especificar estos aspectos ya que plantean dudas y posibles mejoras que deberían ser tenidas en cuenta en futuros trabajos.

Una de las principales limitaciones que presenta el estudio en la *Fase Previa* y *Fase 1*, y que coincide con lo planteado por Murillo (2006), es el uso de unos datos que en su origen han sido recopilados con un objetivo distinto que para una investigación específica sobre eficacia escolar (falta de datos sobre aspectos relevantes, baja calidad de determinados discursos, la gran cantidad de datos perdidos...). Sin embargo, analizados en conjunto, superan cualquier tipo de inconveniente citado.

La propia naturaleza del objeto de estudio de esta tesis doctoral cuenta con ciertas limitaciones pues, pese a que es un área muy estudiada y con una larga trayectoria, es un concepto muy personal y complejo, lo que dificulta su tratamiento independiente. Además, las pruebas utilizadas para medir este constructo pueden dar pie al efecto de la deseabilidad social, es decir, responder a los ítems según lo que es socialmente aceptable y no según lo que se piensa en realidad (Domínguez, Aguilera, Acosta, Navarro y Ruiz, 2012; Lemos, 2006; Silva et al., 2016).

La negativa de muchos de los centros a participar, sobretudo de los catalogados como centros de baja eficacia escolar, hizo que se tuviera que optar por otro diseño de investigación. La intención principal era conseguir la participación de un número semejante de centros con distinto nivel de eficacia escolar, sin embargo, el hecho de que la respuesta no fuera la esperada repercutió, sobretudo, en el diseño de la Fase 2. En lugar de comparar centros de alta con centros de baja eficacia escolar, el trabajo se centró en analizar las características de la educación en valores e identificar buenas prácticas al respecto en los centros participantes.

Por este mismo motivo, en cuanto al estudio de caso múltiple, lo ideal habría sido que los centros participantes respondieran al mismo criterio de eficacia escolar, pero en distinto nivel (crecimiento/decrecimiento, alto/bajo).

Para terminar, aunque los instrumentos empleados consisten en adaptaciones de pruebas existentes y, según los análisis elaborados, cuentan con un nivel de fiabilidad aceptable, se han detectado posibles mejoras al respecto, tanto en la naturaleza de los ítems como en el procedimiento de aplicación de la prueba (formato on-line).

6. Resultados

A continuación, se presenta el análisis de los resultados encontrados en el estudio según las tres fases que han guiado la consecución del presente trabajo.

Fase 1. Análisis de la educación en valores en los centros CAEF y CBEF seleccionados

6.1. Competencia Social y Ciudadana del alumnado de 4º de primaria

Analizados los resultados obtenidos en la Competencia Social y Ciudadana (CSC) por el alumnado de Primaria en las ediciones 2010 y 2013 se la Evaluación Diagnóstica (ED) se observa que de la primera a la siguiente edición hay un ligero descenso en la puntuación media obtenida. Además, en comparación con las otras competencias evaluadas en estas dos ediciones y que se corresponden con contenido cognitivo (Competencia Lingüística en Castellano y Euskera y la Competencia Matemática), se observa que los resultados en la CSC son, en ambas ocasiones, los más bajos (tabla 6.1).

Tabla 6.1

Puntuaciones medias obtenidas en la ED 2010 y 2013 en las diferentes competencias

2010				2013			
Comp. Cast.	Comp. Euskera	Comp. Mat.	CSC	Comp. Cast.	Comp. Euskera	Comp. Mat.	CSC
<i>M (D.T.)</i>				<i>M (D.T.)</i>			
263.38 (59.093)	257.30 (44.129)	252.90 (50.876)	250.74 (51.594)	262.38 (38.459)	250.42 (42.501)	253.85 (51.373)	249.74 (51.795)

Fuente: elaboración propia

6.1.1. Diferencias entre centros de alta y baja eficacia escolar

Una vez analizados los resultados obtenidos en la Competencia Social y Ciudadana (CSC) por el alumnado de 4º de primaria de los centros según su nivel de eficacia, se ha encontrado que existen diferencias significativas entre ellos, siendo los CAEF los que cuentan con el alumnado que obtiene una mayor puntuación media. Este mismo efecto se repite en todas las demás competencias evaluadas, a excepción de la Competencia Lingüística en Castellano, en la que las

puntuaciones medias obtenidas en centros CAEF y CBEF son prácticamente iguales (tabla 6.2).

Tabla 6.2

Diferencias en las puntuaciones medias obtenidas en la ED según el grado de eficacia de los centros

	CAEF <i>M (D.T.)</i>	CBEF <i>M (D.T.)</i>	<i>t/Z</i>	<i>p</i>
<i>Competencia Social y Ciudadana</i>	254.66 (51.453)	244.98 (51.501)	-7.710	.001***
<i>Competencia Lingüística de Castellano</i>	262.85 (50.059)	262.88 (48.751)	-.018	.432
<i>Competencia Lingüística de Euskera</i>	259.98 (42.61)	246.24 (43.492)	-8.377	.001***
<i>Competencia Matemática</i>	260.52 (51.374)	244.99 (49.560)	-8.584	.001***
				*** $p < .001$

Fuente: elaboración propia

Además, teniendo en cuenta los criterios de eficacia escolar agrupados (CAEF Extremos vs CBEF Extremos/Crecimiento CAEF vs Decrecimiento CBEF), se ha encontrado que los centros de puntuación extrema alta obtienen significativamente mayor puntuación que los de nivel extremo bajo, pero, por el contrario, estas diferencias no son significativas al comparar los centros que ascienden y descienden (tabla 6.3).

Tabla 6.3

Diferencias en la puntuación media obtenida en la CSC según el criterio de eficacia agrupado

Puntuaciones extremas altas <i>M (D.T.)</i>	Puntuaciones extremas bajas <i>M (D.T.)</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
265.85 (48.518)	243.06 (55.086)	-6.654	.001***
Decrecimiento de puntuaciones <i>M (D.T.)</i>	Crecimiento de puntuaciones <i>M (D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
245.74 (50.038)	243.42 (51.897)	-.944	.306
			*** $p < .001$

Fuente: elaboración propia

Considerando sólo el grado de eficacia escolar que se rige por el criterio de crecimiento/decrecimiento, se encuentra que el alumnado de los centros con tendencia ascendente obtiene una puntuación en CSC significativamente mayor en la edición del 2013 que en la del 2010 ($Z = -2.893$; $p < .05$; 237.54 vs 248.36). Por el contrario, los centros con tendencia descendente, aunque parten de puntuaciones mayores que los anteriores, disminuyen significativamente el nivel de CSC del año 2010 al 2013 ($Z = -4.059$; $p < .001$; 252.35 vs 239.80) (figura 29).

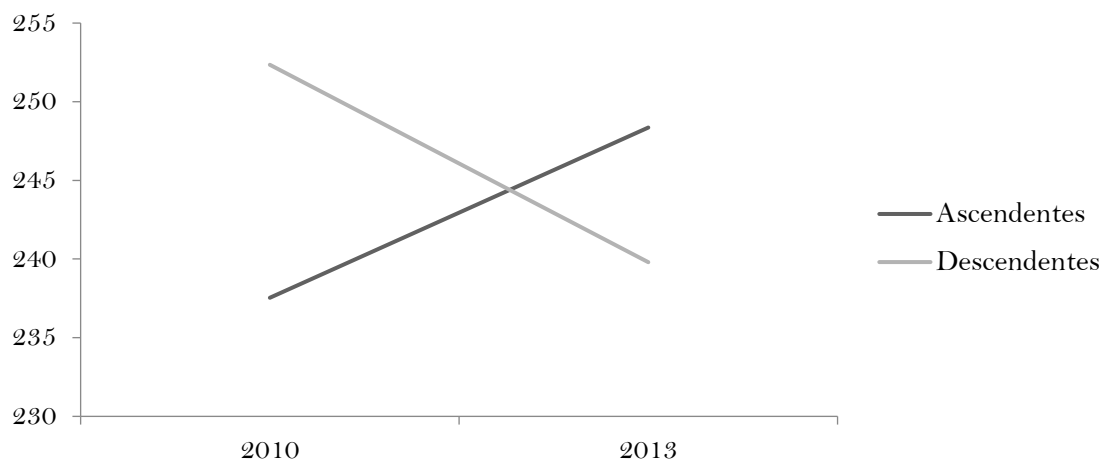


Figura 6.1. Evolución del nivel de CSC de centros con tendencia ascendente y descendente de eficacia escolar
Fuente: elaboración propia

6.1.2. Diferencias en función de la red escolar

Existen diferencias significativas en la puntuación obtenida por el alumnado en la CSC en función de la red escolar, en concreto centros pertenecientes a la red concertada obtienen puntuaciones mayores que los de la red pública (tabla 6.4).

Tabla 6.4

Diferencias en el nivel de CSC en función de la red de los centros

Red concertada <i>M (D.T.)</i>	Red pública <i>M (D.T.)</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
252.41 (51.772)	242.04 (50.604)	-3.327	.001***
*** $p < .001$			

Fuente: elaboración propia

6.1.3. Diferencias en función del sexo

Analizando los resultados obtenidos en las competencias evaluadas según la variable sexo se encuentra que las alumnas obtienen puntuaciones significativamente superiores que el alumnado en la CSC (tabla 6.5). Sin embargo, en las puntuaciones medias obtenidas en las otras áreas no se encuentran diferencias destacables, aunque a que sí hay una cierta tendencia a que los alumnos obtengan mejores resultados en estos casos.

Tabla 6.5*Diferencias en las puntuaciones de las diferentes competencias evaluadas según el sexo*

	Alumnas <i>M (D.T.)</i>	Alumnos <i>M (D.T.)</i>	<i>t/Z</i>	<i>P</i>
<i>Competencia Social y Ciudadana</i>	255.01 (50.808)	245.81 (52.120)	-5.012	.001***
<i>Competencia Lingüística Castellano</i>	262.17 (50.963)	263.49 (48.057)	-7.16	.115
<i>Competencia Lingüística Euskera</i>	252.34 (44.024)	254.95 (43.184)	-1.605	.748
<i>Competencia Matemática</i>	252.38 (50.449)	254.33 (51.741)	-1.028	.283

*** $p < .001$

Fuente: elaboración propia

6.1.4. Diferencias en función de otras variables contextuales

Como se puede ver en la tabla 6.6, existen diferencias significativas en la puntuación obtenida por el alumnado en la CSC en función de otras variables personales, encontrándose que el alumnado que no tiene condición de inmigrante y procedente de una familia vasco parlante consigue puntuaciones significativamente superiores que los y las estudiantes de condición inmigrante y de familias no vasco parlantes.

Tabla 6.6*Diferencias en el nivel de CSC en función de otras variables personales*

Alumnado no inmigrante <i>M (D.T.)</i>	Alumnado inmigrante <i>M (D.T.)</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
249.94 (51.589)	226.10 (43.562)	-4.615	.001***
Familia vasco parlante <i>M (D.T.)</i>	Familia no vasco parlante <i>M (D.T.)</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
257.32 (49.446)	248.62 (51.936)	-3.798	.001***

*** $p < .001$

Fuente: elaboración propia

También existen diferencias en relación al ISEC del centro escolar, siendo el alumnado de centros con alto nivel el que obtiene puntuaciones significativamente superiores (tabla 6.7).

Tabla 6.7*Diferencias en el nivel de CSC en función del ISEC de los centros*

Nivel alto <i>M (D.T.)</i>	Nivel medio-alto <i>M (D.T.)</i>	Nivel medio-bajo <i>M (D.T.)</i>	Nivel bajo <i>M (D.T.)</i>	<i>X²</i>	<i>P</i>
261.16 (49.671)	250.11 (50.946)	237.74 (50.957)	236.40 (53.587)	108.353	.001***

*** $p < .001$

Fuente: elaboración propia

6.2. Educación en valores y eficacia escolar en el País Vasco

A continuación, se presenta el análisis de resultados de la información recogida en las entrevistas realizadas al personal de la Inspección Educativa y a los Equipos Directivos. Como se ha presentado en la metodología, en ambos casos se preguntaba por los principales factores o procesos del funcionamiento del centro que desde su punto de vista explicaba el nivel y grado de eficacia escolar obtenido por su centro. La información analizada a continuación sólo se refiere a la dimensión de la educación en valores.

6.2.1. La educación en valores y la eficacia escolar desde la perspectiva de la Inspección Educativa

6.2.1.1. Centros CAEF

Los y las agentes de la Inspección Educativa de los centros de alta eficacia escolar (CAEF) afirman que estos centros desarrollan programas específicos para trabajar determinados valores, en concreto, 14 de ellos hacen referencia a algún tipo de contenido relacionado con la educación de los mismos.

Valores prioritarios en el centro

Haciendo referencia a los valores específicamente trabajados en las aulas, la *Igualdad* es el más mencionado por el personal de la Inspección Educativa:

En este centro fueron pioneros a la hora de trabajar la coeducación, (...), fue el primer centro en el que todo el equipo directivo eran mujeres y, aunque no están en proyecto específico, lo vienen trabajando internamente desde hace muchos años, desde mucho antes que hace un par de años el departamento lanzase sus proyectos específicos. (INS31262)

La *Conservación del medio ambiente* es el segundo valor destacado por la Inspección de centros de alta eficacia escolar (“uno de los principales objetivos del plan de mejora ha sido la aplicación del proyecto Agenda 21 y trabajar el respeto y el cuidado por el medio ambiente” (INS28974)), seguido por el conjunto de los *Valores Religiosos* (“sí, sí y todo el tema coeducativo y el tema de los valores, claro este es un centro cristiano, entonces, todo este tipo de cosas... además no

solamente lo dicen, lo trabajan, lo trabajan” (INS26092)) y el *Respeto*:

(...) yo creo que dentro de las comunidades de aprendizaje el éxito para todos y todas eso también es un valor, es decir, se trata de mejorar lo que como enseñantes podemos ofrecer pero para todos y todas, yo creo que eso hay que subrayarlo y luego bueno pues a cada cual se le ve en su individualidad que aunque todo es grupo pero son personas, entonces yo creo que el tema de los valores, el respeto, la puntualidad, luego el escuchar a la otra persona pues es muy importante (INS32340)

Por último, con una única referencia, se encuentran la *Creatividad* (“también hacen el de “Recréate, abriendo el aula a la creatividad” en educación infantil y en primaria, luego continúan en secundaria, empiezan a que el alumno tenga capacidad de ser espontáneos de decir lo que piensan crear y todo esto” (INS29062)) y la *Inclusión* (“aceptan a todos en el centro, a nivel pueblo ellos tienen una disposición total y al final eso también es un indicador de una práctica de valores” (INS32340)).

Planes, estrategias y metodologías

Entre los planes más destacados se encuentra la *Coeducación*, con 12 referencias, plan que comprende las estrategias dirigidas a conseguir escuelas coeducativas con el objetivo de eliminar las desigualdades de género (“el centro trabaja activamente el tema de la coeducación, la igualdad... están en ello, trabajan con la ayuda del Berritzegune (servicios de apoyo dependientes del Departamento de Educación del Gobierno Vasco) y hacen formaciones en el área” (INS36586)).

Otro de los planes con mayor frecuencia mencionados, concretamente en 8 de las 17 entrevistas realizadas, es considerar la educación en valores como uno de los objetivos principales del *Plan de Convivencia*. Mediante este documento los centros concretan el procedimiento a seguir para potenciar una convivencia respetuosa tanto entre iguales como entre toda la comunidad escolar (“(...) el plan de convivencia para ellos tiene importancia. Y desde ese plan, una base importante es todo el tema de las relaciones, convivencia y ahí se realizan multitud de aspectos que tienen que ver con valores” (INS34232)).

El plan de convivencia lo están haciendo a partir de otro plan más extenso al que llaman “estilo de centro”, en el que desarrollan la competencia de “aprender a vivir juntos” (A. Marina y M^a José Díaz Aguado) y analizan los programas de educación en valores (aprendizaje servicio, recreos educativos...) que usan y la implantación de cambios metodológicos para disminuir el fracaso escolar, atender la diversidad cultural, garantizar la igualdad de oportunidades y mejorar el clima de convivencia. (INS35926)

Casi la mitad de las personas entrevistadas de Inspección Educativa, 7 en total, afirman que en los centros en los que desempeñan su labor se está aplicando el proyecto *Agenda 21*, una importante estrategia educativa para la sostenibilidad que como objetivo principal se plantea trabajar el valor de cuidado del medio ambiente (“están participando en la Agenda 21, esta es una de las parcelas que a ellos les interesa, les motiva y toman parte” (INS34232)).

Un total de 6 informantes apuntan al hecho de trabajar los valores a través del *Proyecto Pastoral*, estrategia vinculada exclusivamente a los centros escolares católicos (“hombre pues evidentemente lo que es todos los valores cristianos, básicamente eso, pero claro entre ellos los que podríamos aplicar más al ámbito educativo serían el esfuerzo, el compañerismo...” (INS26576)).

Entre el personal de la Inspección Educativa de centros CAEF también se hace referencia, pero en una única ocasión, a la *Transversalidad*:

Los valores los trabajan de forma intrínseca en todas las áreas, porque en el centro han vivido episodios muy importantes a nivel de diversidad, han vivido episodios muy fuertes, han perdido niños en el camino, han tenido que hacer formaciones de duelo especiales para el profesorado, para los niños. Entonces todo el tema de valores lo tienen muy interiorizado y siempre tienen casos de estas características, niños que tienen una diversidad muy acusada. Por eso, se le ha dado mucha importancia hace muchos años, con grupos flexibles en todos los niveles y apoyo al alumnado con dificultades curriculares. (INS31944)

Asimismo, destacar la cita específica hecha por parte de un Inspector al trabajo de

la *Educación Emocional* y la aplicación del *Proyecto Golden 5*, proyecto que pretende dotar de herramientas al profesorado para conseguir un buen clima en el aula que mejore la motivación de los estudiantes, su bienestar psicológico y su rendimiento académico (“los principales proyectos que están aplicando son los de diversidad, educación emocional, y el Golden 5 coordinado desde el Berritzegune” (INS36586)).

6.2.1.2. Centros CBEF

En 13 de las 15 entrevistas que se han llevado a cabo con la Inspección Educativa de centros de baja eficacia escolar (CBEF) se alude directa o indirectamente a la educación en valores como uno de los argumentos que podría determinar su bajo nivel de eficacia escolar.

Valores prioritarios en el centro

El personal de Inspección Educativa afirma que el valor más trabajado en los centros CBEF es la *Igualdad* (“(...) pidieron el proyecto de coeducación la que lo lleva es la jefa de estudios y tienen un observatorio que funciona muy bien” (INS37224)).

Como segunda opción consideran la *Conservación del medio ambiente* (“en el centro se aplica el proyecto de Agenda 21” (INS26180)), y los *Valores Religiosos* (“es un centro que seguro que trabaja el tema de los valores porque pertenece al obispado, es de ideario religioso, aunque los docentes son laicos” (INS26554)), seguidos, con una única referencia, por la *Empatía, Tolerancia* (“los valores como la tolerancia y la empatía se trabajan utilizando estrategias cooperativas y en las sesiones de tutoría” (INS37532)) y el *Respeto* (“(...) la educación en valores, en el respeto, o sea, esa es una parte yo creo que es fundamental en su proyecto educativo y que creen en ello” (INS35442)).

Planes, estrategias y metodologías

Según este colectivo el *Plan de Convivencia* es el método más referenciado para explicar la educación en valores llevada a cabo en estos centros con 6 referencias.

Yo creo que lo están abordando, quizás mirando más a la convivencia, no de manera directa a través de valores, pero sí, sí. De hecho, una de las líneas de

trabajo de la anterior dirección era precisamente esta. Es decir, trabajo en habilidades sociales, valores. (INS32714)

Desarrollar planes relacionados con la *Coeducación* es una estrategia referenciada por 5 de las personas entrevistadas (“pidieron el proyecto de coeducación la que lo lleva es la jefa de estudios y tienen un observatorio que funciona muy bien” (INS32774)). Con 3 referencias destaca el proyecto de *Agenda 21* (“luego tienen agenda 21 y el resto son proyectos de gestión de Q de plata, de las Iso...” (INS29128)), *la Educación Emocional* (“ese sería uno de los pilares. Otro de los pilares es lo que llaman el “V.E.C” que es el vínculo emocional, o sea, trabajan con un psiquiatra que se llama Roberto Aguado y están muy metidos en todo ese tema” (INS35442)), *el Plan de Acción Tutorial* (“muchísima tutoría con el alumnado. La tutoría forma parte de proyecto educativo de la red a la que pertenece el centro, fueron pioneros. Tienen claro que la tutoría es fundamental” (INS26180)) y el *Proyecto Pastoral*.

Mira, la presencia religiosa... lógicamente es un centro religioso, pero... es un centro religioso que tiene su ideario: es un centro cristiano... pero tampoco cuando leáis el proyecto educativo pone que van a hacer guerreros de esto, pero sí que tienen una presencia religiosa a través de los valores. Yo tampoco es que he profundizado mucho, pero, a través de los valores, a través de su proyecto educativo de valores... Si rezan por las mañanas y eso yo creo que no. Sí que tienen abierta su capilla para aquellos alumnos que quieran ir. Evidentemente teniendo en cuenta que llevan todo el tema de la primera comunión, los alumnos de ahí que quieren hacer la primera comunión, y gestionan eso, o catequesis, siempre con la voluntariedad. (INS27038)

Entre el personal de la Inspección Educativa de centros CBEF también se hace referencia, pero en una única ocasión, a otras estrategias para educar en valores, como son: el *Aprendizaje Cooperativo* (“(...) todas esas metodologías, digamos, basadas en aprendizajes cooperativos y demás, yo creo que favorecen bastante todo el tema de la convivencia, de la coeducación y eso se nota bastante” (INS35442)), la *Pentacidad* (“trabajan con el tema de la Pentacidad todo el tema de valores, del aprendizaje solidario, todo eso lo trabajan mucho mucho, al final

el paraguas de la convivencia, quiero decir, es el que es y al final está todo” (INS35442)), el *Reforzamiento* (“dan un premio, el “Gazte Role Model Saria”, organizado a nivel institucional y va siempre la viceconsejera, diputación... Se da el premio a tres personas que destacan precisamente por los valores, además de por su iniciativa, que puede ser emprendedora” (INS35442)) o los *Proyectos externos específicos* (“acuden a todas las convocatorias que dan dinero. El Sare hezkuntza (materiales digitales), prevención de violencia de género, coeducación, Etwinning (trabajo por proyectos), les obligan a trabajar en lengua extranjera, trabajan con la UNESCO sobre valores” (INS26554)).

6.2.2. La educación en valores y la eficacia escolar desde la perspectiva de los Equipos Directivos

6.2.2.1. Centros CAEF

Se han llevado a cabo un total de 16 entrevistas a Equipos Directivos de centros CAEF y en 13 de ellas se menciona la educación en valores en el discurso realizado.

Valores prioritarios en el centro

En relación a los valores más referenciados en los discursos de los Equipos Directivos destaca la *Igualdad* (“...desde la coeducación hemos hecho muchas cosas en el ámbito de la distribución de espacios y tiempos en el juego, vimos que con el fútbol surgían problemas y lo reorganizamos para dar las mismas oportunidades a todo el alumnado” (DIR32340)), la *Conservación del medio ambiente* (“hacemos salidas con las familias una vez al mes, familias y niños, a la naturaleza, para trabajar un poquito lo de respetar desde ahí, desde ese ámbito participamos profesores del centro, unidos, pero fuera de lo que es el colegio” (DIR35618)) y los *Valores Religiosos*.

También hay formación que se nos propone desde la titularidad. El colegio pertenece a una orden religiosa y también potencian la formación a nivel de equipos directivos, a nivel de etapas no sé si tanto, pero a nivel de áreas, de formas de trabajar, pues si hacemos trabajo en valores, el equipo de pastoral, por ejemplo, educación en valores, pues lleva un trabajo fuerte y también lo

coordinan mucho con otros colegios; de áreas, profesores de religión, de matemáticas. (DIR35618)

Asimismo, la *Inclusión* es otro de los valores más citados.

De hecho, eso es lo que ha hecho que vengan más. Porque al final han percibido que ha habido una buena acogida, han venido más. Si no... no quieren irse. Y de hecho los que se nos van, inmigrantes, es porque han subido de estatus económico. (DIR33000)

Con una única referencia se encuentran los valores de la *Creatividad* (“se ha estado trabajando creatividad” (DIR29062)), la *Paz* (“algunas acciones de pastoral inciden en tutoría, cuando hay que preparar, por ejemplo, el día de la paz, hay catequesis específicas” (DIR35618)) y la *Solidaridad* (“en relación con los valores, este año hemos organizado un mercadillo solidario con el objetivo de colaborar con Gautena” (DIR35686)).

Planes, estrategias y metodologías

En 13 de las 16 entrevistas realizadas se hace referencia a estrategias vinculadas con la educación en valores, en concreto la *Coeducación* resultaría la forma prioritaria que utilizan en estos centros para educar en valores, citada en 13 ocasiones.

En los Planes de Acción Tutorial, que se nos exige a todos los cursos, lo hemos introducido como pauta general, por trimestre, tiene que haber una acción relacionada con el tema de la coeducación. Cada tutor lo organiza. Hay reuniones del tema de coeducación que se dan muchas posibilidades, se pueden dar pautas, pero luego cada tutor/a adaptado a su edad: unos pueden hacer visionado de videos, el tema este que facilita Arcoiris, desde el Ararteko se suelen facilitar materiales, desde Emakunde también y desde el Berritzegune también, que también oferta. Pero luego hay algún tutor que controla más específicamente esa área y entonces se posibilitan materiales desde ahí. (DIR26092)

La segunda estrategia más referenciada entre los Equipos Directivos, con un total de 10 referencias, es el *Plan de Convivencia* (“luego también el plan de convivencia,

que está muy institucionalizado en el centro y se hace un seguimiento por parte de orientación muy importante” (DIR35618).

Lo mismo ocurre en 7 Equipos Directivos que citan la aplicación del proyecto *Agenda 21* para trabajar uno de los valores más relevantes: la Conservación del medio ambiente (“estamos dentro del proyecto de Agenda 21 desde hace mucho tiempo, le damos mucha importancia” (DIR32340)).

La *Educación Emocional* es la siguiente forma de educar en valores más citada con 4 referencias (“hemos traído el trabajo en valores y la inteligencia emocional. Hemos ido a muchas charlas, y todavía seguimos haciéndolo, y creo que se empiezan a ver cambios en las relaciones que se dan en el centro” (DIR26586)).

En el caso de los Equipos Directivos, trabajar los valores mediante el *Proyecto Pastoral* es una estrategia mencionada en 3 de las 16 entrevistas realizadas.

Trabajamos todo tipo de valores, ya sean cristianos, como humanos, lo tenemos también como eje estratégico (...) no solamente se corresponden a los tiempos litúrgicos que te puede marcar el Obispado, sino campañas concretas, no sé, puede ser, el otro día una carrera contra el hambre, el día del deporte, el tema del banco de alimentos... el Domund que se corresponde con la liturgia. A veces hacemos cosas marcadas por nuestra propia visión y misión de la enseñanza. Sí, hacemos bastantes cosas de estas. (DIR26092)

En dos de las entrevistas realizadas también se hace referencia al *Plan Heziberri 2020*, la propuesta del Gobierno Vasco para incorporar los avances hacia los que orienta la nueva ley de educación (“...nos estamos basando sobre todo en Heziberri y trabajar competencias y trabajar también valores y emociones, sobre todo competencias transversales teniendo en cuenta el proyecto de Heziberri” (DIR29062)) y al *Plan de Acción Tutorial* (“en las sesiones de tutoría hacemos un gran trabajo de valores, programas de ética...” (DIR36586)).

Por último, también se hace alusión, aunque en una única ocasión, a estrategias tales como el *Aprendizaje basado en la realidad* (“una metodología basada en hechos reales, en lo próximo, aprovechando el entorno” (DIR33000)), el *Proyecto Golden 5* (“en relación a las emociones, la motivación y la ayuda estamos empezando con

la formación de Golden 5 (...), considerando dos pilares: el curricular y emocional”(DIR31944)), los *Acuerdos de convivencia* (“se crean unos slogans con la colaboración del alumnado, por ejemplo, bueno, ¿cómo era la norma que se creó el año pasado? “No dañes a nadie ni física ni psicológicamente” (DIR31262)), la *Pentacidad* (“hemos estado haciendo Pentacidad con otro centro, pero bueno, una toma de contacto, nos han estado explicando el planteamiento que tienen, nos parece interesante, nos tira un poco para atrás el coste económico...” (DIR29162)), la *Transversalidad* (“el trabajo de valores se difumina un poco, se considera dentro del currículum pero se difumina” (DIR27698)) o al desarrollo de metodologías propias basadas en el *Aprendizaje Cooperativo* (“la colaboración entre los alumnos es fundamental. El alumnado de DBH da una sesión a los pequeños una vez cada trimestre en relación a los valores” (DIR30602)).

6.2.2.2. Centros CBEF

En las 12 entrevistas realizadas a los Equipos Directivos de centros CBEF se mencionan aspectos relacionados con la educación en valores.

Valores prioritarios en el centro

El valor más mencionado por los Equipos Directivos es la *Igualdad*, se hace referencia explícitamente en 11 de las entrevistas (“hay una comisión de género en el colegio y nos queda la elaboración completa del plan para el año que viene. Se han ido haciendo pinitos, hay más actividades en torno a la educación en igualdad de chicos y chicas...” (DIR30162)), seguido por la *Solidaridad* (“hacemos semanas muy intensas en las que la mayoría de las asignaturas se trabajan valores de justicia y paz (una semana), solidaridad, el euskera” (DIR30404)) y los *Valores Religiosos*, citados en 8 de las entrevistas.

El proceso de interioridad consiste en trabajar la espiritualidad de la persona, pero no me refiero solamente desde el ámbito religioso, sino que se trata un poquito de que la persona aprenda a conocerse a sí misma y que aprenda a buscar momentos de reflexión y momentos de poder pararse para poder asegurar una mejor contestación, del trabajo o una mejora en la resolución de conflictos personales o interpersonales. (DIR29128)

Valores como la *Creatividad* (“tenemos programas desde hace tiempo, años que llevan funcionando: estimulación neuronal, lectura eficaz, creatividad...” (DIR30404)) o la *Conservación del medio ambiente* (“tenemos dos líneas de trabajo; la curricular (matemáticas, ciencias...) y la transversal (medio ambiente, Agenda 21, prevención, observatorio digital, diversidad...” (DIR35442)) han sido citados en 3 ocasiones.

Dos veces se ha referenciado específicamente a valores como la *Inclusión* (“el respeto y el trabajo de la diversidad en el aula desde la inclusión” (DIR30162)) y el *Respeto* (“En el centro fundamentalmente se trabaja el respeto” (DIR27038)). Con una única referencia se encuentran la *Empatía* (“En 5º y 6º de Primaria se trabajan mucho las relaciones, la empatía” (DIR35442)), *Justicia, Paz* (“Hacemos semanas muy intensas en las que la mayoría de las asignaturas se trabajan valores de justicia y paz (una semana), solidaridad, el euskera” (DIR30404)), *Libertad y Responsabilidad* (“El Proyecto educativo se basa en la responsabilidad, creatividad, respeto y libertad” (DIR27038)).

Planes, estrategias y metodologías

Según los Equipos Directivos, la *Coeducación* es la vía más referenciada en las entrevistas para el trabajo de los valores en las aulas (citada en 11 de las 12 llevadas a cabo).

Tenemos un plan que lo preparamos para tres años y bueno tiene muchas acciones, hace poco hemos estado hablando con la responsable de Igualdad del Ayuntamiento de Zalla que van a hacer el Plan de Igualdad del Ayuntamiento, entonces ahí tenemos muchísimas acciones, dependiendo de cada ciclo o cada etapa las acciones son diferentes. (DIR29128)

La *Educación Emocional* es referenciada en 10 de las entrevistas realizadas.

Creemos que es fundamental, los niños de hoy en día en sus casas no son educados como hace dos generaciones, son niños que están acostumbrados a expresar emociones, son niños que no están acostumbrados al autoritarismo, no están acostumbrados a recibir órdenes directas y creemos que la mejor manera de llegar a ellos para hacerles llegar el mensaje que queremos

transmitir o cómo les queremos educar con nuestro proyecto educativo es llegar con la palabra con los sentimientos pero claro evidentemente hay que ayudarles. (DIR29128)

El *Proyecto Pastoral* es la tercera forma más referenciada para trabajar los valores en estos centros con un total de 8 citas.

El tema de valores en este colegio está omnipresente desde el comienzo de la mañana que se hace una reflexión. Lo que antes en su día era oración ya ha desaparecido básicamente. Luego al año hacemos siempre semanas de... Hacemos semanas muy intensas en las que la mayoría de las asignaturas se trabajan: valores de justicia y paz (una semana), solidaridad, el euskera. Todo ese tipo de temas claramente. Es uno de los elementos clave. A eso le añadimos que nosotros entendemos dentro de nuestro proyecto educativo el tema de fuera del aula, el tiempo libre. Aquí Tenemos un tiempo libre muy potente en el cual los objetivos son: trabajar transversalmente los valores, las relaciones personales, este tipo de temas. (DIR30404)

Un total de 6 de las personas entrevistadas relacionan la educación en valores con el *Plan de Convivencia* (“sí, también les preocupa el tema de convivencia y también tenemos una persona que esta unas horas para llevar todo el tema de convivencia, el plan de convivencia y de igualdad” (DIR26554)), en 5 ocasiones se refieren al *Plan de Acción Tutorial* (“con ayuda tanto de la ONG del centro como de propuestas que nos vienen del ayuntamiento o de la diputación, suelen venir a dar charlas en las sesiones de tutoría” (DIR27038)), 3 citan a la aplicación del proyecto *Agenda 21* (“yo me encargo de todo el tema pastoral y el compromiso social, que dentro del compromiso social ahí está también el tema de medioambiente, de Agenda 21...todo lo que tiene que ver con los valores” (DIR26554)) y 2 hablan de la *Transversalidad* (“(...) la educación en valores son muchas cosas, pero para nosotros eso no es un plan, va entroncado todo lo demás” (DIR30162)). También se refieren en dos ocasiones a *Proyectos exteriores específicos*, como el Proyecto Euskal Herria 11 Kolore, dedicado a impulsar el debate en torno a la diversidad de orígenes que existe actualmente en la sociedad (“(...) fuimos elegidos también para 11 Kolore (...), entonces ha habido una implicación grande de las familias

para el proyecto” (DIR30052)) o la colaboración con entidades externas, como es el caso de Jolas eta Ekin, asesoría y centro promotor de Educación para la Transformación Social basado en el Desarrollo Humano Sostenible y la Ciudadanía Global (“nosotros hacemos eso, una media de seis sesiones por curso, o bien vienen a darlo uno de ellos de Jolas eta Ekin o es el tutor el que se involucra en el proyecto y trabaja con los chavales” (DIR27038)).

Con una única referencia se encuentran los *Acuerdos de Convivencia* (“intentamos hacer las normas de una manera consensuada, pero al final fue un desastre, nos vinieron a ayudar las técnicas, pero yo creo que también esa forma de técnica “tan tan tan” aburrió a las familias y dejaron de venir” (DIR30052)) y el *Aprendizaje Servicio*.

Lo más importante del Aprendizaje Servicio es la intención pedagógica que le caracteriza y que tiene una relación directa con la solidaridad. Lo que yo te enseño a ti después se pone a disposición de una tercera persona y obliga a todo el alumnado a interiorizar un recorrido basado en cosas que recojo y doy. (DIR35442)

6.2.3. Concordancias y discrepancias

En el 84.75% de las entrevistas realizadas se hace referencia a contenido relacionado con la educación en valores a la hora de hablar del nivel de eficacia escolar del centro de referencia, un total de 51 entrevistas, 28 de personal que ejerce su labor en centros CAEF y 23 de centros CBEF.

En general, los valores más citados en las entrevistas llevadas a cabo con el personal referente de los centros escolares de alta y baja eficacia escolar de la CAV son la *Igualdad* (42 referencias), la *Conservación del medio ambiente* (20 citas), los *Valores Religiosos* (19), el *Respeto* (6) y la *Creatividad, la Solidaridad* y la *Inclusión* (5 referencias cada uno de ellos).

El *Plan de Coeducación* es el proyecto más mencionado tanto en los centros de alta como de baja eficacia escolar a la hora de hablar de proyectos puestos en marcha relacionados con la educación en valores (EV), dicho plan comprende las estrategias dirigidas a conseguir escuelas coeducativas con el objetivo de eliminar

las desigualdades de género. Otra de las estrategias más referidas es considerar la EV como uno de los objetivos principales del *Plan de Convivencia*. Mediante este documento los centros concretan el procedimiento a seguir para potenciar una convivencia respetuosa tanto entre iguales como entre toda la comunidad escolar. La tercera forma de trabajar los valores en el aula más referenciada es a través de un *Proyecto Pastoral*, estrategia vinculada exclusivamente a los centros escolares católicos o aplicando el proyecto *Agenda 21* con el objetivo de trabajar un valor específico, la Conservación del medio ambiente en este caso. Otra de las propuestas mencionada es la *Educación Emocional*, un conjunto de intervenciones dirigidas al desarrollo de la inteligencia emocional y las habilidades sociales del alumnado.

Las estrategias más referenciadas por informantes de centros CAEF y CBEF son prácticamente las mismas, a excepción del proyecto *Agenda 21* y del *Plan de Acción Tutorial* (tabla 6.8).

Tabla 6.8

Proyectos/Estrategias de educación en valores más referenciados según nivel de eficacia

Nivel de eficacia	Proyectos/Estrategias	Frecuencia/Nº informantes	Ejemplos
CAEF	Plan de Coeducación	25	“Yo estoy en el grupo de coeducación y seguimos una metodología específica de prevención de violencia de género...” (4DIR31262).
	Plan de Convivencia	18	“...desde ese plan, una base importante es todo el tema de las relaciones, convivencia y ahí se realizan multitud de aspectos que tienen que ver con valores” (4INSO34232).
	Agenda 21	14	“...están participando en la Agenda 21, esta es una de las parcelas que a ellos les interesa, les motiva y toman parte” (4INSO34232).
	Proyecto Pastoral	9	“El colegio pertenece a un grupo, Fundación X, donde también potencian la formación a nivel de equipos directivos, a nivel de etapas no sé si tanto, pero a nivel de áreas, de formas de trabajar, pues si hacemos trabajo en valores, el equipo de pastoral, por ejemplo, lleva un trabajo fuerte y también lo coordinan mucho con otros colegios” (4DIR35618).

<i>CAEF</i>	Educación Emocional	5	“Estamos trabajando la inteligencia emocional, quiero decir, vinculación emocional consciente. Hemos hecho dos personas del equipo directivo formación muy potente” (2DIR33000).
	Plan de Coeducación	16	“Bueno, hemos sido de los primeros que hemos estado en Nahiko (Programa coeducativo para la prevención de la violencia contra las mujeres de Emakunde), nos hemos apuntado siempre a todo, de los primeros fuimos nosotros” (6DIR26554).
<i>CBEF</i>	Educación Emocional	13	“La Educación Emocional es una de las claves del centro, un proyecto que a día de hoy tenemos muy interiorizado” (7DIR36630).
	Plan de Convivencia	12	“Yo creo que están abordando, quizás mirando más a la convivencia, no de manera directa a través de valores, pero sí, sí” (8INSO32714).
	Proyecto Pastoral	11	“Yo me encargo de todo el tema pastoral y el compromiso social, que dentro del compromiso social ahí está el tema pastoral, el compromiso social, el tema de medioambiente, de Agenda 21...todo lo que tiene que ver con los valores” (6DIR26554).
	Plan de Acción Tutorial	8	“...valores como la tolerancia o la empatía se trabajan también en las sesiones de tutoría” (8INSA37532).

Fuente: elaboración propia

Además, se encuentra, por una parte, que la presencia de un discurso relacionado con la educación en valores es algo superior en los centros CAEF (87.5% vs 85.18%) y, por otra, que tanto las estrategias como los valores citados en centros que tienen distinto nivel de eficacia escolar son muy parecidos entre sí, como se puede comprobar en la tabla 6.9.

Tabla 6.9

Estrategias y valores más referenciados por los y las informantes clave según el grado de eficacia escolar

	Inspección		Equipos directivos	
	Centros CAEF	Centros CBEF	Centros CAEF	Centros CBEF
<i>Frecuencia de referencia a la EV como factor de eficacia</i>	14/16	13/15	13/16	12/12

<i>Valores priorizados</i>	Igualdad	Igualdad	Igualdad	Igualdad
	Conservación	Conservación	Conservación	Valores
	del medio	del medio	del medio	Religiosos
	ambiente	ambiente	ambiente	Solidaridad
	Valores	Valores	Valores	Creatividad
Religiosos	Religiosos	Religiosos	Conservación	
Respeto	Empatía	Inclusión	del medio	
Creatividad	Tolerancia	Creatividad	ambiente	
Inclusión	Respeto	Paz	Inclusión	
		Solidaridad	Respeto	
			Empatía	
			Justicia	
			Paz	
			Libertad	
			Responsabilidad	
<i>Estrategias referenciadas</i>			Coeducación	
			Plan de	
			Convivencia	Coeducación
			Agenda 21	Educación
			Educación	Emocional
			Emocional	Proyecto
			Proyecto	Pastoral
			Pastoral	Plan de
			Heziberri 2020	Convivencia
			Plan Acción	Plan Acción
			Tutorial	Tutorial
			Aprendizaje del	Agenda 21
			entorno	Transversalidad
			Proyecto	11 Kolore
			Golden 5	Aprendizaje
		Normativa	Servicio	
		Pentacidad	Jolas eta Ekin	
		Transversalidad	Acuerdos de	
		Aprendizaje	Convivencia	
		Cooperativo		

Fuente: elaboración propia

6.2.4. Otro factor de influencia: la red escolar

Atendiendo a los y las informantes según la red del centro en el que desempeñan su labor, 38 participantes de centros concertados se refieren a la educación en valores (EV), mientras que en el caso de la red pública lo hacen 15 personas. Destacar que desde la selección inicial la desproporción de centros según la red ha sido notable.

Los centros concertados trabajan en mayor medida valores como la *Igualdad*, los *Valores Religiosos* y la *Conservación del medio ambiente*, mientras que los de la red pública hacen especial hincapié en la *Igualdad*, *Conservación del medio ambiente* y la *Inclusión*.

Los y las informantes pertenecientes a centros de la red concertada hacen mayor referencia a proyectos como *Planes de Coeducación*, el *Proyecto Pastoral* y la *Educación Emocional*. Sin embargo, los y las de la red pública destacan los *Planes de Coeducación*, el *Plan de Convivencia* y la participación en proyectos como *Agenda 21*.

6.2.5. Valoración del profesorado de la educación en valores en función del sexo, de la eficacia escolar y de la red de los centros

En general todo el profesorado valora muy positivamente tanto la educación en valores (EV) ($M=7.95$; $D.T.=1.596$) como la importancia de que la comunidad educativa consensue los valores a fomentar en el alumnado ($M=7.76$; $D.T.=1.836$).

En cuanto al sexo, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas, aunque en las profesoras tienden a valorar más positivamente los dos ítems propuestos. Tanto las mujeres como los hombres tienen una percepción positiva de la educación en valores de sus centros de referencia ($t=-.694$; $p>.05$; 8.02 vs 7.84) y consideran que toda la comunidad escolar conoce y comparte los valores propuestos desde el centro ($t=-.729$; $p>.05$; 7.83 vs 7.62).

Se han encontrado algunas diferencias entre la valoración del profesorado en función del nivel de eficacia de los centros, pero no son estadísticamente significativas. En concreto, hay una tendencia a que el profesorado de los centros CAEF valore mejor la EV en sus centros que el que imparte docencia en centros CBEF ($t=1.720$; $p>.05$; 8.12 vs 7.69). Asimismo, también considera que la comunidad educativa conoce, comparte y practica los valores que quiere fomentar su centro de referencia en mayor medida que el profesorado de los centros CBEF ($t=1.720$; $p>.05$; 7.93 vs 7.48).

Se constatan diferencias significativas en la valoración según el tipo de red. El profesorado de la concertada realiza una valoración significativamente más positiva de la EV en su centro ($Z=-4.048$; $p<.001$; 8.25 vs 7.30) y cree que los valores se comparten en mayor medida entre la comunidad educativa ($Z=-3.673$; $p<.001$; 8.08 vs 7.05) que el de la red pública (figura 6.2).

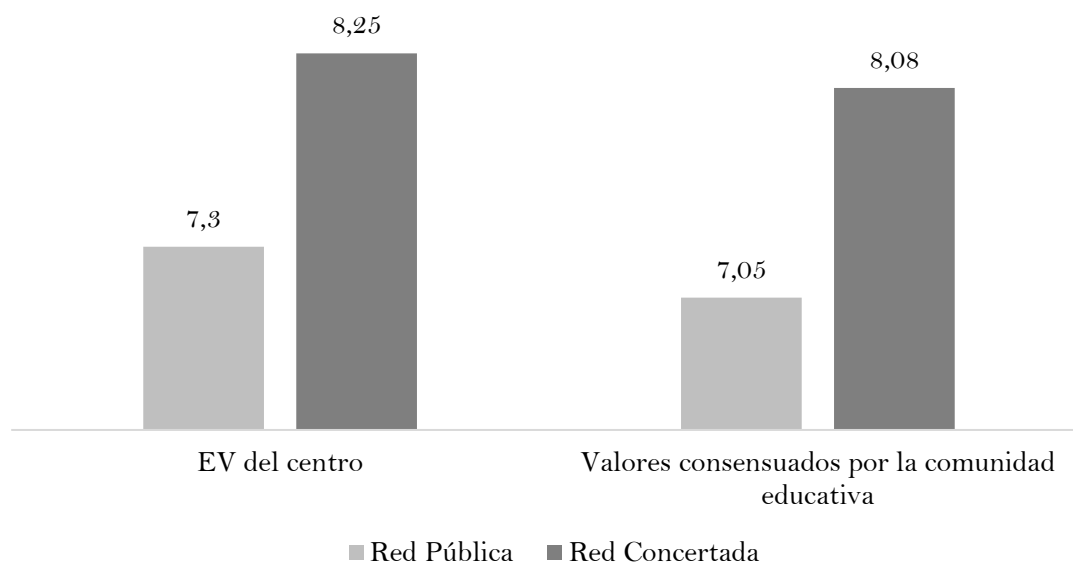


Figura 6.2. Comparación de la valoración del profesorado sobre la educación en valores según la red del centro
Fuente: elaboración propia

Fase 2. La educación en valores en centros de alta eficacia escolar de la Comunidad Autónoma Vasca: identificación de creencias y buenas prácticas

6.3. La educación en valores en centros de primaria de alta eficacia escolar

Las principales conclusiones de los resultados encontrados en la primera fase confirman la relación existente entre la educación en valores y la eficacia escolar, por lo que, partiendo de esa idea, este apartado se basa en una aproximación a los centros de alta eficacia escolar con el objetivo de identificar buenas prácticas al respecto.

6.3.1. Hábitos y valores del alumnado de primaria

6.3.1.1. Perspectiva del alumnado

En general, el alumnado de primaria considera que tiene un nivel alto de adquisición en todas las áreas de hábitos y valores estudiados. En concreto, el nivel más alto es auto percibido en el área de la *Convivencia y la vida escolar* ($M=4.36$; $D.T.=.766$), mientras que es en los referidos al *Bienestar personal y familiar* en el que menor puntuación media obtienen ($M=4.09$; $D.T.=.954$).

En concreto, el *Respeto por las cosas* ($M=4.56$; $D.T.=.703$) es el valor en el que mayor puntuación se otorgan, seguido del *Respeto por las personas*, tanto a chicos como a chicas ($M=4.47$; $D.T.=.709$), la *Autoestima* ($M=4.43$; $D.T.=.820$) y la *Constancia* ($M=4.41$; $D.T.=.754$). El *Equilibrio emocional* ($M=3.69$; $D.T.=1.104$) es el valor en el que menor puntuación se otorgan (tabla 6.10).

Tabla 6.10*Autopercepción del grado de adquisición de hábitos y valores del alumnado*

		<i>M(D.T.)</i>	
	Respeto a los chicos	4.44 (.692)	4.47 (.709)
	Respeto a las chicas	4.49 (.726)	
<i>Convivencia y la Vida Escolar</i>	Respeto a normas	4.19 (.715)	4.36 (.766)
	Respeto a cosas	4.56 (.703)	
	Amabilidad y empatía con chicos	4.22 (.810)	4.23 (.833)
	Amabilidad y empatía con chicas	4.25 (.857)	
<i>Trabajo y Estudio</i>	Organización	4.27 (.820)	4.25 (.817)
	Interés	4.09 (.869)	
	Constancia	4.41 (.754)	
	Responsabilidad	4.22 (.793)	
<i>Bienestar Personal y Familiar</i>	Autoestima	4.43 (.820)	4.13 (.893) 4.09 (.954)
	Confianza en los chicos	4.08 (.895)	
	Confianza en las chicas	4.19 (.889)	
	Equilibrio emocional	3.69 (1.104)	
	Autocontrol	4.05 (.891)	
<i>Solidaridad, Generosidad y Altruismo</i>	Solidaridad y generosidad con chicos	4.30 (.796)	4.32 (.806)
	Solidaridad y generosidad con chicas	4.34 (.816)	
	Cooperación y compromiso social	4.24 (.854)	4.27 (.851)
	Proactividad y optimismo hacia los chicos	4.34 (.821)	
	Proactividad y optimismo hacia las chicas	4.35 (.890)	
	Disposición hacia la justicia	4.05 (.889)	
<i>Rendimiento académico</i>		4.13 (.689)	

Fuente: elaboración propia

6.3.1.1.1. Diferencias en función del sexo

Considerando la variable sexo se constata que las chicas se perciben con un mayor nivel de hábitos y valores que los chicos a esta edad, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los casos (tabla 6.11).

En relación a las áreas generales, existen diferencias significativas en todas las que han sido consideradas: *Convivencia y Vida Escolar* ($Z=-7.416$; $p<.001$; 4.48 vs 4.25), *Trabajo y Estudio* ($Z=-6.036$; $p<.001$; 4.49 vs 4.12), *Bienestar Personal y Familiar* ($Z=-3.007$; $p<.05$; 4.17 vs 4.00) y *Solidaridad, Generosidad y Altruismo* ($Z=-4.516$; $p<.001$; 4.36 vs 4.19).

En cuanto a los valores más específicos, las chicas consideran que los que tienen adquiridos de una forma más eficaz son el *Respeto a las chicas* ($M=4.76$; $D.T.=.520$), el *Respeto a las cosas* ($M=4.73$; $D.T.=.534$), la *Amabilidad y Empatía con chicas* ($M=4.71$; $D.T.=.520$), la *Proactividad y Optimismo con chicas* ($M=4.65$; $D.T.=.635$) y la *Solidaridad y Generosidad con chicas* ($M=4.62$; $D.T.=.558$). En contraposición se sitúan la *Solidaridad y Generosidad con chicos* ($M=4.16$; $D.T.=.800$), la *Disposición hacia la justicia* ($M=4.12$; $D.T.=.874$), la *Amabilidad y Empatía con chicos* ($M=3.95$; $D.T.=.821$) y, en último lugar, con una puntuación media idéntica se encuentran la *Confianza en los chicos* ($M=3.81$; $D.T.= 1.032$) y el *Equilibrio emocional* ($M=3.81$; $D.T.=.915$).

Según los chicos, los cuatro valores en los que mejor se auto-perciben son los referidos explícitamente a las personas de su mismo sexo (*Respeto a los chicos* ($M=4.57$; $D.T.=.589$), *Proactividad y Optimismo hacia los chicos* ($M=4.49$; $D.T.=.716$), *Amabilidad y Empatía con chicos* ($M=4.47$; $D.T.=.700$) y *Solidaridad y Generosidad con chicos* ($M=4.44$; $D.T.=.761$)) y en quinto lugar se encuentra la *Autoestima* ($M=4.42$; $D.T.=.892$). Por otro lado, los menos considerados son el *Respeto a normas* ($M=3.97$; $D.T.=.731$), la *Confianza en las chicas* ($M=3.89$; $D.T.=1.003$), el *Autocontrol* ($M=3.82$; $D.T.=.963$) y la *Amabilidad y Empatía con chicas* ($M=3.82$; $D.T.=.888$) con la misma puntuación, y, por último, el *Equilibrio emocional* ($M=3.55$; $D.T.=1.158$).

Además, sin tener en cuenta los ítems que incluyen una referencia explícita al género, el valor más auto-percibido por las chicas es el *Respeto a cosas* ($M=4.73$; $D.T.=.534$), mientras que para los chicos es la *Autoestima* ($M=4.42$; $D.T.=.892$).

Tabla 6.11

Autopercepción del grado de adquisición de hábitos y valores del alumnado según el sexo

	Chicas <i>M</i> (<i>D.T.</i>)	Chicos <i>M</i> (<i>D.T.</i>)	<i>t/Z</i>	<i>P</i>
<i>Convivencia y Vida Escolar</i>	4.48 (.705)	4.25 (.803)	-7.416	.000***
Respeto a los chicos	4.30 (.767)	4.57 (.589)	-3.629	.000***
Respeto a las chicas	4.76 (.520)	4.24 (.803)	-7.271	.000***
Respeto a normas	4.43 (.622)	3.97 (.731)	-6.306	.000***
Respeto a cosas	4.73 (.534)	4.40 (.801)	-4.394	.000***
Amabilidad y empatía con chicos	3.95 (.821)	4.47 (.700)	-6.675	.000***
Amabilidad y empatía con chicas	4.71 (.520)	3.82 (.888)	-10.605	.000***
<i>Trabajo y Estudio</i>	4.39 (.717)	4.12 (.877)	-6.036	.000***
Organización	4.39 (.779)	4.15 (.843)	2.912	.004**
Interés	4.20 (.743)	3.99 (.964)	2.381	.018*
Constancia	4.56 (.650)	4.30 (.788)	-3.453	.001**
Responsabilidad	4.41 (.646)	4.04 (.877)	-4.224	.000***
<i>Bienestar Personal y Familiar</i>	4.17 (.871)	4.00 (1.019)	-3.007	.003***
Autoestima	4.43 (.742)	4.42 (.892)	.049	.961
Confianza en los chicos	3.81 (1.032)	4.34 (.773)	-6.013	.000***
Confianza en las chicas	4.49 (.609)	3.89 (1.003)	-6.251	.000***
Equilibrio emocional	3.81 (.915)	3.55 (1.158)	2.596	.010*
Autocontrol	4.29 (.744)	3.82 (.963)	-4.889	.000***
<i>Solidaridad, Generosidad y Altruismo</i>	4.36 (.793)	4.19 (.894)	-4.516	.000***
Solidaridad y generosidad con chicos	4.16 (.800)	4.44 (.761)	-3.834	.000***
Solidaridad y generosidad con chicas	4.62 (.558)	4.07 (.925)	-6.481	.000***
Cooperación y compromiso social	4.40 (.768)	4.08 (.902)	-3.701	.000***
Proactividad y optimismo hacia los chicos	4.19 (.896)	4.49 (.716)	-3.516	.000***
Proactividad y optimismo hacia las chicas	4.65 (.635)	4.07 (1.003)	-6.273	.000***
Disposición hacia la justicia	4.12 (.874)	3.98 (.900)	1.530	.127
<i>Rendimiento académico</i>	4.27 (.602)	4.01 (.742)	-3.597	.000***

* $p < .05$ ** $p < .005$ *** $p < .001$

Fuente: elaboración propia

6.3.1.1.2. Diferencias en función del curso escolar

Atendiendo al curso escolar en el que estudia el alumnado encuestado, que varía entre las etapas de 4º, 5º y 6º de primaria, no existen diferencias significativas en ninguna de las áreas generales. Sin embargo, se observan unas puntuaciones medias que reflejan una tendencia creciente según el curso sea más avanzado.

Analizando la información en detalle, en algunos de los ítems estudiados también se encuentran diferencias estadísticamente significativas según el curso escolar, en concreto que aumenta en el *Respeto a las chicas* ($X^2=6,492$; $gl=2$; $p<.05$), la *Amabilidad y Empatía con las chicas* ($X^2=11.220$; $gl=2$; $p<.005$), el *Interés* ($X^2=14.643$; $gl=2$; $p<.001$), y el *Rendimiento Académico* ($X^2=7.373$; $gl=2$; $p<.05$) (tabla 6.12).

Tabla 6.12

Autopercepción del grado de adquisición de hábitos y valores del alumnado según el curso escolar

	4º M (D.T.)	5º M (D.T.)	6º M (D.T.)	X²	P
<i>Convivencia y Vida Escolar</i>	4.33 (.803)	4.34 (.759)	4.43 (.724)	5.970	.051
Respeto a los chicos	4.41 (.759)	4.44 (.652)	4.49 (.661)	.434	.805
Respeto a las chicas	4.51 (.669)	4.39 (.804)	4.62 (.664)	6.492	.039*
Respeto a normas	4.02 (.808)	4.24 (.666)	4.31 (.619)	8.718	.013*
Respeto a cosas	4.61 (.659)	4.55 (.732)	4.31 (.619)	1.448	.485
Amabilidad y empatía con chicos	4.21 (.876)	4.28 (.729)	4.15 (.830)	1.278	.528
Amabilidad y empatía con chicas	4.22 (.879)	4.12 (.883)	4.47 (.752)	11.220	.004**
<i>Trabajo y Estudio</i>	4.19 (.854)	4.27 (.820)	4.29 (.762)	2.886	.236
Organización	4.22 (.873)	4.24 (.839)	4.37 (.718)	1.395	.498
Interés	4.08 (.858)	4.26 (.889)	3.90 (.816)	14.643	.001***
Constancia	4.32 (.838)	4.43 (.710)	4.52 (.692)	3.840	.147
Responsabilidad	4.16 (.839)	4.17 (.820)	4.36 (.676)	3.876	.144
<i>Bienestar Personal y Familiar</i>	4.11 (.968)	4.04 (.964)	4.12 (.921)	2.531	.282
Autoestima	4.48 (.838)	4.33 (.899)	4.49 (.663)	2.705	.259
Confianza en los chicos	4.15 (.917)	4.14 (.805)	3.91 (.967)	5.018	.081
Confianza en las chicas	4.25 (.890)	4.06 (.970)	4.27 (.747)	3.651	.161
Equilibrio emocional	3.62 (1.089)	3.74 (1.105)	3.71 (1.128)	1.577	.455
Autocontrol	4.03 (.887)	3.95 (.931)	4.20 (.825)	5.131	.077
<i>Solidaridad, Generosidad y Altruismo</i>	4.26 (.872)	4.25 (.868)	4.31 (.799)	1.034	.596
Solidaridad y generosidad con chicos	4.34 (.735)	4.28 (.801)	4.28 (.867)	.210	.900
Solidaridad y generosidad con chicas	4.40 (.747)	4.24 (.906)	4.39 (.758)	2.465	.291
Cooperación y compromiso social	4.27 (.886)	4.20 (.889)	4.26 (.766)	.646	.724
Proactividad y optimismo con chicos	4.21 (.946)	4.47 (.723)	4.34 (.760)	4.945	.084
Proactividad y optimismo con chicas	4.26 (.925)	4.33 (.950)	4.49 (.741)	3.008	.222
Disposición hacia la justicia	4.10 (.952)	3.97 (.852)	4.09 (.856)	3.294	.193
<i>Rendimiento académico</i>	4.10 (.745)	4.06 (.662)	4.28 (.636)	7.373	.025*

* $p<.05$

** $p<.005$

*** $p<.001$

Fuente: elaboración propia

6.3.1.2. Perspectiva del profesorado

El profesorado encuestado también ha valorado el nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado, en concreto de 501 estudiantes de primaria. Según este colectivo, el mayor nivel de adquisición de los hábitos y valores se corresponde con el área de *Convivencia y Vida Escolar* ($M=4.00$; $D.T.=.921$). La menor valoración del profesorado es el *Rendimiento Académico* ($M=3.60$; $D.T.=.987$), aunque, en relación En contraposición se encuentra en último lugar el bloque referido al *Bienestar Personal y Familiar* ($M=3.63$; $D.T.=.931$).

El contenido mejor valorado por el profesorado es el *Respeto a cosas* ($M=4.14$; $D.T.=.869$), el *Respeto a normas* ($M=4.01$; $D.T.=.971$), el *Respeto a las personas* ($M=3.98$; $D.T.=.884$) y la *Amabilidad y Empatía* ($M=3.86$; $D.T.=.937$), todos ellos forman parte del área de *Convivencia y la Vida Escolar*. Por el contrario, el *Rendimiento académico* ($M=3.60$; $D.T.=.987$), la *Proactividad y el Optimismo* ($M=3.59$; $D.T.=.876$) y la *Autoestima* ($M=3.58$; $D.T.=.900$) son los peor valorados (tabla 6.13).

Tabla 6.13

Percepción del profesorado del grado de adquisición de hábitos y valores del alumnado

		<i>M (D.T.)</i>	
<i>Convivencia y Vida Escolar</i>	Respeto a las personas	3.98 (.884)	4.00 (.921)
	Respeto a normas	4.01 (.971)	
	Respeto a cosas	4.14 (.869)	
	Amabilidad y empatía	3.86 (.937)	
<i>Trabajo y Estudio</i>	Organización	3.72 (1.066)	3.74 (1.042)
	Interés	3.78 (.970)	
	Constancia	3.65 (1.043)	
	Responsabilidad	3.80 (1.082)	
<i>Bienestar Personal y Familiar</i>	Autoestima	3.58 (.900)	3.63 (.931)
	Confianza en las demás personas	3.63 (.856)	
	Equilibrio emocional	3.62 (.954)	
	Autocontrol	3.66 (1.006)	
<i>Solidaridad, Generosidad y Altruismo</i>	Solidaridad y generosidad	3.77 (.854)	3.70 (.865)
	Cooperación y compromiso social	3.70 (.897)	
	Proactividad y optimismo	3.59 (.876)	
	Disposición hacia la justicia	3.74 (.822)	
<i>Rendimiento académico</i>		3.60 (.987)	

Fuente: elaboración propia

6.3.1.2.1. Diferencias en función del sexo del profesorado

Apenas se encuentran diferencias en las valoraciones hechas por los profesores y las profesoras. Destacar únicamente, como se puede comprobar en la tabla 6.14, la percepción significativamente más positiva que tienen los profesores, en comparación con las profesoras, del *Autocontrol* del alumnado.

Tabla 6.14

Percepción del profesorado del nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado según su sexo

	Profesoras M(D.T.)	Profesores M(D.T.)	t/Z	p
<i>Convivencia y Vida Escolar</i>	4.00 (.935)	3.99 (.894)	.065	.948
Respeto a las personas	3.99 (.896)	3.96 (.863)	.418	.676
Respeto a normas	3.99 (1.006)	4.04 (.900)	-.483	.630
Respeto a cosas	4.14 (.852)	4.14 (.903)	-.049	.961
Amabilidad y empatía	3.87 (.961)	3.84 (.890)	.278	.781
<i>Trabajo y Estudio</i>	3.72 (1.064)	3.78 (.999)	-1.305	.192
Organización	3.71 (1.072)	3.73 (1.056)	-.218	.828
Interés	3.77 (.998)	3.81 (.916)	-.375	.708
Constancia	3.61 (1.067)	3.73 (.994)	-1.151	.250
Responsabilidad	3.77 (1.111)	3.86 (1.025)	-.852	.394
<i>Bienestar Personal y Familiar</i>	3.61 (.931)	3.65 (.931)	-.884	.377
Autoestima	3.61 (.894)	3.51 (.910)	1.172	.242
Confianza en las demás personas	3.65 (.895)	3.61 (.777)	.389	.697
Equilibrio emocional	3.58 (.949)	3.71 (.961)	-1.499	.134
Autocontrol	3.61 (.984)	3.76 (1.044)	-2.046	.041*
<i>Solidaridad, Generosidad y Altruismo</i>	3.70 (868)	3.70 (.859)	.084	.933
Solidaridad y generosidad	3.73 (.884)	3.85 (.790)	-1.614	.107
Cooperación y compromiso social	3.75 (.893)	3.61 (.903)	1.592	.112
Proactividad y optimismo	3.58 (.858)	3.60 (.911)	-.249	.804
Disposición hacia la justicia	3.75 (.829)	3.73 (.810)	.226	.822
<i>Rendimiento académico</i>	3.57 (.994)	3.65 (.973)	-.860	.390

* $p < .05$

Fuente: elaboración propia

6.3.1.2.2. Diferencias en función del sexo del alumnado

Teniendo en cuenta el sexo del alumnado, se encuentran diferencias significativas prácticamente en todos las áreas e ítems que han sido analizados, considerando

en todos ellos que son las chicas son las que tienen un mayor nivel de adquisición de hábitos y valores estudiados (tabla 6.15).

Tabla 6.15

Diferencias en la percepción del profesorado del nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado según el sexo de la o del menor

	Chicas M (D.T.)	Chicos M (D.T.)	Z	P
<i>Convivencia y Vida Escolar</i>	4.31 (.752)	3.66 (.955)	-	.000***
Respeto a las personas	4.26 (.772)	3.66 (.884)	-7.083	.000***
Respeto a normas	4.36 (.746)	3.62 (1.039)	-7.739	.000***
Respeto a cosas	4.48 (.635)	3.77 (.947)	-8.135	.000***
Amabilidad y empatía	4.15 (.808)	3.59 (.942)	-6.124	.000***
<i>Trabajo y Estudio</i>	4.08 (.903)	3.40 (1.034)	-13.643	.000***
Organización	4.09 (.898)	3.34 (1.072)	-7.221	.000***
Interés	4.07 (.872)	3.46 (.932)	-6.654	.000***
Constancia	4.00 (.941)	3.33 (1.037)	-6.599	.000***
Responsabilidad	4.15 (.900)	3.45 (1.087)	-6.834	.000***
<i>Bienestar Personal y Familiar</i>	3.82 (.857)	3.39 (.941)	-9.526	.000***
Autoestima	3.68 (.880)	3.39 (.906)	-3.456	.001***
Confianza en las demás personas	3.79 (.805)	3.47 (.836)	-3.871	.000***
Equilibrio emocional	3.83 (.878)	3.36 (.960)	-5.144	.000***
Autocontrol	3.96 (.846)	3.34 (1.051)	-6.322	.000***
<i>Solidaridad, Generosidad y Altruismo</i>	3.92 (.787)	3.50 (.897)	-9.548	.000***
Solidaridad y generosidad	3.97 (.791)	3.63 (.874)	-3.982	.000***
Cooperación y compromiso social	3.96 (.838)	3.45 (.892)	-5.765	.000***
Proactividad y optimismo	3.81 (.776)	3.38 (.924)	-5.108	.000***
Disposición hacia la justicia	3.93 (.736)	3.57 (.881)	-4.281	.000***
<i>Rendimiento académico</i>	3.82 (.919)	3.34 (.985)	-5.057	.000***

*** $p < .001$

Fuente: elaboración propia

6.3.1.2.3. Diferencias en función del sexo del profesorado y del alumnado

Cruzando la variable sexo del profesorado con la del alumnado, se encuentran diferencias significativas en prácticamente todos los aspectos valorados (tabla

6.16). Sin embargo, los profesores no constatan diferencias destacables en relación al *Equilibrio emocional* y a la *Solidaridad y generosidad* entre alumnos y alumnas.

Tabla 6.16

Percepción de profesoras y profesores del nivel de adquisición de hábitos y valores de sus alumnas y alumnos

		Alumnas <i>M (D.T.)</i>	Alumnos <i>M (D.T.)</i>	<i>t/Z</i>	<i>P</i>
<i>Convivencia y Vida Escolar</i>	Profesora	4.32 (.746)	3.62 (.975)	-12.027	.001***
	Profesor	4.29 (.760)	3.73 (.922)	-8.181	.000***
Respeto a las personas	Profesora	4.26 (.764)	3.61 (.892)	-6.140	.000***
	Profesor	4.21 (.786)	3.73 (.872)	-3.639	.000***
Respeto a normas	Profesora	4.36 (.737)	3.54 (1.108)	-6.262	.001***
	Profesor	4.36 (.763)	3.74 (.919)	-4.593	.000***
Respeto a cosas	Profesora	4.43 (.660)	3.76 (.927)	-6.072	.001***
	Profesor	4.54 (.593)	3.78 (.980)	-5.477	.000***
Amabilidad y empatía	Profesora	4.21 (.807)	3.55 (.954)	-5.64	.001***
	Profesor	4.05 (.805)	3.66 (.926)	2.953	.004**
<i>Trabajo y Estudio</i>	Profesora	4.05 (.922)	3.34 (1.047)	-10.829	.000***
	Profesor	4.12 (.872)	3.48 (1.009)	.8369	.000***
Organización	Profesora	4.05 (.926)	3.33 (1.067)	-5.371	.001***
	Profesor	4.15 (.853)	3.36 (1.084)	-4.852	.000***
Interés	Profesora	4.07 (.877)	3.38 (.948)	-5.705	.001***
	Profesor	4.06 (.871)	3.58 (.899)	-3.529	.000***
Constancia	Profesora	3.98 (.972)	3.27 (1.063)	-5.258	.001***
	Profesor	4.05 (.893)	3.43 (.995)	-4.033	.000***
Responsabilidad	Profesora	4.12 (.915)	3.39 (1.110)	-5.356	.001***
	Profesor	4.21 (.876)	3.54 (1.051)	-4.294	.000***
<i>Bienestar Personal y Familia</i>	Profesora	3.79 (.856)	3.34 (.932)	-7.810	.000***
	Profesor	3.86 (.858)	3.46 (.952)	-5.592	.000***
Autoestima	Profesora	3.71 (.871)	3.38 (.908)	-3.060	.002**
	Profesor	3.64 (.899)	3.40 (.909)	1.747	.082
Confianza en las demás personas	Profesora	3.81 (.830)	3.46 (.881)	-3.173	.002**
	Profesor	3.75 (.767)	3.49 (.768)	2.248	.026*
Equilibrio emocional	Profesora	3.75 (.875)	3.27 (.935)	-4.195	.001***
	Profesor	3.96 (.872)	3.49 (.768)	3.315	.001***
Autocontrol	Profesora	3.88 (.848)	3.27 (.997)	-5.081	.001***
	Profesor	4.10 (.831)	3.46 (1.123)	-3.889	.000***
<i>Solidaridad, Generosidad y Altruismo</i>	Profesora	3.95 (.785)	3.48 (.900)	-8.531	.000***
	Profesor	3.87 (.788)	3.54 (.891)	-4.625	.000***
Solidaridad y generosidad	Profesora	4.00 (.800)	3.51 (.907)	-4.398	.001***
	Profesor	3.91 (.778)	3.79 (.800)	1.031	.304
Cooperación y compromiso social	Profesora	4.03 (.809)	3.48 (.899)	-4.920	.001***
	Profesor	3.84 (.873)	3.41 (.886)	3.181	.002**
Proactividad y optimismo	Profesora	3.81 (.740)	3.36 (.921)	-4.229	.001***
	Profesor	3.83 (.834)	3.40 (.934)	3.142	.002**
Disposición hacia la justicia	Profesora	3.95 (.779)	3.56 (.872)	-5.575	.001***
	Profesor	3.90 (.663)	3.58 (.899)	2.652	.009*
<i>Rendimiento académico</i>	Profesora	3.81 (.917)	3.25 (.977)	-4.579	.001***
	Profesor	3.84 (.348)	3.48 (.986)	2.463	.015*

* $p < .05$

** $p < .005$

*** $p < .001$

Fuente: elaboración propia

6.3.1.2.4. Diferencias en función de la red del centro

Analizando los resultados teniendo en cuenta la red del centro, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en varias de las áreas estudiadas, sobretodo en las que recogen hábitos y variables referidos a la *Convivencia y Vida Escolar* y al *Bienestar Personal y Familiar*. En ambos casos la valoración es más positiva por parte del profesorado de centros de la red pública (tabla 6.17).

Tabla 6.17

Diferencias en la valoración del profesorado de la adquisición de hábitos y valores del alumnado según la red del centro

	Pública M (D.T.)	Concertada M (D.T.)	t/Z	p
<i>Convivencia y Vida Escolar</i>	4.13 (.904)	3.98 (.922)	2.575	.010*
Respeto a las personas	4.18 (.869)	3.95 (.883)	1.966	.050*
Respeto a normas	4.19 (.892)	3.98 (.980)	1.707	.088
Respeto a cosas	4.31 (.743)	4.11 (.884)	1.782	.075
Amabilidad y empatía	3.84 (1.039)	3.86 (.922)	-.211	.847
<i>Trabajo y Estudio</i>	3.82 (1.114)	3.73 (1.030)	1.391	.164
Organización	3.82 (1.114)	3.70 (1.058)	.861	.390
Interés	3.99 (1.066)	3.75 (.952)	1.823	.069
Constancia	3.60 (1.031)	3.66 (1.046)	-.452	.651
Responsabilidad	3.88 (1.225)	3.79 (1.059)	.635	.526
<i>Bienestar Personal y Familiar</i>	3.81 (.938)	3.60 (.926)	-3.883	.000***
Autoestima	3.90 (.800)	3.53 (.905)	-3.596	.000***
Confianza en las demás personas	3.72 (.982)	3.62 (.835)	.839	.402
Equilibrio emocional	3.87 (.952)	3.59 (.950)	2.229	.026*
Autocontrol	3.78 (1.012)	3.64 (1.005)	1.009	.314
<i>Solidaridad, Generosidad y Altruismo</i>	3.68 (.831)	3.70 (.870)	-.447	.655
Solidaridad y generosidad	3.64 (.865)	3.79 (.851)	-1.326	.185
Cooperación y compromiso social	3.75 (.876)	3.70 (.901)	.428	.669
Proactividad y optimismo	3.60 (.836)	3.59 (.882)	.082	.935
Disposición hacia la justicia	3.73 (.750)	3.74 (.833)	-.119	.905
<i>Rendimiento académico</i>	3.82 (1.007)	3.57 (.983)	1.611	.108

* $p < .05$
*** $p < .001$

Fuente: elaboración propia

6.3.1.3. Perspectiva de las familias

Según las familias encuestadas el alumnado de estos centros cuenta con el mayor nivel de adquisición de los hábitos y valores es en el área de *Convivencia y Vida*

Escolar ($M=4.28$; $D.T.=.719$). En contraposición se encontrarían los referentes al *Bienestar Personal y Familiar* en último lugar ($M=3.80$; $D.T.=.814$) (Tabla 6.18).

Tabla 6.18

Percepción de las familias del nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado

		<i>M (D.T.)</i>	
<i>Convivencia y Vida Escolar</i>	Respeto a las personas	4.40 (.667)	4.28 (.719)
	Respeto a normas	4.26 (.706)	
	Respeto a cosas	4.19 (.736)	
	Amabilidad y empatía	4.25 (.751)	
<i>Trabajo y Estudio</i>	Organización	3.62 (.881)	3.85 (.865)
	Interés	3.97 (.806)	
	Constancia	3.79 (.869)	
	Responsabilidad	4.04 (.843)	
<i>Bienestar Personal y Familiar</i>	Autoestima	3.72 (.863)	3.80 (.814)
	Confianza en las demás personas	3.87 (.749)	
	Equilibrio emocional	3.83 (.813)	
	Autocontrol	3.76 (.822)	
<i>Solidaridad, Generosidad y Altruismo</i>	Solidaridad y generosidad	4.24 (.760)	4.11 (.781)
	Cooperación y compromiso social	4.05 (.792)	
	Proactividad y optimismo	3.98 (.796)	
	Disposición hacia la justicia	4.17 (.751)	
<i>Rendimiento académico</i>		3.97 (.760)	

Fuente: elaboración propia

6.3.1.3.1. Diferencias en función del sexo de las personas progenitoras

Atendiendo a la variable sexo de las personas progenitoras se encuentran diferencias significativas en las valoraciones que hacen sobre el nivel de adquisición de hábitos y valores referentes a *Convivencia y Vida Escolar* y *Bienestar Personal y Familiar*. Además, se subraya la existencia de una ligera tendencia, en general, a que los padres valoren de forma más positiva a sus hijas e hijos que las madres (tabla 6.19).

Tabla 6.19

Percepción de las madres y los padres del nivel de adquisición de hábitos y valores de sus hijas e hijos

	Madres M (D.T.)	Padres M (D.T.)	t	P
<i>Convivencia y Vida Escolar</i>	4.25 (.737)	4.35 (.671)	-2.802	.005**
Respeto a las personas	4.33 (.703)	4.56 (.529)	-3.304	.001***
Respeto a normas	4.23 (.731)	4.35 (.645)	-1.563	.119
Respeto a cosas	4.19 (.741)	4.19 (.737)	.057	.954
Amabilidad y empatía	4.23 (.766)	4.31 (.707)	-1.056	.291
<i>Trabajo y Estudio</i>	3.87 (.860)	3.82 (.874)	.924	.355
Organización	3.60 (.894)	3.65 (.845)	-.508	.611
Interés	3.99 (.809)	3.92 (.797)	.809	.419
Constancia	3.81 (.861)	3.72 (.884)	1.026	.305
Responsabilidad	4.05 (.806)	4.00 (.931)	.571	.568
<i>Bienestar Personal y Familiar</i>	3.77 (.824)	3.86 (.791)	-2.021	.043*
Autoestima	3.70 (.868)	3.76 (.849)	-.602	.548
Confianza en las demás personas	3.85 (.749)	3.95 (.749)	-1.381	.168
Equilibrio emocional	3.79 (.835)	3.95 (.751)	-1.928	.055
Autocontrol	3.75 (.835)	3.77 (.799)	-.196	.845
<i>Solidaridad, Generosidad y Altruismo</i>	4.09 (.778)	4.16 (.779)	-1.819	.069
Solidaridad y generosidad	4.21 (.768)	4.33 (.709)	-1.496	.135
Cooperación y compromiso social	4.02 (.791)	4.13 (.797)	-1.247	.213
Proactividad y optimismo	3.97 (.790)	4.02 (.810)	-.605	-.545
Disposición hacia la justicia	4.17 (.740)	4.19 (.774)	-.303	.762
<i>Rendimiento académico</i>	3.97 (.731)	3.99 (.818)	-.306	.760

* $p < .05$
** $p < .005$
*** $p < .001$

Fuente: elaboración propia

6.3.1.3.2. Diferencias en función del sexo de sus hijos e hijas

Por otro lado, atendiendo a las valoraciones generales que se hacen del alumnado teniendo en cuenta el sexo de éste sí que existen diferencias destacables, sobretodo en el caso del área de *Convivencia y Vida Escolar* (*Respeto a personas, normas, cosas y la Amabilidad y empatía*) y *Trabajo y Estudio* (*Organización, Interés, Constancia y*

Responsabilidad), en ambos casos se considera que las niñas cuentan con un nivel superior de adquisición (tabla 6.20).

Tabla 6.20

Percepción de las familias del nivel de adquisición de hábitos y valores de sus hijas e hijos

	Chicas M (D.T.)	Chicos M (D.T.)	t/Z	p
<i>Convivencia y Vida Escolar</i>	4.36 (.705)	4.20 (.715)	-5.110	.000***
Respeto a las personas	4.46 (.643)	4.32 (.684)	2.131	.034*
Respeto a normas	4.39 (.708)	4.14 (.672)	-4.108	.000***
Respeto a cosas	4.30 (.703)	4.07 (.750)	3.220	.001***
Amabilidad y empatía	4.29 (.751)	4.25 (.732)	.559	.577
<i>Trabajo y Estudio</i>	4.02 (.819)	3.73 (.881)	-6.733	.000***
Organización	3.77 (.831)	3.50 (.888)	3.268	.001***
Interés	4.14 (.726)	3.84 (.827)	-3.790	.000***
Constancia	3.94 (.857)	3.67 (.882)	3.076	.002**
Responsabilidad	4.22 (.786)	3.90 (.878)	-3.776	.000***
<i>Bienestar Personal y Familiar</i>	3.83 (.776)	3.77 (.833)	1.480	.139
Autoestima	3.76 (.823)	3.67 (.878)	1.129	.259
Confianza en las demás personas	3.88 (.668)	3.89 (.785)	-.104	.917
Equilibrio emocional	3.86 (.807)	3.82 (.813)	.526	.599
Autocontrol	3.81 (.797)	3.70 (.840)	1.313	.190
<i>Solidaridad, Generosidad y Altruismo</i>	4.14 (.745)	4.08 (.796)	1.599	.110
Solidaridad y generosidad	4.23 (.752)	4.21 (.791)	.235	.814
Cooperación y compromiso social	4.11 (.768)	4.01 (.812)	1.231	.219
Proactividad y optimismo	4.04 (.760)	3.93 (.822)	1.382	.168
Disposición hacia la justicia	4.20 (.684)	4.18 (.723)	.288	.773
<i>Rendimiento académico</i>	4.10 (.717)	3.86 (.766)	3.357	.001***

* $p < .05$
** $p < .005$
*** $p < .001$

Fuente: elaboración propia

6.3.1.3.3. Diferencias en función del sexo de las personas progenitoras y de sus hijos e hijas

Atendiendo a estas consideraciones cruzando la variable sexo de la madre/padre con la del alumnado (niña/niño), se encuentran algunas diferencias significativas que se resumen en la tabla 6.21. Subrayar además una clara tendencia a valorar

más positivamente a las niñas que a los niños, destacando el área que engloba ítems referidos al *Trabajo y Estudio* y alguna más.

Tabla 6.21

Percepción de madres y padres del nivel de adquisición de hábitos y valores de sus hijas e hijos

		Chicas <i>M(D.T.)</i>	Chicos <i>M(D.T.)</i>	<i>t/Z</i>	<i>p</i>
<i>Convivencia y Vida Escolar</i>	Madre	4.35 (.728)	4.16 (.728)	-4.981	.000***
	Padre	4.39 (.635)	4.29 (.683)	1.656	.098
Respeto a las personas	Madre	4.42 (.676)	4.25 (.723)	2.114	.035*
	Padre	4.56 (.536)	4.50 (.537)	.635	.526
Respeto a normas	Madre	4.40 (.738)	4.09 (.686)	-4.221	.000***
	Padre	4.38 (.623)	4.28 (.640)	.834	.406
Respeto a cosas	Madre	4.32 (.706)	4.06 (.744)	2.973	.003**
	Padre	4.25 (.700)	4.08 (.787)	1.228	.222
Amabilidad y empatía	Madre	4.26 (.784)	4.24 (.745)	.287	.774
	Padre	4.36 (.649)	4.29 (.696)	.598	.551
<i>Trabajo y Estudio</i>	Madre	4.00 (.846)	3.78 (.860)	-4.147	.000***
	Padre	4.08 (.735)	3.56 (.903)	-6.336	.000***
Organización	Madre	3.71 (.866)	3.53 (.904)	1.786	.075
	Padre	3.95 (.705)	3.38 (.825)	-3.713	.000***
Interés	Madre	4.13 (.758)	3.91 (.824)	2.421	.016*
	Padre	4.16 (.631)	3.67 (.816)	-3.475	.001***
Constancia	Madre	3.93 (.882)	3.76 (.850)	1.700	.090
	Padre	3.96 (.793)	3.45 (.910)	-3.078	.002**
Responsabilidad	Madre	4.21 (.792)	3.95 (.801)	-2.287	.004**
	Padre	4.24 (.775)	3.75 (1.019)	-2.607	.009**
<i>Bienestar Personal y Familia</i>	Madre	3.80 (.798)	3.75 (.835)	.917	.360
	Padre	3.91 (.707)	3.82 (.833)	1.311	.191
Autoestima	Madre	3.75 (.813)	3.65 (.890)	.972	.332
	Padre	3.80 (.855)	3.68 (.854)	.705	.482
Confianza en las demás personas	Madre	3.83 (.688)	3.89 (.765)	-.751	.453
	Padre	4.02 (.593)	3.90 (.838)	.866	.388
Equilibrio emocional	Madre	3.82 (.859)	3.77 (.808)	.533	.594
	Padre	3.98 (.629)	3.97 (.823)	.107	.915
Autocontrol	Madre	3.79 (.824)	3.70 (.862)	.922	.357
	Padre	3.85 (.718)	3.72 (.804)	.918	.361
<i>Solidaridad, Generosidad y Altruismo</i>	Madre	4.13 (.761)	4.08 (.775)	1.089	.276
	Padre	4.19 (.697)	4.13 (.829)	.752	.452
Solidaridad y generosidad	Madre	4.22 (.777)	4.19 (.785)	.313	.755
	Padre	4.27 (.679)	4.33 (.752)	-.452	.652
Cooperación y compromiso social	Madre	4.07 (.775)	4.01 (.792)	.553	.581
	Padre	4.22 (.744)	4.03 (.863)	1.245	.216
Proactividad y optimismo	Madre	4.03 (.782)	3.93 (.785)	1.065	.288
	Padre	4.05 (.705)	3.95 (.910)	.684	.495
Disposición hacia la justicia	Madre	4.21 (.696)	4.19 (.709)	.208	.836
	Padre	4.20 (.655)	4.22 (.744)	-.126	.900
<i>Rendimiento académico</i>	Madre	4.11 (.706)	3.87 (.716)	2.835	.005**
	Padre	4.09 (.752)	3.87 (.853)	1.490	.139

* $p < .05$ ** $p < .005$ *** $p < .001$

Fuente: elaboración propia

6.3.1.3.4. Diferencias en función de la red del centro

Desde el punto de vista de las familias, el alumnado de centros pertenecientes a la red concertada es significativamente más amable y empático, organizado y proactivo y optimista que el de la red pública (tabla 6.22).

Tabla 6.22

Diferencias en la valoración de las familias del nivel de adquisición y desarrollo de hábitos y valores del alumnado según la red del centro

	Pública M (D.T.)	Concertada M (D.T.)	t/Z	p
<i>Convivencia y Vida Escolar</i>	4.24 (.767)	4.29 (.705)	-1.119	.263
Respeto a las personas	4.39 (.671)	4.40 (.667)	-.168	.867
Respeto a normas	4.23 (.761)	4.27 (.691)	-.552	.581
Respeto a cosas	4.25 (.781)	4.17 (.724)	.938	.349
Amabilidad y empatía	4.09 (.830)	4.30 (.723)	-2.390	.017*
<i>Trabajo y Estudio</i>	3.77 (.883)	3.88 (.859)	-2.088	.037*
Organización	3.46 (.990)	3.66 (.845)	-1.995	.047*
Interés	3.72 (.826)	3.98 (.796)	-.566	.572
Constancia	3.72 (.826)	3.81 (.881)	-.860	.390
Responsabilidad	3.98 (.777)	4.05 (.861)	-.771	.441
<i>Bienestar Personal y Familiar</i>	3.71 (.928)	3.82 (.779)	-1.949	.051
Autoestima	3.66 (.996)	3.74 (.825)	-.771	.441
Confianza en las demás personas	3.74 (.897)	3.91 (.700)	-1.821	.069
Equilibrio emocional	3.73 (.896)	3.86 (.787)	-1.389	.166
Autocontrol	3.72 (.933)	3.76 (.791)	-.451	.652
<i>Solidaridad, Generosidad y Altruismo</i>	3.99 (.777)	4.14 (.779)	-3.293	.001***
Solidaridad y generosidad	4.15 (.727)	4.26 (.768)	-1.185	.237
Cooperación y compromiso social	3.93 (.761)	4.08 (.798)	-1.676	.094
Proactividad y optimismo	3.84 (.786)	4.02 (.795)	-2.001	0.46*
Disposición hacia la justicia	4.06 (.805)	4.20 (.734)	-1.562	.119
<i>Rendimiento académico</i>	3.94 (.704)	3.98 (.775)	-.469	.639

* $p < .05$
*** $p < .001$

Fuente: elaboración propia

6.3.1.4. Análisis de concordancias y discrepancias

Como se puede ver en la tabla 6.26, el alumnado es el que valora más positivamente su propio nivel de adquisición de hábitos y valores consideradas. Además, el profesorado es el que otorga al alumnado las puntuaciones más bajas.

En la mayoría de los ítems de hábitos y valores que componen cada área se repite el mismo fenómeno anteriormente citado, excepto en el caso de *Respeto a normas*, *Amabilidad y empatía*, *Equilibrio emocional* y *Disposición hacia la justicia*, en los que la familia se convierte en el agente que otorga la puntuación más alta. Destacar el ítem referido a la *Organización*, en este caso las madres y los padres son quienes dan al alumnado la puntuación más baja.

Tabla 6.23

Diferencias en la adquisición de hábitos y valores del alumnado según la persona encuestada

	Alumnado <i>M (D.T.)</i>	Profesorado <i>M (D.T.)</i>	Familias <i>M (D.T.)</i>	X^2	<i>P</i>
<i>Convivencia y Vida Escolar</i>	4.36 (.766)	4.00 (.921)	4.28 (.719)	151.401	.000***
Respeto a las personas	4.47 (.709)	3.98 (.884)	4.40 (.667)	83.146	.000***
Respeto a normas	4.19 (.715)	4.01 (.971)	4.26 (.706)	13.538	.001***
Respeto a cosas	4.56 (.703)	4.14 (.869)	4.19 (.736)	82.785	.000***
Amabilidad y empatía	4.23 (.833)	3.86 (.937)	4.25 (.751)	54.605	.000***
<i>Trabajo y Estudio</i>	4.25 (.817)	3.74 (1.042)	3.85 (.865)	268.337	.000***
Organización	4.27 (.820)	3.72 (1.066)	3.62 (.881)	112.408	.000***
Interés	4.09 (.869)	3.78 (.970)	3.97 (.806)	25.902	.000***
Constancia	4.41 (.754)	3.65 (1.043)	3.79 (.869)	156.529	.000***
Responsabilidad	4.22 (.793)	3.80 (1.082)	4.04 (.843)	32.986	.000***
<i>Bienestar Personal y Familiar</i>	4.09 (.954)	3.63 (.931)	3.80 (.814)	253.629	.000***
Autoestima	4.43 (.820)	3.58 (.900)	3.72 (.863)	224.611	.000***
Confianza en las demás personas	4.13 (.893)	3.63 (.856)	3.87 (.749)	85.660	.000***
Equilibrio emocional	3.69 (1.104)	3.62 (.954)	3.83 (.813)	10.354	.006*
Autocontrol	4.05 (.891)	3.66 (1.006)	3.76 (.822)	42.265	.000***
<i>Solidaridad, Generosidad y Altruismo</i>	4.27 (.841)	3.70 (.865)	4.11 (.781)	412.255	.000***
Solidaridad y generosidad	4.32 (.806)	3.77 (.854)	4.24 (.760)	116.411	.000***
Cooperación y compromiso social	4.24 (.854)	3.70 (.897)	4.05 (.792)	89.129	.000***
Proactividad y optimismo	4.35 (.856)	3.59 (.876)	3.98 (.796)	177.386	.000***
Disposición hacia la justicia	4.05 (.889)	3.74 (.822)	4.17 (.751)	72.347	.000***
<i>Rendimiento académico</i>	4.13 (.689)	3.60 (.987)	3.97 (.760)	80.908	.000***

* $p < .05$
*** $p < .001$

Fuente: elaboración propia

Considerando la variable sexo, en el caso de la valoración de las niñas, ellas mismas consideran que los valores en los que mayor puntuación merecen son el

Respeto a cosas ($M=4.73$; $D.T.=.534$), la *Constancia* ($M=4.56$; $D.T.=.650$) y el *Respeto a las personas* ($M=4.53$; $D.T.=.694$). El profesorado también destaca el *Respeto a cosas* ($M=4.48$; $D.T.=.635$), seguido del *Respeto a las normas* ($M=4.36$; $D.T.=.746$) y el *Respeto a las personas* ($M=4.26$; $D.T.=.772$). Para las familias, las niñas cuentan con el mayor nivel de adquisición en el valor del *Respeto a personas* ($M=4.46$; $D.T.=.643$), *Respeto a normas* ($M=4.39$; $D.T.=.708$) y *Respeto a las cosas* ($M=4.30$; $D.T.=.703$).

Además, se encuentran una serie de diferencias significativas en relación a estas variables que se resumen en la tabla 6.24.

Tabla 6.24

Diferencias en la adquisición de hábitos y valores de las niñas según la persona encuestada

	Alumnas <i>M (D.T.)</i>	Profesorado <i>M (D.T.)</i>	Familias <i>M (D.T.)</i>	X^2	<i>P</i>
<i>Convivencia y Vida Escolar</i>	4.48 (.705)	4.31 (.752)	4.36 (.705)	21.563	.000***
Respeto a las personas	4.53 (.694)	4.26 (.772)	4.46 (.643)	10.958	.004**
Respeto a normas	4.43 (.622)	4.36 (.746)	4.39 (.708)	.308	.857
Respeto a cosas	4.73 (.534)	4.48 (.635)	4.30 (.703)	47.413	.000***
Amabilidad y empatía	4.33 (.523)	4.15 (.808)	4.29 (.751)	4.197	.123
<i>Trabajo y Estudio</i>	4.39 (.717)	4.08 (.903)	4.02 (.819)	88.499	.000***
Organización	4.39 (.779)	4.09 (.898)	3.77 (.831)	53.753	.000***
Interés	4.20 (.743)	4.07 (.872)	4.14 (.726)	1.885	.390
Constancia	4.56 (.650)	4.00 (.941)	3.94 (.857)	60.921	.000***
Responsabilidad	4.41 (.646)	4.15 (.900)	4.22 (.786)	7.506	.023*
<i>Bienestar Personal y Familiar</i>	4.17 (.871)	3.82 (.857)	3.83 (.776)	107.519	.000***
Autoestima	4.43 (.742)	3.68 (.880)	3.76 (.823)	88.269	.000***
Confianza en las demás personas	4.15 (.627)	3.79 (.805)	3.88 (.668)	26.193	.000***
Equilibrio emocional	3.84 (1.032)	3.83 (.878)	3.86 (.807)	.574	.751
Autocontrol	4.29 (.744)	3.96 (.846)	3.81 (.797)	37.281	.000***
<i>Solidaridad, Generosidad y Altruismo</i>	4.36 (.793)	3.92 (.787)	4.14 (.745)	119.152	.000***
Solidaridad y generosidad	4.39 (.583)	3.97 (.791)	4.23 (.752)	29.817	.000***
Cooperación y compromiso social	4.40 (.768)	3.96 (.838)	4.11 (.768)	31.799	.000***
Proactividad y optimismo	4.42 (.672)	3.81 (.776)	4.04 (.760)	64.860	.000***
Disposición hacia la justicia	4.12 (.874)	3.93 (.736)	4.20 (.684)	15.421	.000***
<i>Rendimiento académico</i>	4.27 (.602)	3.82 (.919)	4.10 (.717)	26.513	.000***

*** $p < .001$

Fuente: elaboración propia

En el caso de los chicos, ellos mismos destacan su nivel de *Autoestima* ($M=4.42$; $D.T.=.892$), el *Respeto a las personas* ($M=4.40$; $D.T.=.569$) y a *las cosas* ($M=4.40$; $D.T.=.801$) con la misma puntuación, y *la Constancia* ($M=4.30$; $D.T.=.788$). Para el profesorado se recalcan los valores de *Respeto a cosas* ($M=3.77$; $D.T.=.947$), el *Respeto a las personas* ($M=3.66$; $D.T.=.884$) y la *Solidaridad y Generosidad* ($M=3.63$; $D.T.=.874$). Las familias destacan el *Respeto a las personas* ($M=4.32$; $D.T.=.684$), la *Amabilidad y Empatía* ($M=4.25$; $D.T.=.732$) y la *Solidaridad y Generosidad* ($M=4.21$; $D.T.=.791$).

Destacar el hecho de que en este caso se encuentran diferencias significativas en relación en todos los ítems propuestos (tabla 6.25).

Tabla 6.25*Diferencias en la adquisición de hábitos y valores de los niños según la persona encuestada*

	Alumnos <i>M (D.T.)</i>	Profesorado <i>M (D.T.)</i>	Familias <i>M (D.T.)</i>	X^2	<i>P</i>
<i>Convivencia y Vida Escolar</i>	4.23 (.713)	3.66 (.955)	4.20 (.715)	209.781	.000***
Respeto a las personas	4.40 (.569)	3.66 (.884)	4.32 (.684)	97.380	.000***
Respeto a normas	3.97 (.731)	3.62 (1.039)	4.14 (.672)	32.005	.000***
Respeto a cosas	4.40 (.801)	3.77 (.947)	4.07 (.750)	57.626	.000***
Amabilidad y empatía	4.15 (.636)	3.59 (.942)	4.25 (.732)	66.658	.000***
<i>Trabajo y Estudio</i>	4.12 (.877)	3.40 (1.034)	3.73 (.881)	225.198	.000***
Organización	4.15 (.843)	3.34 (1.072)	3.50 (.888)	73.603	.000***
Interés	3.99 (.964)	3.46 (.932)	3.84 (.827)	38.164	.000***
Constancia	4.30 (.788)	3.33 (1.037)	3.67 (.882)	100.957	.000***
Responsabilidad	4.04 (.877)	3.45 (1.087)	3.90 (.878)	37.279	.000***
<i>Bienestar Personal y Familiar</i>	3.98 (.999)	3.39 (.941)	3.77 (.833)	189.681	.000***
Autoestima	4.42 (.892)	3.39 (.906)	3.67 (.878)	141.476	.000***
Confianza en las demás personas	4.11 (.727)	3.47 (.836)	3.89 (.785)	67.849	.000***
Equilibrio emocional	3.55 (1.158)	3.36 (.960)	3.82 (.813)	23.052	.000***
Autocontrol	3.82 (.963)	3.34 (1.051)	3.70 (.840)	27.318	.000***
<i>Solidaridad, Generosidad y Altruismo</i>	4.15 (.839)	3.50 (.897)	4.08 (.796)	276.835	.000***
Solidaridad y generosidad	4.25 (.760)	3.63 (.874)	4.21 (.791)	71.907	.000***
Cooperación y compromiso social	4.08 (.902)	3.45 (.892)	4.01 (.812)	63.308	.000***
Proactividad y optimismo	4.28 (.751)	3.38 (.924)	3.93 (.822)	105.727	.000***
Disposición hacia la justicia	3.98 (.900)	3.57 (.881)	4.18 (.723)	58.002	.000***
<i>Rendimiento académico</i>	4.01 (.742)	3.34 (.985)	3.86 (.766)	66.158	.000***

*** $p < .001$

Fuente: elaboración propia

Comparando las diferencias en la valoración de los tres agentes de las niñas y los niños se observa que existen mayores diferencias significativas en el grupo de los chicos. Además, atendiendo a las puntuaciones obtenidas en las cinco áreas generales propuestas, se comprueba que para todos los colectivos encuestados las chicas cuentan con mayor nivel de adquisición de hábitos y valores (tabla 6.26).

Tabla 6.26

Diferencias en las áreas generales de hábitos y valores según agente y sexo del alumnado

	Alumnado <i>M (D.T.)</i>		Profesorado <i>M (D.T.)</i>		Familias <i>M (D.T.)</i>	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
<i>Convivencia y Vida Escolar</i>	4.48 (.705)	4.25 (.803)	4.31 (.752)	3.66 (.955)	4.36 (.705)	4.20 (.715)
<i>Trabajo y Estudio</i>	4.39 (.717)	4.12 (.877)	4.08 (.903)	3.40 (1.034)	4.02 (.819)	3.73 (.881)
<i>Bienestar Personal y Familiar</i>	4.17 (.871)	4.00 (1.019)	3.82 (.857)	3.39 (.941)	3.83 (.76)	3.77 (.833)
<i>Solidaridad, Generosidad y Altruismo</i>	4.36 (.793)	4.19 (.894)	3.92 (.787)	3.50 (.897)	4.14 (.745)	4.08 (.796)
<i>Rendimiento académico</i>	4.27 (.602)	4.01 (.742)	3.82 (.919)	3.34 (.985)	4.10 (.717)	3.86 (.766)

Fuente: elaboración propia

6.3.2. Creencias sobre los valores en la educación

6.3.2.1. Perspectiva del alumnado

6.3.2.1.1. Consideraciones generales

Si bien el alumnado da mucha importancia a los valores que se enseñan en los centros escolares, la mayoría comparte los valores del profesorado y del grupo de iguales, aunque no considera que sea un tema de conversación que habitualmente trate con sus iguales. Además, la madre es la persona con la que afirman hablar más sobre los valores, mientras que son sus iguales con quienes lo hacen en menor medida (tabla 6.27).

Tabla 6.27

Creencias del alumnado en torno a la educación en valores

	Sí	No
¿Te parecen importantes los valores que se enseñan en tu colegio?	99.5%	.5%
Los valores que ves en tus compañeros/as, ¿coinciden con los que para ti son importantes?	77.5%	22.5%

Los valores que ves en tus profesores/as, ¿coinciden con los que para ti son importantes?	86.4%	13.6%
En mi colegio todos/as conocemos los valores que son importantes y estamos de acuerdo con ellos	68.6%	31.4%
Hablo de los valores que son importantes con mi padre	58.9%	41.1%
Hablo de los valores que son importantes con mi madre	73.5%	26.5%
Hablo de los valores que son importantes con mi tutor/a	64.9%	35.1%
Hablo de los valores que son importantes con mis amigas	39.1%	60.9%
Hablo de los valores que son importantes con mis amigos	37.8%	62.2%

Fuente: elaboración propia

6.3.2.1.1.1. Diferencias en función del sexo

En el caso de los 2 últimos ítems de la tabla previa (tabla 50), considerando la variable sexo, en el caso de las chicas, más de la mitad admite hablar de los valores que son importantes con sus amigas, mientras que sólo el 23.7% de las encuestadas afirma hacerlo con sus amigos, mismo fenómeno se repite en el caso de los chicos, casi la mitad de los encuestados admite hablar de valores con sus amigos, aunque sólo el 26.6% reconoce hablarlo con sus amigas.

6.3.2.1.2. Concepto “valor”

Para la inmensa mayoría del alumnado participante, un total de 329 estudiantes, el concepto “Valor” responde a una serie de características de las personas, entre las que destacan: el *Respeto*, la *Compasión* y la *Empatía*. En la tabla 6.28 se resumen las principales características personales referenciadas:

Tabla 6.28

Valores citados al definir el concepto “valor” por parte del alumnado

Valor	N	Cita
Respeto	169	“... hay que respetar” (5AO30602)
Compasión	86	“... ayudar a los demás” (60AA35926),
Empatía	78	ponerse en el lugar de las otras personas...” (16AO30316)
Amabilidad	63	“Los comportamientos buenos de los demás y de mí mismo” (143AO35926)
Solidaridad	54	“Lo que me viene a la cabeza cuando escucho la palabra valores es la empatía, intentar ser solidario...” (68AA30602)

Generosidad	43	“Yo sé lo que es porque yo creo soy muy generosa, amable, alegre, a veces, porque cuando me enfado con una amiga pues... también creo que soy empática pero no lo sé” (189AA35926)
Igualdad	43	“... porque, por ejemplo, veo a una chica que juega muy bien al fútbol y no pueden decir que las chicas juegan peor al fútbol porque eso no es así” (33AA35926).
Amor	43	“Al escuchar la palabra “valores” me viene a la cabeza el amor” (27AA30316)
Convivencia	39	“El respeto y compañerismo para una convivencia mejor” (183AO35926)
Paz	29	“A mí me viene a la cabeza que a veces en el patio empiezan a reñir y a pegarse cuando yo quiero que haya paz” (1AA30316)
Bondad	23	“Que tengo que ser buena persona” (49AA35926)
Responsabilidad	16	“Que tienes que ser responsable” (115AO35926)
Confianza	15	“Confiar en tus amigos” (93AO30316)
Honestidad	14	“Que hay que tener valor a no mentir, a hacer bien las cosas...” (98AO35926)
Cooperación	13	“Me recuerda a colaborar para lograr la armonía completa” (3AA30602)
Conservación del medio ambiente	10	“(...) respetar la naturaleza y no contaminar” (12AA35926)
Justicia	9	“(...) que hay que ser justos, (...)” (8AA35926)
Educación y buenos modales	8	“(...), preocuparte de tus estudios, estudiar” (138AA35926)
Tolerancia	7	“Solidaridad, igualdad, respeto y tolerancia” (35AA30602)
Esfuerzo	6	“Esforzarme al máximo y tener respeto a todos los materiales, animales...” (163AO35926)
Libertad	4	“Ser libre” (56AA30316)
Humildad	2	“Gente que reconoce sus errores, (...)” (109AA35926)
Asertividad	1	“Ser solidario, valorar tu vida, asertividad” (29AO30602)

Fuente: elaboración propia

En menor medida, 30 estudiantes del total, relaciona este concepto con una asignatura (“en la asignatura en la que nos enseñan el respeto, la generosidad, amable... en esta asignatura vemos películas en las que trata sobre esto, las

religiones, el trabajo en equipo, etc.” (178AA35926), “a nuestra asignatura Valores cívicos y sociales y a saber valorar” (15AA30602)), 28 con el valor de las cosas/personas (“cuando escucho la palabra valores me viene a la cabeza pues valorar algo, como dice la propia palabra” (84AA35926), “valorar a la gente sea como sea” (11AO35926)), 12 con la valentía (“que eres valiente para hacer cosas” (48AO30316), “a mí me viene a la cabeza que hay que ser valeroso, valorar las cosas y tener siempre confianza y valor” (29AO35926)) y 9 con la religión (“pues que voy a hablar sobre Jesús” (21AO35926), “las distintas religiones” (12AA30602)).

6.3.2.1.2.1. Diferencias en función del sexo

En este apartado no se encuentran diferencias destacables en relación al concepto de valor.

Sin embargo, atendiendo a la variable sexo entre los valores más citados en las respuestas analizadas: las chicas hacen mayor referencia al *Respeto* (“respetar a la gente y ayudar” (2AA35926)), la *Empatía* (“ponerse en el lugar de los demás y tener empatía” (36AA30316)), la *Compasión* (“cuando escucho la palabra valores me viene a la cabeza que tienes que ayudar a alguien si lo veo tirado” (33AA35926)), la *Bondad* (“la amabilidad o cosas buenas” (8AA30602)), la *Solidaridad* (“ser solidario con los demás” (45AA35926)), la *Generosidad* (“generosidad con los compañeros (...)” (86AA35926)), el Amor (“me viene amor, paz, amistad, valor, respeto...” (6AA30602)) y la *Igualdad* (“gente que defiende a todo el que tenga la razón sea chico, chica o de diferente raza” (109AA35926)) y la *Convivencia* (“(...) convivir con la gente” (91AA35926)).

En el caso de los chicos se destacan el *Respeto* (“respetar a los demás, ejemplo: no pegar” (22AO30602)), la *Compasión* (“a mí me viene a la cabeza una palabra que significa que tienes que ayudar a tus compañeros” (33AO30602)), la *Bondad* (“portarse bien con los compañeros/as” (5AO35926)), la *Empatía* (“(...) empatía en el colegio y en casa” (161AO35926)), el *Amor* (“tengas un problema o no cuando alguien le quiere a otro/a o siente amor no tienes que burlarse de él” (76AO35926)), la *Igualdad* (“el valor de la gente y que todos somos iguales” (76AO35926)), la *Solidaridad* (“ser solidario con mis compañeros” (72AO35926)),

la *Convivencia* (“que tienes que intentar vivir con la gente” (3AO35926)) y la *Paz* (“no pegar ni molestar a los amigos y a todos” (79AO35926)).

6.3.2.1.3. Valores destacados en los centros

Según el alumnado, el *Respeto* es el valor más trabajado en los centros escolares en los que estudian (“respetar al profesor, el material y a los compañeros” (54AO30316)), seguido por la *Empatía* (“ser empático, es decir, ponerte en el lugar de la otra persona” (192AA35926)), la *Compasión* (“ayudar a los demás cuando se han hecho daño” (16AO35926)) y la *Educación y buenos modales*, muy estrechamente relacionados con el comportamiento en el ámbito escolar (“..., estar formal, ...” (44AO30316)).

Los valores trabajados en los centros CAEF según el alumnado son:

1	Respeto	11	Responsabilidad	21	Medioambiente
2	Empatía	12	Valores centrados en la tarea	22	Autocontrol
3	Compasión	13	Honestidad	23	Bondad
4	Educación y buenos modales	14	Felicidad	24	Justicia
5	Solidaridad	15	Confianza	25	Valores religiosos
6	Paz	16	Tolerancia	26	Humildad
7	Amor	17	Inclusión	27	Cultura vasca
8	Convivencia	18	Libertad	28	Asertividad
9	Generosidad	19	Cooperación	29	Superación
10	Igualdad	20	Excelencia	30	Valores Democráticos
				31	Autonomía

6.3.2.1.3.1. Diferencias en función del sexo

Tanto chicas como chicos priorizan hablar de *Respeto* (el 17.78% de las chicas y el 24.82% de los chicos lo hacen) y de *Compasión* (12.33% de chicas y 10.02% de chicos). Sin embargo, en tercer término, ellas hacen referencia al valor de la *Igualdad* (10.67%) y ellos señalan el valor que tienen las cosas/personas (7.71%).

Destacar que, teniendo en cuenta la innegable presencia que hoy en día tiene el valor de la *Igualdad* en las aulas, únicamente 42 estudiantes (52.4% chicas y 47.6%

chicos) del alumnado encuestado considera que es uno de los más relevantes en sus centros, la mayoría de estos casos se corresponden con estudiantes del Centro 30602, que lo consideran uno de los valores prioritarios destacados, después del *Respeto* y la *Educación y los buenos modales*.

6.3.2.1.3.2. Diferencias en función del curso escolar

Mientras que el alumnado que cursa 4º y 5º de Primaria coincide al mencionar en mayor término el *Respeto*, la *Compasión* y la *Igualdad*, para el alumnado de 6º, aunque se mantenga el *Respeto* como el más referenciado, le siguen la *Empatía* y la *Educación y los buenos modales*.

6.3.2.1.4. Valores ideales en sus contextos de referencia

Cuando se les pregunta por cómo definirían a una buena persona o un/a buen/a amigo/a se refieren a valores como el *Respeto* (“... respetar a los compañeros y compañeras aunque no te caigan bien” (1AA35926)), la *Compasión* (“ayudar a tus amigos, si alguien se cae ayudarle...” (13AA30316)), la *Amabilidad* (“... ser amable porque si no nadie quiere ser tu amigo” (86AA35926)) o la *Paz* (“cuando nos enfadamos intentar resolviéndolo pidiendo perdón y hablando las cosas” (32AA35926)). Al definir a un/a buen/a estudiante la mayoría menciona valores centrados en la tarea, como son la *Educación y los buenos modales* (“... portarse bien con la profesora, estar atenta y hacerle caso...” (13AA30316)), la *Responsabilidad* (“Para ser un buen alumno/a hay que ser responsable con tus tareas que se te mandan...” (49AA30602)), la *Constancia* (“estudiar un poco cada día para sacar buenas notas” (87AA35926)) o la *Excelencia* (“en las notas y en los exámenes sacar 10” (53AO30602)) (tabla 6.29).

Tabla 6.29

Valores priorizados por el alumnado en cada ámbito

Buena Persona (Ámbito Universal)	Buen/a Estudiante (Ámbito Escolar)	Buen/a Amigo/a (Ámbito Social)
Respeto	Educación y buenos modales	Compasión
Compasión	Responsabilidad	Respeto
Amabilidad	Respeto	Paz
Generosidad	Constancia	Amor
Empatía	Excelencia	Amabilidad/Empatía

Fuente: elaboración propia

6.3.2.1.4.1. Diferencias en función del sexo

No hay diferencias a la hora de describir a un/a buen/a estudiante atendiendo a la variable sexo, pero sí las hay al hablar de una buena persona. En este caso las chicas incluyen la *Empatía* como uno de los valores más referenciados, mientras que los chicos mencionan la *Paz*. Lo mismo ocurre en el caso de un/a buen/a amigo/a, a la *Compasión*, el *Respeto* y el *Amor* las chicas añaden la *Empatía* y la *Amabilidad*, mientras que los chicos priorizan la *Paz* y la *Generosidad*.

6.3.2.1.4.2. Diferencias en función del curso escolar

Tampoco se encuentran diferencias en los valores más referenciados al definir a un/a buen/a estudiante según el curso que estudia el alumnado participante, pero, sin embargo, como se puede ver en la tabla 6.30, se constata que al hablar de una buena persona o de un/a buen/a amigo/a, la *Empatía* va tomando más relevancia cuanto mayor es el alumnado.

Tabla 6.30

Valores más referenciados al describir una “Buena persona” y un/a “Buen/a amigo/a” según el curso escolar

	4° EP	5° EP	6° EP
<i>Buena Persona</i>	Respeto	Respeto	Respeto
	Compasión	Compasión	Empatía
	Amabilidad	Amabilidad	Amabilidad
	Paz	Empatía	Compasión
	Generosidad	Generosidad	Generosidad
	Compasión	Compasión	Respeto
<i>Buen/a Alumno/a</i>	Respeto	Respeto	Compasión
	Paz	Amabilidad	Empatía
	Amor	Empatía	Amabilidad
	Generosidad	Felicidad	Confianza
	Generosidad	Felicidad	Confianza

Fuente: elaboración propia

6.3.2.1.5. Modelos de referencia

Las personas más admiradas por el alumnado de primaria son, en este orden, las madres, los amigos (chicos), las amigas (chicas), ambos/as progenitores/as, deportistas, el padre y diferentes artistas. Todos los modelos de referencia definidos por el alumnado pueden ser agrupados en 6 grandes grupos (tabla 6.31).

Tabla 6.31*Modelos de referencia para el alumnado de primaria de centros CAEF*

Grupo	Modelo de Referencia	N	Citas
<i>Familia</i>	Madre	71	“Es guapa, maja, amable, cariñosa y muy lista. También ayuda a todos los que le necesitan, se preocupa por los demás y te deja elegir para sentirte bien” (20AA35926).
	Progenitores	48	“Adoro a mis padres porque hacen cosas alucinantes. Han pasado por malos momentos pero los han superado” (51AA30602).
	Padre	38	“Mi padre es alto, tiene el pelo gris y no tiene mucho, tiene los ojos color aceituna y es muy sincero y divertido” (53AA35926).
	Abuela	13	“Le encantan los valores, le encanta ayudar y donar. Es con la persona que mejor me entiendo hablando sobre valores. Es muy cariñosa y nunca miente. Es alegre y tiene muchísima paciencia” (149AA35926).
	Familia extensa	12	“Son majos/as, comparten, ayudan, etc.” (70AO30602).
	Hermana	12	“Es mayor que yo, me saca dos años, es muy respetuosa y amable, juego con ella y si pierde no se pica” (13AO35926).
	Hermano	10	“Mi hermano, es diferente, vive en su mundo y hace las cosas a su manera. Tiene en la cabeza un reloj diferente al nuestro, va despacio y con calma. Tiene ocurrencias increíbles: se inventa chistes buenísimos, tiene ideas inéditas, se inventa juegos raros pero guay... Es una pasada de hermano y es súper listo. Me encanta mi hermano” (198AA35926).
	Prima	8	“Es pequeña, tiene los ojos marrones, el pelo corto. Es muy buena persona” (74AA30316).
	Abuelo	6	“Es divertido, le gusta el fútbol, siempre le gusta ayudar, respeta a todos igual, se sabe a rajatabla las reglas del parchís y era muy solidario con todas las personas” (72AO35926).
	Tía	6	“Mi tía es muy empática, antes de hacer algo siempre piensa en la reacción de los demás. Tiene mucha solidaridad, siempre intenta ayudar a las personas que lo necesitan, siempre guarda respeto hacia los demás, aunque se lo falten a ella. Tiene mucha paciencia” (159AA35926).
	Primo	4	“Es muy gracioso y juega conmigo casi siempre y es muy majo con los demás” (126AO35926).
	Tío	2	“Es gracioso, divertido, me gusta mucho estar con él, me cuenta chistes, me ayuda cuando lo necesito. Sus características son que es responsable, sabe lo que necesita, no se le olvidan las cosas” (138AA35926).
	Abuelos	2	“Guapos, amables, comprensivos, respetuosos... van todos los domingos a misa, preparan muy buena comida, me ayudan mucho” (33AO30602).
<i>Iguales</i>	Amigo	58	“Muy gracioso, le cae bien a mucha gente, es buena persona, rápido, listo, un poco despistado” (10AO35926).
	Amiga	57	“Es respetuosa, amable, ordenada, cariñosa, sincera, me trata bien, está mucho conmigo” (38AO30602).
	Amigos y Amigas	6	“Son buenas personas, te entienden, saben respetar, son generosos y no son ni machistas ni racistas” (67AA30602).

<i>Personas famosas</i>	Deportistas	40	“Es buen jugador, nunca se rinde, intenta mejorar, mete muchos goles, es muy ágil” (46AA30602).
	Artistas	16	“...me parece que es una cantante muy buena, muy maja y de buen corazón” (72AA303016).
	“Influencers”	8	“...es una chica joven, muy maja y es una influencer. Ella tiene el pelo muy largo, es bastante delgada y tiene los ojos marrones. Paula es muy maja y agradable. Yo cuando sea mayor no quiero ser influencer, pero me gusta mucho todo lo que hace. Algún día me gustaría conocerle” (173AA35926).
	Personas ilustres	6	“Quiero ser como Bill Gates porque me parece increíble la súper empresa que ha creado y también es la persona más rica del mundo y yo siempre lo he querido ser...” (106AO35926).
<i>Profesorado</i>	Profesora	13	“Es guapa, lista, etc. Ella es maja, pero cuando alguien se porta mal se enfada, pero yo sé que en el fondo es buena persona” (31AA35926).
	Profesor	10	“Resuelve bien los conflictos y tiene muy buen corazón” (59AO30316).
	Entrenador/ Entrenadora	2	“Es muy positiva y nunca se rinde. Empatiza con los demás y siempre que puede intentar ser solidaria con los demás...” (162AA35926).

Fuente: elaboración propia

Las razones por las que los niños y las niñas consideran a estas personas como modelos de referencia son diversas. En la tabla 6.32 se detallan los cinco valores destacados para cada uno de los cuatro contextos: la familia, sus iguales, las personas famosas y, por último, el profesorado.

Tabla 6.32

Valores destacados en los y las modelos de referencia por el alumnado de centros CAEF

Grupo	Valor	N	Citas
<i>Familia</i>	Amabilidad	106	“Porque es majo, es amable con los demás” (150AO35926).
	Felicidad	91	“Es muy gracioso, te lo pasas muy bien cuando juegas con él” (103AO35926).
	Compasión	70	“Ayuda mucho a sus amigos y a mí también” (60AA30316).
	Amor	64	“Mi abuela porque es muy buena persona, porque te va a querer como seas, que te va a enseñar, te va a ayudar y lo más importante es que te ama como tú seas” (47AA30602).
	Bondad	58	“... y es muy buena persona, tiene un corazón muy grande” (87AA35926).
<i>Iguales</i>	Amabilidad	62	“Es muy guapo para mí, y muy amable sobretodo conmigo” (19AA35926).
	Físico	47	“... porque es guapa y respeta a los demás” (75AO35926).
	Felicidad	36	“Son especiales para mí porque me lo paso bien con ellos y disfruto mucho” (200AO35926).
	Bondad	31	“... además, son buenas personas” (67AA30602).

<i>Iguales</i>	Inteligencia	25	“Es inteligente, generosa y aventurera. Nunca deja a nadie sola y siempre se porta bien con sus compañeros” (28AA35926).
	Físico	32	“Guapo, tiene mucho dinero...” (55AO35926).
	Habilidades físicas	25	“... es muy ágil” (46AA30602).
<i>Personas famosas</i>	Amabilidad	18	“Lo admiro porque es una persona amable que se esfuerza mucho por su trabajo y que hace cosas por los demás” (128AA35926).
	Constancia	11	“Es trabajador, no mete muchos goles, pero corta muchos balones o sea que intercepta balones y me gusta porque me sorprende, es muy bajo y flaco, pero pelea y por eso me gusta” (39AO30602).
	Habilidades específicas	11	“Siempre va a la moda y es popular porque canta muy bien un tipo de música que se llama trap” (181AO35926).
	Felicidad	10	“Siempre ayuda y está contenta” (26AA306016).
<i>Profesorado</i>	Amabilidad	12	“Porque es muy maja, es rubia, los ojos azules y es bastante alta” (170AA35926).
	Bondad	9	“Es buena persona y buen profesor” (75AO30602).
	Compasión	8	“Porque me ayudan en todo y siempre están ahí para apoyarme” (189AA35926).
	Empatía	6	“Es impresionante, siempre es empática con los demás” (191AA35926).
	Generosidad	5	“Son majos/as, comparten, ayudan, etc.” (70AO30602).

Fuente: elaboración propia

6.3.2.1.5.1. Diferencias en función del sexo

Mientras que las alumnas consideran a su madre (26.88%), sus amigas (18.28%) y, tanto a ambos/as progenitores/as como a su padre en tercer término (10.22%), como sus principales modelos, en el caso de los chicos se sitúa como referencia principal al grupo de amigos (21.89%), seguido por deportistas (18.91%) y ambos/as progenitores/as (14.43%). Haciendo este mismo análisis por categorías se encuentra que:

1. *Familia*: ellas se decantan por la figura materna, mientras que los chicos se refieren en mayor término a ambos/as progenitores/as (figura 31).
2. *Iguales*: tanto las chicas como los chicos afirman admirar en mayor medida a las personas de su mismo sexo (figura 32).
3. *Personas famosas*: mientras la mayor parte de las chicas se decantan por artistas (actrices, cantantes...), la gran mayoría de los chicos afirma sentir admiración por deportistas (en su mayoría chicos) (figura 33).

4. *Profesorado*: las alumnas sitúan a las profesoras como su modelo de referencia principal, mientras que los alumnos hacen lo mismo con los profesores (figura 34).

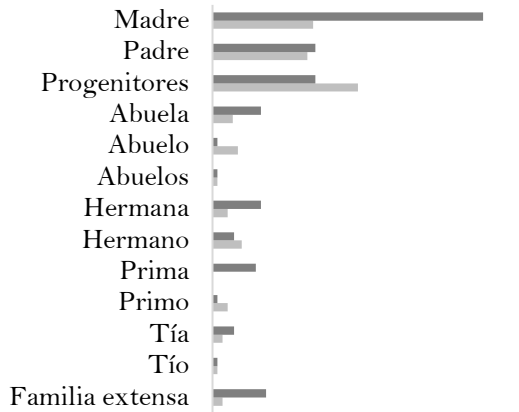


Figura 6.3. Modelos de referencia en familiares según sexo

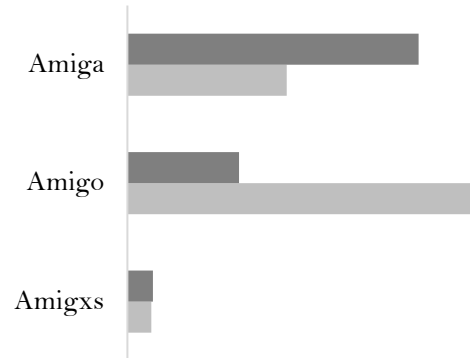


Figura 6.4. Modelos de referencia en sus iguales según sexo

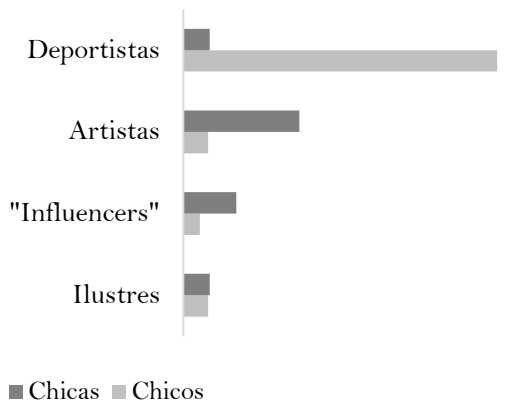


Figura 6.5. Modelos de referencia en personas famosas según sexo

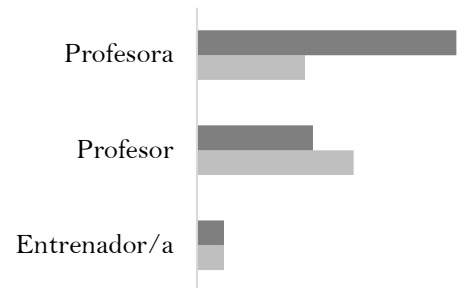


Figura 6.6. Modelos de referencia en el profesorado según sexo

Fuente: elaboración propia

Las razones por las que el alumnado admira a estas personas son muy diversas, desde las características físicas (“es muy guapa, un poco gordita pero muy buena persona” (99AA30316)) o el estatus social (“...porque le pagan muchísimo, porque es multimillonario” (117AO35926)) hasta los valores que perciben en esas personas (“... y habla con todo el mundo, le da igual si la otra persona es alta, baja, gorda, flaca...” (38AA30316)).

Destacar que algunas diferencias en los motivos de la admiración de las madres (compasión, bondad) en comparación con los padres (características físicas,

sabiduría) y de las amigas (compasión) en comparación con los chicos (habilidades físicas) se corresponden con estereotipos de género en nuestra cultura (tabla 6.33).

Tabla 6.33

Características más referenciadas para justificar las personas admiradas por el alumnado

		Característica más referenciada				
<i>Familia</i>	<i>Madre</i>	Amabilidad	Compasión	Bondad	Amor	Felicidad
	<i>Padre</i>	Amabilidad	Características Físicas	Felicidad	Sabiduría	Amor
<i>Iguals</i>	<i>Amiga</i>	Amabilidad	Características Físicas	Felicidad	Compasión	Bondad
	<i>Amigo</i>	Amabilidad	Características Físicas	Felicidad	Habilidades Físicas	Bondad

Fuente: elaboración propia

Para concluir el análisis de los resultados, destacar que el 10.23% de los y las estudiantes encuestados admiran a famosos deportistas, de los cuales un 92.68% son chicos y justifican su elección haciendo referencia a sus habilidades físicas (“...rápido, ágil...” (52AO35926)), su físico (“Ronaldo es guapo...” (50AA35926)), su Amabilidad (“es una persona maja...” (78AO35926)), la constancia (“... porque se esfuerza mucho” (45AO30602)) y a los bienes que poseen (“muy agradable y muy buena persona, aparte es rico” (124AO35926)).

En el otro extremo se encuentra el 4.1% de la muestra que afirma admirar a artistas, de los cuales un 81.25% son chicas y razonan su elección utilizando argumentos relacionados con las siguientes características: la amabilidad (“porque es una persona muy amable...” (121aa35926)), las habilidades específicas (“yo creo que es una muy buena cantante” (72aa30316)), su físico (“Katy Perry es guapa” (60AA35926) o su carácter (“(...) y es muy animada” (67AA30316))

6.3.2.1.6. Agentes de socialización de valores

Según el propio alumnado las personas más significativas a la hora de aprender valores son las madres (91%), seguidas por el padre (83.5%), la persona tutora (80.6%), las profesoras (74.2%) y los profesores (61.8%) (tabla 6.34).

Tabla 6.34
Principales agentes de socialización de valores según el alumnado

Agente	Porcentaje de referencias
Madre	91%
Padre	83.5%
Tutor/a	80.6%
Profesoras	74.2%
Profesores	61.8%
Amigas	37%
Amigos	32.3%
Religión	29.7%
Medios de comunicación	16.5%
Comunidad	15.8%

Fuente: elaboración propia

6.3.2.1.6.1. Diferencias en función del sexo

Existen diferencias relativas a este aspecto según el sexo, destacando el hecho de que las niñas consideren más relevante a su tutor o tutora que a su padre (tabla 6.35).

Tabla 6.35
Principales fuentes de aprendizaje de valores según sexo

Chicas		Chicos	
Madre	94.1%	Madre	87.9%
Tutor/a	84.9%	Padre	83.8%
Padre	82.7%	Tutor/a	76.8%
Profesoras	77.8%	Profesoras	70.2%
Profesores	58.9%	Profesores	64.6%
Amigas	46.5%	Amigos	39.9%
Religión	29.2%	Religión	30.8%
Amigos	23.8%	Amigas	27.3%
Comunidad	14.1%	Medios de comunicación	19.7%
Medios de comunicación	13%	Comunidad	16.7%

Fuente: elaboración propia

6.3.2.2. Perspectiva del profesorado

6.3.2.2.1. Consideraciones generales

El 30% del profesorado participante afirma haber realizado algún tipo de formación específica en relación con la educación en valores en los últimos 5 años,

la mitad perteneciente a centros de la red pública y, la otra mitad, a la red concertada.

La muestra de profesorado de centros CAEF afirma tener una alta implicación en la educación de hábitos y valores en el alumnado ($M=4.78$; $D.T.=.422$), además de confiar en su capacidad para hacerlo ($M=4.64$; $D.T.=.581$) (tabla 6.36).

Tabla 6.36*Creencias del profesorado de centros CAEF sobre la EV*

Ítem	M	D.T.
Este centro escolar destaca por la educación en valores que ofrece al alumnado.	4.30	.470
En este centro se hacen explícitos los valores que se persiguen en la educación del alumnado.	4.26	.449
Es un centro comprometido con los valores de las familias y de la comunidad.	4.43	.590
Existen dificultades para consensuar entre el profesorado, alumnado, y familias los valores que se deben enseñar.	2.13	.920
Todo el profesorado integra la educación en valores como contenido en sus asignaturas.	4.35	.647
En las entrevistas con las familias compartimos información sobre el desarrollo de hábitos y valores del alumnado en el centro y en casa.	4.70	.470
Se organizan charlas o cursos de formación para las familias sobre cómo educar en valores a sus hijos e hijas.	4.00	.756
Confío en mi capacidad para educar en valores.	4.64	.581
Me implico activamente en la educación de hábitos y valores del alumnado (respeto, responsabilidad, confianza, etc.).	4.78	.422
Las familias tienen dificultades para participar como voluntarios/as en las actividades que organiza el centro.	2.86	.834
Conozco el Plan de Convivencia del centro.	4.36	.581
Conozco el Plan de Coeducación y Prevención de Violencia de Género.	3.59	1.054

Fuente: elaboración propia

6.3.2.2.1.1. Diferencias en función del sexo

Se comprueba que los profesores consideran, en mayor medida que las profesoras, que sus centros de referencia destacan por la educación en valores que ofrecen al alumnado. Además, ellos consideran que desde sus escuelas se organizan más charlas y sesiones formativas para las familias sobre el tema (tabla 6.37).

Tabla 6.37

Creencias del profesorado de centros CAEF sobre la EV en función del sexo

	Profesoras <i>M(D.T.)</i>	Profesores <i>M(D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Este centro escolar destaca por la educación en valores que ofrece al alumnado.	4.17 (.383)	4.80 (.447)	-3.160	.005**
En este centro se hacen explícitos los valores que se persiguen en la educación del alumnado.	4.22 (.428)	4.40 (.548)	-.776	.446
Es un centro comprometido con los valores de las familias y de la comunidad.	4.39 (.608)	4.60 (.548)	-.700	.492
Existen dificultades para consensuar entre el profesorado, alumnado, y familias los valores que se deben enseñar.	2.17 (.857)	2.00 (1.225)	.351	.729
Todo el profesorado integra la educación en valores como contenido en sus asignaturas.	4.28 (.669)	4.60 (.548)	-.984	.336
En las entrevistas con las familias compartimos información sobre el desarrollo de hábitos y valores del alumnado en el centro y en casa.	4.67 (.485)	4.80 (.447)	-.552	.587
Se organizan charlas o cursos de formación para las familias sobre cómo educar en valores a sus hijos e hijas.	3.76 (.664)	4.80 (.447)	-3.246	.004**
Confío en mi capacidad para educar en valores.	4.59 (.618)	4.80 (.447)	-.708	.487
Me implico activamente en la educación de hábitos y valores del alumnado (respeto, responsabilidad, confianza, etc.).	4.72 (.461)	5.00 (.000)	-1.325	.199
Las familias tienen dificultades para participar como voluntarios/as en las actividades que organiza el centro.	2.76 (.664)	3.20 (1.304)	-1.028	.316
Conozco el Plan de Convivencia del centro.	4.29 (.588)	4.60 (.548)	-1.037	.312
Conozco el Plan de Coeducación y Prevención de Violencia de Género.	3.47 (1.068)	4.00 (1.000)	-.987	.335

* $p < .05$
** $p < .005$
*** $p < .001$

Fuente: elaboración propia

6.3.2.2.1.2. Diferencias en función de la red del centro

Atendiendo a la variable red de centro, como se puede ver en la tabla 6.38, no se encuentran diferencias significativas en las creencias del profesorado.

Tabla 6.38

Creencias del profesorado de centros CAEF sobre la EV en función de la red

	Red pública <i>M(D.T.)</i>	Red concertada <i>M(D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Este centro escolar destaca por la educación en valores que ofrece al alumnado.	4.33 (.577)	4.30 (.470)	.112	.912
En este centro se hacen explícitos los valores que se persiguen en la educación del alumnado.	4.33 (.577)	4.25 (.444)	.293	.772

Segunda parte. Trabajo empírico

Es un centro comprometido con los valores de las familias y de la comunidad.	4.33 (.577)	4.45 (.605)	-.313	.757
Existen dificultades para consensuar entre el profesorado, alumnado, y familias los valores que se deben enseñar.	2.33 (.577)	2.10 (.968)	.402	.692
Todo el profesorado integra la educación en valores como contenido en sus asignaturas.	4.00 (.000)	4.40 (.681)	-.998	.330
En las entrevistas con las familias compartimos información sobre el desarrollo de hábitos y valores del alumnado en el centro y en casa.	4.67 (.577)	4.70 (.470)	-.112	.912
Se organizan charlas o cursos de formación para las familias sobre cómo educar en valores a sus hijos e hijas.	3.67 (.577)	4.05 (.780)	-.815	.425
Confío en mi capacidad para educar en valores.	4.33 (.577)	4.68 (.582)	-.971	.343
Me implicó activamente en la educación de hábitos y valores del alumnado (respeto, responsabilidad, confianza, etc.).	5.00 (.000)	4.75 (.444)	.956	.350
Las familias tienen dificultades para participar como voluntarios/as en las actividades que organiza el centro.	2.33 (.577)	2.95 (.848)	-1.198	.245
Conozco el Plan de Convivencia del centro.	4.67 (.577)	4.32 (.582)	.971	.343
Conozco el Plan de Coeducación y Prevención de Violencia de Género.	4.67 (.577)	3.42 (1.017)	2.041	.055

Fuente: elaboración propia

6.3.2.2.2. Valores destacados en los centros

Según el profesorado encuestado los valores más trabajados en las aulas de los centros escolares de primaria de alto nivel de eficacia escolar de la CAV son:

1	Respeto	13	Educación y buenos modales	25	Humildad
2	Convivencia	14	Amor	26	Autocontrol
3	Empatía	15	Confianza	27	Conservación del medio ambiente
4	Responsabilidad	16	Paz	28	Participación
5	Libertad	17	Desarrollo	29	Justicia
6	Solidaridad	18	Inclusión	30	Caridad
7	Aprendizaje Cooperativo	19	Generosidad	31	Aceptación
8	Igualdad	20	Honestidad	32	Compañerismo
9	Valores centrados en la tarea	21	Autoestima	33	Escucha activa
10	Autonomía	22	Amistad	34	Asertividad
11	Tolerancia	23	Felicidad	35	Cultura Vasca

6.3.2.2.1. Diferencias en función de la red del centro

El mapa de los valores trabajados en los centros, como se puede ver en la tabla 60, difiere en el orden de preferencia proporcionado a cada valor si se considera la variable red de centro.

La muestra es más amplia en el profesorado perteneciente a la red concertada, por lo que es más lógico que la columna de la derecha de la tabla 6.39 cuente con un listado de valores más extenso, es por ello que llama la atención el hecho de que la *Inclusión*, los *Valores Democráticos* (la *Participación*) y el *Compañerismo* sean citados únicamente por el claustro perteneciente a la red pública.

Tabla 6.39

Valores destacados en los centros escolares CAEF de primaria la CAV según su red

Red pública	Red concertada
	Respeto
	Convivencia
	Responsabilidad
	Libertad
	Empatía
	Solidaridad
	Aprendizaje Cooperativo
	Valores centrados en la tarea
Respeto	Tolerancia
Igualdad	Autonomía
Inclusión	Igualdad
Empatía	Educación
Convivencia	Paz
Aprendizaje Cooperativo	Honestidad
Valores centrados en la tarea	Desarrollo
Solidaridad	Confianza
Participación	Amor
Generosidad	Medio Ambiente
Compañerismo	Justicia
Amor	Humildad
	Generosidad
	Felicidad
	Diálogo
	Caridad
	Autoestima
	Autocontrol
	Amistad
	Aceptación

Fuente: elaboración propia

6.3.2.2.3. Valores ideales para priorizar en la etapa de primaria

Los valores destacados por el profesorado de centros CAEF para trabajar en la etapa de primaria son la *Empatía*, la *Libertad*, el *Respeto* y la *Responsabilidad* (tabla 6.40)

Tabla 6.40

Valores ideales destacados por el profesorado de centros CAEF para trabajar en la etapa de primaria

Empatía (100%) Entender la situación de otra persona.	Libertad (91.7%) De expresión, de asociación, información, demostración o pensamiento.	Respeto (83.3%) Tratar a las personas de una manera cariñosa y educada.	Responsabilidad (83.3%) Persona de confianza y de la que puedes depender.
Igualdad (70.8%) Todas las personas tienen los mismos derechos y responsabilidades con independencia de su raza, religión o género.	Tolerancia (70.8%) Aceptación de la diferencia, sin perjuicio	Honestidad (66.7%) Principio de verdad y sinceridad.	Felicidad (62.5%) Búsqueda de la satisfacción personal.
Equidad (50%) Dar a cada uno lo que se merece en función de sus méritos o condiciones, sin favorecer en el trato a una persona perjudicando a otra.	Conservación medio natural (50%) Protección de recursos del medio ambiente.	Inclusión (50%) Para incluir las ideas, puntos de vista, pensamientos y sentimientos de los demás razas, religiones y etnias.	Justicia (50%) Aplicación de las leyes por igual a todas las personas.
Paz (45.8%) Resolver conflictos sin recurrir a la violencia.	Valores democráticos (29.2%) Participación activa en la forma en que son gobernadas las comunidades.	Humildad (16.7%) No sentirse más importante que otras personas	Amor (12.5%) Sentimiento de afecto, inclinación y entrega a alguien o algo.
Sabiduría (12.5%) Capacidad de tomar decisiones correctas basadas en el conocimiento y consideración.	Honor (12.5%) Actuar con honor.	Excelencia (12.5%) Hacer el mayor esfuerzo en todo lo que se hace y en las relaciones.	Valores estéticos (8.3%) Apreciación del arte, música, literatura, cine y danza.
Paciencia (8.3%) Estar calmado/a cuando las cosas se complican.	Servicio a los/las demás (8.3%) Trabajo no remunerado o voluntario.	Valor (8.3%) Hacer frente situaciones de peligro o difíciles a pesar de estar asustado/a.	Compasión (0%) Cuidado de las personas y tratando de ayudarles siendo conscientes de su sufrimiento, el dolor o el dolor.
Competitividad (0%) Rivalidad para la consecución de un fin.	Valores económicos (0%) Obtención de la riqueza, la seguridad y el bienestar material.	Valores espirituales (0%) Vivencia íntima y privada de algún tipo de creencia.	Valores religiosos (0%) Creencia en religiones particulares y prácticas religiosas.

Fuente: elaboración propia

6.3.2.2.3.1. Diferencias en función de la red del centro

Teniendo en cuenta la red del centro en el que imparte docencia el profesorado encuestado existen ciertas diferencias, como se puede ver en la tabla 6.41. La Paciencia es uno de los más referenciados por el profesorado de la red pública, mientras que en el colectivo de profesionales de la red concertada aparecen

valores como la *Tolerancia, Honestidad, Humildad, Amor* o la *Excelencia* y la *Sabiduría*.

Tabla 6.41

Valores ideales destacados por el profesorado de centros CAEF para trabajar en la etapa de primaria según la red

Red Pública	Red Concertada
	Empatía
	Libertad
	Responsabilidad
	Respeto
	Tolerancia
	Honestidad
	Igualdad
	Felicidad
Conservación del medio ambiente	Conservación del medio ambiente
Empatía	Equidad
Equidad	Inclusión
Inclusión	Paz
Libertad	Respeto
Paz	Igualdad
Respeto	Paciencia
Igualdad	Responsabilidad
Paciencia	Felicidad
Responsabilidad	Valores democráticos
Felicidad	Humildad
Valores democráticos	Amor
Valores estéticos	Excelencia
	Honor
	Sabiduría
	Valor
	Servicio a los/las demás
	Valores estéticos

Fuente: elaboración propia

6.3.2.2.4. Asignatura de educación en valores

La mayoría del profesorado apuesta por la necesidad de la existencia de una materia específica de educación en valores (56.5%), con argumentos que van desde la necesidad de avanzar hacia un modelo social diferente (“porque se aprecia una pérdida de valores o una pérdida de su importancia en la sociedad actual” (3PA35926), “es necesario trabajar en una educación en valores para conseguir cada día una sociedad mejor y más justa” (2PA35926)), hasta el empleo de este contenido como herramienta de prevención de situaciones problemáticas en el contexto escolar (“... creo que la educación en valores debería ser una asignatura más, de este modo, y a pesar que todo ello lo trabajamos en las tutorías, se podrían tratar de forma más profunda temas como: bullying, violencia de género, peligros de las redes sociales, etc.” (8PA35926)).

Los argumentos en contra provienen del 43.5% del profesorado y hacen referencia principalmente a la adecuación de trabajar este contenido de forma transversal en las demás asignaturas (“los valores condicionan las conductas y, por tanto, deben trabajarse y tenerse en cuenta en cada momento, en todas las asignaturas, proyectos y acciones” (4PO30316)), al riesgo de que termine considerándose una asignatura más (“una materia específica podría llevar a aislar esta competencia global en una serie de características académicas y correr el riesgo de acabar evaluando acumulativamente y objetivamente valores que deben ser integrales” (6PA35926)) y a la consideración de suficiente el tratamiento que se le ofrece a este contenido en las sesiones de tutoría (“en nuestro centro considero que hacemos un gran trabajo con los alumnos desde las sesiones de tutoría” (1PA30602)).

6.3.2.2.5. Buenas prácticas y estrategias en el contexto escolar

Más de la mitad del profesorado (54.17%) destaca el *Aprendizaje Cooperativo* como estrategia principal, argumentando que mediante esta metodología el alumnado pone en práctica diferentes valores (“desde hace años una de nuestras metodologías es el aprendizaje cooperativo, por lo que continuamente trabajamos valores: cooperación, empatía, respeto...” (1PA30602), “el aprendizaje cooperativo fuente de valores como el respeto, empatía, la cooperación, la paciencia, la ayuda entre iguales, etc.” (6PA35926)).

En segundo término, se hace referencia a las sesiones de tutoría, al *Plan de Acción Tutorial* (37.5%) (“desde las sesiones de tutoría reforzamos los valores: respeto, igualdad, tolerancia, paz, libertad, empatía, diálogo...” (1PA30602)), en las que se trabaja principalmente con *Videos* (38.9%) (“Utilizamos películas para hacer reflexiones, utilizando para ello las que trabajan los valores que nos interesan” (5PO30316)), *Debates* (33.3%) (“...se hace uso de la tutoría como recurso para el fomento del debate, de la crítica constructiva, la escucha activa y respetuosa y otros muchos valores...” (6PA35926)) y *Lecturas* (27.8%) (“... también utilizamos diferentes lecturas, cuentos” (2PA35926)).

El empleo de la *Resolución de Conflictos* para educar en valores es también otra de las estrategias referidas por el 29.17% del profesorado encuestado, el hecho de

partir de esas vivencias para tratar este tema (“Cuando surge algún conflicto se trata con los afectados, respetando su privacidad, llegamos a acuerdos mediante el diálogo y la reflexión, si da pie a tratar el tema en tutoría, se comenta para conocer las normas de convivencia y respetarlas” (9PA35926)).

Fomentar la *Reflexión* es una vía para trabajar los valores citada por el 20.83% de la muestra (“hablar y reflexionar sobre casos específicos para razonar entre todos y aprender” (11PA35926)), seguida por la aplicación de *Programas educativos de educación en valores* (16.7%), diseñados para un determinado fin pero que trabajan el tema de una forma transversal (“Además, continuamente se trabajan proyectos en el centro en el que interactúan los alumnos de edades muy diferentes trabajando también valores relacionados con las relaciones interpersonales” (3PO30602), “Durante el curso escolar se aplican programas específicos, como por ejemplo: bullying, solidaridad, consumo responsable...” (4PO30316), “En Plástica hemos trabajado la inclusión con Judith Scott” (1PA31262)), y la importancia de la *Actitud del profesorado* (“Creo que la estrategia más importante es la actitud. Trato con respeto al alumnado, les dedico el tiempo necesario para que se sientan escuchados, soy muy empática y les muestro respeto para ganarme su confianza, fomentando su seguridad y autoestima” (4PO30316)).

El 8.3% del profesorado hace referencia a partir del *Aprendizaje basado en la realidad* para trabajar los valores (“contar experiencias en gran grupo...” (3PA35926)) y a la definición de una serie de *Acuerdos de Convivencia* (“por otra parte, entre todos creamos una serie de normas que garanticen una convivencia positiva” (4PO303016)).

Por último, el 4.17% de la muestra, lo que corresponde a un único caso, habla del empleo de *Recursos materiales específicos* (“en ocasiones en las sesiones de tutoría se emplea material específico del tema juegos, dinámicas, fichas, ejercicios...” (1PA30316)), del *Modelado* (“siendo un modelo de buenas prácticas para ellos: hacer lo que quiero que aprendan” (11PA35926)) y del *Role-playing* (“además, se dedican muchas tutorías a trabajar valores mediante vídeos, cortometrajes, teatralizaciones, etc.” (3PO30602)).

En la tabla 6.42 se resumen las estrategias de educación en valores destacadas en cada centro según el profesorado y que pueden ser consideradas buenas prácticas para citado objetivo.

Tabla 6.42*Principales buenas prácticas identificadas en cada centro CAEF*

Centro	Buenas Prácticas	Citas
30602	Aprendizaje cooperativo	“Desde hace años una de nuestras metodologías es el aprendizaje cooperativo, por lo que continuamente trabajamos valores: cooperación, empatía, respeto...” (1PA30602).
		“Son los alumnos los que después de trabajar los valores en clase, realizan actividades para fomentarlos, desarrollarlos o analizarlos con los compañeros de la etapa anterior. Los de la ESO realizan actividades para los de EP y estos para los de la EI” (2PO30602).
	Acción tutorial	“Además, se dedican muchas tutorías a trabajar valores mediante vídeos, cortometrajes, teatralizaciones, etc.” (3PO30602).
30316	Proyecto Pastoral	“La apuesta es clara. Nuestra tradición es religiosa, sobretodo en el departamento pastoral se empujan campañas específicas relacionadas con este contenido. Sobre todo, lo importante es empujar lo de los valores, y en eso participa todo el centro, cada uno a su nivel” (1DIRA30316).
	Comisión de valores	“Tenemos creado un grupo, a raíz del proceso de calidad, “Ikasleen Jarraipena”. En este grupo de trabajo estamos la responsable de coeducación, la del grupo de bullying, pastoral, convivencia, Agenda 21 ... Este grupo se ha creado con esas figuras, todos los proyectos relacionados con los valores puestos en marcha en el centro están en ese grupo de trabajo. Uno de los objetivos a corto plazo es revisar el Plan de Convivencia y el Plan de Acción Tutorial, porque nosotros para la educación en valores vemos fundamental el plan de tutoría. En este centro tenemos claro que el trabajo que hacemos no se limita sólo a las sesiones de tutoría. (...) El objetivo principal de este equipo de trabajo es integrar todos estos proyectos” (1DIRA30316).
35926	Uso de recursos materiales	“Vídeos, debates, lecturas, cuentos...” (1PA35926).
31262	Transversalidad	“Los valores están interiorizados en el día a día o en momentos concretos mediante proyectos específicos (Judith Scott en Plástica, por ejemplo)” (1PA31262).
32340	Comisión de convivencia	“Tenemos una comisión mixta de padres, alumnos y profesores, es importante que vayan viendo el funcionamiento, al principio se aburren un poco, pero es importante. No son siempre los mismos niños los que vienen, en cada reunión vienen niños diferentes. Tratamos todos los temas de convivencia, valores... Tenemos un guion de temas a tratar y los alumnos traen sus propuestas” (1DIRA32340).

Fuente: elaboración propia

6.3.2.2.6. Dificultades y retos

Las principales dificultades y retos que menciona el profesorado en el área de la educación en valores en los centros son:

- Para el 66.7% del profesorado de centros CAEF de la CAV las principales dificultades que encuentran a la hora de educar en valores al alumnado están relacionadas con *las familias*. En concreto mencionan las siguientes:
 - *Discrepancia entre el centro y la familia en los valores a trabajar*. El 62.5% de los argumentos relacionados con las familias hacen referencia a una clara ausencia de acuerdo en los valores a trabajar con el alumnado en el centro y en el hogar (“en muchos casos esos valores no están hablados o trabajados en casa” (8PA35926), “los valores que se trabajan en el centro y en los hogares no son los mismos, ¿qué podemos hacer contra eso?” (6PA30316), “en algunas familias se prioriza la formación o logro académico en detrimento de valores a inculcar o trabajar con ellos (esto no es lo habitual, pero existe)” (8PA35926)).
 - *Sobreprotección*. Una cuarta parte del profesorado considera que existe una protección excesiva por parte de las familias que obstaculiza el desarrollo de la responsabilidad del alumnado (“(...) se aprecia sobreprotección en los mismos y padres que justifican muchas conductas y no dejan que los niños se responsabilicen de sus actos” (3PA35926)).
 - *Falta de tiempo*. El 18.5% del profesorado se refiere a la conciliación familiar como un problema en la educación en valores del alumnado de primaria (“Pasan poco tiempo con sus hijas e hijos y siempre les dicen “sí” a todo” (4PA35926)).
 - *Estilos educativos de las familias*. Un total de tres docentes, lo que equivale a un 18.5% del profesorado apunta a las familias como una dificultad destacable, subraya los intereses y peculiaridades de cada hogar (“(...) los estilos educativos en las familias” (5PA35926)).
- Para el 29.17% de la muestra la *influencia de la sociedad* es la segunda dificultad a la que tienen que hacer frente al educar en valores al alumnado (“una pérdida generalizada y progresiva de valores en la sociedad” (2PA35926), “los valores

que fomenta la sociedad, la televisión... no son los mismos que potenciamos desde el centro” (5PO30316)).

- *La actitud del alumnado* es otra de las dificultades a las que afirma enfrentarse el 18.75% del profesorado encuestado (“actitud pasiva del alumnado, pasotismo” (5PO30316), “la principal dificultad es la de conseguir que se pongan en el lugar del otro y que tengan iniciativa a la hora de participar en proyectos de algún tipo” (3PO30602)), seguido por las *redes sociales y los medios de comunicación* (“influencias de... películas, internet. Dificultades con redes sociales” (7PO35926)) y la *falta de tiempo* (“cada vez derivan más aspectos a la escuela, las familias delegan la transmisión de valores a los docentes. Todos estamos inmersos en un estrés que no nos deja tiempo para la reflexión”), ambas citadas por el 12.5% del profesorado.
- Por último, el 4.17% de la muestra cita las *características personales del profesorado* (“Asimismo, el propio bagaje personal y profesional del docente que obstaculiza en ocasiones una buena práctica docente, y una visión objetiva de ciertas situaciones o conflictos” (6PA35926) y la falta de formación (“Personalmente, falta de formación, igual que en el caso de mis compañeros” (1PA31262)).

6.3.2.3. Perspectiva de las familias

6.3.2.3.1. Perspectiva general

Las familias de centros CAEF afirman implicarse de una forma activa en la educación en hábitos y valores de sus hijas o hijos ($M=4.56$; $D.T.=.576$), confían en su capacidad para hacerlo ($M=4.33$; $D.T.=.594$) y, además, consideran que en las entrevistas con el profesorado se comparte información referente a este tipo de contenido ($M=4.26$; $D.T.=.765$) (tabla 6.43).

Tabla 6.43

Creencias de las familias de centros CAEF sobre la EV

Ítem	<i>M</i>	<i>D.T.</i>
Este centro escolar destaca por la educación en valores que ofrece al alumnado.	3.97	.736
En este centro se hacen explícitos los valores que se persiguen en la educación del alumnado.	3.97	.738
Es un centro comprometido con los valores de las familias y de la comunidad.	4.04	.731

Existen dificultades para acordar entre el profesorado, alumnado y familias los valores que se deben enseñar.	2.41	1.117
Todo el profesorado integra la educación en valores como contenido en sus asignaturas.	3.62	.803
En las entrevistas con el profesorado compartimos información sobre el desarrollo de hábitos y valores de mi hijo o hija en el centro y en casa.	4.26	.765
En el centro escolar se organizan charlas o cursos de formación para las familias sobre cómo educar en valores a nuestros hijos e hijas.	4.04	.848
Confío en mi capacidad para educar en valores a mi hijo o hija.	4.33	.594
Me implico activamente en la educación de hábitos y valores de mi hijo o hija (respeto, responsabilidad, confianza, etc.).	4.56	.576
Tengo dificultades para participar como voluntario/a en las actividades que organiza el centro.	3.09	1.231
Conozco el Plan de Convivencia del centro.	3.32	1.053
Conozco el Plan de Coeducación y prevención de violencia de género.	3.19	1.108

Fuente: elaboración propia.

6.3.2.3.1.1. Diferencias en función del sexo

Analizando las creencias de las familias teniendo en cuenta el sexo de la persona que ha completado el cuestionario se encuentran diferencias estadísticamente significativas en los ítems referidos al nivel de conocimiento que se tiene sobre el Plan de Convivencia del centro ($t=-3.572$; $p<.001$; 3.43 vs 3.03) y el Plan de Coeducación y prevención de Violencia de Género ($Z=2.599$; $p<.05$; 3.27 vs 2.97). En concreto, las madres afirman tener más conocimiento que los padres (tabla 6.44).

Tabla 6.44

Creencias de las familias de centros CAEF sobre la EV en función del sexo

	Madres <i>M (D.T.)</i>	Padres <i>M (D.T.)</i>	<i>t/Z</i>	<i>P</i>
Este centro escolar destaca por la educación en valores que ofrece al alumnado.	3.94 (.759)	4.04 (.680)	-1.238	.216
En este centro se hacen explícitos los valores que se persiguen en la educación del alumnado.	3.96 (.730)	3.99 (.771)	-.425	.671
Es un centro comprometido con los valores de las familias y de la comunidad.	4.01 (.742)	4.13 (.701)	-1.521	.129
Existen dificultades para acordar entre el profesorado, alumnado y familias los valores que se deben enseñar.	2.41 (1.095)	2.41 (1.174)	-.016	.987
Todo el profesorado integra la educación en valores como contenido en sus asignaturas.	3.60 (.817)	3.71 (.760)	-1.259	.209
En las entrevistas con el profesorado compartimos información sobre el desarrollo de hábitos y valores de mi hijo o hija en el centro y en casa.	4.25 (.803)	4.30 (.645)	-.599	.549

En el centro escolar se organizan charlas o cursos de formación para las familias sobre cómo educar en valores a nuestros hijos e hijas.	4.05 (.855)	4.01 (.844)	.504	.614
Confío en mi capacidad para educar en valores a mi hijo o hija.	4.33 (.615)	4.33 (.547)	.007	.994
Me implico activamente en la educación de hábitos y valores de mi hijo o hija (respeto, responsabilidad, confianza, etc.).	4.58 (.565)	4.50 (.601)	1.319	.188
Tengo dificultades para participar como voluntario/a en las actividades que organiza el centro.	3.09 (1.219)	3.09 (1.276)	-.033	.974
Conozco el Plan de Convivencia del centro.	3.43 (.992)	3.03 (1.143)	-3.572	.000***
Conozco el Plan de Coeducación y prevención de violencia de género.	3.27 (1.075)	2.97 (1.161)	2.599	.010*

Fuente: elaboración propia

6.3.2.3.1.2. Diferencias en función de la red del centro

Atendiendo a las creencias de las familias cruzando la variable red de centro se encuentran diferencias significativas en varios de los ítems estudiados, en concreto, según las familias encuestadas, los centros pertenecientes a la red concertada destacan más que los públicos por la educación en valores ofrecida ($t=-3.305$; $p<.001$; 3.75 vs 4.03) y hacen explícitos, en mayor medida, los valores que se persiguen en la educación del alumnado ($t=-3.312$; $p<.001$; 3.75 vs 4.03). Además, en los centros de la red pública existen mayores dificultades para acordar los valores a trabajar entre la comunidad escolar ($t=2.938$; $p<.005$; 2.70 vs 2.33) y para que tanto madres como padres puedan participar en actividades que organiza el centro ($Z=-3.200$; $p<0.001$; 3.42 vs 3.00). Por último, las familias de centros pertenecientes a la red pública afirman conocer el Plan de Coeducación mejor que las madres y los padres de centros concertados ($t=3.168$; $p<.005$; 3.50 vs 3.10) (tabla 6.45).

Tabla 6.45

Creencias de las familias de centros CAEF sobre la EV en función de la red de centro

	Red Pública <i>M(D.T.)</i>	Red Conc. <i>M(D.T.)</i>	<i>t/Z</i>	<i>p</i>
Este centro escolar destaca por la educación en valores que ofrece al alumnado.	3.75 (.842)	4.03 (.693)	-3.305	.001***
En este centro se hacen explícitos los valores que se persiguen en la educación del alumnado.	3.75 (8.08)	4.03 (.708)	-3.312	.001***
Es un centro comprometido con los valores de las familias y de la comunidad.	3.94 (.818)	4.07 (.704)	-1.554	.121
Existen dificultades para acordar entre el profesorado, alumnado y familias los valores que se deben enseñar.	2.70 (1.183)	2.33 (1.085)	2.938	.003**
Todo el profesorado integra la educación en valores como contenido en sus asignaturas.	3.51 (.861)	3.66 (.785)	-1.638	.102

En las entrevistas con el profesorado compartimos información sobre el desarrollo de hábitos y valores de mi hijo o hija en el centro y en casa.	4.21 (.857)	4.28 (.738)	-.770	.442
En el centro escolar se organizan charlas o cursos de formación para las familias sobre cómo educar en valores a nuestros hijos e hijas.	3.95 (.870)	4.07 (.842)	-1.241	.215
Confío en mi capacidad para educar en valores a mi hijo o hija.	4.34 (.498)	4.32 (.618)	.280	.780
Me implicó activamente en la educación de hábitos y valores de mi hijo o hija (respeto, responsabilidad, confianza, etc.).	4.59 (.515)	4.55 (.592)	.581	.562
Tengo dificultades para participar como voluntario/a en las actividades que organiza el centro.	3.42 (1.319)	3.00 (1.193)	-3.200	.001***
Conozco el Plan de Convivencia del centro.	3.48 (.917)	3.27 (1.085)	1.699	.090
Conozco el Plan de Coeducación y prevención de violencia de género.	3.50 (.995)	3.10 (1.123)	3.168	.002**

Fuente: elaboración propia

6.3.2.3.2. Valores destacados en los centros

Según las madres y los padres del alumnado escolarizado en los centros CAEF de la CAV, los valores más destacados en sus escuelas de referencia son:

1	Respeto	11	Educación y buenos modales	21	Cultura vasca
2	Responsabilidad	12	Justicia	22	Esfuerzo
3	Igualdad	13	Sabiduría	23	Felicidad
4	Tolerancia	14	Autonomía	24	Trabajo
5	Libertad	15	Compañerismo	25	Generosidad
6	Convivencia	16	Inclusión	26	Equidad
7	Conservación del medio ambiente	17	Honestidad	27	Diversidad
8	Solidaridad	18	Paz	28	Autoestima
9	Empatía	19	Excelencia	29	Valores morales
10	Aprendizaje Cooperativo	20	Valores Religiosos	30	Competitividad

El 9.27% de la muestra participante no ha dado respuesta a esta pregunta por argumentos como “No sé cuáles son los valores que prioriza el centro aparte de la convivencia y la vida escolar, si el centro fomenta otro tipo de valores me parece muy bien, aunque me gustaría saber cuáles son” (18FO32340).

6.3.2.3.2.1. Diferencias en función del sexo

Según la variable sexo, tanto las madres como los padres destacan el *Respeto*, la *Responsabilidad* y la *Igualdad* como los principales valores trabajados en sus

centros de referencia. Sin embargo, las madres señalan otros como la *Tolerancia*, la *Libertad*, la *Convivencia*, la *Empatía*, la *Solidaridad*, la *Conservación del medio ambiente* y la *Cooperación*. Para los padres el listado seguiría con la *Conservación del medio ambiente*, la *Convivencia*, la *Tolerancia*, la *Libertad*, la *Cooperación*, la *Solidaridad* y la *Empatía*.

Destacar que el 4.37% de las madres afirma desconocer esta información, mientras que en el caso de los padres ese porcentaje asciende hasta el 8.53%.

6.3.2.3.2.2. Diferencias en función de la red del centro

Atendiendo a las diferencias en función de la red del centro se encuentran diferencias en los valores más citados; mientras en entre los 10 más citados por las familias de centros de la red pública aparecen valores como el de la *Inclusión*, la *Cultura vasca*, la *Educación y buenos modales* o el *Compañerismo*, entre las madres y los padres de la red concertada se incluye la *Responsabilidad*, *Libertad*, *Empatía* y *Cooperación* (tabla 6.46).

Tabla 6.46

Valores priorizados en los centros CAEF según las familias considerando la variable red de centro

Red Pública	Red Concertada
Respeto	Respeto
Igualdad	Responsabilidad
Conservación del medio ambiente	Igualdad
Convivencia	Libertad
Tolerancia	Tolerancia
Solidaridad	Convivencia
Inclusión	Empatía
Cultura vasca	Cooperación
Educación y buenos modales	Solidaridad
Compañerismo	Conservación del medio ambiente

Fuente: elaboración propia

Destacar el hecho de que un 3.09% de las familias de la red pública no saber qué contestar, mientras que en el caso de las familias que tienen como centro de referencia uno perteneciente a la red concertada este dato asciende al 6,18%.

6.3.2.4.3. Valores ideales para priorizar en la etapa de primaria

El *Respeto*, la *Igualdad*, la *Empatía*, la *Tolerancia* y la *Responsabilidad* son los valores más referenciados por las familias en la etapa de primaria, en contraposición

destacan como los menos mencionados los *Valores Económicos, Religiosos y Espirituales* (figura 6.7).

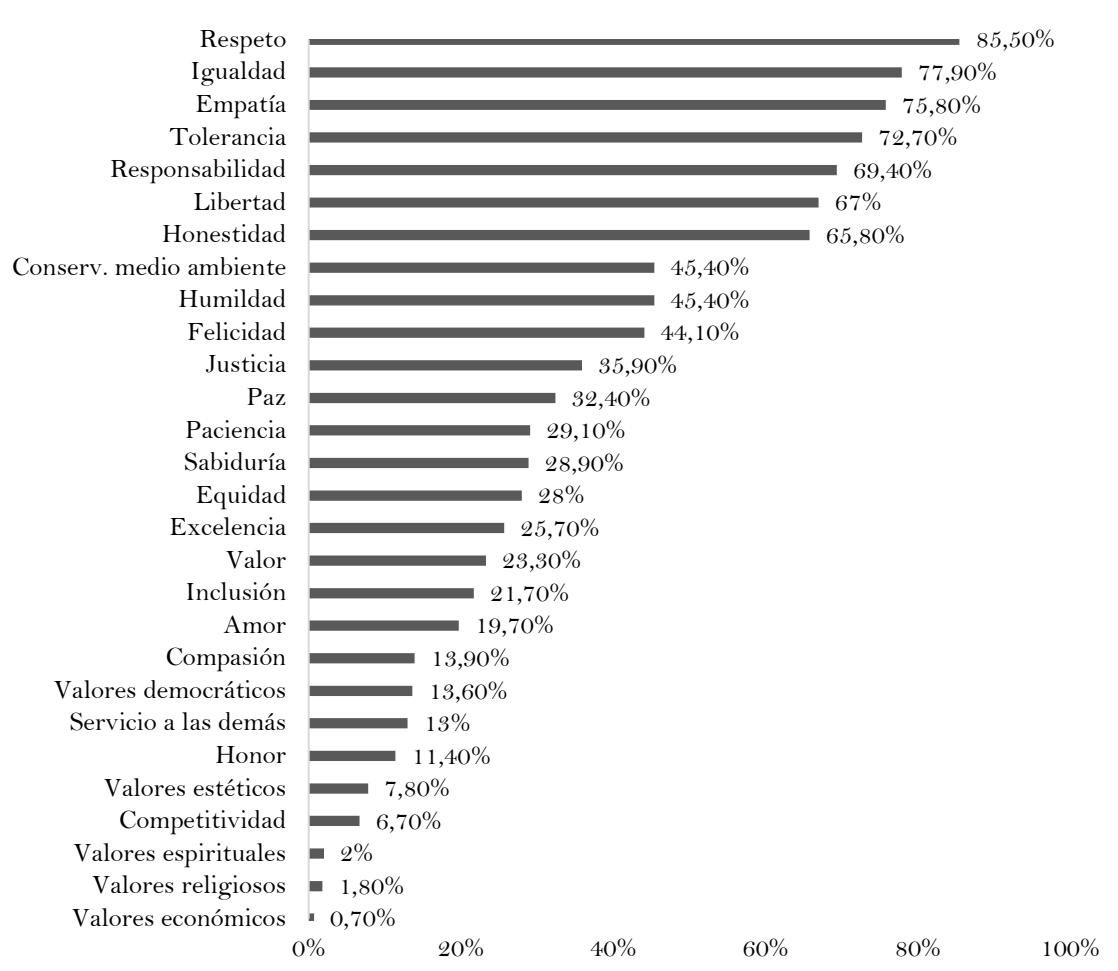


Figura 6.7. Valores ideales que deberían desarrollar las escuelas en la etapa de primaria según las familias
Fuente: elaboración propia

6.3.2.4.3.1. Diferencias en función del sexo

Considerando la variable sexo en las familias, las madres mencionan mayoritariamente el *Respeto* (83.8%), la *Empatía* (78.7%), la *Igualdad* (76.4%) y la *Tolerancia* (70.4%), en el caso de los padres destacan el *Respeto* (89.1%), la *Igualdad* (80.6%), la *Tolerancia* (77.5%) y la *Responsabilidad* (71.3%).

Analizando las diferencias en la frecuencia de elección de los valores según el sexo, se constata que las más notables se encuentran en el valor de la *Paz*, el *Honor* y la *Felicidad* (tabla 6.47).

Tabla 6.47

Principales valores que se deberían trabajar en los centros de primaria según el sexo del/ de la progenitor/a

Valor	Madres	Padres	Diferencia
Paz	36.6%	20.9%	15.7%
Honor	7.6%	13.3%	13.3%
Felicidad	48.1%	35.7%	12.4%
Paciencia	32.2%	21.7%	10.5%
Empatía	78.7%	69%	9.7%
Compasión	16.2%	7.8%	8.4%

Fuente: elaboración propia.

6.3.2.4.3.2. Diferencias en función de la red del centro

Por un lado, las familias de centros pertenecientes a la red pública destacan la *Igualdad* (85.4%), el *Respeto* (79.2%), la *Empatía* (76%), la *Tolerancia* (71.9%), la *Libertad* (68.8%) y la *Responsabilidad* (56.3%). Por otro, los padres y las madres de centros concertados priorizan el *Respeto* (87.2%), la *Empatía* (75.8), la *Igualdad* (75.8%), la *Responsabilidad* (75.9%), la *Tolerancia* (72.9%) y la *Honestidad* (69.8%).

En contraposición, los valores menos priorizados para trabajar en la etapa de primaria según las familias de centros públicos son el *Honor* (7.3%), la *Competitividad* (6.3%), los *Valores Religiosos* (2.1%), los *Valores Económicos* (1%) y, en último lugar, sin ninguna referencia, los *Valores Espirituales* (0%). Entre las familias que llevan a sus hijos e hijas a centros de la red concertada los valores menos mencionados son los *Valores Estéticos* (7.4%), la *Competitividad* (6.8%), los *Valores Espirituales* (2.6%), los *Valores Religiosos* (1.7%) y los *Valores Económicos* (.6%).

6.3.2.4.4. Asignatura de educación en valores

La mayor parte de las familias participantes, en concreto el 72.8% de la muestra, está de acuerdo con la creación de una asignatura específica sobre educación en valores (“lo que nos diferencia a unas personas de otras son los valores. Los valores de cada persona son como las raíces de los árboles, es decir, la base para nuestro desarrollo como personas. Es importante tener buenos valores de base” (14FA35926)), mientras que el 27.2% restante, no lo considera necesario (“(...),

yo creo que haciendo como se hace ahora es suficiente” (45FO30602), (“porque sin duda es una parte fundamental del desarrollo de las personas. El desarrollo intelectual debe ir unido a los valores” (11FA31262)). En la tabla 6.48 se resumen los principales argumentos utilizados, tanto por madres como por padres, al defender una u otra postura.

Tabla 6.48

Argumentos utilizados por las familias para posicionarse a favor o en contra de la creación de una asignatura específica de EV

Argumentos a favor		
Sociedad	Útil para la prevención de situaciones vividas hoy en día en la comunidad.	<p>“Enseñando a nuestros hijos para ser mejores personas conseguiremos que el mundo, la sociedad, la vida, etc. sea un poco mejor para todos” (11FA30602).</p> <p>“En los últimos años se han perdido los valores en los que habíamos sido educados y hemos estado viviendo en una sociedad desprovista de valores. Hay que volver a educar a nuestros hijos en esos valores” (49FA35926).</p> <p>“Para conseguir una sociedad más consciente para con todo y todos” (16FA32340).</p>
Trabajo conjunto	Idoneidad de la citada asignatura y un trabajo conjunto con el contexto familiar.	<p>“Alinear los valores esenciales desde casa hasta el colegio, hacen que nuestros hijos sean unas personas integras en un futuro próximo” (15FO35926).</p> <p>“Desafortunadamente sí, siendo algo en lo que hay que trabajar diariamente con nuestros hijos. Algunos padres están desatendiendo claramente la enseñanza de forma constante y clara a sus hijos. Aprender valores básicos como el respeto e igualdad desde edades muy tempranas es esencial en esta sociedad, y que lo puedan aprender en el colegio sería de gran ayuda sobre todo para esos niños cuyos padres no dedican tiempo suficiente” (33FA35926).</p> <p>“Aun reconociendo que esos valores humanos y sociales tienen que partir desde el principio de la propia educación familiar, creo que nunca viene de más inculcar estos valores desde el ámbito educativo” (16FO30316).</p>
Enriquecimiento personal	Beneficios personales para el alumnado.	<p>“Porque es importante tener conocimientos, pero es más importante tener valores que hagan buenas personas” (25FA30602).</p> <p>“Porque forma parte de la educación integral de la persona y de poco sirve tener muchos conocimientos teóricos, si luego eres una persona sin valores (importantes en el plano social y emocional)” (40FA35926).</p> <p>“Para que lo vayan interiorizando y les ayude a ser mejores personas cuando sean adultos” (52FA35926).</p>
Momento evolutivo	Etapa idónea a nivel evolutivo para tratar este tipo de contenido.	<p>“Considero que es una en edad infantil, 8-10, cuando comenzamos a interiorizar conceptos como tolerancia, respeto... asumir estos valores infunde seguridad, autoestima” (14FA30316).</p> <p>“Porque en primaria se asientan los conceptos en los niños de una manera muy clara, haciendo que en el futuro sean personas adultas completas y maduras, por eso es vital reforzar esta área en educación primaria” (24FA35926).</p> <p>“Los primeros años son los más importantes en la educación de los niños” (8FA32340).</p>

<p>Contenido olvidado</p>	<p>Mayor protagonismo en el sistema educativo actual para los valores.</p>	<p>“Porque se sigue haciendo hincapié en el aprendizaje de las materias tradicionales y académicas y no se emplea el suficiente tiempo, a mi entender, en profundizar en el aprendizaje de valores que son mucho más importantes que el mero aprendizaje de contenidos académicos” (3FO32340). “La educación está demasiado centrada en realizar exámenes y obtener una nota con respecto al hecho de “aprender”. Los valores son cuestiones muy relevantes en la vida que muchas veces se obvian y no se enseñan” (6FO35926). “Considero que este tipo de educación no tiene la suficiente importancia e implantación en el actual sistema educativo y creo que le hace mucha falta a la actual generación” (81FO35926).</p>
<p>Desarrollo óptimo del alumnado</p>	<p>Fundamental el hecho de trabajar los valores para conseguir el desarrollo integral del alumnado.</p>	<p>“Principalmente para poner en valor lo que son los valores y la importancia que tienen para el desarrollo personal y para conseguir encontrarse a gusto con uno mismo y con el entorno” (67FO35926). “Los valores son fundamentales para el desarrollo de las personas” (11fa32340). “Porque son los valores los que ayudan a desarrollarse de forma equilibrada al ser humano. En mi opinión fomentar valores como la cooperación, la tolerancia y la responsabilidad son fundamentales en la búsqueda del equilibrio y armonía de las cualidades de mis hijos” (26FA35926).</p>
<p>Prevención de problemas</p>	<p>Útil para prevenir conflictos en la convivencia escolar.</p>	<p>“Es importante que todos los alumnos tengan la convicción de la importancia de los valores. Nos encontramos en una circunstancia que unos niños si los tienen y otros no, lo cual genera conflictos” (53FA35926). “En vista de situaciones que se producen casi todos los días, creo que muchas se podrían evitar con una educación temprana a los niños y niñas en valores” (155FO35926). “Por los problemas actuales de convivencia, competitividad, entre otros, que se dan en los jóvenes desde edades tempranas. Los problemas de bullying y la poca tolerancia a la diferencia, comienzan en los cursos de Educación Primaria, según reflejan los datos actuales y la experiencia vivida con nuestro hijo” (14FO30602).</p>
<p>Insuficiencia</p>	<p>La intervención existente en la actualidad para educar en valores no es suficiente.</p>	<p>“Las asignaturas del centro y las horas de tutoría no son suficientes para enseñar recursos humanos beneficiosos” (12FA32340). “Porque siempre hay temas que necesitan un tratamiento específico y no sólo transversal” (106FA35926). “Porque, a pesar de que en las diferentes asignaturas se incluye la educación en valores, teniendo una específica sobre ellos, se podrían trabajar sobre ellos de una manera más directa y con más prácticas” (27FO30602).</p>
<p>ARGUMENTOS EN CONTRA</p>		
<p>Transversalidad</p>	<p>Este contenido se debe trabajar en el día a día en todas las áreas existentes en el contexto escolar.</p>	<p>“No debería de ser una asignatura como tal. En todas las asignaturas y momentos de la educación se deben de reflejar los valores” (10FA30316). “Porque la educación en valores debería estar integrada en el resto de materias. No creo que sea algo que deba ir aparte, sino que debe formar parte de la enseñanza. Es una forma de entender una manera de ver... desde una perspectiva global” (9FA30316). “Considero que los valores y su enseñanza se llevan a cabo en cada clase y en cada materia que realizan. Es una enseñanza continua” (159FA35926).</p>

Contexto familiar	Los valores se deben enseñar en el hogar.	<p>“Los niños hacen lo que ven en casa. Los responsables somos los padres y los valores no son los mismos para todo el mundo. Yo prefiero que tome los que tenemos en familia” (135FO35926).</p> <p>“Los valores se aprenden en casa, la escuela sirve de apoyo y en cualquier materia puede surgir algo sobre valores que aprender o reforzar. El patio es un gran campo de aprendizaje” (23FA31262).</p> <p>“Porque los valores ya se los enseño yo, en el colegio quiero que aprenda a estudiar y las materias que dan y traten a la gente como yo le he enseñado: con respeto, que nadie es menor que él pero tampoco más que él” (6FA31262).</p>
Innecesario	Es innecesario ya que en el actual sistema educativo ya existen asignaturas para ello.	<p>“Porque yo creo que haciendo como se hace ahora es suficiente” (45FO30602).</p> <p>“Porque creo que ya reciben educación en valores, lo suficiente, como para tener que crear una asignatura específica” (43FO35926).</p> <p>“Creo que la asignatura AEO o Religión ya cumple con esta educación en valores, entre otras cosas” (18FA30602).</p>

Fuente: elaboración propia.

6.3.2.4.4.1. Diferencias en función del sexo

El 74.2% de las madres que han cumplimentado el instrumento apuestan por la idoneidad de crear una asignatura específica sobre educación en valores (“Porque creo que es muy necesario en la vida real, por mucho que uno sea muy bueno en las matemáticas, historia, etc., si luego no es amable, paciente, educado, etc., no sirve de nada o casi de nada” (44FA30316)), el resto, el 25.8%, está en contra de dicha iniciativa.

No creo que sea necesario. Es un trabajo que conjuntamente padres y profesores tenemos que educarles a ser ante todo personas, teniendo respeto y humildad, y que traten a la gente como les gustaría que les trataran a ellos. Para comportarse bien no creo que haga falta una asignatura. (12FA30602)

En el caso de los padres el porcentaje de participantes que están a favor de llevarla a cabo desciende (69.4%) (“porque existen muchas influencias negativas en nuestra sociedad y por ese motivo es muy importante que los niños reciban una educación adecuada en valores, de cara a que sean capaces de tomar sus propias decisiones con criterio propio” (157FO35926)), por lo que el porcentaje en contra de la asignatura es más alto que en el caso de las mujeres (31.6%) (“los valores no se aprenden en una asignatura, es algo diario en casa, colegio, calle” (144FO35926)).

6.3.2.4.4.2. Diferencias en función de la red del centro

Considerando la variable red de centro, en el caso de las familias que llevan a sus hijas e hijos a centros públicos, el 66.3% de las personas encuestadas está a favor de la creación de dicha asignatura (“las asignaturas que se imparten en el centro y las horas de tutoría no son suficientes para enseñar recursos humanos beneficiosos. Tanto los centros escolares como la sociedad tienen mucho trabajo que hacer” (12FA32340)), mientras que el 33.7% estaría en contra (“creo que debería estar incluida en todas y cada una de las asignaturas y momentos” (40FA31262)).

En el caso de los centros concertados, el porcentaje a favor asciende hasta el 74.6% de las familias participantes (“porque estos valores han de inculcarse desde pequeños para que se afiancen bien en las personas ya que en estas edades aún están formando su personalidad” (36FA30602)), mientras que un 25.4% estaría en contra.

No debería de ser una asignatura como tal. En todas las asignaturas y momentos de la educación se deben de reflejar los valores. Pero donde más se aprenden los valores es en la propia casa, en la familia, aunque no es fácil, hay que estar siempre al pie del cañón. (10FA30316)

6.3.2.4.5. Buenas prácticas: estrategias en el contexto familiar

La estrategia más citada para educar en valores en el contexto familiar, con un total de 174 citas, es el *Modelado*, técnica que se refiere al hecho de servir de ejemplo con los propios actos que se llevan a cabo (“por mucho que les repitamos a nuestros hijos lo mismo, hay que “actuar” y que vean cómo nos comportamos, que, aunque haya momentos difíciles, el “poso” en ellos va quedando, como nos quedó a nosotros” (10FA30316), “lo que intentamos en casa es dar ejemplo. Es complicado a veces, pero es lo más eficaz. No siempre lo hacemos bien. Nos equivocamos y cometemos errores, pero se lo explicamos y también aprenden que equivocarse es aprender y crecer” (70FA35926)).

La segunda estrategia más referenciada (94 citas) es el *Diálogo* para potenciar la comunicación entre las personas integrantes de la familia (“también hacemos que

ellos te pregunten el por qué y así se establece el diálogo y la comprensión de las diferentes situaciones que nos encontramos en nuestro entorno diario más cercano” (24FA35926), “hablando con ella y haciéndole ver que es lo más adecuado y correcto para su desarrollo personal, social y familiar” (46FA31262)).

El *Aprendizaje basado en la realidad* desde una perspectiva crítica y reflexiva es la tercera técnica más utilizada por las familias (80 referencias).

Ante distintas situaciones que van surgiendo en el día a día intentamos trabajar diferentes valores. Por ejemplo: empatía. Cuando una persona tiene características físicas o psicológicas diferentes a los demás, a través de preguntas tanteamos y vamos dirigiendo la conversación hacia una reflexión para que ella, poco a poco, vaya sacando sus propias conclusiones... de cómo se sentiría en su lugar... (18FA35926)

También verbalizando situaciones que vemos respecto a otras personas y que me dan pie a ello. Pero, sobre todo, cada vez que la niña me cuenta cosas que le han pasado en el colegio, con profesores, con amigas... Tratando de explicarle el porqué de determinadas situaciones que ella pueda considerar injustas o dándole consejos para actuar sobre ello en base a los valores que yo considero importantes. Siendo la más pequeña de tres hermanos la educación en valores de se centra mucho en las relaciones con sus hermanos que generan muchos conflictos entre ellos. (97FA352926)

En cuarto lugar, se encuentra, con 73 referencias, la *Explicación oral* (“procurar explicar los motivos por los cuales adopto decisiones determinadas para las diversas situaciones que se plantean en la vida” (26FO32340), “Les explicamos diariamente cómo se han de comportar para poder convivir sin dificultades” (164FA35926)).

El establecimiento de *Acuerdos de convivencia* en el hogar es otra de las estrategias referenciada por las madres y los padres (26 citas) (“tenemos en casa normas claras y horarios establecidos” (4FA35926), “procuro que aprenda a respetar las normas de convivencia dentro y fuera de casa, que sea responsable con sus cosas,

que sea ordenada e intento que colabore en casa, por ejemplo, recogiendo su habitación o poniendo y quitando la mesa” (197FA35926)).

Otro procedimiento que utilizan es generar situaciones que inviten a la *Reflexión* por parte de su hija o hijo es otra de las técnicas empleadas por 21 de las familias encuestadas (“buscamos momentos para reflexionar y pensar” (108FA35926), “potenciar la responsabilidad y hacerle reflexionar sobre las consecuencias de nuestros actos y decisiones” (146FO35926)).

También mencionan la *Ejemplificación*, poner ejemplos de situaciones, vivencias, anécdotas... que sirven para tratar determinados valores (20 referencias) (“a través de ejemplos de lo que está bien o mal le digo que piense lo que le gustaría que los demás hicieran si fuera él” (108FA35926), “primeramente explicarle el significado de estos valores, y enseñárselo día a día con ejemplos reales” (37FO30316)).

En otros casos se refieren al hecho de llevar a cabo distintas actividades de *Participación en la comunidad* es citado por 17 de las familias (“alabamos la figura de personas que realizan labores para la comunidad y le animamos y participamos con él en las actividades que el centro realiza, en contra de la violencia de género, por ejemplo, por la paz, etc.” (14FA30316), “procuramos que participen en campañas solidarias de recogida de alimentos y donación de juguetes en navidades” (29FA35926)).

Por último, con menos referencias de las estrategias citadas previamente, se describen las siguientes:

- *Utilizar recursos materiales específicos* (vídeos, libros). “Además de leer libros de niños que tienen un trasfondo en valores y comentarlos” (40FA35926), “resaltamos las acciones positivas que realizan los personajes de las series, dibujos que nuestro hijo ve en la tele” (14fa30316).
- *Escucha activa*. “Mantenemos mucha comunicación con ellos, escuchándoles, hablándoles y enseñándoles cómo se puede todo lo vivido por nosotros” (118FO35926), “escuchando lo que tienen que decirnos” (11FA30602).

- *Ofrecer apoyo y cariño.* “Dándoles cariño y amor” (11FA30602), “primero: amarla y hacerle saber que es lo más valioso que tengo” (30fa32340).
- *Reforzamiento positivo.* “Que sienta satisfacción con sus trabajos y con su comportamiento, recordándole lo bien que lo ha hecho” (18FA30602), “me parece muy importante reforzar la autoestima del niño/a, así que felicitarle positivamente cuando algo está bien” (137FA35926).
- *Pedagogía de la confianza.* “Todos los días hay un espacio de tiempo en el que compartimos conversación sobre lo que ha ocurrido en el día. Es la base de una buena comunicación y se refuerza la confianza” (128FA35926), “para mí es fundamental que él tenga confianza en contarme cualquier cosa” (99FA35926).
- *Actividades externas, de ocio y tiempo libre.* “Ofrecerle todo tipo de ocio cultural, ballet, museos...” (94FA35926), “realizar actividades al aire libre: montan a caballo, senderismo, para inculcarle el respeto a los animales y al medio ambiente” (105FA35926).
- *Papel de guía.* “Dejar al niño que exprese sus ideas y pensamientos guiándole o ayudándole en ellos y corrigiéndole si es necesario” (2FO35926), “guiándoles en todo lo que podamos” (11FA30602).
- *Ensayo y error.* “Dándole la oportunidad de equivocarse, porque de los errores también se aprende” (168FA35926), “reflexionar sobre las cosas para aprender de los errores” (11FA32340).
- *Sentido común.* “Ya sé que es una palabra como muy “vulgar” pero me refiero a intentar tener el mayor sentido común en la educación de los pequeños” (16FO30316), “potenciar el sentido común y la búsqueda de la felicidad tanto tuya como de tus semejantes” (194FO35926).
- *Resolución de conflictos.* “En la calle, con amigos intentamos siempre que ante una situación que le cree una duda o problema o mala actuación le ayudamos a resolver, explicar o poder rectificar esa situación y la comprenda” (171FA35926), “cuando surge un conflicto lo intentamos hablar y dejar claro nuestro punto de vista al respecto, argumentando nuestra opinión con ejemplos y basándonos en valores” (52FA30316).

- *Castigo*. “Intento que tenga respeto hacia otras personas, cuando no es así e insulta a otros o contesta mal la suelo castigar sin Tablet que es lo que más le gusta” (7FA31262).
- *Juego*. “(...), jugando con mis hijos e hijas” (12FA32340).
- *Ambiente seguro*. “Proporcionándole un ambiente donde se sienta querida y segura para que pueda desarrollarse como persona” (168FA35926).
- *Selección adecuada del centro escolar*. “Elegir un buen centro educativo” (188FA35926).

A continuación, en la tabla 6.49, se detallan una serie de prácticas identificadas en los diferentes discursos elaborados por las familias que pueden ser consideradas buenas prácticas de educación en valores en el contexto familiar.

Tabla 6.49*Buenas prácticas identificadas en familias de centros CAEF*

Práctica	Citas
Modelado	“Lo que intentamos en casa es dar ejemplo. Es complicado a veces, pero es lo más eficaz. No siempre lo hacemos bien. Nos equivocamos y cometemos errores, pero se lo explicamos y así también aprenden que equivocarse es aprender y crecer” (70FA35926).
Reforzamiento positivo	“Intento reforzar los aspectos positivos valorándolos de manera positiva en su presencia. Trato de ser crítico con sus valoraciones o actitudes personales cuando no contribuyen a reforzar los valores que tratamos de fomentar. Procuero hacerlo con calma y evitando que mis palabras sean interpretadas como una desvalorización de la persona, que sean recibidas como un apoyo o censura de un comportamiento concreto que no va a tener consecuencias negativas en nuestra relación” (37FO32340).
Escucha activa	“En segundo lugar, la escucha activa. Mi hija prácticamente todos los días cuando llega a casa me relata situaciones agradables y desagradables que le ocurren en clase/patio/colegio. Con los problemas de mi día a día, las incidencias de la cría me parecen en ocasiones auténticas tonterías, pero no se lo verbalizo y procuro que no me lo note, intento y procuro darle la importancia en el mismo grado que ella. La escucho, respeto, comprendo y empatizo y, si ella así lo quiere, le doy mi opinión y en último lugar le aconsejo (si ella me lo pide, aunque procuramos que sea ella por sí misma la que resuelva las incidencias y conflictos siempre con respeto y en comunicación no violenta)” (80FA30316).
Análisis de la realidad	“El día a día, tanto en la calle, como en casa, como estando con la gente, etc. son el mejor banco de pruebas para ver la importancia de dichos valores. Es por eso que consideramos que estar cerca de ellos en todos esos casos, nos da la oportunidad de enseñar, comprobar y practicar todos los valores que creemos importantes” (59FO30316)

Visionado crítico de los medios de comunicación	“Cribar la información que nos llega sobre todo por la TV explicándoles cuáles son mis valores respecto a la realidad que nos llega” (3FO30602).
Ayuda de profesionales	“Hemos acudido a ayuda externa mi marido y yo para que nos enseñen a enseñar” (56FA35926).
Estrategias propias	“Tenemos un tablón en casa con los 10 valores esenciales. Cada uno de los niños comprende su significado. Felicito cuando los cumplen y corrijo cuando los incumplen” (15FO35926).

Fuente: elaboración propia

Destacar el hecho un total de 30 madres/padres no han contestado el ítem referido a este apartado (20 madres, el 6.25%, y 7 padres, el 7.75%).

6.3.2.4.5.1. Diferencias en función del sexo

Analizando este contenido atendiendo a la variable sexo, es decir, si la persona que ha cumplimentado el cuestionario es la madre o el padre, la diferencia principal corresponde con la técnica referida a la Participación y el Amor, dos estrategias definidas por las madres en sus 10 más referenciadas que, por parte de los padres, son sustituidas por el empleo de Refuerzos positivos y el Sentido común (tabla 6.50).

Tabla 6.50

Estrategias mencionadas por los padres y las madres para educar en valores en el contexto familiar

Madres		Padres	
Modelado	“Me parece importante predicar con el ejemplo” (39FA35926).	Modelado	“Intentando dar ejemplo en el comportamiento del día a día, afrontando las situaciones y problemas con la mayor equidad, respeto e igualdad que sea posible y con mucha paciencia” (12FO30316).
Diálogo	“Hablar con ella, cada día, de sus vivencias y enfocarlas en función de los valores que considero adecuados” (68FA35926).	Análisis de la realidad	“Comentando las distintas situaciones que aparecen en su entorno (centro escolar, familia, grupo de amigos, noticias que aparecen)” (50FO32340).
Análisis de la realidad	“Según van surgiendo durante el día situaciones, o bien vemos algo en las noticias o me cuentan cosas que le han pasado, en casa les vamos diciendo cómo se tienen que hacer las cosas bien (según nuestra forma de verlo)” (54FA30316).	Explicación oral	“Les intento explicar los riesgos o beneficios que pueden tener las diferentes situaciones o las decisiones que tienen que tomar o las acciones que quieran poner en práctica” (65FA30316).

Segunda parte. Trabajo empírico

Explicación oral	“Les explicamos diariamente cómo se han de comportar para poder convivir sin dificultades” (31FA35926).	Diálogo	“(…) con mucha comunicación entre ambas partes” (53FO30316).
Participación	“Tomamos parte en proyectos de cooperación, conocemos otras culturas, personas, ideologías y condiciones” (124FA35926).	Ejemplificación	“(…) y hacerle ver situaciones ejemplificativas” (116FO35926).
Ejemplificación	“Usar ejemplos del día a día para hacer que comprenda lo que está mal y bien” (15FA30602).	Reflexión	“Para mí es muy importante hablar con él y hacerle reflexionar ante las situaciones de injusticia que vivimos a nuestro alrededor” (3FO30602).
Recursos materiales específicos	“Resaltamos las acciones positivas que realizan los personajes de las series, dibujos que nuestro hijo ve en la tele” (14FA30316).	Escucha activa	“Mantenemos mucha comunicación con ellos, escuchándoles, hablándoles y enseñándoles cómo se puede todo lo vivido por nosotros” (118FO35926).
Reflexión	“Reflexionar sobre las cosas para aprender de los errores” (11FA32340).	Reforzamiento positivo	“Intento reforzar los aspectos positivos valorándolos de manera positiva en su presencia” (27FO32340).
Ofrecer apoyo y cariño	“Amor, decirles todos los días lo que les queremos y lo contentos que estamos con tenerles, abrazarles” (48FA30316).	Sentido común	“Potenciar el sentido común y la búsqueda de la felicidad tanto tuya como de tus semejantes” (194FO35926).
Escucha activa	“En segundo lugar, la escucha activa. Mi hija prácticamente todos los días cuando llega a casa me relata situaciones agradables y desagradables que le ocurren en clase/patio/colegio. Con los problemas de mi día a día, las incidencias de la cría me parecen en ocasiones auténticas tonterías, pero no se lo verbalizo y procuro que no me lo note, intento y procuro darle la importancia en el mismo grado que ella. La escucho, respeto, comprendo y empatizo y, si ella así lo quiere, le doy mi opinión y en último lugar le aconsejo (si ella me lo pide, aunque procuramos que sea ella por sí misma la que resuelva las incidencias y conflictos siempre con respeto y en comunicación no violenta)” (80FA30316)	Utilizar recursos materiales específicos	“Intentamos que lea y visiones libros y programas que estén relacionados con valores” (46FO32340)

Fuente: elaboración propia

6.3.2.4.5.2. Diferencias en función de la red del centro

Según la red del centro escolar de referencia para las familias, madres y padres de centros concertados destacan el *Modelado* (“no hago otra cosa que aplicar los valores en mi comportamiento” (37FA30602)), el *Diálogo* (“hablando con ellos tranquilamente, tratando de explicarles las situaciones en las que detecto una falta de valores por su parte” (32FA30316)), el *Aprendizaje basado en la realidad* (“con pequeñas cosas cotidianas, intentamos enseñarles los valores” (1FA30602)), la *Explicación oral* (“explicar lo que está bien o mal y por qué” (35F-35926)), la *Reflexión* (para mí es muy importante hablar con él y hacerle reflexionar ante las situaciones de injusticia que vivimos a nuestro alrededor” (3FO30602)), la *Ejemplificación* (“principalmente con ejemplos” (53FO30316)) y la *Participación en la comunidad* (“participamos activamente como voluntarias en el banco de alimentos y económicamente con otras ONG” (61FA35926)).

En el caso de las familias de centros de la red pública se citan el *Modelado* (“Pero sobre todo enseñar con el ejemplo, el día a día, que al final eso es lo que nos queda grabado en la mente (cómo eran nuestros padres)” (30FA32340)), el *Diálogo* (“Sobretodo dialogamos sobre las situaciones de la vida cotidiana. Valoramos los pros y los contras de actuar de una manera u otra ante situaciones que puedan surgir” (2FA32340)), el *Aprendizaje basado en la realidad* (“Aprovechas esos momentos difíciles, cuando se crean conflictos o desacuerdos para educar en valores” (37FA31262)), la *Explicación oral* (“Les explico las repercusiones de sus actos” (20FA31262)), el empleo de *Recursos materiales* (“Utilizar materiales para que vean otras perspectivas (películas, libros, vídeos...)” (15FA31262)) y la *Ejemplificación* (“Describiendo situaciones de desigualdad y preguntándole cómo actuaría ella” (31FA31262)).

6.3.2.4.6. Dificultades y retos

Las principales dificultades y retos que afrontan, perciben las familias para educar en valores son las siguientes:

- *Influencia de la sociedad*. Un total de 126 madres y padres (el 27.81% de la muestra total) han citado que una de las principales dificultades es la Sociedad

como una de las principales dificultades a la hora de educar en valores a sus hijas e hijos (“normalmente los mayores obstáculos los encontramos a diario en la calle, donde cada cual tiene sus propios valores o su propia interpretación de los mismos” (14FA35926)).

El resto del mundo. A veces tengo la sensación de ser una de las últimas personas con algunos valores en esta sociedad que ni aprecia ni valora. El esfuerzo, la empatía, el respeto, no parecen tenerse en cuenta en la sociedad actual y a pesar de ser importantes para mí y que trato de transmitirlos a mis hijos, da la sensación de que nadie más les da importancia, ni en la calle, ni alrededor de mi familia, no los veo. (145FA35926)

En muchos de los casos se han hecho explícitos los valores presentes en la sociedad que suponen un reto real para las familias encuestadas: la *Competitividad* (“la mayor dificultad que encuentro es que estamos en una sociedad en exceso competitiva” (43FA31262)), *el Consumismo* (“la sociedad de consumo en la que vivimos es una gran competencia: móvil, videojuegos, priorizan otros valores, la cantidad de cosas materiales que tienen” (14FA30316)), *el Materialismo* (“creo que los niños y niñas de ahora tienen demasiadas cosas materiales que al final ni valoran ni aprecian” (197FA35926)), *el Individualismo* (“creo que la sociedad está creando niños cada vez más aislados e individualistas, con menos contacto con otras personas fuera del colegio. Sus hábitos les aíslan más que antes. Creo que tienen menos habilidades sociales” (151FO35926)), *el Egoísmo* (“el egoísmo y las malas prácticas que se ven en la sociedad en general” (43FO35926)), la *Impaciencia* (“el nivel de estrés e impaciencia que tenemos en el día a día, vivimos acostumbrados a conseguir de forma inmediata (información, internet, etc.) sin pensar en lo realmente importante y los valores, eternos olvidados, las cosas importantes y bien hechas requieren su tiempo y esto se nos olvida” (108FA35926)) y los *Valores estéticos y económicos* (“el entorno en el que vivimos niños y adultos y los valores que en él se destacan: el dinero, el poder, los valores estéticos, la victoria...” (14FA32340)).

- *Influencia de los medios de comunicación.* La segunda dificultad destacada por las familias hace referencia a los medios de comunicación, un total de 93 madres y padres (el 20.53%) mencionan la influencia negativa que la mayoría de estos recursos tienen sobre la educación en valores de sus hijas e hijos (“esencialmente, la incapacidad de poder filtrar toda la información que le llega a través de los distintos medios: mucha, totalmente necesaria para su formación y alguna absolutamente prescindible por su ausencia de valores” (20FO35926)).

Pero tristemente a diario los mensajes que les llegan por parte de la TV etc. es la imagen de las mujeres relacionadas con princesitas que necesitan un príncipe azul para que les salve, toda mujer tiene que ser sexy, delicada, etc. En estos días, los/las jóvenes tienen tanta información que a veces lo tienen más difícil para discernir entre lo que está bien o no, lo virtual-real, lo tienen muy complicado. (37FA31262)

En concreto, se hace especial hincapié en la influencia de seis tipos de los medios más populares: la Televisión (“las cadenas de televisión y programas poco adecuados para niños en horario infantil e incluso muchos dibujos animados destinados para menores de 7-10 años” (108FA35926)), las Redes sociales (“(...) y las redes sociales: además de los lados positivos que indudablemente tienen, también tienen un lado negativo: a veces se aíslan, se fomenta el consumismo, ven un montón de conductas que no son las más adecuadas y a veces e dan como normales por repetitivas...” (74FA35926)), Internet (“son demasiado pequeños (10-11 años) para entender que todo lo que ven en Internet no les conviene. Y mucho de lo que ven en Internet no me gusta para la educación de mis hijos” (85FA35926)), los Videojuegos (“las nuevas tecnologías y el contenido violento, egoísta, de competitividad e impaciencia que transmiten muchos juegos y herramientas informáticas” (108FA35926)), la Publicidad (“hay un obstáculo principal que es los escasos valores basados exclusivamente en valores materiales que transmiten todos los medios publicitarios en cualquier formato y medio. Es difícil educar en valores a un niño cuando todos los ídolos que se le ofrecen de ejemplo en todos los medios están basados exclusivamente en una imagen estética y en

la ostentación como medida del éxito” (25FA35926)) y el Cine (“Comportamientos en los medios de comunicación contrarios a los valores que trato de inculcarle (TV, películas, series...)” (80FO35926)).

- *Falta de Tiempo*. Tanto los padres como las madres destacan la falta de tiempo para garantizar una dedicación mínima necesaria en la educación en valores de sus hijas e hijos (70 citas, el 15.45%) (“trabajar fuera y dentro de casa me deja poco tiempo para poder ser más constante a la hora de inculcar valores o incluso normas, ya que dependo de terceras personas para ayudarme en el cuidado de mi hijo, y no puedo imponerme ante ellas, pues bastante hacen con ayudarme” (11FA32340), “la falta de tiempo para dedicar a esto. El ritmo de vida que llevamos tanto los padres como los propios hijos no deja tiempo de calidad para enseñanza de valores y de familia, una pena que sin duda ya empieza a notarse en la sociedad” (33fa35926)).
- *La influencia del grupo de iguales*. Es otro de los retos a los que se enfrentan las madres y los padres cuando educan en valores a sus hijas e hijos (70 referencias, lo que corresponde al 15.45% del total) (“La principal dificultad es cuando tu inculcas unos valores adecuados a tu hijo y se encuentra con otros niños educados con otros valores o con ausencia de ellos. Es complicado explicar el porqué de esos comportamientos” (3FA35926), “Ella ve cómo muchos pisan al de alado para conseguir sus objetivos, son maleducados, agresivos, etc. y hay que hacerle entender que este comportamiento no es positivo” (43FA31262)).
- *Actitud de la niña o niño a la hora de aprender valores* (34 referencias, 7.50%). (“(...) que conteste de malas maneras que no afronte las cosas cuando las hace mal” (44FA31262), “Falta de interés y atención. Le cuesta ver los resultados a medio y largo plazo, se concentra en la actualidad, en el ahora por lo que los valores como la amistad, respeto a compañeros, etc. no tienen problema, pero con la excelencia, o el esfuerzo o la perseverancia...” (84FA35926)).
- *Capacidades* (28 citas). para educar en valores como una posible dificultad, el 6.18% (“Falta de conocimiento de actividades a realizar con ella que ayuden a formarla en valores” (107FA35926), “las principales dificultades sean muchas veces el no tener argumentos para explicarles las cosas cuando desobedecen

- o cuando también piden consejo para quizás solucionar algún problema, ya que como padres también estamos aprendiendo y tenemos muchas inseguridades, por lo menos en mi caso” (18FO32340)).
- *Discrepancias entre los valores de padres/madres.* Tanto propios (“La mayor dificultad es ser madre soltera, puesto que los valores que yo comparto no son los mismos que los de su progenitor” (11FA32340), “La falta de unidad de criterios con mi ex marido, pero he aprendido a ocuparme de la parte que me corresponde y a renunciar al control de lo incontrolable” (11FA35926)),
 - *Discrepancias con los valores de otras familias* (“La comparativa inevitable que se hacen los niños entre ellos, cada unidad familiar educa a su manera” (132FO35926), “Las principales dificultades quizás serían que como cada familia damos importancia a ciertos valores, unas familias a unos y otras familias a otros, a veces nuestra hija puede no entender cómo algunas familias no dan importancia a los valores en los que la educamos a ella y dan importancia a otros en los que quizás ella no está siendo educada” (38FA30602)), citadas por 25 madres/padres (5.51%).
 - *Características propias del momento evolutivo* en el que se encuentran sus hijas e hijos es una dificultad destacable para 25 familiares (5.51%) (“La principal yo diría que está en el entendimiento entre nosotros y el niño. A medida que va creciendo va teniendo más carácter y está más guerrero, como es normal. Todos hemos pasado por ahí e intentamos ponernos en su lugar a menudo, aunque siempre dejándole claro que los amigos son los de la calle, nosotros somos sus padres” (8FA35926), “A veces que no tienen la suficiente madurez para entender lo que son valores” (51FA35926)).
 - *Discrepancia entre el centro y la familia en los valores a trabajar.* Esto puede llegar a verse como una dificultad para 17 madres y padres (3.75%) (“Yo inculco a mis hijos lo que pienso que es justo, pero si me gustaría que, en los colegios, se intentase que todos los profesores, educaran por igual. Algunos hablan mucho de respeto y empatía, pero luego se pierden por el camino” (11FA30602), “(...) o incluso en momentos puntuales del colegio que “chocan” con los aprendidos en casa. O la prioridad en los valores” (40FA35926)).

- *Complejidad de la educación en valores* (13 citas). Educar en valores en particular cuenta con una complejidad específica que 13 familias destacan como una posible dificultad, 2.87% (“La mayor dificultad es hacer comprender las cosas que están bien y mal, pero con paciencia y esfuerzo todo es posible” (29FA30602), “Es un área en la que no se trabaja en nuestra cultura y por eso es una carrera de larga distancia. Las conversaciones sobre valores identidad se hacen ajenas a las conversaciones habituales (es un vocabulario todavía extraño)” (196FA35926)).

Otras dificultades señaladas por una parte reducida de la muestra son, la ausencia de modelos adecuados (“y, sobre todo este pueblo, en el que no hay ninguna cultura ni diversidad, por ejemplo, sexual. no disponemos de ejemplos tangibles porque es una población cerrada de miras y falta de crítica” (40FA31262), incertidumbre (“saber si lo hacemos bien” (30FA30316)), cuestionamiento por parte de las y los menores (“no siempre confían en los consejos que se les dan. tienen personalidad propia y esperamos que con el tiempo vayan viendo las cosas de otra manera” (32FA30316)), la negación (“en decir un no” (34FA30602)), la lengua, especialmente a sus dificultades con el euskera (“el euskera 100%, muchos padres no lo dominamos con lo que se hace difícil” (30FA30316)), los enfados (“rabietas, enfados. gritos, no escucharnos.” (46FO35926)) y, por último, dos personas reconocen la excesiva sobreprotección a la que dicen estar sometidos sus hijas e hijos (“a veces les protegemos demasiado, ponemos miedos que nos pueden y no dejamos que se desarrollen y aprendan de sus propios errores” (72FA30316)).

Además, destacar que 71 madres y padres niegan tener algún tipo de dificultad en el área (“por ahora las dificultades son pocas ya que el centro donde estudia nos ayuda y gracias a la comunicación que tenemos caminamos en la misma línea” (3FO30602), “de momento ninguna, porque no es una niña que tenga problemas. es una muy equilibrada” (43FA30602)).

6.3.2.4.6.1. Diferencias en función del sexo

Apenas se encuentran diferencias analizando los datos considerando si la respuesta ha sido dada por la madre o por el padre:

- Para las madres los principales retos en el área son la *sociedad* (“la sociedad resalta valores que más bien son “contravalores” (alto nivel económico, belleza frente a inteligencia, consumismo...) luchar contra todo esto es un reto diario” (66FA30602)), los *medios de comunicación* (“los medios de comunicación y la tecnología muchas veces interfieren de forma muy negativa puesto que los mensajes que envían no son precisamente los mejores para aprender” (72FA30316)), el *grupo de iguales* (“el resto de personas que no le dan la misma importancia que tú y tu hija pregunta: ¿y por qué fulanita sí puede?” (23FA31262)) y la *falta de tiempo* (“entre semana no disponemos de demasiado tiempo para poder compartir y comentar las situaciones vividas durante el día a día” (65FA30316)).
- Los padres inciden en primer término en los *medios de comunicación* (“el exceso de información a la que nuestros hijos pueden acceder hoy en día donde es difícil separar la información útil del bombardeo de información superficial o falsa que gestionan” (89FO35926)), la *sociedad* (“Nuestro discurso va por un lado y lo que observo en su entorno por otro” (17FO30316)), la *falta de tiempo* (“muchas veces es el tiempo, ante determinadas situaciones te dejas llevar por la practicidad, por ejemplo, en la resolución de un conflicto, y no aplicas quizás otros criterios más en la línea de la educación de valores, que igual no resuelven el conflicto rápidamente pero que a la larga pueden aportar una enseñanza más positiva” (157FO35926)) y el *grupo de iguales* (“La relación con otros niños/as que no aceptan ciertas situaciones o no creen en algunos valores que les inculcamos en casa y en clase” (33FO30602)).

6.3.2.4.6.2. Diferencias en función de la red del centro

Las familias que llevan a sus hijas e hijos a centros pertenecientes a la red concertada destacan como principales dificultades la influencia de los medios de comunicación, la sociedad, la falta de tiempo y, en cuarto lugar, el grupo de iguales. en el caso de la red pública se subrayan los medios de comunicación, la sociedad, el grupo de iguales, y la falta de tiempo (tabla 6.51).

Tabla 6.51

Principales dificultades para educar en valores según las familias considerando la red del centro

	Red Pública		Red Concertada
Medios de comunicación	“La televisión. Siempre he tenido muchísimo cuidado con el tema de la igualdad y desde pequeña la he tratado como a una persona, ni niño ni niña, “persona” vistiéndole con ropa neutra, ni azul niño ni rosa niña, pero la sociedad, la tele, todo lo que le rodea, propaganda, etc. Lo tira todo por la borda esta sociedad está corrompida y estamos a años luz de la igualdad” (29FA31262).	Medios de comunicación	“Los medios de comunicación ensalzan o muestran como ejemplo personas, comportamientos que no deberían serlo” (3FO30316).
Sociedad	“La mayor dificultad que encuentro es que estamos en una sociedad en exceso competitiva” (43FA31262).	Sociedad	“El resto de la sociedad” (23FA30602).
Grupo de iguales	“Además de las posibles malas influencias como origen es ajeno a la familia y que puede venir de compañeros o amigos que no respetan valores positivos” (46FO32340).	Falta de tiempo	“Falta de tiempo, estrés, velocidad de la vida en sí” (136FA35926).
Falta de tiempo	“No tengo todo el tiempo que quisiera para estar con ellos y así poder ser yo, como su madre que soy, la que pueda enseñárselos” (17FA31262).	Grupo de iguales	“Una de las principales dificultades es el día a día, en el cual mis hijos se igualan a sus compañeros y se siente diferente porque no todo el mundo tiene los mismos valores” (142FA35926).

Fuente: elaboración propia

6.3.2.4. Análisis de concordancias y discrepancias

Perspectiva general

El profesorado tiene una consideración más positiva a la hora de considerar que su centro de referencia destaca por la educación en valores que ofrece al alumnado, por su compromiso con los valores de las familias y de la comunidad, y en relación al hecho de que todo el profesorado integre los valores en sus asignaturas o que en las entrevistas se comparta información relativa a este contenido. Además, el profesorado tiene un nivel de confianza a la hora de educar en valores al alumnado significativamente superior al que tienen las madres y los padres (tabla 6.52).

Tabla 6.52

Comparación de creencias sobre la EV del profesorado y las familias de centros CAEF

Ítem	Profesorado <i>M(D.T.)</i>	Familias <i>M(D.T.)</i>
Este centro escolar destaca por la educación en valores que ofrece al alumnado.	4.30 (.470)*	3.97 (.736)*
En este centro se hacen explícitos los valores que se persiguen en la educación del alumnado.	4.26 (.449)	3.97 (.735)
Es un centro comprometido con los valores de las familias y de la comunidad.	4.43 (.590)*	4.04 (.731)*
Existen dificultades para consensuar entre el profesorado, alumnado, y familias los valores que se deben enseñar.	2.13 (.920)	2.41 (1.117)
Todo el profesorado integra la educación en valores como contenido en sus asignaturas.	4.35 (.647)***	3.62 (.803)***
En las entrevistas con las familias compartimos información sobre el desarrollo de hábitos y valores del alumnado en el centro y en casa.	4.70 (.470)**	4.26 (.765)**
Se organizan charlas o cursos de formación para las familias sobre cómo educar en valores a sus hijos e hijas.	4.00 (.756)	4.04 (.848)
Confío en mi capacidad para educar en valores.	4.64 (.581)*	4.33 (.594)*
Me implico activamente en la educación de hábitos y valores del alumnado (respeto, responsabilidad, confianza, etc.).	4.78 (.422)	4.56 (.576)
Las familias tienen dificultades para participar como voluntarios/as en las actividades que organiza el centro.	2.86 (.834)	3.09 (1.231)
Conozco el Plan de Convivencia del centro.	4.36 (.581)***	3.32 (1.053)***
Conozco el Plan de Coeducación y Prevención de Violencia de Género.	3.59 (1.054)	3.19 (1.108)

* $p < .05$
** $p < .005$
*** $p < .001$

Fuente: elaboración propia

Valores destacados en el centro

Si tenemos en cuenta la opinión de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias), los 10 valores priorizados por los centros escolares CAEF de primaria de la CAV son el Respeto (522 citas), la Responsabilidad (213 citas), la Igualdad (206 citas), la Empatía (184 citas), la Convivencia (168 citas), la Solidaridad (158 citas), la Educación y buenos modales (134 citas), la Libertad

(122 citas), la Tolerancia (119 citas) y la Paz (97 citas). Sin embargo, como se puede comprobar en la tabla 6.53, hay ciertas discrepancias en relación a otros valores.

Tabla 6.53*Valores destacados en los centros CAEF según distintos/as agentes*

Alumnado	Profesorado	Familias
	Respeto	
	Convivencia	
Respeto	Empatía	Respeto
Empatía	Responsabilidad	Responsabilidad
Compasión	Libertad	Igualdad
Educación y buenos modales	Solidaridad	Tolerancia
Solidaridad	Cooperación	Libertad
Paz	Igualdad	Convivencia
Amor	Valores centrados en la tarea	Conservación del medio ambiente
Convivencia	Autonomía	Solidaridad
Generosidad	Tolerancia	Empatía
Igualdad	Autonomía	Cooperación
Responsabilidad	Tolerancia	Educación y buenos modales
Valores centrados en la tarea	Educación	Justicia
Honestidad	Amor	Sabiduría
Felicidad	Confianza	Autonomía
Confianza	Paz	Compañerismo
Tolerancia	Desarrollo	Inclusión
Inclusión	Inclusión	Honestidad
Libertad	Generosidad	Paz
Cooperación	Honestidad	Excelencia
Excelencia	Autoestima	Valores religiosos
Conservación del medio ambiente	Amistad	Cultura vasca
Autocontrol	Felicidad	Esfuerzo
Bondad	Humildad	Felicidad
Justicia	Diálogo	Trabajo
Valores religiosos	Autocontrol	Generosidad
Humildad	Medio Ambiente	Equidad
Cultura vasca	Participación	Diversidad
Asertividad	Justicia	Autoestima
Superación	Caridad	Valores morales
Valores democráticos	Aceptación	Competitividad
Autonomía	Compañerismo	
	Escucha activa	
	Asertividad	
	Cultura vasca	

Fuente: elaboración propia

Valores ideales para priorizar en la etapa de primaria

Teniendo en cuenta la opinión conjunta del profesorado y las familias, los valores ideales para trabajar con el alumnado de la etapa de primaria son, en este orden: el Respeto, la Igualdad, la Empatía, la Tolerancia, la Responsabilidad, la Libertad, la Honestidad, la Conservación del medio ambiente y la Felicidad.

De un total de 28 valores, el profesorado selecciona la Empatía, la Libertad, el Respeto y la Responsabilidad como los prioritarios para trabajar con el alumnado

de Primaria. Las familias, sin embargo, destacan el Respeto, la Igualdad, la Empatía y la Tolerancia (figura 6.8).

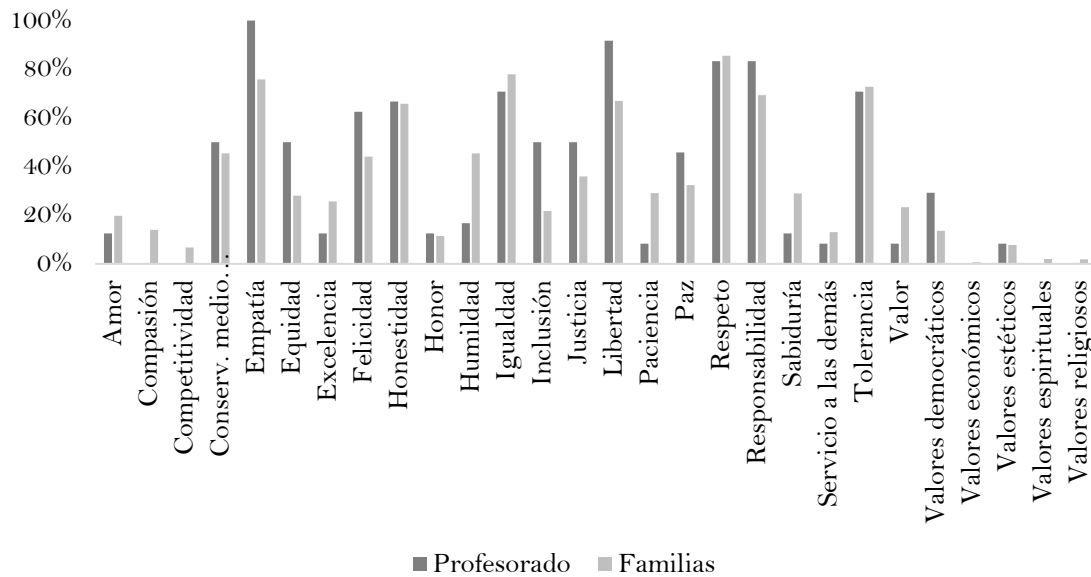


Figura 6.8. Valores priorizados a trabajar en EP según el profesorado y las familias
Fuente: elaboración propia

Las diferencias más relevantes se dan en los valores de la Humildad y la Inclusión. Para el 45.4% de las familias la Humildad es un valor fundamental a trabajar, sin embargo, sólo el 16.7% del profesorado opina igual. Con la Inclusión se da un efecto contrario, la mitad de la muestra del profesorado lo considera prioritario (50%), mientras que sólo lo es para el 21.7% de las familias.

Asignatura de educación en valores

Como se puede ver en la figura 6.9, las familias están más a favor de la creación de una asignatura específica sobre educación en valores que el colectivo del profesorado, que también apoya la propuesta, pero en un menor porcentaje.



Figura 6.9. Comparación de porcentajes de profesorado y familias a favor y en contra de la creación de una asignatura específica de educación en valores
Fuente: elaboración propia

Buenas prácticas: estrategias de intervención

Por un lado, el profesorado destaca vías de intervención características del contexto escolar, como lo son el *Aprendizaje Cooperativo*, el *Plan de Acción Tutorial*, la *Resolución de conflictos* y el empleo de *Recursos materiales específicos*. Por otro, las familias hacen especial hincapié en las prácticas del *Modelado*, *Diálogo*, *Explicación oral*, la *Ejemplificación* y la *Participación en la comunidad*.

Ambos colectivos coinciden al mencionar estrategias como el *Análisis de la realidad*, la *Reflexión* o el establecimiento de *Acuerdos de convivencia*.

Dificultades y retos

Las dificultades citadas por el profesorado y las familias difieren principalmente en el hecho de que el colectivo del profesorado cita como reto principal la relación con las familias, mientras que para las madres y los padres el desafío se encuentra en la sociedad actual.

En la tabla 6.54 se resumen las principales dificultades citadas tanto por el profesorado como por las familias, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrollan; social, familiar o escolar.

Tabla 6.54*Resumen de las dificultades para educar en valores según el profesorado y las familias*

	Profesorado	Familias
<i>Contexto social</i>	Sociedad	Sociedad Medios de comunicación Grupo de iguales
<i>Contexto familiar</i>	Relación con familias (falta de acuerdo, sobreprotección, falta de tiempo, características familiares)	Falta de tiempo Capacidad para educar en valores Valores familiares (propios o ajenos) Incertidumbre Cuestionamiento por parte de las y los menores Negación Enfados Sobreprotección
<i>Contexto escolar</i>	Actitud del alumnado Características del profesorado	Centro escolar y profesorado
<i>Otros</i>	-	Actitud de la hija o el hijo Momento evolutivo de la hija o el hijo Complejidad del tema Ausencia de modelos adecuados Euskera

Fuente: elaboración propia

Fase 3. Estudio de casos

6.4. Estudios de caso múltiple

A continuación, se presentan los resultados referentes al estudio de caso múltiple llevado a cabo, un análisis exhaustivo sobre cómo es la educación en valores en dos centros de primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), uno de alto y otro de bajo nivel de eficacia escolar.

Como forma de facilitar la comprensión del presente estudio, se considera oportuno hacer una breve introducción relativa a la muestra participante en el estudio de caso múltiple, así como a la metodología y el procedimiento aplicado.

En concreto, las técnicas empleadas para la recogida de la información han sido las siguientes: la elaboración de entrevistas a la inspección y la dirección, la aplicación de cuestionarios a las familias, el profesorado (tutor/a) y el alumnado de 4º, 5º y 6º de primaria, la consecución de un grupo de discusión con el profesorado de primaria y el análisis de la documentación facilitada por el centro relacionada con el tema (tabla 6.55).

Tabla 6.55

Instrumentos de recogida de datos y fuentes de información del estudio de caso múltiple

		30602	32714
RED		Concertada	Concertada
CRITERIO		Residuo Extremo (CAEF)	Descrecimiento de Residuo (CBEF)
ENTREVISTAS	INSPECCIÓN ESCOLAR	Sí	Sí
	EQUIPO DIRECTIVO	Sí	Sí
CUESTIONARIO	ALUMNADO	77 (44.2% niñas y 55.8% niños)	80 (36% niñas y 64% niños)
	PROFESORADO (TUTOR/A)	3	6
	FAMILIAS	69 (72.7% madres y 27.3% padres)	97 (68.8% madres y 31.2% padres)
GRUPO DE DISCUSIÓN		Sí	Sí
ANÁLISIS DOCUMENTAL		- Proyecto Educativo (PE). - Plan de Convivencia (PC). - Programación Acción tutorial.	- PE - Guía del centro. - Plan de formación. - Proyecto Txanela.

Fuente: elaboración propia

La información recogida sobre la educación en valores en los centros se ha organizado en 12 categorías: nivel de eficacia escolar y resultados, valoración de hábitos y valores del alumnado, creencias y conocimiento, percepción general, proyectos de formación e innovación, metodología, atención a la diversidad, evaluación, organización y gestión del tiempo, liderazgo, clima y, por último, familia y comunidad.

6.4.1. La educación en valores en un centro de primaria de alta eficacia escolar

6.4.1.1. Características contextuales del centro

Esta escuela está situada en una población de 15.800 habitantes y, en palabras de su Inspector de referencia, “es un centro con buena relación con el Ayuntamiento y buena fama en el pueblo” (Inspección, INS30602).

Es un centro concertado, laico y de modelo A (enseñanza íntegra en castellano, salvo la asignatura de euskera), único de la zona con esta característica y recoge alumnado proveniente de familias con ISEC medio y presenta una baja tasa de alumnado inmigrante. La lengua materna de su alumnado es el castellano y el nivel general de euskera no es muy alto (tabla 6.56). El Equipo Directivo destaca que priorizan, en sus palabras, “la educación integral, el objetivo educativo, no la inmersión lingüística” (Dirección, DIR30602).

Tabla 6.56

Evolución de las variables contextuales del centro CAEF (centiles)

	2009	2010	2011	2013	2015
<i>ISEC</i>	53	14	27	27	35
<i>Tamaño</i>	11	22	26	16	23
<i>Alumnado inmigrante</i>	89	44	10	63	12
<i>Euskera como lengua familiar</i>	09	23	12	08	26
<i>Alumnado repetidor</i>	92	20	60	52	78

Fuente: elaboración propia

En definitiva, los principales datos contextuales de este centro se resumen en la siguiente tabla (tabla 6.57).

Tabla 6.57

Datos contextuales del centro CAEF participante en el estudio de caso

Nivel de eficacia	Centro de alta eficacia escolar.
Criterio de eficacia	Residuo extremo.
Tipo de centro	Red concertada (laico). Cooperativa de docentes.
Modelo lingüístico	A (enseñanza en castellano y el euskera como asignatura).
Etapas	Educación Infantil. Educación Primaria. Educación Secundaria.
Nº estudiantes	400 aprox.
Nº profesorado	30 aprox.
ISEC	Recoge alumnado proveniente de familias con ISEC medio.
Alumnado inmigrante	Bajo porcentaje de alumnado inmigrante.

Fuente: elaboración propia

6.4.1.2. Nivel de eficacia escolar y resultados del alumnado

El centro de alta eficacia escolar (CAEF) de la etapa de primaria de la CAV que ha accedido a participar en la presente fase es un centro catalogado como tal porque cumple el criterio de selección referido a “Residuo extremo”.

Las escuelas que se incluyen en esta categoría obtienen en las 5 ediciones de Evaluación de Diagnóstico consideradas (Competencia Matemática y Lingüística en Castellano y Euskera), una vez controlada la influencia del contexto, puntuaciones superiores a las esperadas, lo que se traduce en un residuo positivo permanente.

En las siguientes figuras se representa la evolución de los resultados obtenidos por este centro en la Evaluación de Diagnóstico de las tres competencias evaluadas en todas ellas (Figuras 6.10, 6.11, 6.12 y 6.13).

En las mismas se representa en amarillo la puntuación obtenida por el centro, en rojo la puntuación esperada considerando las variables contextuales detalladas en el apartado de análisis de datos del presente trabajo y, por último, en azul en color azul se refleja el residuo, la diferencia entre estas dos puntuaciones que, en este caso, es positiva. Esto significa que este centro obtiene puntuaciones muy superiores a las esperadas teniendo en cuenta su contexto. Además, la línea horizontal de color verde representa la puntuación media obtenida por todos los centros de primaria.

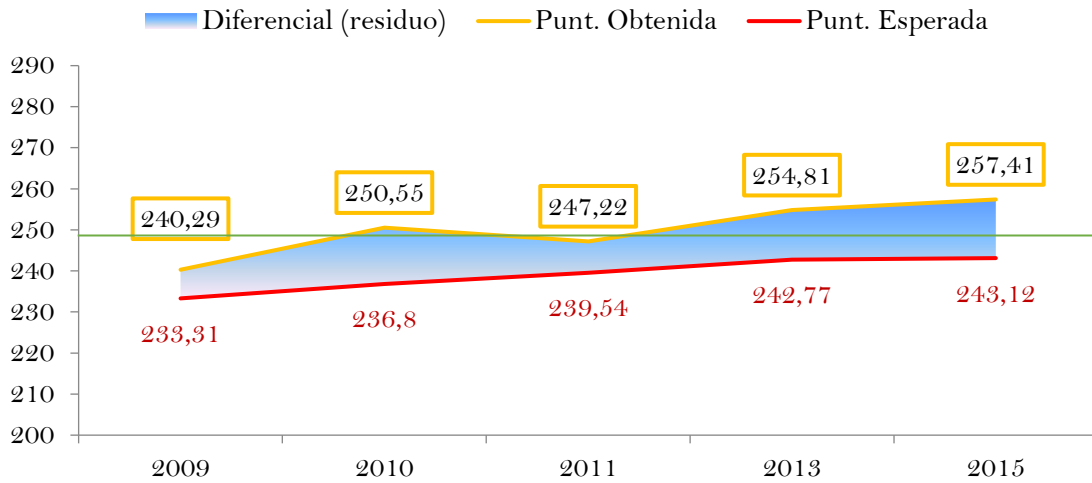


Figura 6.10. Evolución de puntuaciones promedio en las tres competencias del centro CAEF
Fuente: elaboración propia

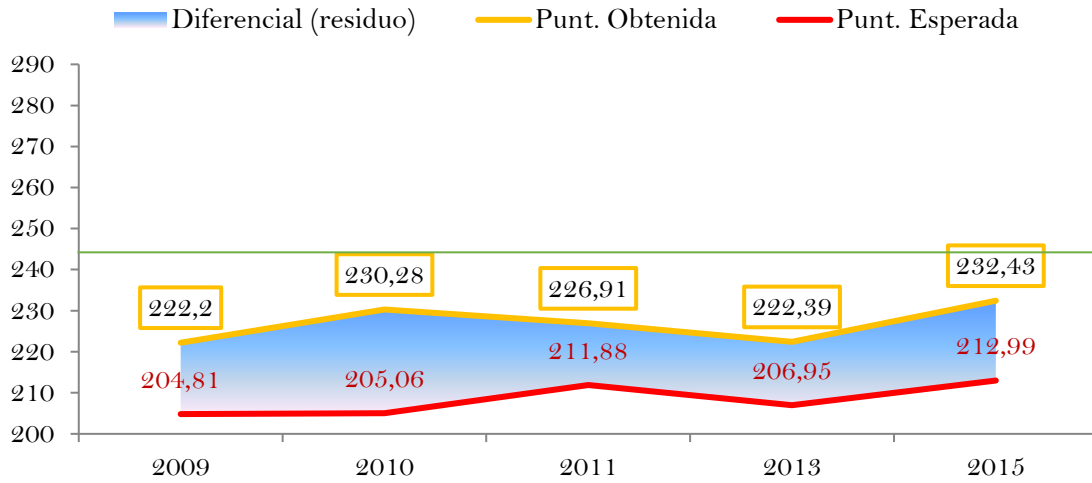


Figura 6.11. Evolución de puntuaciones en la Competencia Lingüística en Euskera del centro CAEF
Fuente: elaboración propia

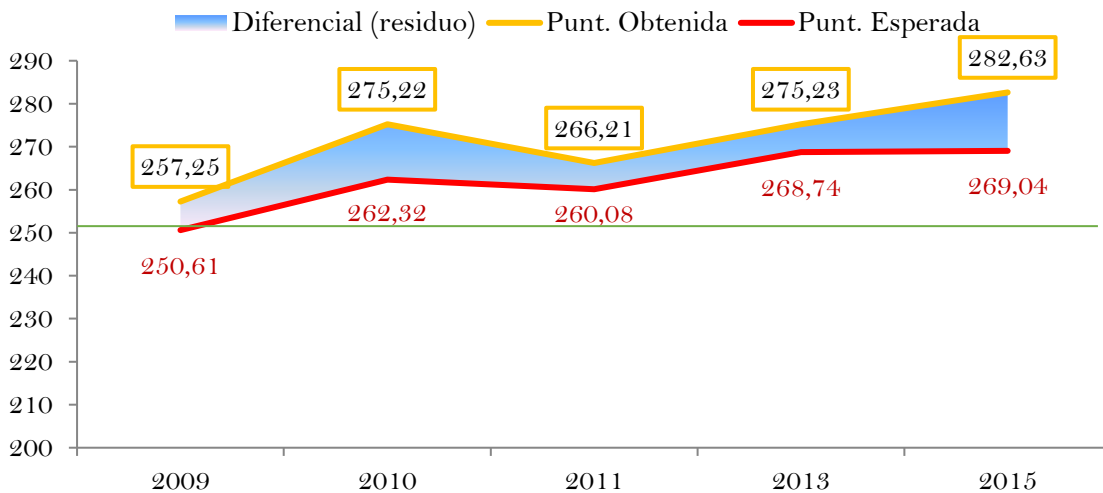


Figura 6.12. Evolución de puntuaciones en la Competencia Lingüística en Castellano del centro CAEF
Fuente: elaboración propia

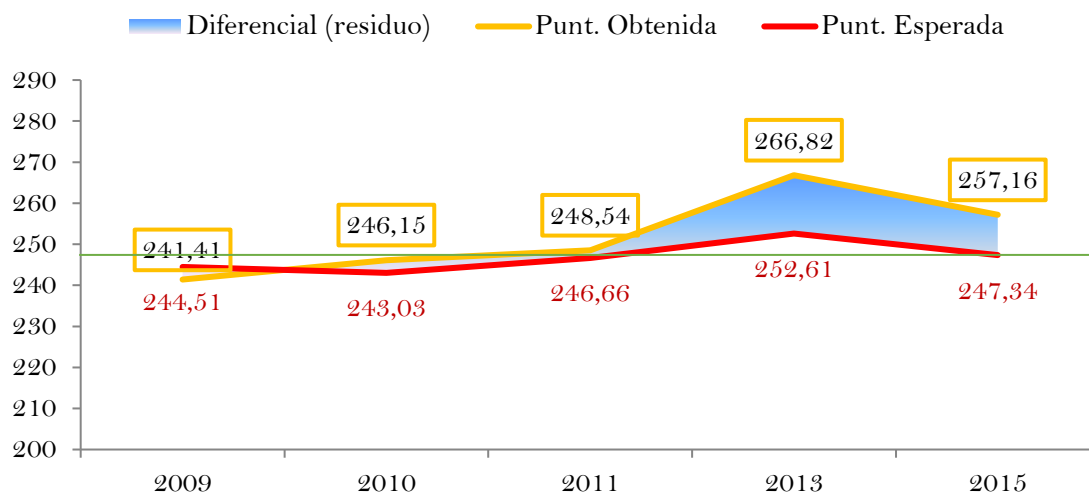


Figura 6.13. Evolución de puntuaciones en la Competencia Matemática del centro CAEF
Fuente: elaboración propia

De las cinco ediciones de Evaluación Diagnóstica que aparecen reflejadas en las gráficas previas la Competencia Social y Ciudadana fue evaluada en dos de ellas, (2010 y 2013). La puntuación media de todo el alumnado participante en las dos ediciones es de 256.5 ($D.T.=47.22$) y no se han encontrado diferencias en función del sexo ya que los chicos obtienen una puntuación media de 286.51 ($D.T.=44.49$) y las chicas de 286.5 ($D.T.=51.86$).

6.4.1.3. Percepción general de la educación en valores del centro

Desde el centro se destaca un estilo particular de enseñanza y aprendizaje con nombre propio y que se refleja en el comportamiento del alumnado (“Este estilo o modo de ser lo manifiesta el alumno en su obrar, pero le viene más dentro que de la zona de la conducta” (Proyecto educativo, PE30602)), prestando gran atención a la “formación humana”, declarando como misión primordial el desarrollo integral de la persona. El objetivo global del centro es “conseguir el mayor grado de libertad responsable en el alumnado, convirtiéndolo en un adulto consciente y capaz para convivir en el medio al que está destinado, considerando la convivencia en el máximo grado de perfección” (PE30602).

Así mismo, las personas adultas consultadas confirman la importancia proporcionada a la formación integral del alumnado, en relación directa con la educación en valores, por parte del centro (“El centro tiene una clara vocación por

el fomento de valores ciudadanos” (DIR30602), “Trabajan mucho los valores, tienen una especial curiosidad por el tema” (INS30602), “¿Para qué te sirve que sepa muchas mates si no sabe sacarle la punta a un lápiz? Cuando se rompa, ¿qué hacemos?, por ejemplo” (Profesorado, 4PAGD30602)).

El objetivo del centro es ofrecer un servicio educativo de calidad que significa que tu hijo cuando acabe el periodo educativo con nosotros tiene una formación académica sólida. El servicio educativo basado en una formación académica muy fuerte, una formación en valores pactada y ahí exigimos compromiso. Es decir, somos un centro aconfesional. (...) Además de eso son muy importantes estos aspectos de integración social y de inteligencia emocional que han estado siempre y tradicionalmente descuidados en clase y que nosotros nos comprometemos a ir investigando cada vez más y a trabajarlo. (DIR30602)

6.4.1.4. Creencias sobre la educación en valores

Para el alumnado de primaria los valores que se enseñan en este centro son importantes (100%), los valores que ven reflejados en sus profesores y profesoras coinciden con los que son prioritarios para ellos y ellas (88.3%), afirman que toda la comunidad educativa conoce estos valores y están de acuerdo con ellos (81.8%) e incluso algo más de la mitad del alumnado (55.8%), afirma hablar de los valores que son importantes con sus tutores y tutoras (tabla 6.58).

Tabla 6.58

Creencias del alumnado del centro CAEF sobre la educación en valores

	Sí	No
¿Te parecen importantes los valores que se enseñan en tu colegio?	100%	0%
Los valores que ves en tus compañeros/as, ¿coinciden con los que para ti son importantes?	80.5%	19.5%
Los valores que ves en tus profesores/as, ¿coinciden con los que para ti son importantes?	88.3%	11.7%
En mi colegio todos/as conocemos los valores que son importantes y estamos de acuerdo con ellos.	81.8%	18.2%
Hablo de los valores que son importantes con mi padre.	39.5%	60.5%
	Alumnos 39.5%	Alumnos 60.5%
	Alumnas 39.4%	Alumnas 60.6%
Hablo de los valores que son importantes con mi madre.	59.7%	40.3%
	Alumnos 58.1%	Alumnos 41.9%
	Alumnas 61.8%	Alumnas 38.2%

	55.8%		44.2%	
Hablo de los valores que son importantes con mi tutor/a.	Alumnos	53.5%	Alumnos	46.5%
	Alumnas	58.8%	Alumnas	41.2%
Hablo de los valores que son importantes con mis amigas.	39%		61%	
	Alumnos	27.9%	Alumnos	72.1%
Hablo de los valores que son importantes con mis amigos.	Alumnas	52.9%	Alumnas	47.1%
	35.1%		64.9%	
	Alumnos	39.5%	Alumnos	60.5%
	Alumnas	29.4%	Alumnas	70.6%

Fuente: elaboración propia

La mayoría del alumnado de este centro, un 59.7%, reconoce hablar de valores con sus madres, sin embargo, un 60.5%, niega hacerlo con sus padres. Además, el 88.3% del alumnado admite aprender valores de su madre, mientras que en el caso del padre el porcentaje desciende hasta el 74%. Analizando las fuentes de aprendizaje indicadas por el alumnado según su sexo, se comprueba que para los niños la figura de referencia principal es la persona tutora, seguido de la madre y el padre, en el caso de las niñas el referente por excelencia es la madre y la figura paterna desciende hasta el quinto lugar (tabla 6.59).

Tabla 6.59

Agentes de socialización de valores según el alumnado de primaria del centro CAEF

1º	Ama 88.3%	6º	Religión 37.7%
2º	Tutor/a 85.7%	7º	Amigas 32.5%
3º	Profesores 83.1%	8º	Amigos 24.7%
4º	Profesoras 75.3%	9º	Medios de comunicación 16.9%
5º	Aita 74%	10º	Comunidad 11.7%
Alumnos		Alumnas	
Tutor/a 86%		Ama 94.1%	
Ama 83.7%		Profesores 91.2%	
Aita 76.7%		Tutor/a 85.3%	
Profesores 76.7%		Profesoras 73.5%	
Profesoras 76.7%		Aita 70.6%	
Religión 39.5%		Amigas 35.3%	
Amigos 30.2%		Religión 35.3%	
Amigas 30.2%		Amigos 17.6%	
Medios de comunicación 23.3%		Comunidad 11.8%	
Comunidad 11.6%		Medios de comunicación 8.8%	

Fuente: elaboración propia

Tanto el profesorado como las familias destaca la educación en valores que se ofrece desde el centro y el compromiso que tienen con los valores de la comunidad. Asimismo, tanto el profesorado como las familias afirman implicarse activamente en la educación en valores de los niños y las niñas, confiando en su capacidad para

hacerlo, y destacan que desde el centro se explicitan los valores trabajados (tabla 6.60).

Tabla 6.60

Creencias del profesorado y las familias del centro CAEF sobre la educación en valores

	Profesorado	Familias
	<i>M (D.T.)</i>	
Este centro escolar destaca por la educación en valores que ofrece al alumnado.	5.00 (.000)	4.06 (.790)
En este centro se hacen explícitos los valores que se persiguen en la educación del alumnado.	4.67 (.577)	4.08 (.708)
Es un centro comprometido con los valores de las familias y de la comunidad.	4.67 (.577)	4.04 (.781)
Existen dificultades para acordar entre el profesorado, alumnado y familias los valores que se deben enseñar.	2.00 (1.732)	2.42 (1.232)
Todo el profesorado integra la educación en valores como contenido en sus asignaturas.	4.67 (.577)	3.84 (.881)
Confío en mi capacidad para educar en valores al alumnado/a mi hijo/a.	4.67 (.577)	4.25 (.677)
Me implico activamente en la educación de hábitos y valores del alumnado/de mi hijo/a (respeto, responsabilidad, confianza, etc.).	5.00 (.000)	4.49 (.611)
Las familias tienen dificultades para participar como voluntario/a en las actividades que organiza el centro.	2.33 (1.155)	2.94 (1.194)
Conozco el Plan de Convivencia del centro.	4.67 (.577)	3.55 (.948)
Conozco el Plan de Coeducación y prevención de violencia de género.	4.00 (1.000)	3.55 (.995)

Fuente: elaboración propia

Entre valores trabajados en el centro escolar que han sido citados por los distintos agentes participantes destacan el *Respeto*, seguido por la *Educación y buenos modales*, la *Cooperación*, la *Igualdad*, la *Libertad*, la *Responsabilidad*, la *Solidaridad* y la *Tolerancia* (tabla 6.61).

Tabla 6.61

Valores trabajados en el centro CAEF según la comunidad escolar

Centro	Profesorado	Familias	Alumnado
Respeto	Respeto	Respeto	Respeto
Libertad	Educación y buenos modales	Tolerancia	Amor
Paz	Cooperación	Responsabilidad	Igualdad
Solidaridad	Tolerancia	Igualdad	Educación y buenos modales
Esfuerzo	Responsabilidad	Empatía	Solidaridad
	Libertad	Cooperación	Compasión

Fuente: elaboración propia

Además de recopilar información acerca de los valores trabajados en el centro, en la tabla 6.62 se resumen los valores que tanto el profesorado como las familias creen prioritarios en el trabajo con estudiantes de primaria. Como se puede observar, el profesorado destaca la *Libertad*, la *Felicidad*, la *Tolerancia*, el *Respeto*,

la *Igualdad* y la *Empatía*, mientras que las familias destacan el *Respeto*, la *Empatía*, la *Igualdad*, la *Tolerancia*, la *Libertad* y la *Responsabilidad*.

Tabla 6.62

Valores destacados para la educación en valores en primaria según el profesorado y las familias del centro CAEF

Profesorado	Familias
	1. Respeto (84.8%)
	2. Empatía (78.8%)
	3. Igualdad (74.2%)
	4. Tolerancia (72.7%)
	5. Libertad (66.7%)
	6. Responsabilidad (60.6%)
	7. Honestidad (60.6%)
	8. Humildad (59.1%)
	9. Felicidad (51.5%)
	10. Paciencia (43.9%)
1. Libertad (100%)	11. Conservación medio ambiente (37.9%)
2. Felicidad (100%)	12. Paz (37.9%)
3. Tolerancia (100%)	13. Justicia (33.8%)
4. Respeto (100%)	14. Equidad (30.3%)
5. Igualdad (100%)	15. Valor (30.3%)
6. Empatía (100%)	16. Sabiduría (28.8%)
7. Valores democráticos (66.7%)	17. Amor (22.7%)
8. Honestidad (66.7%)	18. Inclusión (16.7%)
9. Responsabilidad (33.3%)	19. Compasión (16.7%)
10. Humildad (33.3%)	20. Valores democráticos (15.2%)
11. Inclusión (33.3%)	21. Honor (13.6%)
12. Conservación medio ambiente (33.3%)	22. Servicio a los/las demás (13.6%)
13. Sabiduría (33.3%)	23. Excelencia (13.6%)
14. Justicia (33.3%)	24. Valores estéticos (12.1%)
	25. Competitividad (7.6%)
	26. Valores espirituales (1.5%)
	27. Valores religiosos (1.5%)

Fuente: elaboración propia

6.4.1.5. Nivel de hábitos y valores del alumnado

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en relación al grado de adquisición que tienen los y las estudiantes del centro en determinadas áreas del tema se constata, como se puede ver en la tabla 6.63, que las valoraciones son, en general, muy positivas, siendo en el conjunto referido a hábitos y valores que facilitan la *Convivencia* y la *Vida Escolar* en el que, en general, mejores resultados obtienen.

Para el propio alumnado, el valor del *Respeto hacia las cosas* ($M=4.81$; $D.T.=.460$) es el mejor valorado, mientras que para el profesorado lo es el *Respeto a las normas* ($M=4.39$; $D.T.=.797$) y en el caso de las familias destacan dos con la misma

puntuación; el *Respeto a las personas* ($M=4.37$; $D.T.=.697$) y la *Solidaridad y la generosidad* ($M=4.31$; $D.T.=.697$).

Por el contrario, el *Equilibrio emocional* ($M=3.80$; $D.T.=1.071$) es el que menos puntuación se merece desde la perspectiva del alumnado, para el profesorado lo es la *Autoestima* ($M=3.68$; $D.T.=1.057$) y para las familias la *Organización* ($M=3.60$; $D.T.=.883$).

Tabla 6.63

Evaluación del nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado del centro CAEF según agente

	Alumnado	Profesorado	Familias
<i>Convivencia y Vida Escolar</i>	4.51 (.671)	4.19 (.903)	4.23 (.704)
Respeto a las personas	4.51 (.669)	4.13 (.864)	4.31 (.697)
Respeto a normas	4.45 (.575)	4.39 (.797)	4.15 (.697)
Respeto a cosas	4.81 (.460)	4.31 (.950)	4.18 (.737)
Amabilidad y empatía	4.38 (.760)	3.95 (.944)	4.28 (.688)
<i>Trabajo y Estudio</i>	4.31 (.755)	4.00 (1.038)	3.84 (.947)
Organización	4.40 (.753)	4.03 (1.051)	3.60 (.883)
Interés	4.09 (.814)	4.00 (.903)	3.93 (.903)
Constancia	4.39 (.694)	3.90 (1.107)	3.75 (1.013)
Responsabilidad	4.36 (.724)	4.09 (1.090)	4.09 (.933)
<i>Bienestar Personal y Familiar</i>	4.20 (.903)	3.78 (1.090)	3.84 (.857)
Autoestima	4.62 (.726)	3.68 (1.057)	3.81 (.918)
Confianza en las demás personas	4.21 (.848)	3.87 (.951)	3.94 (.790)
Equilibrio emocional	3.80 (1.071)	3.73 (1.166)	3.87 (.862)
Autocontrol	4.16 (.812)	3.86 (1.178)	3.74 (.857)
<i>Solidaridad, Generosidad y Altruismo</i>	4.37 (.790)	3.88 (1.044)	4.22 (.722)
Solidaridad y generosidad	4.42 (.674)	4.03 (.959)	4.31 (.697)
Cooperación y compromiso social	4.45 (.853)	3.90 (1.071)	4.23 (.740)
Proactividad y optimismo	4.39 (.853)	3.70 (1.101)	4.13 (.776)
Disposición hacia la justicia	4.12 (.888)	3.90 (1.033)	4.23 (.675)
<i>Rendimiento académico</i>	4.18 (.790)	3.64 (1.146)	3.96 (.860)

Fuente: elaboración propia

6.4.1.6. Proyectos de innovación y formación del profesorado en educación en valores

Existe una cultura generalizada hacia la mejora y consideran fundamental para ello la formación del profesorado.

Nos encargamos de ver qué cosas nuevas e interesantes salen en el “exterior” sobre temas pedagógicos, de gestión.... Y tratamos de incorporar innovaciones que vemos que pueden servir para mejorar. Estas propuestas van calando poco a poco entre el personal, es importante no forzarlo desde dirección. (DIR30602)

Reciben mucha formación tanto externa como interna, buscando personas que les puedan ayudar en las áreas en que lo necesitan.

Tenemos muchas charlas de especialistas, talleres específicos que nos hablan de cómo manejar diferentes aspectos, por ejemplo, el duelo, que hemos tenido formación tanto para profesores, que nos forman a nosotros, como para los alumnos, depende a qué niveles, y para familias también. (2PAGD30602)

La mayor formación que damos nosotros no es la formación que hacemos grupalmente con las familias, sino la que hacemos en las tutorías individualmente con las familias. El hecho de que tú tienes una reunión con un padre y una madre en una tutoría, que tu hijo no está haciendo, se comporta así, y tiene estos valores y tienes que conseguir que haga esto y le estas dando educación en valores, educación emocional... Mira podrías hacer esto... Esta es la educación emocional más fuerte, y en esas conversaciones es donde enseñas a los padres qué valores tienes y qué valores estás intentando que sus hijos tengan. (1PAGD30602)

La gestión de la puesta en marcha de todos los proyectos se sistematiza en el Proyecto Educativo, señalando que éstos serán coordinados por el o la responsable de proyectos y que, cada equipo de proyectos, elaborará con unos objetivos definidos el proyecto de complementación y ampliación de la formación escolar. Uno de los objetivos por los que materializan estas iniciativas responde a la posibilidad de “abordar materias que consideramos importantes para conseguir esa formación integral y que quedan un poco diluidas en el currículo ordinario” (PE30602).

Una de sus principales inquietudes ha sido, desde siempre, la necesidad existente de sistematizar todo lo referido a la educación en valores, aspecto que han conseguido materializar en un *Programa de educación en valores* específico.

Pero bueno, nosotros lo que sí éramos conscientes es que es una asignatura pendiente y había que incorporarla. Una cosa que veíamos es que todo el mundo pregunta: ¿haces formación en valores? ¿qué haces? Nadie contesta. Lo políticamente correcto es decir que sí, en mi centro se trabajan muy bien

los valores, pero enséñame la programación, cómo lo trabajas con las familias, cómo evalúas... y ahí hemos visto que bueno, tenemos un proceso que hemos trabajado. (DIR30602)

A continuación, se resumen los proyectos que llevan a cabo en la actualidad y que guardan relación directa con la educación en valores:

- *Aprendizaje cooperativo*. Proceso de enseñanza y aprendizaje que se basa en la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde el alumnado trabaja conjuntamente y de forma coordinada.

Escuchamos hablar de ello en un congreso y pensamos que podría ser buena idea empezar a pensar en trabajar así. Lo planteamos en el claustro y empezamos a hacer alguna pequeña intervención, hasta que se ha arrastrado a todo el claustro y ya se lleva a cabo de forma más sistemática. (DIR30602).

Se llevan a cabo proyectos de cooperación entre iguales, desarrollado a nivel interno en el que, el alumnado de ESO sirve de modelo y desarrolla aspectos formativos sirviendo de monitores para el alumnado de primaria, igual que en los talleres de fin de curso o en las jornadas de ciencia y tecnología, y de esta forma fomentamos la responsabilidad social e individual en el alumnado. (Plan de Convivencia, PC, 30602)

- *Inteligencia emocional*. Programa orientado a la formación de las familias en el área de la gestión e identificación de emociones.

Trabajamos el Programa de inteligencia emocional para las familias. Primero con el profesorado, tenemos un camino largo todavía, cada año tratamos de mejorar un poquito porque si no te conoces tú, qué modelo das a los alumnos... Nos dimos cuenta que las familias estaban peor que nosotros. Hemos hecho también un taller de inteligencia emocional para las familias, llevamos 2 años, una sesión al mes más o menos... La participación es libre, baja, pero bueno... (DIR30602)

- *KIVA*. Iniciativa finlandesa para erradicar el acoso escolar y el ciberbullying en las aulas.

El hecho de entrar en KIVA lo decidió el centro, no porque tengamos casos de bullying, por fortuna, pero es por prevenir, y sobretodo porque también nosotros teníamos un programa bastante fuerte en valores, pero quizá nos faltaba estructura, necesitábamos una certeza de que no se nos escapaban cosas y este programa está probado. Entonces tienes un programa en valores probado y que da esa estructura. Te da esa seguridad. (DIR30602)

- *Programa Nahiko*. Programa coeducativo para la Igualdad, el Respeto y la No-violencia.

Nahiko es un programa de Emakunde, que también el último fin es la no violencia de género y bueno, pues ahí hablan de igualdad, de muchos valores también, ahí andamos metidos también, dando mucha importancia. (...) Yo creo que hemos avanzado mucho eh, sólo la reflexión ya hemos avanzado mucho... tener plan de coeducación, tener persona responsable del proyecto, asistir a charlas... (DIR30602)

Se necesita más formación específica, de feminismo, igualdad... (3POGD30602)

- *Formación específica sobre mindfulness*. Programa para considerar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otras cosas, la formación en atención plena, meditación y gestión emocional.

(...) al final el valor de saber estar tranquilo, de aceptarnos como somos trabajamos el mindfulness, hemos hecho cursillos, y a los niños también regularmente les ponemos sesiones... hacemos muchas cosas, la verdad. (Comisión de Valores, COM30602)

6.4.1.7. Metodología de enseñanza y aprendizaje de valores en el aula

Desde la perspectiva del Inspector de referencia del centro la estrategia de enseñanza más destacable es el *Aprendizaje Cooperativo*, “implantado en todas las etapas” (INS30602). Además, en relación a esta metodología y a la educación en valores, trimestralmente cuentan con una actividad sistematizada en la que alumnado de secundaria diseña una actividad que trata el valor escogido por la

Comisión de Valores para trabajar durante esos 3 meses y se lleva a cabo con el alumnado de etapas inferiores en distintos idiomas; castellano, euskera o inglés.

Una de las principales estrategias que utilizamos es la cooperación entre los alumnos. Son los alumnos los que después de trabajar los valores en clase, realizan actividades para fomentarlos, desarrollarlos o analizarlos con los compañeros de la etapa anterior. Los de la ESO realizan actividades para los de EP y estos para los de la EI. (2PAGD30602)

Se elige un valor trimestralmente que se va a reforzar en todo el centro. El alumnado se ESO trabaja esos valores y prepara actividades para los más pequeños, como modelos, que interactúen, participen... con una dramatización, juegos, juegos de rol, o sencillamente contándoles algo o... un cuento... Yo creo que eso ha ido muy bien. (...) Los valores los elige el grupo de valores del centro que lleva esa programación en particular. Pero luego también vamos a tener actividades referentes, carteles y luego ya la colaboración entre el alumnado. (1PAGD30602)

Bueno, pues si este trimestre estamos trabajando la libertad sexual o la diversidad familiar para los más pequeños, van a preparar una serie de actividades para una fecha en concreto en este trimestre en la que trabajaran con los chavales sobre ese tema. Al final aquí se implican los mayores, estás trabajando el valor de saber ponerse en el lugar, ya no tengo que estar de alumno, tengo que estar con los pequeños y tengo que estar a ver cómo les motivo, ponerme serio, y ahí también se trabajan muchas cosas” (COM30602).

Las actividades que se diseñan pueden ser de cualquier tipo, siempre y cuando se cuente con el material necesario (“juegos, teatros, yincanas, juegos de mesa, juegos de ordenador... con todos los recursos que haya” (4PAGD30602)).

En relación a esta metodología, el Equipo Directivo destaca la importancia de ejercer de ejemplo para los y las estudiantes, el *Modelado* (“porque el problema es que no somos conscientes de nuestra responsabilidad. Y cuando estás con adolescentes, si tú eres machista se lo estás haciendo a él” (DIR30602), “muchos estereotipos de género se los damos nosotros sin darnos cuenta. Es que esta niña es tan ordenada, estoy más a gusto con las niñas. Y se nos escapan 20000 veces...”

(7PAGD30602)), incluso de lo beneficioso que resulta el hecho de que sea el propio alumnado el que ejerza como tal.

Porque nuestra concepción es que se aprende más que cuando los modelos, los niños mayores, hacen cosas bonitas, ellos van a querer emular a los mayores. Mucho más que si los que hacemos cosas bonitas somos nosotros. La emulación en determinadas edades es más fácil en ese caso, los mayores... tengo que enseñar, ser el modelo... también tengo que poner más esfuerzo y estoy aprendiendo, tengo que tener claro lo que les voy a enseñar. (DIR3062)

Asimismo, todo el centro escolar tiene como referente una serie de *Acuerdos de convivencia*, normas, que desde dirección consideran fundamentales para el correcto desarrollo del día a día.

Realmente en sitios donde hay mucha movilidad lo tienes que organizar de otra forma, es difícil, pero lo normal suele ser normas estrictas, pero aquí hay normas, pero no estás especialmente vigilando... Por las mismas si no se las recuerdas cada poco pues... se cae todo el tinglado. (...) Tenemos normas claras y ellos necesitan normas. (DIR30602)

En el siguiente cuadro se resumen otras de las estrategias empleadas por el profesorado en el aula, como el Plan de Acción Tutorial y el uso de recursos mediáticos. Además, según el profesorado la principal dificultad en la educación en valores del alumnado es su propia actitud ante el proceso (tabla 6.64).

Tabla 6.64

Estrategias y dificultades definidas en el contexto escolar del centro CAEF

Estrategias	
<i>Plan de acción tutorial</i>	“Nos involucramos, nos interesamos” por nuestros alumnos/as y familias desde las sesiones de tutoría reforzamos los valores: respeto, igualdad, tolerancia, paz, libertad, empatía, diálogo...” (1PAC30602)
<i>Programas específicos</i>	“Además, continuamente se trabajan proyectos en el centro en el que interactúan los alumnos de edades muy diferentes trabajando también valores relacionados con las relaciones interpersonales” (3POC30602)
<i>Recursos mediáticos</i>	“Además, se dedican muchas tutorías a trabajar valores mediante vídeos, cortometrajes, teatralizaciones, etc.” (3POC30602)

Dificultades	
<i>Actitud del alumnado</i>	<p>“Quizá cuesta en algunos momentos que lleguen al diálogo, ya que en ocasiones se muestran cabezones y poco justos con la situación” (1PAC30602)</p> <p>“Muchas veces detectamos que los alumnos son muy conocedores de la teoría, pero no es así en la práctica” (2POC30602)</p>
<i>Actitud del alumnado</i>	<p>“La principal dificultad es la de conseguir que se pongan en el lugar del otro y que tengan iniciativa a la hora de participar en proyectos de algún tipo” (3POC30602)</p>

Fuente: elaboración propia

6.4.1.8. Atención a la diversidad

El profesorado considera una gran oportunidad para la educación en valores la diversidad con la que cuentan entre el alumnado de los distintos grupos.

Otra ventaja que tenemos también es que tenemos diversidad, es que tenemos inmigrantes, tenemos NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo), tenemos niños de otras comunidades con distintas culturas. Esa diversidad enriquece, están acostumbrados a tolerarse en la diferencia y eso les da un poso a nuestro alumnado muy bueno, porque es alucinante por ejemplo el trato que tienen con X, que tiene una discapacidad que no sabe ni hablar. Pues no se relacionaba con nadie, se retrajo mucho. Pues es que está haciendo acompañamiento con los niños, ha adquirido una responsabilidad, les ayuda con el bocata, tiene iniciativa, cosa que antes parecía imposible. (1PAGD30602)

Después de la devolución de los resultados obtenidos por el alumnado del centro con respecto a los hábitos y valores en función del sexo, el Equipo Directivo se sorprendió de la existencia de una tendencia a que tanto niñas como niños pongan más en práctica valores como la amabilidad, el respeto o la confianza con compañeros y compañeras de su mismo sexo, ya que afirman estar “trabajando activamente la coeducación” (DIR30602).

Otro dato destacable es el hecho de que, en general, el alumnado no habla de valores con sus amigas y amigos, pero, si se cruza la variable sexo, el caso de las alumnas es el único caso en el que la mayoría afirma hablar del tema con sus amigas (52.9%).

6.4.1.9. Evaluación de la educación en valores

Aunque en un principio existían dudas sobre la idoneidad de aplicar un proceso evaluativo en la adquisición de valores del alumnado, “nos costó tomar la decisión de evaluarlos, nos daba mucho miedo evaluar los valores. Una decisión de hace 4-5 años... Nos costó tomarla, pero pensamos que lo que no se evalúa... no existe” (DIR30602), finalmente se optó por llevarla a cabo.

En el boletín de notas empezó a incluirse el valor trabajado cada trimestre seguido de una calificación (“Hubo un momento donde le poníamos hasta calificación, pero claro esas cosas...” (7PAGD30602)). En la actualidad, sin embargo, al valor escogido le acompaña un comentario que, al no corresponderse con una puntuación objetiva, es el resultado del consenso de todo el profesorado.

Sí que es verdad que, de los valores propuestos en los boletines de notas, aparte de las asignaturas, siempre ponemos el valor trimestral y los comentarios. No lleva una nota, si no PA (progresó adecuadamente), PCA (Progresó con ayuda) o NM (necesita mejorar). Los evaluamos de forma general, pero los concretos pues así. (DIR30602)

Además de considerar el aprendizaje obtenido por el alumnado, el profesorado que lleva a cabo actividades relacionadas con valores se encarga de evaluar las actividades en sí con el objetivo de detectar tanto fortalezas como áreas de mejora (“el grupo de profesores organizador sí que hace luego una evaluación, no tanto la adquisición, sino de cómo ha ido la actividad, cómo se lo han tomado...(DIR30602)).

Sin embargo, esta evaluación es considerada aún a día de hoy una “asignatura pendiente” (DIR30602) que confían suplir de aquí a unos años, incluso en el Plan de Convivencia lo plantean como un área de mejora: “Aunque la programación de valores está desplegada en los distintos niveles no contamos con una evaluación sistemática ni con indicadores, por lo que no podemos afirmar su bondad” (PC30602).

Destacar que en todo el centro se cumplimentan una serie de encuestas de satisfacción que rellena el alumnado (de 5º en adelante), el profesorado y las

familias (“al estar metidos en temas de calidad tenemos sistematizadas muchas encuestas de satisfacción que analizamos para incorporar mejoras” (DIR30602)). Entre los ítems se encuentran contenidos relativos a valorar la educación en valores llevada a cabo en el centro, aspecto que es percibido por parte de las familias de una forma más positiva que el trabajo realizado en las asignaturas más comunes (“la valoración de la formación en valores es más positiva que la académica por parte de las familias” (DIR30602)). Hay un alto índice de satisfacción tanto en familias como en el alumnado, con tendencia sostenida, sobre la acogida, la formación en valores recibida y las relaciones entre el alumnado, el personal del centro y las familias.

6.4.1.10. Organización y gestión del tiempo

El centro obtuvo en el año 2013 el galardón Q de Oro (EFQM) en reconocimiento a la calidad en su gestión general.

A través de los procesos de calidad manifiestan una clara orientación hacia la mejora continua. (...) Trabajamos muchas horas y dedicamos mucho tiempo a las coordinaciones (...). La gestión por procesos facilita el reparto de responsabilidades entre el profesorado, lo cual facilita su participación. (DIR30602)

Además, han empleado para ello medidas de gestión relacionadas con valores siguiendo un modelo de gestión de empresas. En palabras del Equipo Directivo; “hablamos de que somos proveedores del servicio educativo a las familias. No puedes dar buen servicio si te centras únicamente en lo académico” (DIR30602).

Nosotros hemos utilizado este tema, el de los valores, en dos medidas de gestión de personas con valores, un proceso que consiste en la gestión de valores y personas, un modelo de gestión de empresas. Mide los valores que tiene la cultura empresarial, los valores que tienen las personas y ver si eso se acerca o no. (DIR30602)

Para todo lo relacionado con el programa de educación en valores existe una Comisión específica de valores surgida como consecuencia del proceso de calidad en el que están inmersos en relación a la Acción Tutorial (“dentro de este proceso

estamos trabajando la acción tutorial y dentro de toda la tutoría está la educación en valores” (COM30602)). Esta Comisión está formada por 3 docentes que se reúnen semanalmente con el objetivo de analizar las necesidades, valorar cómo va el transcurso de la programación, etc. (“(...) analizar qué valores vemos descuidados en el centro, qué valores tenemos que trabajar más...” (COM30602)). Su función principal consiste en la elaboración de una programación anual que, en palabras de las personas responsables, es “*muy abierta*, se propone una línea base, algo que ayuda a planificarse, pero luego depende del grupo que viene...” (COM30602). Dicha propuesta consiste en un lema general que va a guiar todas las actividades, los valores a trabajar trimestralmente y las fechas y dinámicas específicas a trabajar durante el curso.

(...) este año el valor ha sido “yo, tú... personas libres, iguales, distintas... pero todas necesarias”. Hemos planteado 3 fechas que otros años pasan más por alto... Para trabajar algo, una actividad común. Esas fechas, todas en relación a eso, al respeto, a que somos distintos, a que somos necesarios... (COM30602)

Una vez hecha la propuesta, a principio de curso, se pide al profesorado tutor/a, cuando ya conocen el grupo que va a tener, una “programación de la Tutoría” que incluye el número de sesiones, los objetivos, los contenidos por trimestre (destacando los valores a trabajar durante ese año), la metodología, los recursos necesarios, la evaluación general y la evaluación de valores.

En general las responsabilidades están “bien repartidas entre todo el claustro” (INS30602). Cuando un/a profesor/a termina un curso informa a la persona que se va a responsabilizar de ese grupo el siguiente año sobre los puntos fuertes y débiles del mismo en el ámbito de los valores.

Cuando un profesor coge al grupo a veces no los conoce, pero el tutor anterior le ha dicho “pues... este grupo son muy intranquilos, necesitan más mindfulness porque se descentran rápido, son insolidarios, siempre yo, yo, egoístas, y hay que enseñarles el valor de la solidaridad...” (DIR30602)

Al finalizar cada curso, los profesores de área y coordinadores de ciclo, presentarán una memoria en la que se analicen pormenorizadamente la situación grupal del curso e individual de cada alumno y sobre todo se consignen las dificultades que no se hayan podido superar. La mencionada memoria, servirá de base a primeros de septiembre del curso siguiente para la programación y elaboración de la unidad cero, a desarrollar en ese mes, y cuyo objetivo principal será, superar las dificultades consignadas en la memoria y registradas en un chequeo previo inicial, para homogeneización del grupo y situarlo en condiciones de recibir el mejor aprendizaje. (PE30602)

En relación al aprovechamiento del tiempo, cuentan con un horario muy organizado y, afirman, “aquí no perdemos el tiempo, la disciplina está presente en las aulas y eso ayuda”, “tenemos muy sistematizados los horarios de las reuniones” (DIR30602), “tienen el horario muy estructurado” (INS30602). Las sesiones en las que se trabajan los valores suelen corresponderse con las 3 sesiones semanales de Tutoría.

Entre 2 y 3 horas, pero una de ellas específica se trabaja la coeducación, que también conlleva muchos valores relacionados. Es un programa del GV que funciona muy bien, se trabaja la empatía, etc. Está ya diseñado para que una de esas horas se trabaje. Luego tienen otras dos, una mínimo sacas normalmente para otros valores. (DIR30602).

Subrayar que desde que están aplicando KIVA, este programa está marcando mucho el ritmo de estas sesiones, aunque, “al final las tutorías te dan para trabajar muchas otras cosas, desde NAHIKO, Inteligencia emocional... muchas cosas” (COM30602).

Citar como anécdota que el profesorado de este centro trabaja durante todo el mes de julio evaluando, planificando, organizando, recibiendo formación... “Para estas cosas de formación y tal... aprovechamos cuando no están, el mes de julio” (DIR30602)

Eso es algo a subrayar, un centro educativo no puede coger vacaciones el 30 de junio. ¿Cuándo hacen? ¿Cuándo se hace el analizar cómo han ido las cosas,

programar el curso que viene...? Pues tienes que hacer el mes de julio porque si no... Pero claro, después de tener 2 meses de vacaciones... (COM30602)

Específicamente, la Comisión de valores aprovecha este periodo para llevar a cabo jornadas intensivas de trabajo en las que dedican “mucho tiempo a preparar el curso siguiente y definimos un lema que nos va a acompañar durante el curso siguiente, además definimos los valores a trabajar trimestralmente a nivel de centro” (COM30602).

La creación de una asignatura dedicada específicamente a la educación en valores es una opción que debería considerarse para el 66,7% del profesorado encuestado (“Sí, porque trabajar los valores es muy importante” (1PAC30602)) y el 81.4% de las familias (“Porque, a pesar de que en las diferentes asignaturas se incluye la educación en valores, teniendo una específica sobre ellos, se podrían trabajar sobre ellos de una manera más directa y con más prácticas” (27FO30602)).

Concluir este apartado con la idea de que esta escuela cuenta con una arquitectura que posibilita y facilita la aplicación de metodologías innovadoras de forma adecuada (“la arquitectura del cole es así, edificio grande, zona de equipamientos, almacenamiento...pero tiene un espacio central que es tan grande como el aulario y el equipamiento, donde coexiste todo el mundo y no hay barreras” (DIR30602), “las obras que han hecho posibilitan la organización y distribución de las aulas” (INS30602)).

6.4.1.11. Liderazgo educativo

Hay una implicación muy alta, tanto por parte del profesorado, como por parte de la dirección. El director ejerce un liderazgo pedagógico muy grande, incluso imparte charlas y cursos en otras instituciones (“el Equipo Directivo es muy trabajador, trabajan mucho y meten muchas horas” (INS30602)). Sin embargo, aunque se valore mucho la participación de todo el claustro, “da la impresión de que el hijo y la hija de los fundadores están siempre por encima, aunque de una forma natural, no impositiva” (INS30602).

Un dato a destacar es que el Equipo Directivo participa y acompaña a los y las tutores/as en las reuniones con las familias con el único objetivo de darles

seguridad (“el Equipo Directivo está muy implicado en el proyecto educativo del centro” (INS30602)).

6.4.1.12. Clima escolar

Uno de los compromisos reflejados y priorizados en el Proyecto educativo del centro es la convivencia, entendida como un ambiente basado en el respeto y en la adquisición de una serie de hábitos y normas.

Convivencia digna y pacífica es uno de nuestros objetivos fundamentales y se considera que, para lograrla, irremediamente hay que adquirir una serie de hábitos y respetar unas normas, todas ellas encaminadas a respetar a los demás con el mismo rigor con que debemos ser respetados, entendiéndose como falta objeto de sanción, toda acción que contravenga o dificulte la consecución de este objetivo. (PC30602)

En general el centro destaca por un clima muy bueno, sin problemas graves de disciplina entre el alumnado “el clima es bueno” (DIR30602), “es importante la vinculación entre lo emocional y el clima. Un clima mucho más amable en el cole en general y puntualmente en las aulas genera un cierto equilibrio emocional y las cosas irán mejor... (DIR30602)

Una educación en valores de calidad va a influir sobre todo en el clima que se respira en el centro, esto hará que estén más contentos en un ambiente de respeto, el ambiente es mejor y eso hará que el resto de contenidos vaya fluyendo mejor. (4PAGD30602)

Normalmente las y los estudiantes entran al centro “muy muy pequeños y allí están hasta los 16 años, muy pocos se cambian o entran” (INS30602). Se fomenta mucho su participación, bien mediante la colaboración en algún órgano de representación estudiantil (como puede ser el Consejo escolar), o bien de una forma más directa y cercana.

Hemos comprado unos sofás para los pasillos, para que se sientan. Los ocupan los de secundaria, los de 4º, nadie les ha dicho para quién son, pero... el otro día en el Consejo escolar 2 chicas de 4º dicen que alumnos de 1º, 2º y 3º quieren más sofás para ellos... (DIR30602)

Desde el Equipo Directivo se le da mucha importancia al sentimiento de pertenencia tanto del alumnado como de todo el claustro (“para el profesorado también existe un protocolo de acogida establecido, además, al ser una cooperativa de profesores la mayoría del profesorado es cooperativista” (DIR30602), “el compromiso del claustro es muy alto” (DIR30602), “es muy importante el sentimiento de identidad, somos como una familia de 400 alumnos” (7PAGD30602)).

Además, en el claustro apuntan que:

Nos gusta que a nuestros alumnos se les note en la calle que son hijos del centro, que cuanto interactúe con los demás tenga un sello, algo que no está de moda porque lo que está de moda es la mala educación. (1PAGD30602)

6.4.1.13. Relaciones escuela-familia-comunidad

En general fomentan una cultura de relación próxima con las familias y basada en el compromiso, el 100% está inscrito en el AMPA (“las familias se sienten escuchadas, atendidas”, “la implicación familiar se debe, en parte, al hecho de que desde el centro se les pide un compromiso desde el momento en el que inscriben a su hijo o hija” (DIR30602), “Hay una relación muy estrecha, más que con la propia nuestra. Hay familias con las que hablo todas las semanas, incluso varias veces a la semana” (COM30602)). De la misma forma, las familias tienen la posibilidad de colaborar con el centro en programas específicos, como por ejemplo en “Cooperación de familias”, en el que los padres o madres del alumnado de un grupo clase, realizan una actividad programada para el alumnado del grupo de su hijo o hija en la que son los monitores/as por esa tarde, actividad que sirve entre otras cosas para que puedan percibir de primera mano cuál es la dinámica del aula. Y en otros muchos programas que se organizan desde el centro dirigidos por el alumnado y en el que las familias son sujetos, a veces pasivos (como en los festivales) y otros activos como en las jornadas de ciencia y tecnología o el partido de fútbol entre familias y profesorado contra el alumnado.

Las reuniones con las madres y los padres se caracterizan por tratar mucho más sobre los valores de sus hijas o hijos que del contenido puramente cognitivo (“en

las reuniones con las familias insistimos en los valores, los recordamos, para que ellos sepan e incidan en la medida de lo posible en los mismos” (DIR30602), “en las reuniones pasamos más tiempo hablando de la educación de valores que de la académica” (1PAC30602), “intentamos involucrar a las familias en estas necesidades que vemos en el grupo, aprovechamos las reuniones trimestrales para dejar un poso en ellos y el que quiera también pondrá un poco de su parte en casa para trabajar” (COM30602), “en las entrevistas con las familias compartimos información sobre el desarrollo de hábitos y valores de mi hijo o hija en el centro y en casa” (Profesorado: $M=5.00$; $D.T.=.000$; Familias: $M=4.34$; $D.T.=.660$). En estas sesiones cuentan con una rutina que consiste en visionar junto con las familias un pequeño vídeo que trate sobre el valor o valores que más necesitan trabajar sus hijas e hijos (“les pones un vídeo de 2 minutos a las familias, empiezas la reunión con un vídeo, y ese vídeo tiene que ver con lo que tú crees que ese curso necesita; autonomía, autoestima, responsabilidad...” (COM30602)).

Un aspecto fundamental para conseguir el correcto desarrollo de las propuestas escolares es que toda la comunidad educativa se oriente hacia objetivos comunes (“uno de los aspectos que más subrayamos es el hecho de que todos naveguemos hacia la misma dirección” (DIR30602), “si los valores no coinciden, yo estoy diciendo al niño que los problemas se resuelven hablando y el padre le dice que, si a ti te pegan, tú da. Pues el niño está confundido” (PROF1A), “fuerte alineamiento del personal del centro con los valores del mismo” (PC30602)).

Si no compartís estos valores, ahí está la puerta. Puede que este no sea vuestro sitio, pero entendemos que tenemos que ir todos a una en los mismos valores, porque si no, el crío da vueltas pensando estos reman a un lado, estos a otro, y yo estoy aquí en el medio. (7PAGD30602)

Los niños ya tienen muchos valores interiorizados y como personas las tienen que tener. Unos ciertos valores de respeto y ciertas cosas, y cuando ven que esos valores no que ellos tienen interiorizado no se respetan, les extraña o les llama la atención y esto es una parte positiva. Algo estaremos haciendo bien. Siempre queriendo mejorar. Nuestro trabajo nos cuesta. Si tu no estas constantemente cuidando esto, se convierte en selva (3POGD30602)

A destacar la Escuela de Madres y Padres con la que cuentan en el centro y que pretende proporcionar información sobre metodologías empleadas en las aulas y otros temas, entre los que priorizan la organización de charlas o cursos de formación para las familias sobre cómo educar en valores a sus hijos e hijas (M (profesorado)=5.00; $D.T.=.000$), M (familias)=4.29; $D.T.=.627$). Además, las familias del centro en cuestión confían en sus capacidades para educar en valores a sus hijos e hijas ($M=4.25$ (.677)).

En el siguiente cuadro se resumen las principales estrategias utilizadas en el contexto familiar por las madres y los padres de este centro, así como las dificultades y retos a los que se enfrenta en citada tarea (tabla 6.65).

Tabla 6.65

Estrategias de educación en valores en las familias del centro CAEF y dificultades que afrontan

Estrategias	
<i>Modelado</i>	<p>“Intento hacerle ver cómo ser buena persona con el ejemplo. Para interiorizarlo tienen que verlo, ya que somos como un espejo para ellos. Que crezcan en una base donde la no violencia y la humildad como persona sea principal” (2FA30602)</p> <p>“Sobre todo es bueno que ellos vean que los mayores tenemos que darles ejemplo y sea un tema que esté vivo en el día a día” (35FA30602)</p>
<i>Diálogo</i>	<p>“Manteniendo un diálogo abierto y de confianza, pero sabiendo cuál es el papel de cada uno en la familia” (7FA30602)</p> <p>“Hablando, hacerle llegar a ponerse en la situación de la otra persona, para hacerle comprender el porqué de las decisiones que se toman” (28FA30602)</p>
<i>Análisis de la realidad</i>	<p>“Aprovecho situaciones que ocurren en nuestro alrededor para hacerle ver lo que considero bien o mal” (27FO30602)</p> <p>“En cada situación diana se le intenta dar las opciones más acertadas, explicándole en situaciones acordes a su edad, para que las entiendan” (41FA30602)</p>
<i>Explicación oral</i>	<p>“(…) corregir y explicar por qué algo que han hecho o dicho no es lo correcto” (61FA30602)</p> <p>“Explicarle que hay que ser solidarios, que hay que ponerse en el lugar de las personas que lo pasan mal. Que no haga lo que no le gusta que le harían a ella, que sea respetuosa con las personas” (67FO30602)</p>
Dificultades	
<i>La sociedad</i>	<p>“La sociedad resalta valores que más bien son “contravalores” (alto nivel económico, belleza frente a inteligencia, consumismo...) luchar contra todo esto es un reto diario” (66FA30602)</p> <p>“Para mí la sociedad. Está vacía de valores y se dan prioridades a las cosas materiales. La sociedad de consumo arrastra a todos y todas a seguir modas y cosas vacías. Les da mayor importancia y dejamos de lado los valores, que realmente son los que nos hacen ser personas” (44FA30602)</p>

<i>Ninguna</i>	<p>“De momento no tengo ninguna dificultad” (16FA30602)</p> <p>“Por ahora las dificultades son pocas ya que el centro donde estudia nos ayuda y gracias a la comunicación que tenemos caminamos en la misma línea” (3F930602)</p>
<i>Medios de comunicación</i>	<p>“La tecnología, las redes sociales, todo es fácil y rápido. No hay cultura del esfuerzo, el fracaso, la frustración...” (60FO30602)</p> <p>“Nos parece que una dificultad importante son las nuevas tecnologías, tales como las redes sociales e Internet, es importante enseñarles su uso para que no sea perjudicial” (56FO30602)</p>
<i>Sus iguales</i>	<p>“Precisamente la presión del grupo y el hecho de que socialmente se imponen o tratan de imponer una serie de ideas o valores (competitividad, individualismo, consumismo, materialismo), mostrándolos como únicos, valores a alcanzar. Tenemos la sensación de ir contracorriente, algo que como adultos tenemos asumido pero que nuestra hija debe ir asimilando” (13FA30602)</p> <p>“Que cuando tratas de corregir algún comportamiento erróneo, aunque lo reconoce su respuesta es... es que los demás...” (30FA30602)</p>

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la relación que mantiene el centro con la comunidad, destacar que cuentan con una “amplia red de trabajo con diversas entidades (...), el aprovechamiento de ideas, recursos y aportaciones de otras asociaciones está muy incorporado en su ideario” (DIR30602).

Tenemos un programa de formación general que se basa en que muchos de los aprendizajes son fuera del aula y entonces buscas agentes que colaboren contigo. Esto son cosas tan elementales como que tú tienes que estudiar el ayuntamiento, pues que tus alumnos vayan al ayuntamiento, que lo reciba el alcalde en el salón de plenos y les explique el funcionamiento... Tenemos sistematizado un montón de salidas. (DIR30602)

6.4.2. La educación en valores en un centro de baja eficacia escolar

6.4.2.1. Características contextuales del centro

Es un centro concertado, laico y de modelo D (enseñanza totalmente en euskera, salvo la asignatura de lengua castellana). Recoge alumnado procedente de familias con ISEC medio-bajo, con un origen, en su mayoría, autóctono pero castellano parlantes. Es un centro que, en comparación con otros, cuenta con un considerable número de alumnado repetidor (tabla 6.66).

Esta escuela está situada en una población de 31.200 habitantes y pertenece a *Ikastolen Elkartea*, una red de centros concertados que tienen actividad en toda la CAV y que se caracterizan por destacar su identidad sociocultural vasca y utilizar el euskera como lengua de aprendizaje. Forman al alumnado en un contexto de cultura vasca y de sus valores, y las familias cuentan con un importante nivel de participación en la gestión.

Tabla 6.66

Evolución de las variables contextuales del centro CBEF (centiles)

	2009	2010	2011	2013	2015
<i>ISEC</i>	18	35	32	13	21
<i>Tamaño</i>	64	77	73	74	67
<i>Alumnado inmigrante</i>	14	51	26	13	49
<i>Euskera como lengua familiar</i>	09	14	12	26	08
<i>Alumnado repetidor</i>	70	67	34	79	65

Fuente: elaboración propia

En definitiva, los datos contextuales de este centro se resumen en la siguiente tabla (tabla 6.67).

Tabla 6.67

Datos contextuales del centro CBEF participante en el estudio de caso

Nivel de eficacia	Centro de baja eficacia escolar.
Criterio de eficacia	Decrecimiento de residuo.
Tipo de centro	Red concertada (laico). Miembro de <i>Ikastolen Elkartea</i> . Cooperativa de madres y padres.
Modelo lingüístico	D (enseñanza íntegra en euskera, salvo la asignatura de lengua castellana).
Etapas	Educación Infantil. Educación Primaria. Educación Secundaria.
Nº estudiantes	600 aprox.
Nº profesorado	50.
ISEC	Recoge alumnado proveniente de familias con ISEC medio-bajo.
Alumnado inmigrante	Bajo porcentaje de alumnado inmigrante.

Fuente: elaboración propia

6.4.2.2. Nivel de eficacia escolar y resultados del alumnado

El centro de baja eficacia escolar (CBEF) de la etapa de primaria de la CAV que toma parte en la presente fase se incluye dentro de los centros que cumplen el criterio de “Decrecimiento de residuo”.

Las escuelas incluidas en esta categoría se caracterizan porque las puntuaciones obtenidas en las distintas ediciones de la Evaluación de Diagnóstico son cada vez más bajas y, por consiguiente, estos resultados se sitúan cada vez más lejos de la puntuación media esperada considerando sus variables contextuales.

En las siguientes figuras se representa la evolución de los resultados obtenidos por este centro en las tres competencias evaluadas regularmente en la Evaluación de Diagnóstico y la media de todas ellas (Figuras 6.14, 6.15, 6.16 y 6.16). En las mismas se representa en amarillo la puntuación obtenida por el centro, en rojo la puntuación esperada considerando las variables contextuales detalladas en el apartado de Análisis de datos del presente trabajo y, por último, en azul en color azul se refleja el residuo, la diferencia entre estas dos puntuaciones que, en este caso, ha pasado de ser positiva a negativa. Esto significa que este centro ha pasado de tener un residuo positivo a uno negativo, lo que se conoce cataloga como un efecto de decrecimiento de residuo.

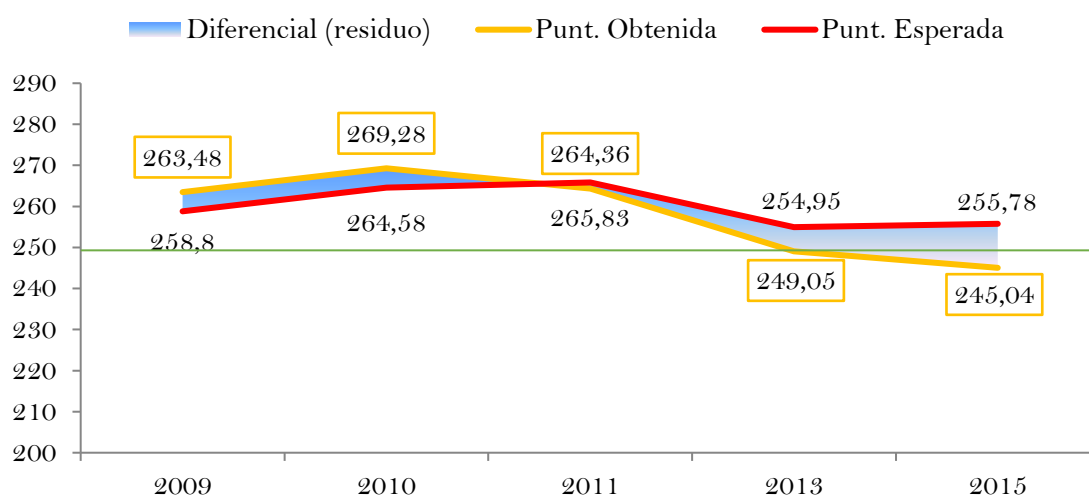


Figura 6.14. Evolución de puntuaciones medias en las tres competencias del centro CBEF
Fuente: elaboración propia

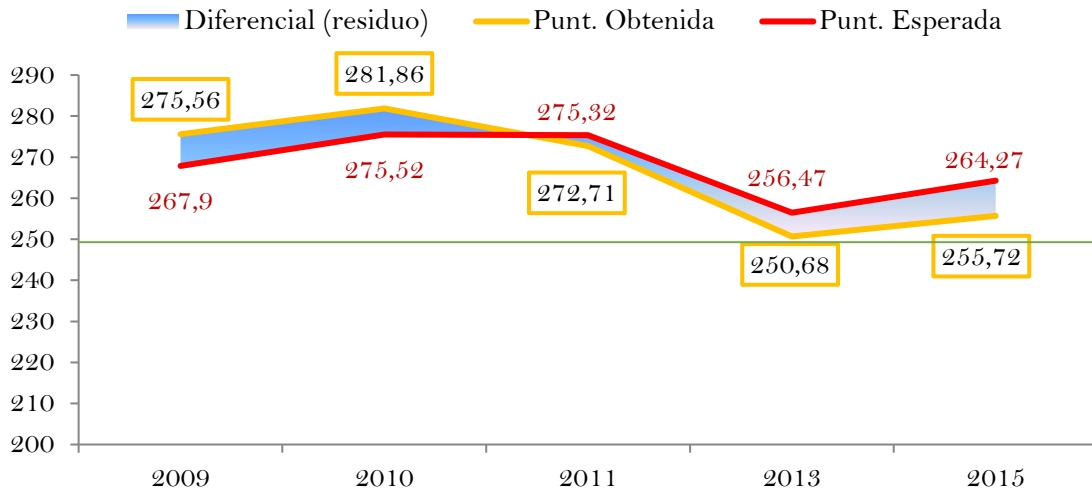


Figura 6.15. Evolución de puntuaciones en la Competencia Lingüística en Euskera del centro CBEF
Fuente: elaboración propia

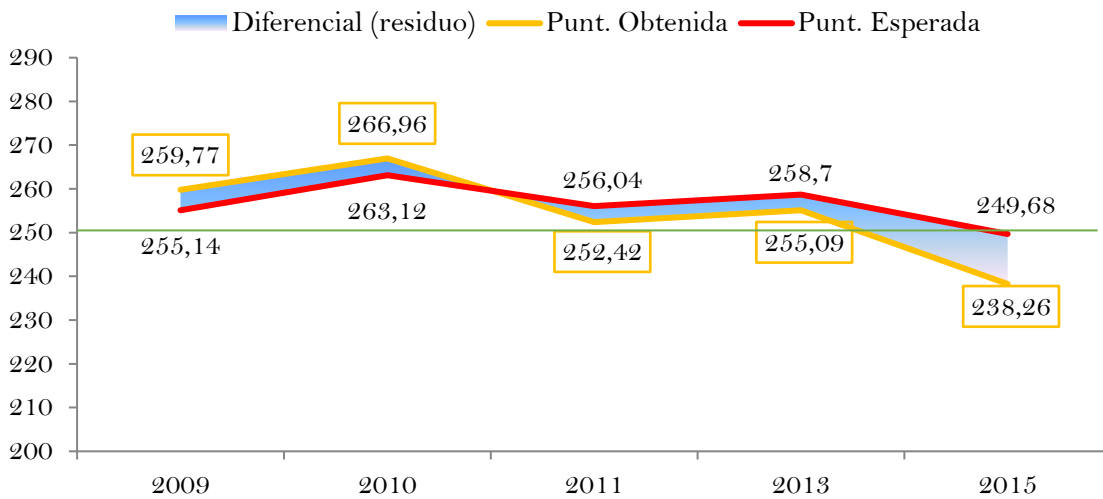


Figura 6.16. Evolución de puntuaciones en la Competencia Lingüística en Castellano del centro CBEF
Fuente: elaboración propia

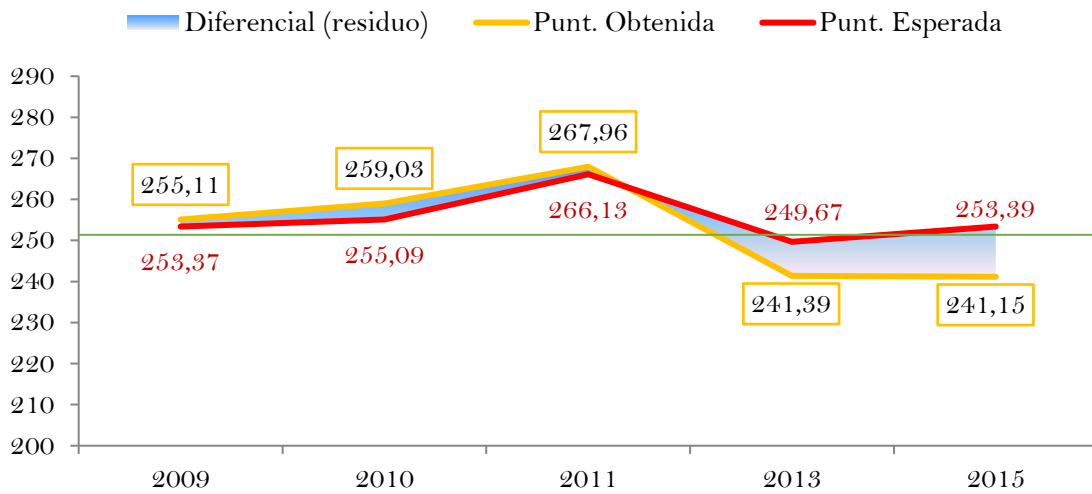


Figura 6.17. Evolución de puntuaciones en la Competencia Matemática del centro CBEF
Fuente: elaboración propia

De las cinco ediciones de Evaluación Diagnóstica que aparecen reflejadas en las gráficas previas la Competencia Social y Ciudadana fue evaluada en dos de ellas, (2010 y 2013). La puntuación media de todo el alumnado participante en las dos ediciones es de 249.87 (*D.T.*=49.73), detectándose una tendencia a que las alumnas, en general, obtengan mejores resultados que los alumnos (258.58 vs 243.33).

6.4.2.3. Percepción general de la educación en valores en el centro

Desde la Inspección de Educación se reconoce que es un centro, en general, con ciertas dificultades (“porque además yo siempre he tenido la idea de que el centro tenía verdaderas dificultades” (INS32714)), pero en relación a la educación en valores, aunque no se trabaja con un proyecto específico del tema, sí a través de otros como el Plan de Convivencia o la Inteligencia Emocional

Yo creo que están abordando el tema de los valores, quizás mirando más a la convivencia, no de manera directa, pero sí, sí. De hecho, una de las líneas de trabajo de la anterior dirección era precisamente esta, es decir, trabajar las habilidades sociales y los valores. Se formaron, no solo con gente de Berritzegune, sino que contrataron a la empresa X para trabajar intensamente este tema, lo llaman Inteligencia Emocional. (INS32714)

El Equipo Directivo subraya los mismos aspectos citados por el personal de la Inspección de Educación, dando mucha importancia a la educación de contenido no cognitivo. (“este contenido tiene mucho peso, es una línea clara de trabajo en el centro, incluso en ocasiones se convierte en algo prioritario” (DIR32714), “tenemos muy claro que si no educamos el área emocional será muy complicado avanzar con el área académica. Se necesita una cierta globalidad, no podemos ceñirnos solamente a lo académico” (DIR32714)).

Destaca el programa de Inteligencia Emocional que afirman estar llevando a cabo en la etapa de primaria (en secundaria no está tan sistematizado) y que relacionan directamente con la educación en valores:

Aparte de la sesión de tutoría contamos con otra dedicada al trabajo de la educación emocional. Hace cinco años hicimos la formación y a partir de ahí

se diseñó el plan de intervención y se fue desarrollando curso por curso.
(1DIRA32714)

En el Proyecto Educativo se especifican seis valores en base a los que “los miembros de nuestra organización se guían:

- Compromiso con la divulgación y el uso del euskera y la cultura vasca.
- Compromiso con la mejora y la innovación.
- Respeto por el medio ambiente.
- Consenso como herramienta para la toma de decisiones y el trabajo en equipo.
- Compromiso con la diversidad.
- Actitud crítica.” (Proyecto Educativo, PE32714)

Desde este documento se define el planteamiento general del proyecto en la línea del desarrollo integral, “por encima de los resultados académicos, buscamos el desarrollo integral de nuestros alumnos” (PE32714).

6.4.2.4. Creencias sobre la educación en valores

Para el alumnado de primaria los valores que se enseñan en este centro son importantes (96.2%), los valores que ven reflejados en sus profesores y profesoras coinciden con los que son prioritarios para ellos y ellas (96.2%) y los tutores y las tutoras son las personas con las que más hablan de los valores (70.9%). Además, la mayoría del alumnado de este centro, un 65.8% reconoce hablar de valores con sus madres, sin embargo, un 44.2%, niega hacerlo con sus padres (tabla 6.68).

Tabla 6.68

Creencias del alumnado del centro CBEF sobre la educación en valores

	Sí			No
¿Te parecen importantes los valores que se enseñan en tu colegio?	96.2%			3.8%
Los valores que ves en tus compañeros/as, ¿coinciden con los que para ti son importantes?	93.7%			6.3%
Los valores que ves en tus profesores/as, ¿coinciden con los que para ti son importantes?	96.2%			3.8%
En mi colegio todos/as conocemos los valores que son importantes y estamos de acuerdo con ellos	63.3%			18.2%
	47.4%	52.6%		
Hablo de los valores que son importantes con mi padre	Alumnos	51.1%	Alumnos	48.9%
	Alumnas	40.7%	Alumnas	59.3%
	65.8%	34.2%		
Hablo de los valores que son importantes con mi madre	Alumnos	62.5%	Alumnos	37.5%
	Alumnas	70.4%	Alumnas	29.6%

Segunda parte. Trabajo empírico

Hablo de los valores que son importantes con mi tutor/a	70.9%		29.1%	
	Alumnos	72.9%	Alumnos	27.1%
	Alumnas	63%	Alumnas	37%
Hablo de los valores que son importantes con mis amigas	22.8%		77.2%	
	Alumnos	18.8%	Alumnos	81.3%
	Alumnas	29.6%	Alumnas	70.4%
Hablo de los valores que son importantes con mis amigos	16.5%		83.5%	
	Alumnos	18.8%	Alumnos	81.3%
	Alumnas	14.8%	Alumnas	85.2%

Fuente: elaboración propia

En este centro se encuentran indicios de una actuación estereotípica de los géneros, como, por ejemplo, lo descrito sobre que el alumnado, en general, no habla de valores con sus amigas y amigos, pero, si se cruza la variable sexo, tanto los niños como las niñas lo hacen con mayor frecuencia con los iguales de su mismo sexo. Es más, desde el Equipo Directivo destacan un suceso acontecido en la etapa de secundaria entre un grupo de chicos y otro de chicas, “hubo un problema entre un grupo de alumnos y alumnas por el simple hecho de ser chicos y chicas. Ellas les decían que eran unos machistas y ellos no lo aceptaban, hubo una trifulca importante” (DIR32714).

Para el alumnado la relación entre su familia y la educación en valores es muy estrecha, así lo demuestran los datos de que el 89.9% y el 81% de las y los estudiantes consideran que aprenden valores de su madre y de su padre respectivamente. Asimismo, se incluyen los datos relativos a la variable sexo y se constata que la madre es la fuente principal de aprendizaje de valores tanto para los niños como para las niñas. Destacar que para las alumnas la figura de la persona tutora es más relevante que la del padre en esta área, y que los niños son más conscientes de la influencia del grupo de iguales y de la comunidad (tabla 6.69).

Tabla 6.69

Agentes de socialización de valores según el alumnado de primaria del centro CBEF

1º	Ama 89.9%	6º	Amigas 25.3%
2º	Aita 81%	7º	Amigos 24.1%
3º	Tutor/a 79.7%	8º	Medios de comunicación 16.5%
4º	Profesoras 55.7%	9º	Comunidad 16.5%
5º	Profesores 38%	10º	Religión 6.3%
Alumnos		Alumnas	
Ama 91.7%		Ama 85.2%	
Aita 85.4%		Tutor/a 74.1%	

Tutor/a 81.3%	Aita 70.4%
Profesoras 54.2%	Profesoras 55.6%
Profesores 41.7%	Amigas 37%
Amigos 22.9%	Profesores 29.6%
Comunidad 20.8%	Amigos 22.2%
Amigas 14.6%	Medios de comunicación 18.5%
Medios de comunicación 14.6%	Comunidad 7.4%
Religión 10.4%	Religión 0%

Fuente: elaboración propia

En cuanto al profesorado, en general, confía en el trabajo que lleva a cabo relativo a los valores, “espero que el trabajo que hacemos en relación a la educación en valores tenga repercusión en distintas áreas, claro, pero pienso que para ver la influencia en los resultados académicos hará falta un margen mayor de tiempo” (1PAGD32714), a lo que añade “yo no veo mejora en su rendimiento, pero sí que veo mejora en las relaciones de grupo (...). En las notas no sé si repercutirá, creo que se verá más adelante” (2POGD32714).

A continuación, se presentan los datos relacionados con las creencias que tiene tanto el profesorado como las familias en relación a la educación en valores del centro (tabla 6.70).

Tabla 6.70

Creencias del profesorado y las familias sobre la educación en valores practicada en el centro CBEF

	Profesorado	Familias
	<i>M (D.T.)</i>	
Este centro escolar destaca por la educación en valores que ofrece al alumnado.	4.33 (.516)	3.96 (.679)
En este centro se hacen explícitos los valores que se persiguen en la educación del alumnado.	4.33 (.516)	3.94 (.612)
Es un centro comprometido con los valores de las familias y de la comunidad.	4.33 (.816)	4.14 (.675)
Existen dificultades para acordar entre el profesorado, alumnado y familias los valores que se deben enseñar.	2.17 (1.169)	2.37 (1.067)
Todo el profesorado integra la educación en valores como contenido en sus asignaturas.	3.83 (.408)	3.78 (.743)
Confío en mi capacidad para educar en valores al alumnado/a mi hijo/a.	4.33 (.816)	4.23 (.586)
Me implico activamente en la educación de hábitos y valores del alumnado/de mi hijo/a (respeto, responsabilidad, confianza, etc.).	4.67 (.516)	4.51 (.542)
Las familias tienen dificultades para participar como voluntario/a en las actividades que organiza el centro.	3.20 (.837)	2.97 (1.150)
Conozco el Plan de Convivencia del centro.	4.50 (.548)	3.51 (.948)
Conozco el Plan de Coeducación y prevención de violencia de género.	4.33 (.516)	3.53 (1.042)

Fuente: elaboración propia

En la tabla 6.71 se resumen los valores trabajados en el centro escolar que han sido citados por los distintos agentes participantes, destacando el *Respeto*, la *Cultura vasca*, la *Cooperación*, la *Conservación del medio ambiente*, la *Empatía* y la *Igualdad*.

Tabla 6.71

Valores trabajados en el centro CBEF según la comunidad escolar

Centro	Profesorado	Familias	Alumnado
Cultura vasca	Respeto	Cultura vasca	Respeto
Innovación	Empatía	Respeto	Empatía
Conservación del medio ambiente	Igualdad	Conservación del medio ambiente	Igualdad
Cooperación	Cultura vasca	Igualdad	Compasión
Inclusión	Cooperación	Cooperación	Educación y buenos modales
Actitud crítica	Compañerismo	Tolerancia	Generosidad
	Convivencia		Paciencia

Fuente: elaboración propia

Además de recopilar información acerca de los valores trabajados en el centro, en la tabla 6.72 se resumen los valores que tanto el profesorado como las familias creen prioritarios en el trabajo con estudiantes de primaria. Y es que, por parte del claustro docente, se considera fundamental que entre las familias y el centro exista un consenso en los valores a priorizar en la educación del alumnado de primaria:

Facilita mucho el camino el hecho de que los valores trabajados en el hogar y en la escuela sean los mismos, aunque los de la sociedad no lo sean, pues bueno, por lo menos nosotros vamos remando hacia un mismo punto... pero cuando estos se cortocircuitan, eso ya... (3PAGD32714)

Como se puede observar, el profesorado prioriza la *Empatía*, la *Libertad*, la *Tolerancia*, la *Felicidad*, el *Respeto* y la *Inclusión*, mientras que las familias destacan la *Igualdad*, el *Respeto*, la *Empatía*, la *Tolerancia*, la *Libertad* y la *Responsabilidad*.

Tabla 6.72

Valores destacados para la educación en valores en primaria según el profesorado y las familias del centro CBEF

Profesorado	Familias
	1. Igualdad (82.3%)
	2. Respeto (79.2%)
	3. Empatía (77.1%)
	4. Tolerancia (77.1%)
	5. Libertad (76%)
1. Empatía (100%)	6. Responsabilidad (61.5%)
2. Libertad (100%)	7. Honestidad (58.3%)
3. Tolerancia (100%)	8. Conservación medio ambiente (55.2%)
4. Felicidad (83.3%)	9. Felicidad (50%)
5. Respeto (83.3%)	10. Justicia (40.6%)
6. Inclusión (83.3%)	11. Paciencia (34.4%)
7. Equidad (50%)	12. Humildad (32.3%)
8. Honestidad (50%)	13. Paz (30.2%)
9. Humildad (50%)	14. Inclusión (26%)
10. Igualdad (50%)	15. Sabiduría (25%)
11. Valores democráticos (50%)	16. Valores democráticos (21.9%)
12. Conservación medio ambiente (33.3%)	17. Equidad (20.8%)
13. Paciencia (33.3%)	18. Excelencia (18.8%)
14. Responsabilidad (33.3%)	19. Servicio a los/las demás (17.7%)
15. Valor (33.3%)	20. Amor (16.7%)
16. Justicia (16.7%)	21. Valor (15.6%)
17. Paz (16.7%)	22. Compasión (12.5%)
	23. Valores estéticos (9.4%)
	24. Honor (8.3%)
	25. Valores económicos (3.1%)
	26. Competitividad (1%)
	27. Valores espirituales (1%)

Fuente: elaboración propia

6.4.2.5. Nivel de hábitos y valores del alumnado

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el *Sistema de indicadores de hábitos y valores* (Gobierno de Navarra, 2015) en relación al grado de adquisición que tienen los y las estudiantes del centro en determinadas áreas del tema se constata, como se puede ver en la tabla 6.73, que las valoraciones son, en general, muy positivas, siendo en el conjunto referido a hábitos y valores que facilitan la Convivencia y la Vida Escolar en el que, en general, mejores resultados obtienen. Para el propio alumnado, el valor de la Constancia ($M=4.62$; $D.T.=.704$) es el mejor valorado, mientras que para el profesorado lo es el Respeto a las normas ($M=3.85$; $D.T.=.951$) y en el caso de las familias destaca el Respeto a las personas ($M=4.37$; $D.T.=.697$). Por el contrario, el Equilibrio emocional ($M=3.67$; $D.T.=1.083$) es el que menos puntuación se merece desde la perspectiva de los y

las estudiantes, para el profesorado lo es la Confianza en las demás personas ($M=3.20$; $D.T.=.842$) y para las familias la Organización ($M=3.67$; $D.T.=.928$).

Tabla 6.73

Evaluación del nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado del centro CBEF según agente

	Alumnado	Profesorado	Familias
<i>Convivencia y Vida Escolar</i>	4.39 (.703)	3.70 (.963)	4.19 (.682)
Respeto a las personas	4.53 (.594)	3.73 (.979)	4.23 (.660)
Respeto a normas	4.09 (.759)	3.85 (.951)	4.18 (.652)
Respeto a cosas	4.48 (.714)	3.76 (1.013)	4.15 (.718)
Amabilidad y empatía	4.35 (.726)	3.48 (.874)	4.19 (.704)
<i>Trabajo y Estudio</i>	4.25 (.826)	3.49 (1.097)	3.88 (.878)
Organización	4.22 (.779)	3.40 (1.155)	3.67 (.928)
Interés	4.05 (.846)	3.51 (1.046)	4.12 (.770)
Constancia	4.62 (.704)	3.44 (1.114)	3.73 (.916)
Responsabilidad	4.10 (.856)	3.62 (1.070)	4.00 (.825)
<i>Bienestar Personal y Familiar</i>	4.13 (.908)	3.40 (.965)	3.90 (.749)
Autoestima	4.49 (.639)	3.38 (.999)	3.91 (.747)
Confianza en las demás personas	4.25 (.888)	3.20 (.842)	3.98 (.699)
Equilibrio emocional	3.67 (1.083)	3.45 (.988)	3.91 (.759)
Autocontrol	4.01 (.776)	3.57 (.995)	3.82 (.789)
<i>Solidaridad, Generosidad y Altruismo</i>	4.33 (.815)	3.56 (.902)	4.10 (.741)
Solidaridad y generosidad	4.38 (.737)	3.70 (.832)	4.20 (.681)
Cooperación y compromiso social	4.27 (.858)	3.55 (.980)	4.05 (.732)
Proactividad y optimismo	4.52 (.805)	3.44 (.910)	4.07 (.782)
Disposición hacia la justicia	3.95 (.815)	3.56 (.872)	4.07 (.768)
<i>Rendimiento académico</i>	4.18 (.615)	3.66 (1.001)	4.09 (.761)

Fuente: elaboración propia

6.4.2.6. Proyectos de innovación y formación del profesorado en educación en valores

En los últimos años de trabajo de la anterior Dirección existía un interés especial por la formación en aspectos relacionados con la convivencia y las habilidades sociales, aspecto que, en su día, llamó la atención de la Inspección Educativa debido a un suceso que se describe en el apartado de Clima Escolar y que se relaciona con un abordaje complicado de un caso de acoso escolar.

(...) la anterior directora me cuenta, y yo apunto, que se van a formar en convivencia y en habilidades sociales para los niños, no sé qué...Y yo digo, una sensación extraña. Resulta que tienen un problema con algunas familias con la aplicación del Decreto de derechos y deberes, porque ellos habían detectado bien el acoso. Habían hecho un buen diagnóstico del acoso, un buen diagnóstico ¿no? Y dice que no se les ocurre más que formarse en Bullying,

digo, no entiendo. Lo que te tienes que formar es aspectos jurídicos en todo caso, y la dirección, no el profesorado. Para luego aprovechar en otro lado de esos. Ese despiste (...) De hecho, fijaros en otros de los matices del despiste de la ikastola, porque a mí me sorprendió muchísimo y es... fijaros que tienen un problema legal, un problema de familias ¿no? Entonces apunto yo aquí, entonces empiezan a formar en convivencia...Y yo no entendía nada.
(INS32714)

Desde hace cinco años existe una apuesta clara por parte del centro relacionada con la formación de contenido no cognitivo. Todo el claustro se formó en temas relacionados con la inteligencia emocional y, como consecuencia de ello, se diseñó un programa específico al respecto que es aplicado desde entonces (“Hace cinco años todo el claustro de profesores y profesoras recibió formación relacionada con la Inteligencia Emocional. Primero fue la sensibilización, luego empaparse de información y luego...” (DIR2A32714)).

Creo que la gente tiene ganas de aprender y el claustro ha conseguido dar importancia a estos temas... entienden que es necesario que lo trabajen. En ocasiones creo que andan un poco perdidos/as, pero eso significa que hace falta más formación. Cuando exigimos algo nuevo tenemos que tener cuidado porque implica una carga extra de trabajo... y tenemos que intentar que no lo vean así. (DIR32714)

En este proyecto “se utilizan distintas metodologías y múltiples materiales: fichas en las que se describen situaciones sobre las que tienen que reflexionar de forma individual para después ponerlo en común, o reflexionar en grupos pequeños para después compartirlo, juegos...” (1PAC32714). En cuanto al contenido, se incluyen dinámicas en relación a “la autoestima la escucha activa, el respeto, etc.” (6PAC32714).

A continuación, se señalan los proyectos relacionados con la educación en valores que se llevan a cabo en el centro:

- *Inteligencia emocional*. Programa elaborado por parte del profesorado del centro en el que se trabaja la regulación emocional y diferentes aspectos relacionados con los valores.

Hace 5 años hicimos una formación específica en el área con una empresa externa, hasta entonces trabajábamos el tema, pero se nos hacía muy difícil porque no lo teníamos sistematizado... el profesorado estaba muy perdido y vimos la necesidad... Entonces recopilamos toda la información, nos basamos en muchos materiales y diseñamos el Programa de Educación Emocional para aplicarlo en toda la etapa de primaria. (DIR32714)

En este programa se trabaja la identificación de los sentimientos, su gestión... en fases diferenciadas. (1PAGD32714)

- KIVA. Programa de prevención de acoso escolar desarrollado por el Ministerio de Educación de Finlandia.

La Red de Ikastolas (*Ikastolen Elkartea*) compró el programa y así tuvimos la oportunidad de poder aplicarlo (...) Por ahora vamos muy bien, es interesante, la principal ventaja que tiene KIVA es que el material está muy bien desarrollado, qué hacer, cómo... lo que facilita mucho al profesorado. (1ADIR32714)

Somos un centro KIVA, aquí no se admite el acoso escolar... tenemos unos chalecos especiales y, en los patios, el personal responsable los lleva para que el alumnado sepa dónde debe dirigirse si le ocurre algo... En este sentido, tiene una gran presencia en el centro. (DIR32714)

La respuesta del alumnado a la aplicación del programa creo que ha sido muy positiva, les ha gustado. Por ejemplo, en 6º se trabaja directamente el acoso, el bullying... es un tema complicado, se sienten un poco invadidos, se les ve mejor cuando se trabajan otras áreas, como la empatía. (DIR32714)

- Plan de acción tutorial (Resolución de conflictos).

Se trabaja cómo resolver los problemas que encontramos en el día a día, a ser participativos, tomar decisiones. (GC32714)

En el centro tenemos un rincón de resolución de conflictos. (DIR32714)

- Plan de Coeducación.

Estamos dentro del Plan de Coeducación del Gobierno Vasco, recibimos una ayuda económica para desarrollar el proyecto durante tres años: sensibilización, diagnóstico y profundización (...) El claustro está contento con el proyecto, pero no tenemos claro cómo llevarlo a la práctica en clase. No queremos que se sienta como una carga, si no como una ayuda, todo el profesorado sabe la importancia que tiene, pero queremos encontrar una fórmula más dinámica de aplicarlo (...) El curso pasado empezamos con la sensibilización, para lo que pasamos unos cuestionarios que no salieron tan bien cómo esperábamos... no seguimos el procedimiento como tal y algunos resultados no están bien... esperemos que el próximo curso, con el diagnóstico, hagamos mejor las cosas... hemos tenido falta de tiempo. (DIR32714)

- Agenda 21 (programa que enseña a valorar y respetar el medio ambiente y la naturaleza).

El objetivo de este proyecto es la enseñanza del respeto y la conservación del planeta del medio que nos rodea. Nuestra ikastola ha asumido el compromiso de participar, junto con el Ayuntamiento y el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, en este proyecto. Para lo cual, promoveremos campañas de sensibilización a favor del desarrollo sostenible y del medio ambiente. (PE32714:11)

6.4.2.7. Metodología de enseñanza y aprendizaje de valores en el aula

En palabras de la Inspección Educativa “A nivel pedagógico yo creo que es un centro que funciona relativamente bien. Quiero decir, que tienen interés y tienen experiencia, están metidos en calidad...Sí, sí, quiero decir que todo ese mundo lo controlan” (INS32714).

En general, el estilo educativo del centro se caracteriza por metodologías activas y participativas (“La mayoría de las dinámicas diseñadas implican movimiento, juego... trabajamos en relación con esa perspectiva metodológica” (1ADIR32714) y se basan en:

el desarrollo de capacidades individuales y en una enseñanza de contenidos, y potencian la motivación y un posicionamiento activo en el alumno, al cual consideran en su totalidad. Asimismo, plantean una enseñanza comprometida con la educación en valores y actitudes y que eduque en el respeto a la pluralidad. (PE32714:11)

La metodología que define el carácter general de la etapa de primaria del centro es el trabajo en equipo (“Nuestro objetivo es que nuestros/as alumnos/as sean sujetos activos en su proceso de enseñanza y desarrollen la capacidad de trabajar en equipo” (Guía del centro, GC32714). En concreto, de entre todas las estrategias interactivas entre pares destacan el Aprendizaje Cooperativo (“El Aprendizaje Cooperativo, pero a través de...creo que el método es Txanela me parece” (INS32714) “Tenemos muy claro que el aprendizaje cooperativo es nuestro futuro y que queremos utilizarlo” (1DIRA32714)), aunque hasta el cambio de Dirección el estilo prioritario era el tradicional (“Alumnos sentados todos individualmente frente al profesor, entramos en otra aula, en la mesa con la de inglés, en la mesa no, en la ventana con la de inglés sacando unas fotos...y otros chavales dormidos” (INS32714).

Este año he entrado yo en Dirección, hemos estado reflexionando sobre la situación en la que estaba el centro y hemos sacado en claro que nuestro principal vacío se encuentra en este apartado. En Primaria lo estamos intentando, el cambio metodológico, dando más protagonismo al alumnado. (DIR32714)

En el siguiente cuadro se resumen otras de las estrategias empleadas por el profesorado en el aula y sus consiguientes dificultades (tabla 6.74).

Tabla 6.74

Estrategias y dificultades definidas en el contexto escolar del centro CBEF

Estrategias	
Análisis de la realidad	“Una de las estrategias empleadas en el contexto escolar es el hecho de utilizar cualquier oportunidad de trabajo, problema, unidad, tema para educar en valores” (3PAC32714)
Diálogo	“Con el alumnado se habla mucho, se les dan todas las explicaciones necesarias y se transmite cercanía” (4POC32714).
Recursos mediáticos	“Utilizando juegos o viendo vídeos y comentándolos” (5PAC32714)
Dificultades	
Actitud del alumnado	“La mayoría de las veces les cuesta mucho valorar las cosas buenas de los y las compañeros/as, sobre todo cuando se refieren a la personalidad” (1PAC32714)
Familias	“Una de las principales dificultades es que con las familias no se hace un trabajo completo” (2POC32714)
	“Los valores que traen interiorizados desde casa” (4POC32714)
	“La excesiva protección por parte de las familias” (5PAC32714)

Fuente: elaboración propia

6.4.2.8. Atención a la diversidad

Para la intervención por parte de la figura del o de la Profesor/a de Pedagogía Terapéutico/a (PT) se propone que la mayor parte del apoyo tenga lugar dentro del aula y que éste proceda fuera de ella el mínimo de veces.

Tenemos distintos protocolos de ayuda y siempre intentamos que el o la PT entre en las aulas, saliendo con el alumno o alumna sólo en momentos muy concretos. Pero la idea es esa, contar con dos docentes por aula y que uno sea la figura de PT, ayudando a toda la dinámica de clase, no sólo al alumnado que precisa de la ayuda. (DIR32714)

Desde el Equipo Directivo se reconocen ciertas dificultades en el trabajo de la diversidad sexual, pese a que cuentan con protocolos sistematizados de intervención que reconocen que tienen que mejorar (“hemos retomado el tema con fuerza, pero para el año que viene tenemos que darle una vuelta. Tiene muchos temas a tratar y no llegamos a todo” (DIR32714).

Todavía hay mucho trabajo que hacer en relación a la coeducación, hay diferencias. Aunque desde el centro se trabaje el tema, no somos especialistas en el tema y la sociedad tiene mucho peso. Para darle la vuelta a la situación hay que hacer el doble de trabajo, todavía queda mucho por hacer. (DIR32714)

El profesorado opina que entre el alumnado hay roles de comportamiento diferenciados para los chicos y para las chicas (“las chicas, en general, ayudan más y en el momento de sentarse lo hacen más fácil” (2POGD32714)), tendencia que esperan que vaya desapareciendo con el diseño de una intervención que tienen programado llevar a cabo después del diagnóstico de necesidades:

Dentro del plan de coeducación queremos hacer un diagnóstico, un diagnóstico de igualdad, pero todavía estamos en ello. La idea es hacerlo este año, pero no sé si nos dará tiempo, pero es la intención. Analizar la igualdad en distintas áreas (el recreo, el comedor, etc.), para después diseñar una intervención. (1PAGD32714).

6.4.2.9. Evaluación de la educación en valores

El proceso de evaluación general del centro se caracteriza por ser “continuo, dinámico y sistemático” (PE32714:25), en la etapa de primaria se materializa en un boletín trimestral además de, en el segundo y tercer ciclo, se realizan dos preevaluaciones. En los primeros años de la etapa los criterios de evaluación se caracterizan por basarse en la observación directa, mientras que a partir del tercer curso se empiezan a introducir los exámenes y sus correspondientes calificaciones escolares que “se basan principalmente en las notas obtenidas en los exámenes” (PE32714:26).

En relación a la evaluación del contenido no cognitivo, desde que se diseñó y se implantó el programa de Inteligencia Emocional se comenzó a sistematizar un proceso de evaluación de las actividades que se llevaban a la práctica con el fin de valorar su eficacia (“Antes evaluábamos cada actividad para saber si merecía la pena o no” (1PAGD32714), “Con el objetivo de saber si las actividades diseñadas eran adecuadas o no, las íbamos evaluando una a una” (1ADIR32714)), en la actualidad, sin embargo, al aplicar el programa KIVA las sesiones del diseño previo se han reducido y han optado por hacer una evaluación “más general” (1PAGD32714). En relación a este programa, en el que se trabajan aspectos como “el respeto, la empatía o la autoestima” (6PAC32714), el profesorado destaca que el alumnado suele hacer comentarios de queja cuando perciben las temáticas a trabajar algo repetitivas (“suelen decir, “¿otra vez vamos a hablar de eso?”, y les

contestas que sí, pero que lo vamos a hacer de tal forma... y entonces te dicen “ah, bueno...” (PAGD32714).

No obstante, desde el Equipo Directivo se apunta a la necesidad de un cambio en la perspectiva de la evaluación, “tenemos que cambiar todas nuestras metodologías. También nuestros procesos de evaluación, aunque nosotros estemos acostumbrados a funcionar de otra forma, ya que así lo estudiamos en su día, la mayoría de nosotros llevamos así muchos años. Da miedo” (DIR32714). Además, estas propuestas suponen que, en muchos casos, el profesorado se sienta juzgado y se pregunte si hasta ahora no ha hecho bien las cosas. Está claro, en palabras de la directora, “que el trabajo hasta ahora se ha hecho bien pero ahora los objetivos han cambiado y, con ello, todo lo que esto supone” (DIR32714).

El propio profesorado reconoce que en las sesiones de evaluación “aproximadamente el 80% de la información que se comparte sobre el alumnado hace referencia a su papel en el grupo, en el trabajo en equipo, cómo se desenvuelve en el tema de los valores...” (PA5GD32714).

Destacan un procedimiento que llevan a cabo cuando el alumnado pasa de un curso a otro que consiste en “comentar con el profesorado del año siguiente cómo es el grupo, sus integrantes, en qué nivel de desarrollo moral se encuentran, etc.” (PA5GD32714).

6.4.2.10. Organización y gestión del tiempo

“En el horario hay dos horas establecidas en las que se trabaja este contenido; la sesión de Tutoría y la hora de Convivencia” (1ADIR32714). Tanto en la etapa de primaria como en la de secundaria cuentan con la citada hora de Convivencia en la que llevan a cabo dinámicas del programa de Inteligencia Emocional que elaboraron cinco años atrás.

En general, como describe el Equipo Directivo, la actitud del profesorado ante estas propuestas es crucial y reconoce que hay un sector del equipo docente que está muy implicado, pero, otro no lo tiene del todo interiorizado. “Lo hacen porque es una propuesta desde el centro, pero es fundamental que este contenido te

mueva algo por dentro y con algunos profesores/as es más complicado” (DIR32714).

La propuesta de diseñar una asignatura dedicada específicamente a la educación en valores no es una opción considerada por la mayoría del profesorado, solamente lo es para el 33.3% (“Sí, porque te obliga a, por lo menos en esas horas, trabajar este tipo de contenido” (1POC32714)). Por el contrario, en el caso de las familias, es una idea apoyada por la mayoría, en concreto el 69.9% de ellas (“Son conceptos cada vez menos valorados, a favor del interés personal y económico, y que creo que poco a poco se están perdiendo” (15FO32714)).

6.4.2.11. Liderazgo educativo

Desde el curso 2015-2016 el centro está viviendo una transformación que viene dada por un cambio en la dirección y que desde la Inspección Educativa catalogan como “proceso de mejora” (INS32714), basándose en argumentos relacionados con un liderazgo previo de estilo autoritario (“¿Qué me encuentro yo cuando llego? Os voy a leer la descripción que hice aquellos días, porque para mí es enormemente significativa (...) Porque la primera vez además estuve sólo con la directora y entonces yo tengo una sensación extraña, tengo una sensación de mujer encerrada en el despacho, una mujer muy buena, una buena mujer, además. Encerrada en el despacho, metida allí en una especie de cubículo de la que no salía y llena de papeles, ¿No? Y entonces, en el segundo día me llevó a ver las aulas, entonces fue terrible. La sensación que tuve fue terrible. En general se refuerza la sensación de la primera visita, un cierto descontrol por parte de la dirección respecto a lo que pasa en la ikastola (...) Una dirección prácticamente inaccesible, llena de papeles, pero todos los papeles perfectos” (INS32714)) y el trabajo de la nueva directiva (“La directora actual es una mujer que tiene un proyecto para la ikastola y ganas e ilusión para llevarlo a cabo. Yo pongo aquí: Y será una excelente directora. De hecho, todo el primer trimestre a tirado de mí. ¿Por qué? Porque está modificando el rol del centro, haciendo un cambio en profundidad y adaptando el Decreto de derechos y deberes a sus situaciones, y ha tirado de mi muchísimo. Y es lo que hace falta. Porque nosotros les podemos orientar” (INS32714)).

En relación a la educación en valores la Inspección Educativa hace especial hincapié al interés particular que la nueva Directora tiene en relación al contenido no cognitivo (“Fijaros que ella, además, es una mujer muy hábil, yo creo que en los temas de convivencia y quiere muchísimo todo el asunto de las habilidades sociales, a pesar de ser Secundaria eh (...) Ella, por ejemplo, considera que todo el tema de las relaciones y la convivencia son clave, eso es clave en un centro. Y tiene toda la razón del mundo” (INS32714)).

6.4.2.12. Clima escolar

En el Proyecto Educativo se explicitan tres principios de convivencia en los que se basan todas las dinámicas que apuestan por un clima escolar adecuado: “1) vivir en una sociedad culturalmente diversa, 2) desarrollar actitudes solidarias y proclives al entendimiento, y 3) rechazar actitudes como los prejuicios culturales, el racismo y la xenofobia” (PE32714:22). Las estrategias pedagógicas que se definen para lograr estos propósitos pasan por trabajar la “comunicación asertiva, habilidades sociales y de grupo, la escucha activa y negociación y el aprendizaje dialógico y cooperativo” (PE32714:22).

Desde la Inspección Educativa se alude reiteradamente a un suceso de acoso escolar que, pese a que tuvo lugar en la etapa de secundaria, repercutió en el funcionamiento general del centro y, específicamente, en el clima de toda la comunidad escolar (“Pero de momento yo creo que lo que se está notando es la influencia de una situación muy dura, muy difícil, que el centro no ha podido digerir y que además por determinadas razones, que yo creo que son históricas, pues le han podido de algún manera, ¿no? Bueno... Yo os cuento los dos detalles, ¿vale? (...) Yo creo que es en el curso 11 o 12, o 12 o 13, no lo sé. En uno de esos yo creo que es, os lo podría mira eh. Pero no lo sé, porque, además, fijaros, yo sabía que tenía, pero no pensé que era tan claro ¿No? Es en un aula, un aula de Primero de la ESO, a un chavalito lo empiezan a acosar. Lo empiezan a acosar dos de 3º, ¿De acuerdo? Además, lo empiezan a acosar de una manera bastante salvaje, entonces, la ikastola inicia un procedimiento, e inicia un procedimiento del Decreto de derechos y deberes, además de un protocolo de acoso y lo hace mal, lo hace mal ¿Vale? Esto se lía porque la familia, la familia de los acosadores, de los

dos chavales acosadores, una de ellas es abogada es de altísimo nivel, trabaja en Madrid y su hijo está...La sensación o lo que me comentan a mi es que esta, yo esto además lo recibo desde la inspección central está en manos del inspector general. Decide empezar a meter recursos al centro, bueno eso toma una espiral terrible ¿No? Entonces, y además llueve sobre mojado, porque el otro día me confirmo Sira que dos años antes les había sucedido lo mismo (...) Los padres de los chavales agresores y uno de ellos ya os digo que es abogado y el otro no sé si era Ertzaina o alguna cosa de estilo, mantuvieron el pulso hasta el final, hasta el final y aquello acabo haciendo que en el aula se quedasen, yo creo que eran “veintialgo” alumnos creo que se quedaron 6 o 7, perdieron el grupo (...) Perdieron el grupo. La concesión del grupo por parte de planificación la perdieron, porque no tenían, no esto... Entonces, eso fue un terremoto en la ikastola ¿No? Y fue debido a una mala gestión” (INS32714)). Además, desde este mismo agente se añade el comentario de que, pese a que ha existido un cambio de Equipo Directivo que parece haber traído muchas mejoras, se ha vivido una situación semejante en el comienzo del curso 2015-2016 (“Y, además, por un lio que hemos tenido el primer trimestre, un lio gordo con una familia, una familia que acusaba. Una situación parecida a aquella ¿vale? Yo tengo una impresión, y es cuando una situación se enquistaba y *ni tiene una buena solución eso se vuelve a reproducir de una manera o de otra*” (INS32714)).

Para resolver todos los conflictos que surgen en el día a día el Equipo Directivo destaca la colaboración con las familias como vía principal de resolución de conflictos. Además, señala que prácticamente el 100% del alumnado se queda en el comedor, aproximadamente 600 estudiantes comparten esas horas en el centro y desde dirección consideran que “sí o sí van a surgir conflictos en ese contexto” (DIR32714).

Por el contrario, el profesorado parece obviar todos estos sucesos y, en el grupo de discusión, a la pregunta sobre cómo definiría el clima del centro, las principales respuestas se orientan hacia la idea de un clima general “bueno y bonito” (1PAGD32714). Incluso no consideran que haya habido ningún conflicto destacable, “los conflictos son los normales que surgen en el día a día” (1PAGD32714).

Además, el equipo docente de este centro considera la relación entre el clima y el rendimiento académico del alumnado, afirmando que “los resultados son mejores cuando el clima es más tranquilo... eso demuestra algún tipo de relación. No sabemos el dato exacto de la influencia que ejerce un fenómeno sobre el otro, pero lo que vemos nosotros aquí es que esa conexión existe” (P3AGD32714).

6.4.2.13. Relaciones escuela-familia-comunidad

Este centro se caracteriza por ser una cooperativa de padres y madres, “el pilar básico de la ikastola es su participación” (PE32714:3). Como apuntan desde Inspección Educativa, las familias tienen un papel fundamental:

El centro son las familias (...) A ver, por un lado, cosas de dentro, cosas de dificultades que han tenido con algunas familias que ilustran un poco el carácter de...el carácter es una cooperativa, y hay un Consejo que es el que manda al ser una cooperativa. Es un Consejo de familias y la dirección estaba de alguna manera bajo ese poder, ¿no? Pero es cierto que una dirección hábil, una dirección con sentido hace las cosas y busca su resquicio, busca su hueco. (INS32714)

Y en palabras del Equipo Directivo:

Las familias están orgullosas del trabajo que se hace desde el centro en relación a la educación en valores (...). Se han organizado diferentes charlas y la verdad es que el nivel de participación de madres y padres es muy escaso (...). Al final desde el centro vamos a seguir haciendo nuestro trabajo, independientemente de que en casa se haga o no, pero creemos que, en general, tenemos que trabajar más en ello. (DIR32714).

En las entrevistas con las familias se comparte información sobre el desarrollo de hábitos y valores de los y las menores en el contexto familiar y escolar (Profesorado, $M=4.33$; $D.T.=.516$; Familias, $M=4.37$; $D.T.=.584$). Sin embargo, en cuanto a la organización de charlas o cursos de formación para las familias sobre cómo educar en valores a sus hijos e hijas, parece que, tanto para el profesorado, como para las familias, no es suficiente (Profesorado, $M=3.00$ $D.T.=.894$; Familias, $M=3.81$; $D.T.=.919$).

En la tabla 6.75 se resumen las principales estrategias utilizadas en el contexto familiar, así como las dificultades y retos a los que se enfrentan los padres y las madres en la citada tarea.

Tabla 6.75

Estrategias de educación en valores en las familias del centro CBEF y dificultades que afrontan

ESTRATEGIAS	
<i>Modelado</i>	“Intento que vean los valores en casa para que cualquier actitud distinta sea tratada de manera especial” (62FA32714).
	“Intento no sólo decirle lo que está bien y lo que está mal, sino dar ejemplo con hechos” (55FA32714).
<i>Análisis de la realidad</i>	“Creemos que el día a día tiene ejemplos suficientes para poder inculcar valores y que los niños crezcan y se desarrollen basándose en ellos” (3FA32714).
	“Hablando sobre acontecimientos que ocurren sobre qué puede estar bien o mal” (11FO32714).
<i>Explicación oral</i>	“Les explicamos claramente cuáles son nuestras ideas en relación a situaciones políticas o sociales” (32FO32714).
	“Procuro corregir comportamientos inadecuados y explicarle por qué” (10FA32714).
<i>Cercanía</i>	“Soy una persona cariñosa que doy muchos abrazos y besos y le hago ver la importancia del cariño y de expresar los sentimientos” (30FA32714).
	“Prestar atención a todas las esferas de su desarrollo vital individual y en su relación con los otros, acompañarle en su crecimiento, en los momentos buenos y en los malos, estar siempre presente, que sepa que puede recurrir a mí a inculcarle los valores que creo importantes en cada una de esas situaciones, siendo respetuoso con su autonomía, huyendo en lo posible de cualquier posición doctrinaria” (1FO32714).
DIFICULTADES	
<i>Características del alumnado</i>	“Que la cría es muy cabezota, es muy suya, y para hacerla entrar en razón cuesta mucho” (11FO32714).
	“Debido a su edad, 9 para 10 años, a veces cuestiona mi experiencia y autoridad, pero muy pocas veces” (30FA32714).
<i>La sociedad</i>	“El entorno. Una sociedad rendida a la primacía de los valores económicos, el individualismo, la competitividad y el consumismo desaforado” (1FO32714).
	“En la sociedad en general, se están perdiendo todos los valores. No hay respeto y la violencia ha aumentado mucho” (64FO32714).
<i>Medios de comunicación</i>	“En este momento la mayor dificultad que tenemos es con un videojuego. Está de moda y muchos de su clase juegan, pero nosotros no le dejamos” (35FA32714).
	“Los medios de comunicación, sobre todo la televisión” (64FO32714).

Conciliación familiar

“Nos falta más tiempo para estar con ellos, la conciliación familiar. Trabajamos demasiadas horas fuera de casa y estamos poco con ellos. Muchas veces que vuelven de casa no podemos ayudarles con los deberes porque los padres y las madres estamos muy cansados” (17FO32714).

“El cansancio y la falta de tiempo (el de los niños y el de las familias)” (62FA32714).

Fuente: elaboración propia

6.4.3. Análisis de concordancias y discrepancias

A continuación, se presenta el análisis de las concordancias y las discrepancias de la educación en valores en estos dos centros desde la perspectiva de las distintas áreas estudiadas.

Características contextuales de los centros

Ambos centros pertenecen a la red concertada y cuentan con variables referidas al alumnado muy parecidas (el alumnado de condición inmigrante, las familias vascoparlantes o la proporción de estudiantes que repiten curso).

Sin embargo, las principales diferencias entre los dos centros que han participado en esta fase son las siguientes: 1) el centro CAEF cuenta con familias de un nivel de ISEC algo superior, 2) el tamaño del centro y número de estudiantes de la escuela CAEF es más reducido y 3) el modelo lingüístico del centro CAEF es el A, el del CBEF el D.

Nivel de eficacia escolar y resultados

Los centros cuentan con distinto nivel de eficacia escolar. El primero, como ya se ha explicado anteriormente, obtiene resultados muy por encima de los esperados teniendo en cuenta sus variables contextuales (“Residuo extremo”). El segundo, sin embargo, en cada edición de la Evaluación Diagnóstica consigue peores resultados y se va alejando cada vez más de la puntuación esperada según las características de su contexto (“Decrecimiento de residuo”).

Agrupando los resultados de las dos ediciones en las que se ha evaluado la Competencia Social y Ciudadana existen diferencias estadísticamente significativas entre el centro de alta y el de baja eficacia escolar ($Z=2.075$; $p<.001$; 286.5 vs 249.87).

Atendiendo a la variable sexo, se han encontrado diferencias significativas entre las puntuaciones conseguidas por los chicos del centro CAEF y los del CBEF ($Z=1.637$; $p<.05$; 286.51 vs 243.33). Sin embargo, este efecto no se repite en el caso de las chicas ($t=1.803$; $p>.05$; 286.5 vs. 258.58).

Percepción general de la educación en valores de los centros

En ambos casos se hace referencia al desarrollo integral del alumnado como objetivo clave de su intervención educativa. Sin embargo, desde la Inspección Educativa y el Equipo Directivo del centro CBEF se constata la existencia de ciertas dificultades que pueden influir negativamente en el citado proceso.

En cuanto a las creencias generales estudiadas en el proceso, no se constatan apenas diferencias significativas ni entre la muestra del profesorado ni entre las familias de ambos centros.

Esta misma tendencia se encuentra en el colectivo del alumnado. En ambos casos tienen una percepción positiva de la educación en valores de sus centros de referencia y, a nivel general, las mismas creencias por parte de los y las estudiantes. Sin embargo, las mayores diferencias apuntan a que en el centro CAEF el alumnado habla más sobre valores con sus iguales y que, también en estos centros, los valores son compartidos y aceptados en mayor medida entre las personas que integran la comunidad escolar.

Creencias sobre la educación en valores

Según la comunidad escolar en el centro CAEF se prioriza el trabajo del Respeto, la Educación y buenos modales, la Cooperación, la Igualdad, la Libertad, la Responsabilidad, la Solidaridad y la Tolerancia. En el CBEF se destaca el Respeto, la Cultura Vasca, la Cooperación, la Conservación del medio ambiente, la Empatía y la Igualdad. Desde esta perspectiva se constata que el primero destaca por aspectos como la Educación y buenos modales o la Responsabilidad, mientras que el otro centro se diferencia por valores como la Cultura Vasca y la Conservación del medio ambiente.

En cuanto a los y las agentes destacados por el alumnado con mayor relevancia en el proceso de aprendizaje de valores, destacar que en el caso del centro CAEF

hay una mayor consideración del profesorado como tal, desbancando en los primeros puestos a figuras como la del padre. La religión también es considerablemente más referenciada entre el alumnado del centro CAEF que en el CBEF. En ambos casos el grupo de iguales, la comunidad en general y los medios de comunicación son los menos considerados, pese a que, como se ha desarrollado en la primera parte de este trabajo, su influencia es notoria.

Destacando los diez primeros valores que, en opinión del profesorado de ambos centros, deberían ser considerados en la etapa de primaria se encuentran dos diferencias. El profesorado del centro CAEF incluye los *Valores Democráticos* y la *Responsabilidad*, mientras que el CBEF los sustituye por la *Inclusión* y la *Equidad*.

En relación a las familias, también se encuentran dos diferencias al respecto, las del centro CAEF incluyen la *Humildad* y la *Paciencia* y las de la escuela CBEF destacan también la *Conservación del medio ambiente* y la *Justicia*.

Nivel de hábitos y valores del alumnado

De la evaluación del nivel de adquisición y desarrollo de hábitos y valores del alumnado de primaria de ambos centros por parte de los propios y las propias estudiantes, su profesorado y sus familias, se concluye que hay diferencias, sobre todo, como se puede comprobar a continuación, en el colectivo del profesorado.

Empezando por el alumnado, el único bloque general en el que se encuentran diferencias estadísticamente significativas es en el relativo a la *Convivencia y Vida Escolar* ($t=-2.623$; $p<.05$; 4.51 vs 4.39). En concreto, el alumnado del centro CAEF auto-percibe mayor respeto por las normas y por las cosas que el del CBEF.

En cuanto a los valores específicos, el alumnado del centro CAEF se percibe más responsable que el del CBEF, pero el alumnado del centro CBEF considera que es más constante que el del CAEF (tabla 6.76).

Tabla 6.76

Diferencias significativas en la valoración del propio alumnado del centro CAEF y CBEF de su nivel de adquisición de hábitos y valores

		Agente evaluador: Alumnado			
		CAEF	CBEF	<i>t/Z</i>	<i>P</i>
		<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>		
<i>Convivencia y</i>	Respeto a normas	4.45 (.575)	4.09 (.759)	-3.370	.001***
<i>Vida Escolar</i>	Respeto a cosas	4.81 (.460)	4.48 (.714)	-3.212	.001***
<i>Trabajo y</i>	Constancia	4.39 (.694)	4.62 (.704)	-2.594	.009*
<i>Estudio</i>	Responsabilidad	4.36 (.724)	4.10 (.856)	-2.064	.041*

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la percepción del profesorado, hay diferencias estadísticamente significativas en las cuatro áreas que forman el instrumento: Convivencia y Vida Escolar ($Z=-7.274$; $p<.001$; 4.19 vs 3.70), Trabajo y Estudio ($Z=-6.611$; $p<.001$; 4.00 vs 3.49), Bienestar Personal y Familiar ($Z=-5.461$; $p<.001$; 3.78 vs 3.40) y Solidaridad, Generosidad y Altruismo ($Z=-5.081$; $p<.001$; 3.88 vs 3.56). En concreto, el profesorado del centro CAEF percibe más positivamente los hábitos y valores del alumnado que el del CBEF, en la tabla 6.77 se presentan los factores de cada bloque en el que se han encontrado evidencias de diferencias significativas.

Tabla 6.77

Diferencias significativas en la valoración del profesorado del centro CAEF y CBEF del nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado

		Agente evaluador: Profesorado			
		CAEF	CBEF	<i>t/Z</i>	<i>P</i>
		<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>		
<i>Convivencia y</i> <i>Vida Escolar</i>	Respeto a las personas	4.13 (.864)	3.73 (.979)	-2.937	.004**
	Respeto a normas	4.39 (.797)	3.85 (.951)	-4.087	.000***
	Respeto a cosas	4.31 (.950)	3.76 (1.013)	-4.070	.000***
<i>Trabajo y</i> <i>Estudio</i>	Amabilidad y empatía	3.95 (.944)	3.48 (.874)	-3.631	.000***
	Organización	4.03 (1.051)	3.40 (1.155)	-3.849	.000***
	Interés	4.00 (.903)	3.51 (1.046)	-3.401	.001***
	Constancia	3.90 (1.107)	3.44 (1.114)	-2.804	.006*
<i>Bienestar</i> <i>Personal y</i> <i>Familiar</i>	Responsabilidad	4.09 (1.090)	3.62 (1.070)	-3.284	.001***
	Autoestima	3.68 (1.057)	3.38 (.999)	-2.006	.046*
	Confianza en las demás personas	3.87 (.951)	3.20 (.842)	-4.752	.000***
<i>Solidaridad,</i> <i>Generosidad y</i> <i>Altruismo</i>	Equilibrio emocional	3.73 (1.166)	3.45 (.988)	-2.084	.037*
	Solidaridad y generosidad	4.03 (.959)	3.70 (.832)	-2.723	.006*
	Cooperación y compromiso social	3.9 (1.071)	3.55 (.980)	-2.346	.02*
	Disposición hacia la justicia	3.90 (1.033)	3.56 (.872)	-2.963	.003**

Fuente: elaboración propia

Por último, en cuanto a las familias, no se encuentran diferencias destacables al respecto, en ambos centros tienden a valorar muy positivamente a sus hijos e hijas.

Proyectos de innovación y formación del profesorado en educación en valores

El centro CAEF destaca por su cultura hacia la mejora y la formación en diferentes ámbitos, mientras que en el caso del centro CBEF hay una especie de controversia al respecto. Cuentan con una especial sensibilidad hacia la formación en contenido relacionado con la convivencia y las habilidades sociales, pero, según la Inspección Escolar, deberían revisar las prioridades al escoger la temática de las formaciones.

En la tabla 6.78 se citan los proyectos a los que se ha hecho referencia en ambos centros en relación a la educación en valores. Como se puede comprobar, hay iniciativas comunes (KIVA, Inteligencia Emocional, Plan de coeducación), pero también hay diferencias subrayables. Mientras el centro CAEF destaca por tener un programa específico sobre educación en valores, por trabajar la cooperación entre el alumnado y la innovación (Mindfulness), el CBEF matiza el trabajo específico de la resolución de conflictos y del valor de la Conservación del medio ambiente (Proyecto Agenda 21).

Tabla 6.78

Resumen de los proyectos relacionados con la educación en valores en el centro CAEF y CBEF

CAEF	CBEF
- Programa de educación en valores. - Aprendizaje Cooperativo. - Inteligencia Emocional. - KIVA. - Programa Nahiko (Plan de Coeducación). - Mindfulness.	- Inteligencia Emocional. - KIVA. - Resolución de conflictos. - Plan de Coeducación. - Agenda 21.

Fuente: elaboración propia

Metodología de enseñanza y aprendizaje de valores en el aula

En el centro CAEF destaca el Aprendizaje Cooperativo, el Modelado, los Acuerdos de Convivencia, el Plan de Acción Tutorial, así como la aplicación de programas y el uso de recursos mediáticos específicos.

El centro CBEF también menciona el Aprendizaje Cooperativo como la metodología fundamental, sin embargo, se menciona que hasta el cambio de Dirección que sucedió hace poco tiempo el estilo prioritario del centro era el Tradicional y, todavía hoy, están introduciendo mejoras al respecto. A la citada metodología le siguen otras que también han sido citadas como el Análisis de la realidad, el Diálogo y el empleo de recursos mediáticos específicos.

En cuanto a los retos y dificultades a los que se tiene que enfrentar el profesorado, el centro CAEF se limita a hacer referencia a las características particulares del alumnado, a su actitud y al momento evolutivo en el que se encuentra. El claustro del centro CBEF destaca lo mismo, pero hace especial hincapié en considerar a las propias familias como una dificultad más.

Atención a la diversidad

Las personas informantes de la comunidad escolar del centro CAEF opinan que la diversidad con la que cuentan en las aulas es una oportunidad idónea para educar en valores.

En cuanto a la diversidad existente en función del género, el personal del centro CAEF se sorprende de las diferencias constatadas al respecto en este estudio ya que considera que trabajan el tema de una forma adecuada. Por el contrario, desde el centro CBEF reconocen ciertas dificultades al respecto, pero confirman estar trabajando en ello.

Evaluación de la educación en valores

En el centro CAEF se constata que la evaluación de contenido no cognitivo ha sido motivo de debate entre la comunidad escolar y, como resultado, se ha sistematizado un proceso de evaluación cualitativa al respecto. Además, las distintas intervenciones que se llevan a cabo en esta área son evaluadas por las personas encargadas de ello, con el objetivo de establecer mejoras en el diseño de las mismas.

En cuanto al centro CBEF, la evaluación se limita a valorar las actividades que se llevan a cabo, no se evalúan los aprendizajes adquiridos. Además, a nivel general, se constata una preocupación por el sistema de evaluación que predomina en el

centro ya que consideran fundamental avanzar hacia un modelo diferente, más constructivo.

Organización y gestión del tiempo

En el centro CAEF cuentan con una Comisión de valores formada por docentes de distintas etapas que se encarga de proponer, diseñar y organizar todas las intervenciones que se llevan a cabo en relación a la educación en valores (Programa de educación en valores, Programación de la Tutoría...).

En el centro CAEF dedican tres sesiones semanales de Tutoría en las que trabajan de forma específica todo este contenido, en el centro CBEF cuentan con dos horas establecidas.

El profesorado y las familias del centro CAEF está más a favor de crear una asignatura específica de educación en valores en el sistema educativo actual.

Liderazgo educativo

En el centro CAEF cuentan con una implicación muy alta del Equipo Directivo en todo el proceso educativo, hay un liderazgo pedagógico muy fuerte. En cuanto al caso del centro CBEF, se destaca que desde el curso 2015-2016 toda la comunidad está viviendo una transformación al respecto que implica un cambio sustancial de un liderazgo de carácter más tradicional e inaccesible a uno más democrático y participativo.

Clima escolar

El centro CAEF prioriza una convivencia basada en el respeto y la interiorización de una serie de hábitos y normas que lo posibiliten. Destaca, en general, un clima adecuado, sin problemas graves de disciplina y por el gran sentimiento de pertenencia que caracteriza a toda la comunidad.

En el centro CBEF se trabaja buscando una convivencia basada en la inclusión y la solidaridad, trabajando para ello diferentes aspectos fundamentales, como son las habilidades sociales, la escucha activa o la asertividad. Sin embargo, se destaca un caso de acoso escolar que tuvo mucha repercusión en toda la comunidad escolar que todavía a día de hoy sigue, de alguna manera, presente, que, desde la

Inspección Educativa afirman, no tuvo una respuesta adecuada por parte del centro.

Relaciones escuela-familia-comunidad

Ambos centros fomentan la cultura de participación por parte de las familias en el día a día de la escuela. Además, en los dos se comparte información relativa al proceso de adquisición de hábitos y valores del alumnado con las familias, pero, se constata una diferencia en relación a que se concluye que en el centro CAEF se organizan significativamente más actividades de formación para las familias sobre cómo educar en valores a sus hijos e hijas que en el CBEF ($Z=-2.395$; $p<.05$; 5.00 vs 3.00).

Las estrategias empleadas en el hogar a las que hacen referencia las familias de ambas escuelas son similares, a excepción del Análisis de la realidad al que hacen referencia en el centro CAEF y al empleo de actitudes de Cercanía que sugieren las del CBEF.

Tanto las familias del centro CAEF como las del CBEF consideran que la Sociedad y los Medios de comunicación son una de las dificultades principales en la educación en valores de sus hijos e hijas. Asimismo, en el centro CAEF muchas familias hacen referencia a que no consideran tener ninguna dificultad al respecto y a la influencia negativa ejercida por el Grupo de iguales. Por su parte, las familias del centro CBEF destacan como dificultad las características personales propias del alumnado y del momento evolutivo en el que se encuentra, además de la complejidad de conciliar la vida laboral y familiar.

En definitiva, como se ha comprobado, el estudio de los centros de alta eficacia proporciona evidencias sobre buenas prácticas e hitos de cambio y mejora. El de los centros de baja eficacia se centra más en los problemas y dificultades que tiene que afrontar en la práctica. El contraste de ambos grupos de conclusiones ha permitido sugerir acciones de mejora mejor focalizadas que se detallan en la discusión y conclusiones de este trabajo.

7. Discusión

A continuación, se procede a realizar la discusión del trabajo, un análisis en profundidad de los resultados obtenidos y su relación con estudios previos. Dicha información se va a presentar dividida en base a dos aspectos: 1) las tres fases que han guiado el proceso de elaboración de la presente tesis doctoral y 2) los objetivos específicos que se plantean en cada una de ellas.

La finalidad general del presente estudio ha sido analizar el papel de la educación en valores en la eficacia y mejora escolar de los centros de primaria en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). Se concluye que, teniendo en cuenta todos los resultados obtenidos en el transcurso del presente trabajo, la educación en valores de los centros de Educación Primaria de la CAV puede considerarse un factor más de su nivel de eficacia escolar (Barba, 2007, 2009; Benninga, Berkowitz, Kuehn y Smith, 2003; Brown, 2010; Carr, 2005, 2006; Elias, et al., 1997; Esquith, 2003; Halliday, 1998; Hansen, 1998; Lovat, 2017a, 2017b), pese a que otros trabajos confirmen la baja consistencia entre puntuaciones medidas de rendimiento cognitivo y no cognitivo (Fitz-Gibbon, 1991; Knuver y Brandsma, 1993; Mortimore et al., 1988; Murillo, 2004; Rutter et al., 1979).

Los resultados en los que se basa esta conclusión se presentan a continuación:

7.1. Fase 1. Aproximación a la educación en valores en los centros de alta y baja eficacia escolar seleccionados

Para cumplir con el objetivo de conocer el papel de la educación en valores en relación a la eficacia escolar en los centros de primaria de la CAV se ha dado respuesta a los siete objetivos específicos planteados:

- 1. Analizar y comparar el nivel de Competencia Social y Ciudadana del alumnado en centros de alto nivel de eficacia escolar (CAEF) y bajo nivel de eficacia (CBEF) y de red pública y concertada.*

El alumnado de los centros CAEF obtiene mayor nivel de Competencia Social y Ciudadana que el de baja. Como se ha descrito en la primera parte del documento, esta competencia se relaciona, según Marina y Bernabéu (2007), con el desarrollo

de los siguientes factores: conciencia de la vinculación social; autonomía personal, responsabilidad, autocontrol, asertividad, competencia moral; comunicación, comprensión y empatía; cooperación y colaboración; resolución de conflictos; sentimientos prosociales (solidaridad, altruismo, compasión, conductas de ayuda); respeto hacia todo lo valioso y, por último, conductas de participación democrática. Por lo tanto, se concluye que el alumnado de los centros de alta eficacia presenta un mayor desarrollo de valores, un espíritu crítico, actitudes positivas y valores democráticos de justicia social y de respeto a la diversidad que el alumnado de los centros de baja eficacia. El logro de esta competencia se relaciona con la propuesta de educación en valores en cada centro, entendida ésta como toda actividad escolar que explícita o implícitamente potencia el aprendizaje de valores por parte del alumnado y fomenta habilidades para promulgar valores particulares individuales y como miembros de la comunidad (DEST, 2003).

Desde una perspectiva longitudinal, los datos expuestos confirman que los centros que en las puntuaciones medias de las tres competencias referidas a contenido cognitivo (Matemática y Lingüística de Euskera y Castellano) siguen una tendencia ascendente o descendente hacen lo propio con las puntuaciones medias obtenidas en la Competencia Social y Ciudadana.

En trabajos como el de Olmos (2014) se definen los factores condicionantes del rendimiento escolar y, como se puede constatar, muchos de ellos se relacionan directamente con contenido relativo a la Competencia Social y Ciudadana:

(...) la motivación, el interés, la autoestima, el autoconcepto, el momento de transición hacia la vida adulta, las experiencias previas, el nivel de satisfacción en el centro educativo, las creencias y percepciones personales, la personalidad del discente, la figura docente, las prácticas curriculares, la familia, los agentes sociales, las exigencias del mercado de trabajo, entre otros. (p.532)

Argumentos como estos dan pie a establecer conexión entre el trabajo de las habilidades no cognitivas y el rendimiento académico general, ya que, como se ha comprobado, trabajar este contenido supondrá mejoras en múltiples áreas relacionadas directamente con los resultados del alumnado.

Estos resultados confirman la existencia de una relación de interdependencia entre la educación en valores y la enseñanza de calidad (Lovat y Toomey, 2009; Nixon et al, 1996; Watkins et al, 1991).

En cuanto a la red escolar, el alumnado de centros concertados consigue puntuaciones más altas en esta competencia, lo que podría considerarse una consecuencia de la postura neutral que ha caracterizado durante mucho tiempo a los centros públicos con respecto a esta educación (Bolívar, 1998; Bryk, Lee y Holland, 1993; Gómez, Mir y Serrats, 1995; Hill, Foster y Gendler, 1990; Hofmann-Towfigh, 2007; Lovat y Toomey, 2009; Parra, 2003). Por el contrario, trabajos como el de Muñiz y Suarez (2012) concluyen que “pese a la percepción por parte de las familias de una mejor educación en comportamientos sociales en los colegios concertados... la titularidad del centro es irrelevante en términos globales para los resultados del alumnado en educación no cognitiva” (p. 11), haciendo referencia a un efecto ejercido por el grupo de iguales (*peer group*) sobre el desarrollo de valores.

Se confirma que la titularidad del centro no es un factor significativo y que lo que es realmente importante es la influencia del grupo de iguales, que en este caso no sigue una distribución homogénea entre los centros públicos y concertados. Los primeros son los que aglutinan en mayor medida alumnado inmigrante de familias con bajo nivel de ISEC y, por consiguiente, como se ha comprobado, con menor nivel de Competencia Social y Ciudadana (Ferrer, Ferrer y Castel, 2008; Mancebón-Torrubia y Pérez-Ximénez de Embún, 2010; Murillo y Martínez-Garrido, 2018; Llera y Pérez, 2012; Valiente, 2008).

2. Comprobar si hay diferencias en el nivel de CSC del alumnado en función del sexo.

Se han encontrado diferencias en el nivel de Competencia Social y Ciudadana entre niñas y niños que reflejan una actuación estereotípica de los géneros orientando a las niñas, en mayor medida que a los niños, hacia el desarrollo de valores sociales (Carlo y Randal, 2002; Llinares, 2003; Lundy, Field, McBride, Field y Largie, 1998; Morales, 2012). Además, esto confirma que las niñas responden mejor ante las exigencias del entorno escolar (Giota, 2002; Ray, Garavalia y Gredler, 2003, Sorvoll y Wichstrom, 2003; Wigfield y Tonks, 2002)

y que el sexo podría considerarse un factor que determina el rendimiento académico (Bondensiek, 2010; Carvallo, 2006; Joaristi, Lizasoain y Azpillaga, 2014; Plazas, Aponte y López, 2006; Navarro, 2003).

3. *Analizar las diferencias en el nivel de CSC del alumnado en función de otras variables contextuales como el ISEC (índice socioeconómico y cultural de las familias), el lugar de origen o la lengua empleada en el hogar.*

En este trabajo se confirma que el alumnado proveniente de familias con un nivel socioeconómico y cultural elevado obtiene significativamente mejores resultados en el nivel de Competencia Social y Ciudadana en comparación con centros de niveles más bajos. Diversos trabajos concluyen que el estatus socioeconómico familiar constituye un factor clave para valorar procesos que ocurren en diferentes contextos entre los que destaca el ámbito escolar (Arum, 1996; Bidwell y Friedkin, 1989; Demo y Acock, 1996), constatándose su influencia en los resultados académicos generales (Bolívar, 2005; Caro, McDonald y Willms, 2009; Coleman et al., 1966; Cordero et al., 2013; Desert, Preaux y Jund, 2009; Erberber, Stephens, Mamedova, Ferguson y Kroeger, 2015; Ferrão, 2009; Hattie, 2008; Lizasoain, Joaristi, Lukas y Santiago, 2007; OECD, 2010; Plucker, 2015; Van Ewijk y Sleegers, 2010) y, en particular, en aspectos no cognitivos (Bradley y Corwyn, 2002; Cervini, 2003; Opdenakker y Van Damme, 2000).

El alumnado de origen autóctono obtiene puntuaciones significativamente más altas que el de condición inmigrante. En relación al rendimiento académico hay diversos trabajos que han estudiado este fenómeno y que destacan que el éxito académico debería ser estudiado considerando las características contextuales del alumnado inmigrante (Duong, Badaly, Liu, Schwartz y McCarty, 2015; Huguet, Navarro y Janés, 2007; León, 2009; Navarro y Huguet, 2006; Portillo et al., 2013). Y es que, en el caso del alumnado inmigrante, las discrepancias entre las experiencias educativas en el hogar y las escolares son más pronunciadas, lo que repercute negativamente en los procesos cognitivos y rendimiento escolar (Gay, 2000; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco y Todorova, 2008). Otros trabajos estudian la influencia de esta condición en el desarrollo de diferentes habilidades no cognitivas propias de la Competencia Social y Ciudadana y concluyen que ser de

origen extranjero resulta un factor negativo para el desarrollo de la resiliencia (Cordero, Pedraja y Simancas, 2015).

En relación a las diferencias encontradas en función de esta última variable, destacar que existen ciertas discrepancias ya que algunos trabajos las vinculan con las condiciones socioeconómicas de las familias extranjeras (Lambert, 1974), mientras que otros hacen referencia a los problemas lingüísticos que normalmente se afrontan en estas situaciones (Besalú, 2002; Huguet, 2008). Probablemente, una explicación que integre los dos planteamientos sea la más fiel a la realidad.

En cuanto a la lengua empleada en el hogar, se constata que el alumnado de familias en las que la lengua vehicular es el euskera obtiene resultados significativamente superiores que en los hogares en los que no lo es. En la literatura consultada no se encuentran trabajos que justifiquen este hallazgo en particular, pero se puede deducir que en el caso del alumnado procedente de familias castellanoparlantes, el hecho de estudiar en euskera supone, además de toda la carga lectiva correspondiente, un cambio de lengua familia-escuela, convirtiéndose así en un programa de inmersión lingüística (Rojo, Madariaga y Huguet, 2010) que, de no llevarse a cabo de manera adecuada, como señala Martín (2003), puede desencadenar en un proceso de sumersión que provoque, entre otras cosas, fracaso y exclusión social.

Por lo tanto, considerando las variables citadas, se concluye que el alumnado de familias con un índice socioeconómico y cultural alto, de origen autóctono y vascoparlante obtiene los resultados más elevados en la evaluación de la Competencia Social y Ciudadana. Esta conclusión vuelve a perpetuar la idea de que las variables contextuales tienen un peso muy determinante tanto en el rendimiento académico (Gil, 2009, 2013; Tejedor y Caride, 1988) como en el desarrollo de habilidades no cognitivas (López, Iriarte y González, 2004; Rodrigo et al., 2006; Osca, Palací y Hontangas, 1994).

4. *Analizar y contrastar la percepción de la Inspección Educativa y de los Equipos Directivos del papel de la educación en valores en relación a la eficacia escolar entre centros CAEF y CBEF y de red pública y concertada.*

Se ha constatado que los Equipos Directivos y la Inspección de los centros de alta eficacia escolar realizan una valoración más positiva de la educación en valores en sus centros que los de baja. Además, hacen referencia con mayor frecuencia a la educación en valores al explicar su nivel de eficacia, aspecto que evidencia una mayor presencia de la misma en las comunidades escolares y en los discursos de profesionales de centros CAEF.

Los valores difieren entre unas escuelas y otras, cada una se centra en desarrollar en su alumnado actitudes y valores particulares (Hofmann-Towfigh, 2007) pero, de forma general, y según estos y estas agentes de la comunidad, los valores más referenciados al hablar de la educación en los centros participantes son los siguientes: la Igualdad, la Conservación del Medio Ambiente, los Valores Religiosos, el Respeto, la Creatividad, la Solidaridad y la Inclusión.

Considerando la variable red del centro, la única diferencia que se detecta en los discursos elaborados es la referencia, por parte de los centros concertados, al Plan Pastoral como estrategia de educación en valores principal y al reconocimiento de priorizar la promoción de los Valores Religiosos. Este dato es lo esperado, ya que como señala Urquizu (2008), uno de los motivos por los que las familias se decantan por centros de estas características es por las motivaciones religiosas que “traen consigo un uso y reconocimiento de normas y axiomas de comportamiento que sirven para que los jóvenes puedan no sólo identificarse entre sí, sino marcar distancia frente a otros grupos sociales” (Angelucci, et al., 2009:154). Sin embargo, el análisis que se ha llevado a cabo de la información recopilada no refleja diferencias destacables, como ya se ha encontrado con anterioridad en trabajos como el de Muñiz y Suarez (2012) o Lovat y Clement (2008), en este último todos los centros, independientemente de la red a la que pertenecen, han producido resultados similares, considerando la educación en valores en el centro del esfuerzo educativo.

En cuanto a los valores priorizados, estudios como el de Addleman (1988) o McCartin and Freehill (1986) intuyen diferencias entre escuelas de diferentes características, pero, según Hofmann-Towfigh (2007) no hay muchos estudios que comparen valores en diferentes tipos de escuelas.

5. *Conocer la valoración del profesorado de la EV en centros CAEF y CBEF y de red pública y concertada.*

El profesorado de centros CAEF valora significativamente mejor la educación en valores de sus centros que el que imparte docencia en centros CBEF. Este hecho puede deberse a que, como se ha comprobado en este trabajo, en los centros CAEF la educación en valores cumple con determinadas características que le hacen ser más eficaz que la practicada en las escuelas CBEF (DEEWR, 2008; Solomon, Watson y Battstich, 2001, en Berkowitz y Bier, 2004).

En los centros CAEF el profesorado considera que la comunidad educativa conoce, comparte y practica los valores que se pretenden fomentar en su centro de forma significativamente mejor que en los CBEF. Y es que, considerar un enfoque integral que incluya al alumnado, profesorado, familias y toda la comunidad escolar es fundamental para un correcto desarrollo de este proceso (Beland, 2003; Marshall, Caldwell y Foster, 2011; DEST, 2004, Parra, 2003; Redondo y Navarro, 2007). De no ser así, como afirma Collins (1997), se apunta hacia un aumento del nivel de conflictividad en las relaciones dadas entre los y las citados/as agentes. En este trabajo se confirma la importancia de consensuar y asumir los valores a trabajar tanto por parte del centro como de las familias, como se ha señalado en otros estudios (Barrio, 1997; Cerezo, 2001; Ortega, 1997; Zbar, Brown, Bereznicki y Hooper; 2003). El alumnado llega a las aulas equipado con unos determinados valores que le hacen filtrar de una forma u otra las propuestas de ese contenido realizadas por los centros (Beltrán, 2001; Flaquer, 1998; Ortega, Mínguez y Saura, 2003; Ortega y Mínguez, 2009).

El profesorado perteneciente a centros de la red concertada valora más positivamente la educación en valores y el consenso de los valores a trabajar por parte de toda la comunidad. Este hecho puede justificarse porque, como ya se ha apuntado, las escuelas concertadas, en su gran mayoría católicas, sintonizan todas sus prácticas educativas bajo un mismo ideario que ayuda a formar a las personas en su totalidad (Hermans, 1993). Desde esa perspectiva, estas escuelas se basan en un enfoque holístico que se manifiesta, entre otras cosas, en la educación en valores practicada (Van der Zee, 2010). Las escuelas públicas actuales, por el

contrario, son el legado de una tradición neutral en el área de la educación en valores y que, finalmente, se detuvo por completo (DEST, 2003).

6. *Estudiar la valoración del profesorado de la EV según la variable sexo.*

Las profesoras valoran mejor la educación en valores que los profesores. Asimismo, ellas son más optimistas y consideran que los valores se comparten en mayor medida entre la comunidad educativa.

7. *Identificar buenas prácticas de EV en los centros de la CAV.*

Desde una perspectiva global, los Equipos Directivos y la Inspección destacan la relación de la educación en valores con algunos planes estratégicos que se están desarrollando en la actualidad en los centros de primaria de la CAV y que se describen a continuación:

- *Agenda 21.* La formación en proyectos específicos como este, centrado en el valor de la Conservación del Medio Ambiente, es fundamental. Álvarez y Vega (2009) constatan que para que el alumnado lleve a cabo conductas responsables con el medio ambiente es necesario que esté informado al respecto, motivado y convencido de su capacidad para producir cambios.
- *Educación Emocional.* Proyecto específico útil para dar una respuesta específica a aspectos que no tienen el suficiente protagonismo en el sistema educativo actual y para desarrollar determinadas competencias emocionales y el bienestar (Bisquerra, 2000, 2003, 2008, 2009).
- *Plan de coeducación y prevención de la violencia de género.* Gracias a este plan se ha dotado de mayor relevancia en el sistema educativo a los valores de igualdad entre hombres y mujeres (Ruiz y Ruiz, 2008). Trabajar en esta línea mejora el desarrollo de múltiples valores, pero no es suficiente con hacerlo en las aulas, resulta necesario intervenir en la cultura, en las normas que rigen la sociedad, en las relaciones, etc. (Delgado, 2015).
- *Plan de Convivencia.* La sistematización de las intervenciones que buscan una óptima convivencia debe, según Acosta (2006), basarse en: la cohesión del grupo, gestión democrática de la normativa, la resolución de conflictos, las habilidades socio-emocionales y la educación en valores. Este documento no es otra cosa que la sistematización de las intervenciones diseñadas para el

aprendizaje y la vivencia en el centro escolar de los valores democráticos de respeto, diálogo, tolerancia, solidaridad, justicia, igualdad, libertad, paz, salud, responsabilidad, diversidad, juntamente con los valores de otras culturas y personas mediante un proceso creativo y participativo, de resolución de conflictos y de habilidades sociales de comunicación (Moradillo, 2008). Sin embargo, en trabajos como el de Merma-Molina, Ávalos y Martínez (2019), se cuestiona la adecuación de estos planes en el sistema educativo actual.

- *Plan de Acción Tutorial*. Incluir el trabajo de los valores en el citado plan es una de las estrategias más citadas. Trabajos como el de Morales (2010) lo consideran una forma de “desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática” (p.101).
- *Proyecto Pastoral*. Mediante este planteamiento Rose (2007) considera que las personas son llamadas a construir su identidad de manera personal, a convivir consigo mismas y con las demás.

7.2. Fase 2. La educación en valores en centros de alta eficacia escolar de la Comunidad Autónoma Vasca

En esta fase se propuso caracterizar la educación de este contenido en los centros CAEF de primaria de la CAV. Teniendo en cuenta la relación existente que se ha constatado en la fase previa entre la educación en valores y la eficacia escolar, es posible deducir que si estos centros son los más eficaces serán los que, entre otras cosas, proporcionen el enfoque más adecuado a la educación en valores.

Como aclaración, y con la intención de mejorar la comprensión del presente apartado, la discusión del objetivo 2.6. *analizar las diferencias existentes en función de diversas variables (sexo del alumnado, sexo del profesorado, sexo de la madre o del padre, curso escolar y red del centro)* se presenta de manera transversal dentro de todos los demás, tal y como se procede a describir a continuación:

1. *Conocer el nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado en estos centros, identificando y comparando su propia perspectiva, la del profesorado y la de las familias.*

El nivel de hábitos y valores percibido por el alumnado de estos centros de alta eficacia escolar en las áreas exploradas (Convivencia y vida escolar, Trabajo y estudio, Bienestar personal y familiar, Solidaridad, generosidad y altruismo) es elevado. En concreto, la puntuación media más alta la consigue en el área de hábitos y valores referidos a la Convivencia y la Vida Escolar y, por el contrario, la más baja en el bloque de Bienestar Personal y Familiar.

En cuanto al profesorado, las puntuaciones otorgadas en todas las áreas estudiadas también son considerablemente altas. El mayor nivel de adquisición lo sitúa en el bloque referido a la Convivencia y la Vida Escolar, mientras que para el profesorado de los centros CAEF la puntuación media más baja se sitúa en el Rendimiento Académico. De este hallazgo se intuye que, en opinión del claustro, el alumnado de centros CAEF de primaria tiene un mayor nivel de desarrollo de contenido no cognitivo (hábitos y valores) que de contenido cognitivo (rendimiento académico).

Las familias, así como el propio alumnado y el profesorado, tienen una perspectiva muy positiva del nivel de adquisición y desarrollo de hábitos y valores del alumnado. La puntuación media más alta se la proporcionan en el área de Convivencia y la Vida Escolar, mientras que la más baja se refiere al bloque de Bienestar Personal y Familiar.

Estos datos confirmarían, como afirman Lovat y Toomey (2009), una relación de interdependencia entre educación moral y la eficacia escolar y que, en general, es el propio alumnado el que mejor valoración media hace de su proceso de adquisición de hábitos y valores, en comparación con el profesorado que realiza una menor valoración.

Se han encontrado diferencias en la adquisición de hábitos y valores del alumnado de estos centros en función del sexo, las chicas perciben un mayor nivel que los chicos, como se ha mencionado en otros trabajos (Carlo y Randal, 2002; Llinares, 2003; Morales, 2012). Además, se confirma que los niños y las niñas a esta edad tienen una percepción estereotípica de sus propios hábitos y valores, mostrando una clara tendencia a poner en práctica más los valores positivos con el grupo de iguales de su propio sexo (Eder y Hallinan, 1978; García, Cabanillas, Morán y

Olaz, 2014; González, 1999; Oyarzún, Estrada, Pino, y Oyarzún, 2012). Así pues, se constata la relación del proceso de adquisición de valores con el género y con la edad (Black, 2000; Carlo et al., 1992; Eisenberg y Miller, 1987, Eisenberg et al., 1991; Mestre et al., 1999). Asimismo, en algunos trabajos se ha informado de diferencias en la adquisición de hábitos y valores del alumnado en función del sexo (Carlo y Randal, 2002; Heintz, Kramm y Ruch (2019); Llinares, 2003; Morales, 2012) y cabe preguntarse si los niños y las niñas en centros de alto nivel de eficacia presentan diferencias o, por el contrario, mediante su actuación, consiguen superarlas.

En cuanto al profesorado, se confirma que en prácticamente todas las áreas estudiadas las alumnas son mejor valoradas que los alumnos. Freixas y Luque (1998), Martínez (2011) o Winkler y Cueto (2004) afirman la idea de que las niñas obtienen mejores notas y que se las considera mejores estudiantes que a los niños. Robinson y Lubienski (2011) concluyen que el profesorado califica constantemente mejor a las niñas que a los niños, incluso cuando las evaluaciones sugieren que los niños tienen ventaja.

Este efecto se repite en el caso de las familias. Se comprueba que en este colectivo también existe una clara tendencia, tanto en el caso de los padres como de las madres, a valorar más positivamente a las niñas que a los niños, sobre todo en las áreas de Convivencia y Vida Escolar y Trabajo y Estudio. Asimismo, atendiendo al sexo de la madre o el padre, no hay una tendencia clara, pero se concluye que las únicas diferencias estadísticamente significativas encontradas son que el padre valora mejor a sus hijos e hijas que la madre.

Diversos estudios apuntan que no existe una “relación lineal entre la edad de las personas y su crecimiento moral” (Barba, 2007:1235), aspecto que se confirma en el presente trabajo. Sin embargo, se ha encontrado que el alumnado de más edad hace referencia con mucha más frecuencia al valor de la Empatía, efecto analizado en diversas investigaciones en las que se concluye que conforme avanza la edad en estas etapas aumenta progresivamente este constructo (Hoffman, 1987; Retuerto, 2004). Lo mismo ocurre si se analiza este valor en función del sexo, se confirma lo encontrado en otros estudios, como el de Eisenberg y Lennon (1983),

Garaigordobil y Maganto (2011), Richaud (2009) o Soriano y Osorio (2008), en los que se concluye que las chicas cuentan con un nivel superior en la capacidad de Empatía.

En cuanto a la red, las puntuaciones proporcionadas por el profesorado no cuentan apenas con diferencias estadísticamente significativas, pero teniendo en cuenta los factores en los que sí la hay y la tendencia global de los resultados, se comprueba que el profesorado de centros pertenecientes a la red pública valora mejor el nivel de adquisición y desarrollo de hábitos y valores del alumnado que el de la red concertada.

Según la red, las familias de centros pertenecientes a la red concertada valoran significativamente mejor al alumnado.

La comparación entre los valores y expectativas citados por los tres grupos de referencia considerados constatan similitudes y diferencias. En relación a los valores, resulta evidente que, comparando las tres perspectivas, las valoraciones son positivas, destacando el bloque de Convivencia y vida escolar como el mejor valorado. En contraposición, el referido al Bienestar personal y familiar es en el que el alumnado obtiene la puntuación media más baja.

En general, en cuanto a los resultados relativos a la perspectiva tanto del alumnado (Marina, 2013), como del profesorado (Garaigordobil, 2010) y las familias (Morillas y Paz, 2009), la conclusión principal es que el nivel de hábitos y valores auto-percibido por el alumnado de centros de alta eficacia escolar en todas las áreas es elevado. Este efecto se repite en la valoración que hacen del Rendimiento Académico del alumnado, coincidiendo con otros estudios, como el de Lovat y Toomey (2009), en el que se hace referencia a una relación de interdependencia entre la eficacia escolar y la educación moral.

Destacar que el propio alumnado es el que mejor valoración media hace de la adquisición y desarrollo de hábitos y valores, y el profesorado el que menores puntuaciones otorga. Posiblemente, esta conclusión se vea afectada por el sesgo de la deseabilidad social (Lemos, 2006; Silva *et al.*, 2016), sobretodo en el caso del alumnado y sus familias, la valoración del profesorado, por su parte, también puede verse afectada por cierta subjetividad (Perassi, 2008).

En relación a los centros participantes, destacar que el Centro 30602, el que aplica el Programa Nahiko, es en el que el alumnado percibe un mayor nivel de hábitos y valores. No obstante, subrayar que los centros escolares participantes son centros de un alto nivel de eficacia, centros que a priori se podría considerar que hacen un buen trabajo en relación a este contenido, pero, aun así, sigue existiendo una brecha de género en el ámbito de los hábitos y valores que es significativa desde la etapa de primaria. El contexto escolar no es el único agente que determina este efecto, pero sí uno de ellos (Hartup, 1992) y este hecho debería llevar a la reflexión.

2. Estudiar las creencias y el nivel de conocimiento que tiene el alumnado de primaria sobre la EV.

Pese a su complejidad, la mayor parte del alumnado de estos centros es capaz de definir adecuadamente el concepto de “valor” y esto contradice otros trabajos, como el de Lara y García-Ramírez (2004) en los que han encontrado que este conocimiento no llega a la mitad de la muestra participantes. Este resultado es muy significativo, pues el término es complejo, además de polisémico (Arufe, 2011; Cayón y Pérez, 2008; De Rivas, 2014) y ser capaz de definirlo adecuadamente por la mayoría de la muestra participante hace intuir, entre otras cosas, una reflexión previa y una presencia considerable del concepto en el día a día de este alumnado.

El alumnado participante en el presente estudio coincide con lo concluido en trabajos como el de Pérez, Cánovas y Gervilla (2000), en el que se afirma que el alumnado conoce los valores en los que se les está educando. Además, los resultados referidos a las creencias en torno a la educación en valores coinciden con los obtenidos por Zbar, Brown y Bereznicki (2003), destacando la relevancia otorgada a los valores en los que educa el centro, a los valores del profesorado y a que la comunidad educativa al completo sea consciente de ellos.

Se ha encontrado que el alumnado de los centros de primaria de la CAV habla sobre valores, en primer término, con su familia, agente socializador fundamental (Musitu, 2000) (más con la madre que con el padre, figura que debería potenciar su presencia en el proceso, sobretodo en el caso de las niñas, pues sus beneficios

son múltiples (Bello, 2004; Epstein y Salinas, 2004; Hoover-Dempsey, Bassler y Burow, 1995; López y Tedesco, 2002; Machen, Wilson y Notar, 2005), seguido de su tutor/a de clase y, por último, con un porcentaje no muy elevado (38.4%), con su grupo de iguales (más con las amigas que con los amigos).

El alumnado no es apenas consciente de la influencia que ejercen otros agentes, como los medios de comunicación (Zbar, Brown y Bereznicki, 2003), en su proceso de adquisición y desarrollo de hábitos y valores, pese a que trabajos previos afirman que lo que se consume mediante estos medios influye en las actitudes, las creencias, los valores, así como en sus comportamientos (Buxarrais, 1996; Gerbner, Gross, Morgan y Signorielli, 1994; Maeso, 2008).

Los modelos para adquirir la moralidad y los valores personales son diversos (Ararteko, 2009; Barba, 2007), concretamente, para el alumnado de primaria el referente principal se encuentra en la familia, en concreto parece tener mayor influencia la madre que el padre (Casco y Oliva, 2005; Collins y Rusell, 1991), la escuela, donde las profesoras tienen más repercusión que los profesores y, en último término, el grupo de iguales, contexto en el que destacan las personas del propio sexo. Este último fenómeno es muy común en la etapa de primaria pues, según Rubin, Lynch, Coplan, Rose-Krasnor y Booth (1994), durante esta etapa los amigos o amigas suelen tener la misma edad, semejanzas actitudinales y mismo sexo (García-Bacete y Marande, 2013).

En el caso de la definición de una buena persona y un/a buen/a amigo/a dada por el alumnado los resultados son parecidos, pero, sin embargo, en el segundo de los casos se destaca el valor del Amor, debido a la proximidad que supone en comparación con la otra categoría referida a un constructo universal. En relación a un/a buen/a estudiante, la mayoría de los valores referenciados se contextualizan en la escuela y se centran en la tarea.

Para concluir con este apartado, destacar que las personas más admiradas se encuentran en el contexto familiar, sus iguales, personajes populares, el colectivo docente, nadie y otras personas (sin especificar). Además, confirmando la actuación estereotípica de los géneros de la que se viene haciendo referencia en todo el apartado, los valores distintivos destacados en la madre son la Compasión

la Bondad y el Amor, en cambio, para el padre se destacan las Capacidades físicas y la Sabiduría. Este efecto se repite en el grupo de iguales, de las amigas se destaca su Compasión, mientras que en el caso de los amigos se especifican las Capacidades físicas.

3. Analizar y comparar las creencias del profesorado y las familias en torno a la EV.

Destacar la necesidad del trabajo conjunto entre los y las agentes que cuentan con algún tipo de repercusión en el proceso de adquisición de valores de niñas y niños, subrayando la importancia de la escuela y la familia en todo este proceso (Martínez, Esteban y Buxarrais, 2011; Ortega y Mínguez, 2003; Torío, 2004).

En los centros de alta eficacia de primaria de la CAV los valores destacados son el Respeto, la Responsabilidad, la Igualdad, la Empatía y la Convivencia. Alguno de los cuales coinciden con los encontrados en otros trabajos, como el de Hernández y Tolino (2011), en el que se concluye que los valores que se transmiten de forma prioritaria desde las escuelas, según el profesorado, son la Convivencia, el Respeto, el Esfuerzo y la Constancia.

Asimismo, según el profesorado y las familias, los valores que se deberían de desarrollar en estos centros de educación primaria son el Respeto, la Igualdad, la Empatía, la Tolerancia y la Responsabilidad. Los menos destacados son la Competitividad, los Valores Espirituales, los Valores Religiosos, y, por último, los Valores Económicos. En esta línea, Zbar, Brown y Bereznicki, coordinadores del DEST (2003), encontraron que las familias y el profesorado compartían como valores prioritarios en esta etapa la Responsabilidad, el Respeto, la Honestidad, la Tolerancia y la Equidad. En este caso los valores menos señalados fueron la Competitividad, el Servicio a los/las demás y los Valores Económicos.

En este trabajo se confirma el debate existente en relación a la consideración de una asignatura específica sobre los valores. Entre la muestra formada por el profesorado no hay una opinión clara al respecto, pero para las familias parece fundamental su pertinencia (Alonso, 2004; Carrillo, 2011; Díaz, 2005; Gómez, 2008).

La formación en el área de la educación en valores para el profesorado es fundamental. Sin embargo, sólo el 30% del profesorado participante en este estudio reconoce haber recibido formación al respecto (Halstead y Taylor 2000; Johnson 2002; Purpel 2000; Reynolds 2001; Stephenson, Ling, Burman, y Cooper 1998; Stephenson 2000; Taylor, 2002; Titus 1994; Williams 2000).

Los y las agentes de socialización de valores destacados por el alumnado son la figura materna y paterna, el profesorado y la comunidad en general. La muestra participante coincide en considerar los medios de comunicación en último lugar, pese a que, como apuntan múltiples trabajos, (Medrano y Aierbe, 2011; Naranjo, 2017; Sinda, Medrano y Martínez, 2015), son uno de los principales responsables en el proceso de adquisición de hábitos y valores.

4. Identificar buenas prácticas, estrategias y metodologías empleadas por el profesorado y las familias en la EV.

La principal metodología de enseñanza aprendizaje que se emplea en los centros para educar en valores es el *Aprendizaje cooperativo* (Gallach y Catalán, 2014; García, Traver y Candela, 2001; Kagan, 1994). También destaca el *Plan de Acción Tutorial*, entre cuyos objetivos se encuentra “favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores” (Pacheco, Zorrilla, Céspedes y De Ávila, 2007:10). Asimismo, mencionan el Plan Pastoral, las Comisiones específicas, los Recursos Materiales y la Transversalidad.

En relación a los centros participantes, destacar que el Centro 30602, el que aplica el *Programa Nahiko*, es en el que el alumnado percibe un mayor desarrollo de hábitos y valores. No obstante, subrayar que los centros escolares participantes son centros de alto nivel de eficacia, centros que a priori se podría considerar que apuestan por la coeducación, pero, aún y todo, sigue existiendo una brecha de género en el ámbito de los hábitos y valores que es significativa desde la etapa de primaria. El contexto escolar no es el único agente que determina este efecto, pero sí uno de ellos (Hartup, 1992) y este hecho debería llevar a la reflexión.

Las familias utilizan diversidad de estrategias tales como el Modelado, Diálogo, Análisis de la realidad, Explicación oral, Acuerdos de convivencia, Reflexión, Ejemplificar, Participación en la comunidad.

5. *Definir las principales dificultades a las que se enfrentan el profesorado y las familias para educar en valores.*

La principal dificultad que percibe el profesorado para educar en valores se relaciona con las familias, destacando en concreto: 1) falta de acuerdo entre los dos agentes (algo fundamental, como se apunta en trabajos de Jiménez y Sanz (2015), 2) excesiva sobreprotección por parte de las madres y los padres (Permy y Riso, 2014), 3) falta de tiempo de las familias para dedicárselo a sus hijos e hijas (García, 2017; López, Acereda, Signes y Amado, 2015) y 4) las características propias de cada familia (Gallego, 2012).

Las dificultades más referenciadas por parte de las familias son las siguientes:

- *Sociedad.* La dificultad fundamental derivada de este trabajo es la influencia negativa que ejerce la sociedad en general en el proceso de adquisición de valores. Específicamente, la muestra participante detalla valores característicos de la sociedad actual, como son la Competitividad, el Egoísmo o los Valores económicos.
- *Medios de comunicación.* La influencia de los medios de comunicación ha sido constatada en múltiples trabajos (Aierbe y Oregui, 2011; Aldea, 2004; Bolívar, 1998; García, 1999; Pinto-Archundia, 2016; Rajadell, Pujol y Violant, 2005; Strasburger, Wilson y Jordan, 2002). Sin embargo, en este apartado es necesario subrayar la connotación negativa que tienen estos recursos, pues atendiendo a las conclusiones de trabajos como el Del Río, Álvarez y Del Río (2004), se constata un crecimiento de fomento de valores tales como el materialismo, el individualismo o la agresividad. Por ello resulta necesario, como apunta Medrano (2008), diseñar contenidos que sugieran “modelos de vida constructivos y realistas en coherencia con los valores en los que ya existe consenso social” (p.391).
- *Falta de tiempo.* La difícil conciliación de la vida laboral y familiar conlleva una falta de tiempo generalizada para madres y padres. Parella y Samper (2007) definen el hecho de “conciliar” como un proceso en el que se consigue “armonizar dos ámbitos que no se sitúan, de partida, en un mismo nivel y que presentan incompatibilidades a nivel macro” (p.160). Buxarrais y Escudero

(2014) apuntan que el tiempo dedicado en el contexto familiar para educar en valores debe ser “constante, oportuno e intenso” (p.121), tres características que se ven perjudicadas por las dificultades con las que cuentan las familias para poder garantizarlo.

- *Grupo de iguales.* Para las familias la conducta social de los niños y las niñas es determinada, en gran parte, por la relación que tienen con sus iguales, y es que, como apunta Moral (2004), la influencia del grupo de iguales en estas etapas es decisiva (Bukowsky, Hoza, Boivin, 1994; Cano, Escapa, Marí-Klose y Marí-Klose, 2012; Fernández, 2017; Fuertes, Martínez y Hernández, 2001; Delgado, Oliva y Sánchez-Queija, 2011; Díaz-Aguado, 1986).
- *Actitud de los y las menores.* Otra de las principales dificultades constatadas en este trabajo es la actitud de los niños y las niñas, su predisposición al aprendizaje, a la puesta en marcha de valores que favorecen la convivencia. En este aspecto es destacable el momento evolutivo en el que se encuentra la muestra de menores participante. La pre-adolescencia y adolescencia se corresponden con momentos complicados en los que los niños y las niñas sufren numerosos cambios que influirán en su comportamiento. Es responsabilidad de las familias tenerlo en cuenta y mostrar cercanía (Yanes y Morales, 2004).
- *Sus propias capacidades.* Para contrarrestar esta dificultad se debe garantizar la formación para padres y madres en esta área. Este proceso se define como:

un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres que tiene como objetivo proveer modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar y mejorar prácticas existentes con el objeto de promover comportamientos en los hijos y las hijas que son juzgados positivamente y erradicar los que se consideran negativos. (Vila, 1998:502)

7.3. Fase 3. Estudio de casos

La finalidad de esta tercera fase es conocer en profundidad la realidad de un centro CAEF y otro CBEF en el ámbito de la educación en valores. Las principales conclusiones, con respecto a los objetivos planteados, son las siguientes:

1. *Analizar las concordancias y las discrepancias.*

Algunas de las principales semejanzas entre el centro CAEF y CBEF al respecto de la educación en valores son:

- Ambos centros consideran el desarrollo integral como finalidad de la intervención educativa (Gray 2004; Sammons, Nuttall y Cuttance, 1993; Teddlie y Reynolds, 2000).
- Tanto el profesorado, como las familias y el propio alumnado de ambos centros tienen consideraciones muy positivas sobre la educación en valores.
- En los dos centros se trabajan proyectos/estrategias que tratan directa, o indirectamente, el desarrollo de valores, tales como KIVA o el Aprendizaje cooperativo.

Por otro lado, las diferencias apuntan hacia las siguientes ideas:

- El alumnado del centro CAEF obtiene significativamente mejores puntuaciones en la CSC que el del centro CBEF y, según el profesorado participante, el nivel de hábitos y valores del alumnado del centro CAEF es significativamente más alto que el del CBEF. Estos resultados constituyen nuevas evidencias de la conexión entre la educación en valores y la eficacia escolar (Benninga, Berkowitz, Kuehn, y Smith, 2003; Brown, 2010; Elias *et al.*, 1997; Esquith, 2003; Hawkes, 2005; Lovat, 2017a, 2017b; Lovat y Toomey, 2009; Lovat, Toomey y Clement, 2009; Lovat, Toomey, Clement, Crotty y Nielsen, 2009; Pring, 2010).
- El centro CAEF se caracteriza por tener una cultura de formación y mejora continua (Bartau, Azpillaga y Joaristi, 2017; Murillo, 2008). En el centro CBEF se constatan ciertas controversias al respecto, una baja sistematización o reticencias por parte del profesorado.
- El centro CAEF se caracteriza por contar con un programa específico y sistematizado sobre educación en valores, como se ha encontrado en otros trabajos (Arana y Batista, 1999; Barba, 2006, 2010; Bolívar, 1998; Gervilla, 2010; Martínez, 2011; Santibáñez, 2005).

-
- La evaluación del proceso de adquisición de valores es uno de los procedimientos fijados que se llevan a cabo en el centro CAEF, pero no en el CBEF (DEEWR, 2008).

2. Identificar buenas prácticas en el área.

Aunque en los dos tipos de centro se han identificado diversas estrategias de educación en valores que utiliza tanto el profesorado, a nivel de aula, como a nivel del centro y las familias, en el CAEF están más sistematizadas, son más compartidas y se evalúan de forma más eficaz que en el CBEF.

Las buenas practicas identificadas coinciden en diversos aspectos con las definidas en otros trabajos (DEEWR, 2008; Lovat et al., 2009; Toomey, 2009), destacando la sistematización de los procesos, la integración de la educación en valores en el día a día de la escuela, la identificación de valores a trabajar acordes a la comunidad educativa, etc.

Pese a que la principal limitación con la que cuentan este tipo de estudios, relativa a la dificultad de extrapolar las conclusiones obtenidas en un microsistema a una explicación general, se puede considerar que es una evidencia más de que escuelas con alto nivel de eficacia destacan, entre otras cosas, por el trabajo que desarrollan en la educación en valores. Asimismo, en el centro CAEF se destaca que los contenidos del currículo más tradicionales se orientan al desarrollo integral del alumnado, ya que trabajan específicamente cuestiones como la responsabilidad, el respeto, la equidad o la honestidad, repercutiendo positivamente en diversas áreas escolares.

8. Conclusiones generales

8.1. Conclusions

Below is a summary of the most significant aspects learned from the results obtained during this research.

A first contribution of the work is the observation that values education is a broad and complex concept corresponding to a systemic and integral procedure. This specifically refers to the series of strategies which have the objective to favour a climate of coexistence through socialisation, to promote personal development by training pupils in models of coexistence based on respect, empathy, equality and solidarity and, eventually, to improve school performance. Any teaching and learning process implicitly contains specific content relative to the subject to be taught, but undoubtedly also some kind of value.

Today, training in this area is fundamental, and in recent years there is a clear-cut tendency, increasingly more widespread, to teach values education at schools. Current education law explicitly defines objectives and content related to attitudes, values and rules. Specifically, the strategic line of innovation and development in the European education framework for the year 2020 in the Basque Autonomous Community includes “integral development of the person in all their dimensions: physical, cognitive, communicative, social, cultural, moral, affective and emotional, aesthetic and spiritual” (Basque Government, p.8).

In this line, the need to connect values education with research into school effectiveness is confirmed, as suggested by other works which have served as inspiration for this study (Aspin & Chapman, 2007; Barba, 2009; Lovat & Toomey, 2009 and Clement, 2010).

Note should be taken that the conclusions described herein must be approached with certain caution, given that the context in which the study was carried out is limited and our participant sample only refers to certain primary schools in the Basque Autonomous Community with high and low school effectiveness.

Below are the conclusions obtained from this work according to the objectives set, thereby highlighting the relationship existing between values education and school effectiveness:

- *Values education plays an important role in the effectiveness of primary schools in the Basque Autonomous Community.*

From a global perspective, the conclusion is that values education is a key factor of primary school effectiveness. Most of the works consulted continue to sustain the idea that, if the objective is to improve the school's level of effectiveness, or more specifically, the academic performance of its pupils, the main areas towards which the intervention is pointed are far removed from the development of aspects related with values. However, different studies coming from international contexts, as well as the results found in this study, confirm the benefits of working on this content in different areas related to school effectiveness such as, for example, the attitude of the pupils, the school atmosphere, relations between the people making up the community or the development of skills and school performance.

Specifically, this affirmation is based on several results found in this work and which are developed below.

Pupils at primary schools with high effectiveness achieve significantly higher results than those from schools with low effectiveness in Social and Civic Skill. Taking account of the fact that the bibliographic revision carried out describes this skill as one of those most directly related to the process of acquiring and developing values, it can be affirmed that the work carried out in this area is more effective in schools with high effectiveness than in those where it is low. A relationship has therefore been found between the results obtained in skills connected to cognitive content (skill in reading—Spanish and Basque—or in mathematics), on which the standard of school effectiveness is based, and those obtained by pupils in the skill related to non-cognitive content (Social and Civic Skill).

Differences have also been found between values education at one school with a high level and one with a low level of school effectiveness. These differences

suggest that, in general, in schools with high effectiveness some of the suppositions defined in the theoretical framework are met, such as principles of good practices in values education.

Based on this analysis, the conclusion is reached that in schools with high school effectiveness, there is a generalised concern for and a strong interest in values education, a school community focussed on reaching a same point and which works to achieve dignified coexistence. Regarding schools with low school effectiveness, the work they carry out in relation to values is included within a programme of intervention on Emotional Intelligence of their own design.

The Education Inspectorate and the Management Teams from both kinds of schools consider values education to be another factor which determines the level of school effectiveness. Said conclusion indicates that the different people in the school community are aware of that relationship.

Teachers at schools with high effectiveness have a significantly higher appreciation of values education at their schools than teachers at those with low effectiveness. It has been found that teachers at schools with high effectiveness perceive greater agreement in regard to values shared by the people belonging to the school community than those with low effectiveness. The perspective of the teaching staff takes on special relevance in this process, given that, as well as being the people responsible for directly implementing values education in the classroom, they also represent important figures for all pupils, acting as a role model which the boys and girls will internalise.

These differences constitute proof of the relationship of interdependence between values education and school effectiveness, particularly in favour of the treatment assigned to values education by schools with a high level of effectiveness.

- *Values education at schools with high effectiveness has been characterised in the Basque Autonomous Community*

The following conclusions are presented taking account of the perception of the different agents involved in this process.

According to the education community, these schools stand out, among other reasons, for the values education they offer pupils. A generalised positive view of training in values is shared by the informants (Education Inspectorate, Management Team, teachers, pupils and families).

The extent of the acquisition of habits and values by the pupils depending on the community at these schools, is high. Specifically perceived is greater development in the area of School Coexistence and Life and lower in that of Personal and Family Wellbeing. Notable academic results are also perceived overall, a factor which confirms that the pupils at these schools enjoy a considerable level of moral development and performance which may be due to myriad factors: the quality of the values education programmes introduced, the level of involvement of the members of the school community in the process, the school atmosphere, etc. There is no doubt that the results on which this conclusion is based may be influenced by the effect of social desirability, but even taking this possibility into account, the data are enormously interesting, highlighting statistically significant and relevant differences in some of the analyses carried out, and open new paths of research described at the end of this section.

This said, the results obtained in Social and Civic skill among pupils at these schools are the lowest in comparison with other skills, such as Reading or Mathematics. This fact could be justified because the pupils, in general, are more used to taking assessment tests of cognitive rather than non-cognitive content. The point is that today skills assessment remains a pending subject at a great many schools. There is a long tradition of tests, fundamentally quantitative, which continue to condition today's assessments while priority is still not placed on the aspects to be valued but on the means used to achieve them.

The pupils understand the concept of "value"; most of them relate it to a series of specific characteristics found in people, such as Respect and Empathy. This is important, given that knowing how to define a concept means being familiar with it, internalising it and having given some kind of thought to the subject.

Differences have been found in the Social and Civic Skill and in the majority of the habits and values analysed in favour of girls compared to boys, which could

suggest a stereotypical gender action. Furthermore, both girls and boys confirm that they talk about values and put them into practice more frequently with people of their same sex and that they consider their mothers to be their main role model in the area.

The pupils' perception of the models of ideal people in the different areas studied (universal, school and social) suggests that characteristic values exist for each one. It is observed that the good person in general, without implying proximity for the participating pupils, does not entail any kind of affection, while a good boy or girl friend does. In the case of the profile referring to the school context, values focussed on work at school and in the classroom are detected.

On the other hand, the importance of the figure of the teaching staff has been observed in the process of values education, the party involved in addressing the crisis of values existing in today's society.

Teachers and families believe that the values which primary pupils must develop are, among others, the following: Respect, Equality, Empathy, Tolerance, Responsibility, Freedom, Honesty, Environmental Protection and Happiness.

With respect to families, the relevance of mothers and fathers in the process is confirmed given that they act as a key piece, as guides and as strong and enormously useful models for social transformation. Greater involvement in the process by mothers rather than fathers is specifically observed.

At these schools controversy remains in place with respect to whether values education should be included as a specific subject on the official syllabus or, on the contrary, whether it should be addressed through other subjects. While the majority of families prefers the first option, teachers tend to be approximately divided in half. This conclusion corresponds to an ongoing debate given that there are opinions which consider this option to be a completely unnecessary process of "objectifying" the phenomenon, since values are not conveyed in the same way as knowledge, but require the setting in motion of other kinds of mechanisms. However, other people maintain that it is a guarantee of minimum dedication being given to the subject.

Regarding difficulties and challenges in the field of values education, both the teachers and the families highlight the influence of society in which they observe a reduction in the more traditional values that guarantee adequate coexistence. They believe that other values are being imposed which have a negative effect on coexistence and correspond to aspects such as competitiveness, egoism and efficiency.

- *Good practices have been observed in regard to values education at these schools.*

In conclusion, below is a list of the good practices identified in the values education studied at primary schools with high effectiveness in the Basque Autonomous Community:

- *Systematic and planned values education.* An Educational Project corresponding to a mission which specifies the values to be developed in pupils. The values are incorporated as another concept in the syllabus and not only as an independent programme. The map of values highlighted at these primary schools includes, among others: Respect, Responsibility, Equality, Empathy, Coexistence, Solidarity, Education and good manners, Freedom, Tolerance and Peace. Furthermore, these values are explicit for the whole education community.
- *Educational leadership.* A Management Team which leads this process, stimulates commitment to the school community and manages spaces and times for carrying it out. Specifically, some schools have committees to coordinate this process.
- *Teacher training in this area.* Specific training, both externally by experts (seminars, workshops and talks), and internally in “waterfall” form between the teachers themselves. Moreover, the teaching team has a positive attitude towards training and puts it into practice in the classroom. They also trust in their ability to do it and incorporate values education to the subjects they teach.
- *Collaboration between the school and the families.* Values education is based on commitment and consensus between the members of the school community in regard to values. The families trust in their ability to

educate in values and are actively involved in the process, recognising different strategies. Modelling is the one used most, but they also use other techniques such as Discussion, Analysis of reality and Oral explanation. At sessions between the teachers and the families, as well as information related to the pupils' academic development, aspects related to the acquiring of values are also shared. Furthermore, training sessions are organised for families on these subjects and their participation in the dynamics carried out at the schools is encouraged.

- *Attention to diversity.* An inclusive approach is taken towards values education. Different agents consulted consider this condition to be a unique opportunity for developing values.
- *Active and participatory methodology.* The main strategy for values education identified in primary schools with high effectiveness is Cooperative Learning, a technique which has shown itself to be effective in earlier research with respect to the direct learning of values. Similarly, they use other strategies such as the tutorial Plan of Action, Conflict Resolution, the Pastoral Plan, the Values Committee, the Use of material resources, the Cross-cutting technique and the Coexistence Committee. The pedagogical proposals are characterised by following a particular style of teaching which encourages integral development, values, placing full attention on the pupils' process.
- *Values education assessment.* An assessment is made both of the educational intervention for the development of values, and of the level of acquisition obtained by the pupils with the same regularity as academic performance.
- *The influence of contextual factors considered in the research is confirmed.*

The existence of a cross-cutting conclusion is observed throughout the work in relation to the sex of the pupil, of the teacher, and of the father or mother, and which points towards a same idea: the gender gap in the developing of habits and values by the pupil has still not been definitively dealt with. As mentioned above, girls obtain a higher level of development in Social and Civic Skill and in habits and values than boys of their age. Other discrepancies are also found in the beliefs

of the pupils, teachers and families in regard to values education, such as, for example, the fact that boys admire male models and girls female models, that the women teachers place greater importance on values education than their male counterparts or that mothers have greater knowledge of school Plans for Coexistence and Coeducation and the Prevention of Gender Violence than fathers. All of these arguments perpetuate a society marked by gender stereotypes, a series of preconceived ideas which are the heir of an antiquated social model that will have an influence on the future of these boys and girls.

This conclusion contrasts with the discourses of the Education Inspectorate and the Management Teams which mention Equality as the most outstanding value at the schools and Coeducation as the most common intervention strategy for values education. This said, as indicated above, there are still outstanding differences in this respect, prompting the suspicion that all of the resources used, the laws, the institutional plans and programmes which endeavour to guarantee equality are failing to achieve real transformation of the mixed school into the coeducational school.

With respect to other variables, it is noted that pupils of Basque origin and from Basque-speaking families with a high socioeconomic index are the ones who obtain the highest results in Social and Civic Skill compared with pupils of immigrant origin, from non-Basque-speaking families and with a low socioeconomic index, which represents a certain disadvantage at school in the academic field in general and in that of moral development in particular.

Furthermore, the school network holds important weight in values education. Teachers belonging to the state-subsidised network have a significantly higher appreciation of values education at their schools than those in the public network, with particular focus on the Pastoral Plan and Religious Values.

Implications for the educational practice are drawn from the main conclusions of this work, as described below.

As found in schools with high effectiveness in the Basque Autonomous Community, the schooling period must not be limited to learning theoretical concepts, but must be aimed at personal development in the moral field and

considered at the same level as cognitive content. It has been demonstrated that values are an essential part of a person's training and that they guide their thoughts and attitude, largely conditioning the way each person is.

Thus, values education, and all of its forms in practice, should be considered in the design of plans for school improvement since, as has been seen, it is a guarantee for the pupils' personal development and for improved academic results. The educational objectives addressed must focus on the social and civic training of pupils, on the consideration of people capable of developing social change. Proposing a process of education and learning which considers aspects such as values will guarantee the effectiveness of the interventions arising in this respect.

Despite the fact that the subject engenders general concern in different school community agents, today there is still a certain degree of reticence in regard to the matter among certain collectives. Thus, this work serves as justification for the teaching professionals who place enormous importance on school effectiveness yet do not obtain the expected results. Examples such as the case of Portugal, dubbed by the specialised press as "the new Finland", are proof of this. This country improves its results every year in all of the PISA assessed skills (reading, mathematics and science), despite the expectations not being up to scratch in this respect: limited resources, economic crisis, low socioeconomic indexes, etc. The most outstanding aspect of this case is the change that has taken place in conception of the teaching and learning process which justifies these results: soft skills, i.e. placing priority on improving skills such as kindness and friendship, contents which do not appear on the syllabus and which have an obvious effect on the way pupils act.

Another important implication of this work is that it would be advisable to promote values education as a means of favouring equality between men and women, hence the proposal of the following suggestions for educational practice:

1. Promotion of Education for Equality at schools with a view to reducing stereotypes and guaranteeing equal treatment between pupils. The value of Equality is one of those which has greatest presence at the schools but,

despite being a priority subject in educational practice and policy, the results continue to confirm inequalities in this respect. Work should continue beyond the coeducational school and encourage a change in the system.

2. Reduction in the differences found in the perception of teachers and families regarding the level of acquisition of habits and values by pupils according to their sex in order to generate more egalitarian expectations.
3. Promotion of Respect, Kindness, Confidence, Solidarity and Proactivity among pupils of different sexes.
4. In the family sphere, enabling greater presence of the paternal figure in the process of values education, above all in the case of girls. Traditionally the maternal figure has held greater weight in educating their sons and daughters and today differences in this respect are still visible, leading to lower consideration of the paternal figure as a reference in the process of moral development.

At the end of the day, this study represents an approximation to the subject which requires greater study in the future. During the process of its preparation, interesting questions have arisen from the self-same limitations of the nature of the work and analysis of the results obtained.

Below are some lines of research arising from this work in relation to the search for a connecting link between values education and school effectiveness, but it is also important to continue placing importance on the perspectives of the different members of the school community in regard to this subject.

One essential contribution of this research is that it serves as the starting point for the design and assessment of programmes of intervention in primary education. Thus, the first line of research is focussed on drawing up a proposal of educational intervention intended to improve values education and school effectiveness based on the results obtained in this work.

Another of the possible lines of work would be to continue studying values education at secondary schools in the Basque Autonomous Community. Other works could also be considered from a longitudinal perspective of moral development.

In the same line, it would also be interesting to carry out new research to enable the establishment of comparisons between different autonomous communities, or even between different countries: different populations and cultures, different social strata, finally, in order to consider the typical characteristics of each context with a view to designing lines of improvement for the educational practice.

It would also be interesting to take account of variables not considered in this study, such as cultural identity. As described in the first chapter of the work, values have a direct relationship with society, culture and the specific context in which they are shared. It would be interesting to make a study not only at the educational level but also sociological and anthropological given that maps of the values of certain social contexts could be drawn up, identifying the differences between different cultures and the possible channels of integration between them.

At the end of the day, new questions emerge which should be considered and researched on the subject of values education and school effectiveness, because the development of knowledge in this field will favour educational practice and policy.

8.2. Conclusiones

A continuación, se presenta una síntesis del conocimiento más significativo derivado de los resultados obtenidos en el transcurso de la presente investigación.

Como una primera aportación del trabajo, se ha constatado que la educación en valores es un concepto amplio y complejo que se corresponde con un procedimiento sistémico e integral. En concreto, se refiere al conjunto de estrategias que tienen como objetivo favorecer un clima de convivencia a través de la socialización, promover el desarrollo personal formando al alumnado en modelos de convivencia basados en el respeto, la empatía, la igualdad o la solidaridad y, en última instancia, mejorar el rendimiento escolar. Cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje lleva implícito contenido específico relativo a lo que se quiere enseñar, pero indudablemente también algún valor.

Actualmente, la formación en esta área es fundamental y en los últimos años se aprecia una clara tendencia, cada vez más extendida, a educar en valores en los centros educativos. En la legislación educativa vigente se definen explícitamente objetivos y contenidos relativos a las actitudes, valores y normas. En concreto, la línea estratégica de innovación y desarrollo en el marco europeo de educación para el año 2020 en la Comunidad Autónoma Vasca recoge “el desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones: desarrollo físico, cognitivo, comunicativo, social, cultural, moral, afectivo y emocional, estético y espiritual” (Gobierno Vasco, p.8).

En esta línea, se ha confirmado la necesidad de vincular el campo de la educación en valores con la investigación sobre eficacia escolar, como apuntan otros trabajos que han servido de inspiración para este estudio (Aspin y Chapman, 2007; Barba, 2009; Lovat y Toomey, 2009; Lovat, Toomey y Clement, 2010).

Es preciso señalar que las conclusiones aquí descritas deben ser tomadas con cierta cautela, ya que el contexto en el que se ha llevado a cabo es limitado y la muestra participante sólo se circunscribe a determinados centros escolares de primaria de la Comunidad Autónoma Vasca de alto y bajo nivel de eficacia escolar.

A continuación, se presentan las conclusiones que se extraen de este trabajo siguiendo los objetivos planteados, poniendo así de manifiesto la relación existente entre la educación en valores y la eficacia escolar:

- *La educación en valores tiene un papel relevante en la eficacia escolar de los centros de primaria de la Comunidad Autónoma Vasca.*

Desde una perspectiva global se concluye que la educación en valores es un factor clave de la eficacia de los centros escolares de primaria. En la mayoría de trabajos consultados se perpetua la idea de que, si el objetivo es mejorar el nivel de eficacia escolar del centro o, más concretamente, el rendimiento académico del alumnado, las principales áreas hacia las que se orienta la intervención distan del desarrollo de aspectos relacionados con los valores. Sin embargo, diversos estudios procedentes de contextos internacionales, así como los resultados encontrados en este estudio, confirman los beneficios de trabajar este contenido en distintas áreas relacionadas con la eficacia escolar, como, por ejemplo, la actitud del alumnado, el

clima escolar, las relaciones entre las personas integrantes de la comunidad o el desarrollo de competencias y el rendimiento escolar.

En concreto, esta afirmación se sustenta en varios resultados encontrados en este trabajo y que proceden a desarrollarse a continuación.

El alumnado de centros de primaria de alta eficacia escolar consigue resultados significativamente superiores que el de centros de baja eficacia en la Competencia Social y Ciudadana. Teniendo en cuenta que la revisión bibliográfica llevada a cabo describe esta competencia como una de las más directamente relacionadas con el proceso de adquisición y desarrollo de valores, se puede afirmar que el trabajo llevado a cabo en esta área es más eficaz en los centros de alta eficacia que en los de baja. Por lo tanto, se ha encontrado una relación entre los resultados obtenidos en las competencias de contenido cognitivo (Competencia Lingüística, castellano y euskera, o Matemática), en las que se basa el nivel de eficacia escolar, y los conseguidos por el alumnado en la competencia relacionada con el contenido no cognitivo (Competencia Social y Ciudadana).

También, se han encontrado diferencias entre la educación en valores de un centro de alto y uno de bajo nivel de eficacia escolar. Estas diferencias sugieren que, en general, en centros de alto nivel de eficacia se cumplen algunos de los supuestos definidos en el marco teórico como principios de buenas prácticas de la educación en valores.

A partir de este análisis se concluye que en el centro de alta eficacia escolar existe una preocupación generalizada y un gran interés por la educación en valores, una comunidad escolar que se orienta hacia un mismo punto y que trabaja en pro de una convivencia digna. En cuanto al centro de baja eficacia, el trabajo que llevan a cabo en relación a los valores se incluye dentro de un programa de intervención sobre Inteligencia Emocional que han diseñado.

La Inspección Educativa y los Equipos Directivos de ambos tipos de centros consideran la educación en valores como un factor más que determina el nivel de eficacia escolar. Esta conclusión indica que distintas personas integrantes de la comunidad escolar son conscientes de esta relación.

El profesorado de las escuelas de alto nivel de eficacia valora significativamente mejor la educación en valores de sus centros que el profesorado de las de bajo nivel de eficacia. Se ha encontrado que el de los centros de alta eficacia escolar percibe un mayor consenso sobre los valores compartidos entre las personas integrantes de la comunidad escolar que el de los de baja eficacia. La perspectiva del equipo docente adquiere especial relevancia en este proceso, ya que además de ser las personas responsables de implementar directamente la educación en valores en el aula, suponen figuras relevantes para todo el alumnado, ejerciendo de modelo de conducta que los niños y las niñas interiorizarán.

Estas diferencias constituyen una evidencia de la relación de interdependencia entre la educación en valores y la eficacia escolar, en concreto a favor del tratamiento otorgado a la educación en valores por parte de los centros de alto nivel de eficacia.

- *Se ha caracterizado la educación en valores de centros de primaria de alto nivel de eficacia escolar de la Comunidad Autónoma Vasca*

Las siguientes conclusiones se presentan teniendo en cuenta la percepción de los y las diferentes agentes implicados/as en este proceso.

Según la comunidad educativa, estos centros destacan, entre otras cosas, por la educación en valores que ofrecen al alumnado. Se comparte una visión positiva generalizada sobre la formación en valores por parte de los y las informantes (Inspección Educativa, Equipo Directivo, profesorado, alumnado y familias).

El grado de adquisición de hábitos y valores del alumnado según la comunidad escolar en estos centros, es elevado. En concreto, perciben el mayor desarrollo en el área de la Convivencia y Vida Escolar y el menor en la de Bienestar Personal y Familiar. Asimismo, se perciben unos resultados académicos generales notables, dato que confirma que el alumnado de estos centros cuenta con un nivel considerable de desarrollo moral y rendimiento que pueden deberse a múltiples factores: la calidad de los programas de educación en valores implantados, el nivel de implicación de los y las integrantes de la comunidad escolar en el proceso, el clima escolar, etc. No cabe duda que los resultados en los que se basa esta conclusión pueden estar influenciados por el efecto de la deseabilidad social, pero,

incluso teniendo en cuenta esta posibilidad, los datos resultan de gran interés, encontrándose diferencias estadísticamente significativas y relevantes en algunos de los análisis llevados a cabo y abren nuevas vías de investigación que se describen al cierre de este apartado.

Sin embargo, los resultados obtenidos en la Competencia Social y Ciudadana del alumnado de estos centros son los más bajos en comparación con otras competencias, como la Lingüística o Matemática. Este hecho podría justificarse porque el alumnado, en general, está más acostumbrado a realizar pruebas de evaluación de contenido cognitivo que de no cognitivo. Y es que, la evaluación de competencias sigue siendo a día de hoy una asignatura pendiente en la gran parte de los centros escolares. Existe una larga tradición de pruebas, fundamentalmente cuantitativas, que siguen condicionando las evaluaciones actuales y se continúa sin priorizar aquello que se quiere valorar antes que el medio utilizado para ello.

El alumnado comprende el concepto “valor”, la mayoría lo relaciona con unas características específicas que tienen las personas, tales como el Respeto o la Empatía. Esto resulta significativo ya que saber definir un concepto implica conocerlo, interiorizarlo y haber elaborado algún tipo de reflexión al respecto.

Se han encontrado diferencias en la Competencia Social y Ciudadana y en la mayoría de hábitos y valores analizados a favor de las chicas en comparación con los chicos, lo que podría sugerir una actuación estereotípica de los géneros. Además, tanto ellas como ellos confirman que hablan de valores y los practican con mayor frecuencia con personas de su mismo sexo y consideran a las madres como modelo de referencia principal en el área.

La percepción del alumnado sobre los modelos de personas ideales en las distintas áreas estudiadas (universal, escolar y social) sugiere que para cada una de ellas se encuentran valores característicos. Se constata que la buena persona en general, sin implicar cercanía para el alumnado participante, no implica ningún tipo de afecto, como sí lo hace el buen amigo o la buena amiga. En el caso del perfil referido al contexto escolar, se detectan valores centrados en las tareas escolares y en el aula.

Por otro lado, se ha constatado la importancia de la figura del profesorado en el proceso de la educación en valores, parte involucrada en el abordaje de la crisis de valores existente en la sociedad actual.

El profesorado y las familias creen que los valores que se deberían desarrollar en el alumnado de primaria son, entre otros, los siguientes: el Respeto, la Igualdad, la Empatía, la Tolerancia, la Responsabilidad, la Libertad, la Honestidad, la Conservación del Medio Ambiente y la Felicidad.

En cuanto a las familias, se confirma la relevancia de las madres y los padres en el proceso ya que actúan como pieza clave, guías, modelos potentes con gran utilidad para la transformación social. Específicamente, se comprueba una mayor implicación en el proceso por parte de las madres que de los padres.

En estos centros se mantiene la controversia en torno a la inclusión de la educación en valores como una asignatura específica en el currículo oficial o, por el contrario, abordarla desde la transversalidad. Mientras que las familias, en su mayoría, se decantan por la primera opción, el profesorado se reparte aproximadamente a partes iguales. Esta conclusión responde a un debate actual ya que hay opiniones que catalogan esta opción como un proceso de “cosificación” del fenómeno totalmente innecesario, pues los valores no se transmiten como los conocimientos, sino que implican poner en marcha otro tipo de mecanismos. Por el contrario, otras personas mantienen que es una garantía de que se va a cumplir con una dedicación mínima al respecto.

En cuanto a las dificultades y retos en el área de la educación en valores, tanto el profesorado como las familias destacan la influencia de la sociedad en la que constatan una disminución de los valores más tradicionales que garantizan una adecuada convivencia. Por el contrario, creen que se están imponiendo otros que repercuten negativamente en la misma y responden a aspectos como la competitividad, el egoísmo o la eficiencia.

- *Se han detectado buenas prácticas en educación en valores en estos centros.*

A continuación, se concluye con las buenas prácticas identificadas en la educación en valores estudiada en los centros de primaria de alto nivel de eficacia escolar de la Comunidad Autónoma Vasca:

- *Educación en valores sistemática y planificada.* Un Proyecto Educativo que responde a una misión que concreta los valores a desarrollar en el alumnado. Los valores se integran como un concepto más en el currículo y no sólo como un programa independiente. El mapa de valores destacado en estos centros de primaria comprende, entre otros: el Respeto, la Responsabilidad, la Igualdad, la Empatía, la Convivencia, la Solidaridad, la Educación y buenos modales, la Libertad, la Tolerancia y la Paz. Además, estos valores se hacen explícitos para toda la comunidad educativa.
- *Liderazgo educativo.* Un Equipo Directivo que lidera este proceso, dinamiza el compromiso con la comunidad escolar y gestiona los espacios y tiempos para llevarlo a cabo. En concreto, en algunos centros se ponen en marcha comisiones para coordinar este proceso.
- *Formación del profesorado en este ámbito.* Se lleva a cabo formación específica, tanto externa por parte de expertos (seminarios, talleres y charlas), como interna en “cascada” entre el propio profesorado. Asimismo, el equipo docente tiene una actitud positiva ante la formación y la pone en práctica en el aula. Además, confía en su capacidad para hacerlo e integra la educación en valores en sus asignaturas.
- *Colaboración entre el centro y las familias.* La educación en valores parte del compromiso y consenso entre las personas integrantes de la comunidad escolar sobre los valores. Las familias confían en su capacidad para educar en valores y se implican activamente en el proceso, reconociendo diversas de estrategias. El Modelado es la más referenciada, pero también utilizan otras técnicas como el Diálogo, el Análisis de la realidad o la Explicación oral. En las sesiones entre el profesorado y las familias se comparte, además de información relativa al desarrollo académico del alumnado,

aspectos relacionados con la adquisición de valores. Además, se organizan sesiones formativas para las familias sobre estos temas y se facilita su participación en las dinámicas llevadas a cabo en los centros.

- *Atención a la diversidad.* Se adopta una perspectiva inclusiva de la educación en valores. Diversos/as agentes consultados/as consideran esta condición una oportunidad única para el desarrollo de valores.
- *Metodología activa y participativa.* La principal estrategia para educar en valores identificada en centros de alta eficacia escolar de primaria es el Aprendizaje Cooperativo, técnica que ha demostrado ser efectiva en investigaciones previas en el aprendizaje directo de valores. Asimismo, emplean otras como el Plan de Acción tutorial, la Resolución de Conflictos, el Plan Pastoral, la Comisión de Valores, el Uso de recursos materiales, la Transversalidad o la Comisión de convivencia. Las propuestas pedagógicas se caracterizan por seguir un estilo de enseñanza particular en el que se potencia el desarrollo integral, los valores, situando la atención plena del proceso en el alumnado.
- *Evaluación de la educación en valores.* Se evalúa tanto la intervención educativa para el desarrollo de los valores, como el nivel de adquisición obtenido por el alumnado con la misma regularidad que el rendimiento académico.
- *Se confirma la influencia de factores contextuales considerados en la investigación.*

Se constata la existencia de una conclusión transversal de todo el trabajo en relación al sexo del alumnado, del profesorado y del padre o de la madre, y que apunta hacia una misma idea: no se ha superado definitivamente la brecha de género en el desarrollo de hábitos y valores del alumnado. Como se ha mencionado anteriormente, las chicas obtienen mayor nivel de desarrollo en la Competencia Social y Ciudadana y de hábitos y valores que los chicos a estas edades. También se encuentran otras discrepancias en las creencias del alumnado, profesorado y familias en torno a la educación en valores, tales como, a modo de ejemplo, que los niños admiran modelos masculinos y las niñas femeninos, que las profesoras valoran más la educación en valores que los profesores o que las madres tienen mayor conocimiento de los Planes de Convivencia y de

Coeducación y Prevención de Violencia de Género de los centros que los padres. Todos estos argumentos perpetúan una sociedad marcada por los estereotipos de género, unas ideas preconcebidas que son herencia de un modelo social anticuado que influirá en el futuro de estos niños y estas niñas.

Esta conclusión contrasta con los discursos de la Inspección Escolar y los Equipos Directivos que mencionan la Igualdad como el valor más destacado en los centros y la Coeducación como la estrategia de intervención más habitual para educar en valores. Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, sigue habiendo diferencias destacables al respecto, lo que hace intuir que todos los recursos empleados, las leyes, los planes y programas institucionales que tratan de garantizar la igualdad, no están logrando la transformación real de la escuela mixta en la escuela coeducativa.

En relación a otras variables, se comprueba que el alumnado de origen vasco y procedente de familias vascoparlantes con un índice socioeconómico alto es el que mejor resultado obtiene en la Competencia Social y Ciudadana en comparación con el alumnado de origen inmigrante, de familias no vascoparlantes y de índice socioeconómico bajo que presenta cierta desventaja escolar en el ámbito académico en general y del desarrollo moral en particular.

Asimismo, la red del centro tiene un peso importante en la educación en valores. El profesorado perteneciente a la red concertada valora significativamente mejor la educación en valores de sus centros que el de la red pública, destacando el Plan Pastoral y los Valores Religiosos.

De las principales conclusiones de este trabajo se derivan las implicaciones para la práctica educativa que se describen a continuación.

Como se ha encontrado en centros de alto nivel de eficacia de la Comunidad Autónoma Vasca, el periodo de escolarización no debe limitarse al aprendizaje de conceptos teóricos, sino orientarse al desarrollo personal en el ámbito moral y considerarse al mismo nivel que los contenidos cognitivos. Se ha comprobado que los valores son una parte fundamental de la formación de la persona y guían los

pensamientos y las actitudes, condicionando en gran parte la forma de ser de cada persona.

Por lo tanto, la educación en valores, y todas sus formas en la práctica, deberían ser consideradas en el diseño de los planes de mejora escolares ya que, como se ha comprobado, es una garantía para el desarrollo personal del alumnado y la mejora de los resultados académicos. Los objetivos educativos que se planteen deben estar orientados hacia la formación social y ciudadana del alumnado, hacia su consideración de personas capaces de desarrollar un cambio social. Proponer un proceso de enseñanza y aprendizaje que contemple aspectos como los valores garantizará la eficacia de las intervenciones que se deriven al respecto.

Pese a que hay una preocupación generalizada desde diferentes agentes de la comunidad escolar por el tema, todavía existen ciertas reticencias al respecto por parte de determinados colectivos. Así, este trabajo sirve de justificación para los y las profesionales de la enseñanza que dan suma importancia a la eficacia escolar y no consiguen los resultados esperados. Ejemplos como el caso de Portugal, denominado por la prensa especializada como “la nueva Finlandia” dan fe de ello. Este país mejora cada año sus resultados en todas las competencias evaluadas en PISA (lengua, ciencias y matemáticas), pese a que las expectativas no van encaminadas a ello: recursos limitados, crisis económica, índices socioeconómicos bajos, etc. Lo destacable en este caso es el cambio que se ha llevado a cabo en la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje que justifica estos resultados: las *soft skills*, dar prioridad al trabajo de habilidades como la amabilidad o el compañerismo, contenidos que no aparecen en los programas y que se reflejan claramente en las actuaciones del alumnado.

Otra implicación importante de este trabajo es que convendría promover la educación en valores como un medio para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres, por lo que se proponen las siguientes sugerencias para la práctica educativa:

1. Promover la Educación para la Igualdad en los centros escolares con el objetivo de reducir los estereotipos y garantizar un trato igualitario entre el alumnado. El valor de la Igualdad es uno de los que tiene mayor presencia en

los centros, pero, pese a que es un tema prioritario en la práctica y política educativa, los resultados siguen confirmando desigualdades al respecto. Se debería seguir avanzando más allá de la escuela coeducativa e impulsar un cambio en el sistema.

2. Disminuir las diferencias encontradas en la percepción del profesorado y de las familias sobre el nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado según el sexo generando expectativas más igualitarias.
3. Fomentar el Respeto, la Amabilidad, la Confianza, la Solidaridad y la Proactividad con el alumnado de distinto sexo.
4. En el ámbito familiar, facilitar una mayor presencia de la figura paterna en el proceso de educación en valores, sobretodo en el caso de las niñas. Tradicionalmente la figura materna ha tenido mayor peso en la educación de sus hijos e hijas y se siguen constatando diferencias al respecto y, como consecuencia, una menor consideración de la figura paterna como referente en el proceso de desarrollo moral.

En definitiva, este estudio supone una aproximación al tema que requiere mayor profundización en el futuro. Durante el proceso de elaboración se han generado interesantes interrogantes que derivan de las limitaciones propias de la naturaleza del trabajo o del análisis de los resultados obtenidos.

A continuación, se presentan algunas líneas de investigación que se derivan de este trabajo relacionadas con la búsqueda de nexos de unión entre la educación en valores y la eficacia escolar, pero, también resulta importante seguir incidiendo en las perspectivas de los y las distintos/as integrantes de la comunidad escolar sobre el tema.

Una aportación fundamental de esta investigación es que sirva de punto de partida para el diseño y evaluación de programas de intervención en la educación primaria. Por ello, la primera línea de investigación se orienta a elaborar una propuesta de intervención educativa para la mejora de la educación en valores y la eficacia escolar en base a los resultados obtenidos en este trabajo.

Otra de las posibles líneas de trabajo sería seguir estudiando la educación en valores en los centros de secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca. También

se podrían plantear trabajos desde una perspectiva longitudinal del desarrollo moral.

En esta misma línea, resultaría también interesante realizar nuevas investigaciones que permitiesen establecer comparaciones entre distintas comunidades autónomas, o incluso entre distintos países: poblaciones y culturas distintas, estratos sociales diferentes, en definitiva, considerar las características propias de cada contexto con el fin de diseñar líneas de mejora para la práctica educativa.

Además, sería interesante tener en cuenta variables que no se han considerado en este estudio, como podría ser el caso de la identidad cultural. Como se describe en el primer capítulo del trabajo, los valores guardan relación directa con la sociedad, la cultura y el contexto específico en el que se comparten. Resultaría un estudio interesante no sólo a nivel educativo, sino también sociológico y antropológico, pues se podrían elaborar mapas de valores de contextos sociales determinados, identificar las diferencias existentes entre distintas culturas y las posibles vías de integración entre las mismas.

En definitiva, surgen nuevos interrogantes que deberían ser considerados e investigados sobre la educación en valores y la eficacia escolar, porque el desarrollo del conocimiento en este ámbito favorecerá la práctica y política educativa.

Referencias bibliográficas

- Abbott, R. D., O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Hill, K. G., Kosterman, R., & Catalano, R. F. (1998). Changing teaching practices to promote achievement and bonding at school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 542-552.
- Acat, M. B., & Aslan, M. (2012). A new value classification and values to be acquired by students related to this classification. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1472-1474.
- Acevedo, H., Londoño-Vásquez, D., & Restrepo-Ochoa, D. (2017). Habilidades para la vida en jóvenes universitarios: una experiencia investigativa en Antioquia. *Revista Katharsis*, (24), 157-182.
- Acosta, A. (2006). Gestión de la convivencia y regulación pacífica de los conflictos en centros escolares. *Orión, revista técnico-profesional de la asociación de Orientadores de Secundaria de Granada*, 4, 37-49.
- Addleman, J. A. (1988) Differences between students' values at two schools. *Psychological Reports*, 63(1), 335-338.
- Aierbe A., Cortés, A., & Medrano, C. (2001). Una visión integradora de la teoría kohlberiana a partir de las críticas contextuales: propuesta de investigación. *Cultura y Educación*, 13(2), 147-177. doi: 10.1174/113564001750425123
- Aierbe-Barandiaran, A., & Oregui-González, E. (2016). Valores y emociones en narraciones audiovisuales de ficción infantil. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24(47), 69-77. doi: 10.3916/C47-2016-07
- Alarcón, J. (2004). Estudio sobre los beneficios académicos e interpersonales de una técnica del aprendizaje cooperativo en alumnos de octavo grado en la clase de matemáticas. *Revista EMA*, 9(2), 106-128.
- Albero, A. M. (2011). *Televisión, violencia y sexo en la adolescencia*. Barcelona: Octaedro.
- Aldea, S. (2004). La influencia de la nueva televisión en las emociones y en la educación de los niños. *Revista Internacional de Psicología*, 5(2), 1-31. doi: 10.33670/18181023.v5i02.28
- Alfageme, M. B., & Sánchez, P. (2002). Aprendiendo habilidades con videojuegos. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, (19), 114-119.
- Alfageme, M. B., & Sánchez, P. (2003). Un instrumento para evaluar el uso y las actitudes hacia los videojuegos. *Píxel Bit, Revista de Medios y Educación*, (20). 17-32.
- Alonso, J. M. (2004). La educación en valores en la institución escolar. Planeación-programación. Barcelona: Plaza y Valdés Editores.
- Alonso, L. (1996). El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. *Revista Internacional de Sociología*, (13), 5-36.
- Alonso-Geta, P. (2003). Crianza y estilos familiares de educación. En E. Gervilla (Coord.), *Educación Familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 65-80) Madrid: Narce.
- Alonso, R., & Fombuena, J. (2006). La ética de la justicia y la ética de los cuidados. *Portularia*, 6(1), p.7-16.
- Álvarez, J. (2003). *Análisis de un modelo de educación integral* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.

- Álvarez, M. N., Balaguer, N., & Carol, R. (2000). *Valores y temas transversales en el currículum*. Madrid: Grao.
- Álvarez, P., & Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la Educación Ambiental. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 245-260.
- Alviárez, L., Moy Kwan, H., & Carrillo, A. (2009). De una didáctica tradicional a la mediación de los procesos de aprendizaje en los currículos de educación superior. *TELOS, Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 11(2), 194-210.
- Andreopoulos, G. J. (2002). Human Rights Education and Training for Professionals. *International Review of Education*, 48(3/4), 239-249.
- Andreopoulos, G. J., & Claude, R. R. (1997). *Human rights education for the twenty-first century*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Arana, M., & Batista, N. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía universitaria*, 4(3). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv>
- Ararteko (2009). *La transmisión de valores a menores*. Recuperado de <http://www.ararteko.net/>
- Arbués, E., Reparaz, C., & Naval, C. (2012). Los alumnos y la educación para la ciudadanía. Primeros resultados. *Revista Española de Pedagogía*, (253), 417-439.
- Aristimuño, A., Baracchini, L., & Bentancur, L. (2007). Diálogo entre las corrientes de la eficacia escolar y la mejora escolar a través de tres investigaciones empíricas realizadas en Uruguay sobre procesos de cambio. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 271-276.
- Ariza, T., & Quevedo-Blasco, R. (2013). Análisis bibliométrico de la Revista de Investigación Educativa (2000-2012). *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 31-52. doi: 10.6018/rie.31.1.160321
- Aroca, C., & Cánovas, P. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría de la educación*, 24(2), 149-176.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., & Wright, D. (2017). *Teaching Character and Virtue in Schools*. New York: Routledge.
- Arufe, V. (2011). La educación en valores en el aula de educación física. ¿Mito o realidad? *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, (9), 32-42.
- Arum, R. (1996). Do private schools force public schools to compete? *American Sociological Review*, 61(1), 29-46.
- Aspin, D. (2007). Te Ontology of Values and Values Education. En D. Aspin, & J. Chapman (Eds.), *Values education and lifelong learning* (pp.27-47). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ayer, A. J. (1936). *Lenguaje, verdad y lógica*. Barcelona: Planeta.

- Azkarate, A., Bartau, I., & Lizasoain, L. (2019a). Educación en valores y formación del profesorado de secundaria. El caso de la UPV-EHU. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 493-516. doi: 10.30827/profesorado.v23i3.11240
- Azkarate, A., Bartau, I., & Lizasoain, L. (2019b). Hábitos y valores del alumnado en centros de primaria de alta eficacia escolar. *Revista Estudios sobre Educación, monográfico sobre Educación del carácter*, 37, 199-222. doi: 10.15581/004.37
- Azpillaga, V., Intxausti, N., & Joaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 66(3), 27-37. doi: <http://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66302>
- Baena, V., Angulo, J., Gualoto, D., Padilla, V., & Sanz, J. (2012). El aprendizaje colaborativo como herramienta para lograr en la universidad el acercamiento al mundo profesional. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(9), 47-54. Recuperado de <http://www.cepcuevasolula.es/espiral/>
- Ballester, F. (2007). *Educación en valores y mejora de la convivencia: una propuesta integrada*. Recuperado, de <http://teleformacion.carm.es/>
- Bandura, A. (1973). *Agresión: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A., Walters, R. H., & Riviere, A. (2007). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barba, B. (2005). Educación y valores, una búsqueda para reconstruir la convivencia. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 9-14.
- Barba, B. (2006). La eficacia escolar como pregunta. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 677-686.
- Barba, B. (2007). Experiencia y construcción personal de la moralidad. Estudio de seis casos en Aguascalientes. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1209-1239.
- Barba, B. (2009). ¿Hasta dónde llega la eficacia escolar? *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 4-6.
- Barni, D., Ranieri, S., Scabini, E., & Rosnati, R. (2011). Value transmission in the family: do adolescents accept the values their parents want to transmit? *Journal of Moral Education*, 40(1), 105-121. doi: 10.1080/03057240.2011.553797
- Bartau I., Azpillaga, V., & Joaristi, L. M. (2017). Metodología de enseñanza en centros eficaces de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 93-112. doi: 10.6018/rie.35.1.225141
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (Coords.) (2007). *La construcción de una ciudadanía intercultural en los jóvenes. Guía para el profesorado de Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.

- Battistich, V. A. (2008). The Child Development Project: Creating caring school communities. En L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 328–351). New York: Routledge.
- Battistich, V. A., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137–151.
- Battistich, V. A., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., & Solomon, J. (1991). The child development project: A comprehensive program for the development of prosocial character. En W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Volume 3 – Applications* (pp. 1–34). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907.
- Baumrind, D. (2008). Authoritative parenting for character and competence. En D. Streight (Ed.), *Parenting for character: Five experts, five practices* (pp. 17–32). Portland, OR: Council for Spiritual and Ethical Education.
- Baxter, M. B. (2007). Self-authorship: The foundation for twenty-first-century education. *New directions for teaching and learning*, (109). doi: 10.1002/tl.266
- Beland, K. (2003). *Eleven principles sourcebook: How to achieve quality character education in K-12 schools*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Bello, Z. (2004). Familia y competencia social. *Ethos Educativo*, 31, 15–20.
- Benítez, V. (2009). *La Familia Cubana*. La Habana. Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Bennet, N. (1976). *Teaching Styles and Pupil Progress*. Londres: Open Books.
- Benninga, J., Berkowitz, M., Kuehn, P., y Smith, K. (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal of Research in Character Education*, 1(1), 19–32.
- Berkowitz, M. W. (1985). The role of discussion in moral education. En M. W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and applications* (pp. 197–218). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Berkowitz, M. W. (1992). La interacción familiar como educación moral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 39–45.
- Berkowitz, M. W. (1996). Educar la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(8). Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE>
- Berkowitz, M. W. (2000). Civics and moral education. In B. Moon, S. Brown, & M. Ben-Peretz (Eds.), *Routledge International Companion to Education* (pp. 897–909). New York: Routledge.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153–158. doi: 10.1016/j.ijer.2011.07.003
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Research-based Character Education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 72–85. doi: 10.1177/0002716203260082
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2007). What works in character education. *Journal of Research in Character Education*, 5(1), 29–48.

- Berkowitz, M. W., & Grych, J. H. (1998). Fostering goodness: Teaching parents to facilitate children's moral development. *Journal of Moral Education, 27*(3), 371–391. doi: 10.1080/0305724980270307
- Berkowitz, M. W., & Grych, J. H. (2000). Early character development and education. *Early Education and Development, 11*(1), 55–72. doi: 10.1207/s15566935eed1101_4
- Bermejo, B., & Reig, C. (2005). *Educación en valores: orientaciones para su desarrollo en la educación secundaria*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica (Universidad de Sevilla).
- Bernabé, M. M. (2013). Legislación educativa española y educación en valores. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, (4)*, 257-267.
- Bernal, A. (1998). *Educación del carácter-educación moral Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau* (Tesis Doctoral). Universidad de Navarra, Pamplona España.
- Bernal, A., González-Torres, M. C., & Naval, C. (2015). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación Educativa, 4*(6), 35-45.
- Bernard, M. E., Stephanou, A., & Urbach, D. (2007). *ASG Student Social and Emotional Health Reports*. Australia: Australian Scholarships Group.
- Berríos, LL. A. (2007). *Estudio descriptivo sobre la influencia de la sociedad de consumo en los valores y hábitos de los adolescentes de la provincia de Barcelona*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Berríos-Valenzuela, LL. A., & Buxarrais-Estrada, M. R. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educ. Educ. 16*(2), 244-264. doi: 10.5294/edu.2013.16.2.3
- Besalú, X. (2002). Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Gerona. *Cuadernos de Pedagogía, 315*, 72-76.
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan, 81*(9), 658–664.
- Billig, S. H. (2002). Support for K-12 service-learning practice: A brief review of the research. *Educational Horizons*, Summer, 184–189.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Black, K. A. (2000). Gender differences in adolescents' Behavior during conflict resolution task with best friends. *Adolescence, 35*, 499-512.
- Black, D.W., Belsare, G., & Schlosser, S. (1999). Clinical features, psychiatric comorbidity, and health-related quality of life in persons reporting compulsive computer use behavior. *Journal of Clinical Psychiatry, 60*(12), 839-844. doi: 10.4088/jcp.v60n1206

- Blanco, A. I. (2000). Los valores de los españoles desde la perspectiva sociológica. En M. I., Lafuente (Coord.), *Los valores en la ciencia y la cultura* (pp. 447-455). León: Servicio de publicaciones y medios audiovisuales de la Universidad de León.
- Blanco, E. (1974). *Estudio experimental de la función docente: nivel de universidad*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Blanco, E. (2007). *Eficacia Escolar en México. Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria* (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica México, Ciudad de México, México.
- Bloom, B. (1977). *Taxonomía de objetivos para la educación*. Buenos Aires: Ateneo.
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Granada: Junta de Andalucía, Conserjería de Educación y Ciencia Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla, España: Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. (2005) Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3(2), 42-69.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2007). Escuela y formación para la ciudadanía. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 59(2-3), 353-373.
- Bosello, A. (1993). *Escuela y valores: la educación moral*. Madrid: Editorial CCS.
- Bosch, M. C. (2002). Valores y creencias del profesorado de secundaria sobre algunos aspectos de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2), 1-6. Recuperado de <https://www.revistas.um.es/reifop/>
- Brady, L. (2010). Classroom-Based Practice in Values Education. En T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 211-224). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Briones, E., Gómez, A., & Palomera R. (2015). La formación en valores en el EESS: propuesta de instrumento, medio y técnicas de evaluación. En N. González, I. Salcines, & E. García (Coords.) *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia: El papel de las nuevas tecnologías* (pp. 215-234). Santander: Editorial Universidad Cantabria.
- Broadmann, K. (1909). *Vergleichende Lokalisationslehre der Großhirnrinde in ihren Prinzipien dargestellt auf Grund des Zellenbaues*. Leipzig, Alemania: Barth.
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brophy, J. E., & Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-375). New York: McMillan.
- Brown, A. L. (1974). The role of strategic behaviours in retardate memory. En N. R., Ellis (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation*. Nueva York: Academic Press.
- Brown. D. (2010). *Giving Voice to the Impacts of Values Education – The Final Report of the Values in Action Schools Project (VASP)*. Melbourne, Australia: Education Services Australia Ltd.

- Bruer, J. T. (1999). *The myth of the First Three Years*. Nueva York: Free Press.
- Bryant, J., & Rockwell, S. C. (1994). Effects of massive exposure to sexually oriented prime-time television programming on adolescents' moral judgment. En D. Zillmann, J. Bryant, & A. C. Huston (Eds.), *LEA's communication series. Media, children, and the family: Social scientific, psychodynamic, and clinical perspectives* (pp. 183-195). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Buergenthal, T., & Torney-Purta, J. V. (1976). *International Human rights and International Education*. Washington, D.C.: US National Commission for UNESCO, Department of State.
- Bukowski, W.M., Hoza, B. & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre and early adolescence: the development and psychometric properties of the friendship qualities scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471-484.
- Bülent, D., Kulaksizoglu, A. & Eksi, H. (2007). An Examination of the Humane Values Education Program on a Group of Science High School Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(3), 1241-1261.
- Bullough. R. V. (1989) Teacher Education and Teacher Reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 15-21.
- Buxarrais, M. R. (1997). *La Formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Buxarrais, M. R. (2000). *La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Buxarrais, M. R. (2004). L'educació en valors. Apunts per a un debat i propostes d'actuació. *Idees: Revista de temes contemporanis*, (21), 130-139.
- Buxarrais, M. R. (2013). Nuevos valores para una nueva sociedad. Un cambio de paradigma en educación. *EDETANIA*, (43), 53-65.
- Buxarrais, M. R. & Escudero, A. (2014). Ocio en familia: una estrategia para promover el valor de la corresponsabilidad en la familia. En M. R. Buxarrais y M. Burguet (Eds.), *La conciliación familiar, laboral, social y personal: una cuestión ética* (pp. 105-128). Barcelona: Universitat de Barcelona Publicacions i Edicions.
- Buxarrais, M. R., & Zeledón, M. P. (2007). *Las familias y la educación en valores democráticos. Retos y perspectivas actuales*. Barcelona: Claret.
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Camps, V. (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid: Trotta.

- Cano, A., Escapa, S., Marí-Klose, M., & Marí-Klose, P., (2012). Factores de riesgo psicosociales en el consumo de tabaco de los adolescentes: estados de ánimo negativos, grupo de iguales y estilos parentales. *Adicciones*, 24(4), 309-317.
- Carlo, G., & Randall B. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-45. doi: 10.1023/A:1014033032440.
- Carnegie Corporation. (1996). *Years of promise: A comprehensive learning strategy for America's children*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Caro, D. H., McDonald, J. T. y Willms, J. D. (2009). Socio Economic Status and Academic Achievement Trajectories from Childhood to Adolescence. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 558-590.
- Carr, D. (2005). Personal and interpersonal relationships in education and teaching: A virtue ethical perspective. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 255-271.
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of Education*, 32(2), 171-1.
- Carr, D. (2010). Personal and Professional Values in Teaching. En T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 63-74). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Carrascosa, J. M., Espinosa, A., & Jiménez, F. (2008). *Los colores del agua (diálogo a tres bandas)*. Recuperado de <http://www.librosenred.com/>
- Carreras, L., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V., ... Serrats, M. G. (1995). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea.
- Carrillo, I. (2011). La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía. *Revista de educación*, número extraordinario, 137-159.
- Carrillo, C. D., & Revilla, J. A. (2006). Masculinidad entre padres (madre y padre) e hijos. *La Ventana: Revista de Estudios de Género*, (23), 95-126.
- Carroll, J. (1963). *A model for school learning*. *Teacher College Record*, 64, 723-733.
- Casares, P. M. (1995). Test de valores. Un instrumento para la evaluación. *Revista Española de Pedagogía*, 53(202), 513-537.
- Casas, J. F., Repullo, J., & Donado J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Casas, J. F., Weigel, S. M., Crick, N. R., Ostrov, J. M., Woods, K. E., Jansen, E. A., & Huddleston-Casas, C. A. (2006). Early parenting and children 's relational and physical aggression in the preschool and home contexts. *Applied Developmental Psychology*, 27(3), 209-227. doi: 10.1016/j.appdev.2006.02.003
- Casco, F. J., & Oliva, A. (2005) Valores y expectativas sobre la adolescencia: discrepancias entre padres, profesores, mayores y adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 28(2), 209-220. doi: 10.1174/0210370053699302
- Castejón, J. L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Ediciones Club Universitario.

- Castellanos, J. A. (2015). La conformación del valor y el sujeto. Implicaciones de la polémica entre subjetivistas y objetivistas. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 1, 73-79.
- Castro, J. (2004). Actitudes y desarrollo moral: función formadora de la escuela. *Educere*, 8(27), 475-482.
- Castro, I. A., Adonis, D., & Rodríguez, M. (2001). ¿Es la actitud violenta de los jóvenes un producto de la educación familiar? Un análisis causal en función del género. *Familia*, (23), 25-44.
- Cattell, R. B. (1931). The assessment of teaching ability: a survey of professional opinion on the qualities of a good teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 1, 48-72.
- Cattell, R. B. (1957). *Personality and motivation structure and measurement*. Yonkers, Nueva York: World.
- Cayón, A., & Pérez, E. (2008). Estructura de Valores de Schwartz en el personal directivo universitario privado. *Teolos*, 10(3), 403-417.
- Cebreiro, B., & Fernández, M. C. (2004). *Estudio de casos. Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- CECJA (1995). *Materiales Curriculares. Temas transversales. Educación Secundaria Obligatoria*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (Eds.). (2016). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: Research, policy, and practice*. New York, Estados Unidos: Routledge.
- Charters, W., & Waples, D. (1929). *The commonwealth teacher training study*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Choque-Larrauri, R., & Chirinos-Cáceres, J. L. (2009). Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud Pública*, 11(2), 169-181.
- Christ, T. (2007). A Recursive Approach to Mixed Methods Research in a Longitudinal Study of Postsecondary Education Disability Support Services. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 226-241. doi: 10.1177/1558689807301101
- Churchland, P. (2012). *El cerebro moral*. Barcelona: Paidós.
- Claude, R. (1996). *Educating for Human Rights. The Philippines and Beyond*. Manila: University of Philippines Press, and Honolulu: University of Hawaii Press.
- Clement, N. (2010). Student Wellbeing at School: The Actualization of Values in Education. En T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 37-62). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Cobo, J. M. (1993). *Educación ética: para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Madrid: Endymion.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard educational review*, 76(2), 201-237.

- Colby, A., Kohlberg, L., Fenton E., Speicher-Dubin, B., & Lieberman, M. (1977). Secondary school moral discussion programmes led by social studies teachers. *Journal of Moral Education*, 6(2), 90-111. doi: 10.1080/0305724770060203
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education, and Welfare. doi: 10.3886/ICPSR06389.v3
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum (Col. Papeles de Pedagogía)*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B., & Valls, E. (1994). Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Aula XXI, Grupo Santillana de Ediciones, S.A.
- Collins, W. A. (1997). Relationships and development during adolescence. Interpersonal adaptation to individual change. *Personal Relationships*, 4, 1-14.
- Collins, W. A., & Rusell, G. (1991). Mother-child and father-child relationships in middle adolescence: A developmental analysis. *Developmental Review*, 11, 99-136.
- Concha, C. (1996). *Estudio de 32 escuelas de alta vulnerabilidad socioeconómica y altos resultados de aprendizaje*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Conrad, D., & Hedin, D. (1991). School-based community service: What we know from research and theory. *Phi Delta Kappan*, 72(10), 743-749.
- Contreras, D., Catena, A., Cándido, A., Perales J. C., & Madonado, A. (2008). Funciones de la corteza prefrontal ventromedial en la toma de decisiones emocionales. *International Journal of Clinical and Health Psychology/ Rev. Internacional de Psic. Clínica y de la Salud*, 8, 285-313
- Cooper, J., & Mackie, D. (1986). Videogames and aggression in children. *Journal of applied social psychology*, 16(8), 726-744.
- Cordero, J. M., Crespo, E., & Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de educación*, 362, 273-297. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-161
- Cordero, J.M., Pedraja F. y Simancas, R. (2015). Factores del éxito escolar en condiciones socioeconómicas desfavorable. *Revista de Educación*, 370, 172-198.
- Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175.
- Cornwell, B., & Lundgren, D. C. (2001). Love on the Internet: involvement and misrepresentation in romantic relationships in cyberspace vs. realspace. *Computers in Human Behavior*, 17(2); 197-211. doi: 10.1016/S0747-5632(00)00040-6
- Covell, K., Howe, R. B., & McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 117-132.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom*. Londres: Cassell.
- Creemers, B. P. M. (2002). *The Comprehensive Model of Educational Effectiveness: Background, Major Assumptions and Description*. University of Groningen: Faculty of Behavioural and Social Sciences.

- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. Canadá: Routledge.
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., & Sammons, P. (Eds.) (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Londres: Routledge.
- Creswell, J. W. (2009) *Research design. Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Thousand Oaks, California: CA Sage Publications.
- Cuervo, S. L., Medrano, C., & Aierbe, A. (2016). Televisión y valores percibidos por los adolescentes: Diferencias transculturales y de género. *Educación XX1*, 19(2), 383-404. doi: 10.5944/educXX1.16472
- Cueto, S. (1993). Lineamientos para un programa de educación en valores en el Perú. *Educación*, 2(4), 167-185.
- Dally, K. (2010). A Teacher's Duty: An Examination of the Short-Term Impact of Values Education on Australian Primary School Teachers and Students. En T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 503-520). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Damasio, A. (2003). *En busca de Spinoza, neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Damasio, H., Grabowski, T., Frank, R., Galaburda, A. M., & Damasio, A. R. (1994). The return of Phineas Gage: clues about the brain from the skull of a famous patient. *Science*, 264, 1102-1105.
- Damon, W. (1988). *The moral child: nurturing children's natural moral growth*. New York: Free Press.
- Darós, W., & A. M. Tavella (2002): *Valores modernos y postmodernos en las expectativas de vida de los jóvenes*. Rosario: Universidad del Centro de Estudios Latinoamericanos (UCEL).
- Dasoo, N. (2008). *The thread that binds: Values education in South Africa*. Keynote Address at the National Values Education Forum. Canberra, Australia. 30 Mayo 2008.
- Dasoo, N. (2010). Nurturing Teacher Wellbeing Through Values Education. En T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 359-376). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Daza, B. C., & Vega, L. M. (2004). *Aulas en paz*. En E. Chaux, J. Lleras, & A. M. Velásquez (Eds.) *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes.
- De la Caba, M. A. (1993). Modelos psicopedagógicos de educación en valores. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 16, 191-206.
- De Rivas, M. R. (2014). *La formación en valores en la educación superior a distancia. El caso de la Universidad Técnica Particular de Loja* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- De Siqueira (2001). El principio de responsabilidad de Hans Jonas. *Acta Bioethica*, 7(2), 277-285.
- De Waal, F. (2007). *Primates y Filósofos. La evolución de la moral del simio al hombre*. Barcelona: Paídos Ibérica.

- Deakin, R. (2002). *Transforming visions: Managing values in schools*. London: Middlesex University Press.
- Deakin, R., Coates, M., Taylor, M. J., & Ritchie, S. (2004). *A systematic review of the impact of citizenship education on the provision of schooling*. Londres: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Del Canto, E. & Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 3(141), 25-34.
- Del Río, P., Álvarez, A., & Del Río, P. (2004). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Delgado, G. (2015). *Coeducación: derecho humano*. *Revista Península*, 10(2), p. 29-48.
- Delgado, I., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27(1), 155-163.
- Delors, J. (coord.), (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ciudad de México: UNESCO.
- DeRoche, E. F., & Williams, M. M. (2001). *Character Education: a guide for school administrators*. Lanham, Maryland: Scarecrow Education.
- Descalzi, G. (1997). Educación y valores. *Educación*, 6(12), 123-141.
- Desert, M., Preaux, M. y Jund, R. (2009). So Young and already Victims of Stereotype Threat: Socio-Economic Status and Performance of 6 to 9 Years Old Children on Raven's Progressive Matrices. *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 207-218.
- DEEWR. (2008). *At the heart of what we do: Values education at the centre of schooling. Report of the Values Education Good Practice Schools Project-Stage 2*. Melbourne: Curriculum Corporation.
- DEST (2006). *Values Education Good Practice Schools Stage I. Report of Stage I of the VEGPS Project*. Canberra. Department of Education, Science and Training.
- DEST (2004). Joint Statement by the Prime Minister and the Minister for Education, Science and Training, The Australian Government's Agenda for Schools: *Achievement through Choice and Opportunity*, Recuperado de <http://www.dest.gov.au/>
- DEST (2003). *Values education study. (Executive summary final report)* Melbourne: Curriculum Corporation.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- Díaz, A. (2005). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Díaz-Aguado, M. J. (1990). El desarrollo moral. En J. A. Madruga, & P. Lacasa. *Psicología Evolutiva. Volumen II* (pp. 293-329). Madrid: UNED.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.

- Díaz-Aguado, M. J., & Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral: una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Diekstra, R.F.W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En C. Clouder (Coord.), *Educación Emocional y social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008* (pp.268-329). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Diekstra, R. F. W., & Gravesteijn, J. C. (2002). *Docentenhandleiding Levensvaardigheden (Teacher's Manual: Skills For Life for Adolescence)*. Rotterdam: GGD Rotterdam.
- Díez, E. J. (Dir.) (2004). *La diferencia sexual en el análisis de videojuegos*. Madrid: CIDE-MEC-Instituto de la mujer.
- Díez, C. (2008). La competencia social y ciudadana en la LOE. *Avances en Supervisión Educativa*, (9). Recuperado de <https://avances.adide.org/>
- Domenech, J. (1992). La educación en valores. *Cuadernos de pedagogía*, (205), 56-57.
- DSC. (1996). *Ways we want our class to be: Class meetings that build commitment to kindness and learning*. Oakland, CA: Developmental Studies Center.
- Duart, J. (2003). *Educar en valores en entornos virtuales de aprendizaje: realidades y mitos*. La Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/dt/20173/index.html/>
- Duarte, J., Bos, M. S., & Moreno, M. (2011). *Los docentes, las escuelas y los aprendizajes escolares en América Latina: Un estudio regional usando la base de datos del SERCE*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Dubrovsky, V.J., Kiesler, S., & Sethna, B.N. (1991). The Equalization Phenomenon: Status Effects in Computer-Mediated and Face-to-face Decision Making Groups. *Human Computer Interaction*, 6(2); 119-146.
- Dunkin, M.J., & Biddle, B.J. (1975). *The Study of Teaching*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Duong, M. T., Badaly, D., Liu, F. F., Schwartz, D., & McCarty, C. A. (2015). Generational Differences in Academic Achievement Among Immigrant Youths A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 3, 1-39
- Durnell, T. (1997). Gender and computing: a decade of change. *Computers education*, 28(1), 1-9.
- Echavarría, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/>
- Eder, D. y Hallinan, M. T. (1978). Sex differences in children's friendships. *American Sociological Review*, 43, 237-250.
- Edmonds, R. (1979). *Effective schools for the urban poor*. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behaviour*. Londres: Psychology Press. doi: 10.4324/9781315746135

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' Reactions to Children's Negative Emotions: Relations to Children's Social Competence and Comforting Behavior. *Child Development, 67*(5), 2227-2247. doi: 10.2307/1131620
- Elxepuru, I., & Medrano, C. (2001). *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Elbot, C. F., & Fulton, D. (2008). *Building an intentional school culture: Excellence in academics and character*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M., y Shriver, T. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Elzo, F. J., & Silvestre, M. (2010). *Un individualismo placentero y protegido: Cuarta Encuesta Europea de Valores en su aplicación a España*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Endicott, L., Bock, T., & Narvaez, D. (2003). Moral reasoning, intercultural development, and multicultural experiences: Relations and cognitive underpinnings. *International Journal of Intercultural Relations, 27*(4), 403-419. doi: 10.1016/S0147-1767(03)00030-0
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership, 61*(8), 12-18.
- Erberber, E., Stephens, M., Mamedova, S., Ferguson, S. & Kroeger, T. (2015). Alumnos socioeconómicamente desfavorecidos que tienen éxito académico: Examen transnacional de la resiliencia académica. *Policy Brief Series, 5*, 1-12.
- Escámez, J. (1994). El profesor y los valores. *Vela Mayor, 2*, 57-64.
- Etxeberria, F. (2008). Videojuegos, consumo y educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 9*(3), 11-28.
- Etxeberria, F., Intxausti, N., & Azpillaga, V. (2017). School Climate in Highly Effective Schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15*(4), 5-26. doi: 10.15366/reice2017.15.4.001
- Escamilla, A. (2008). *Competencias básicas: claves y propuestas*. Barcelona: Graó.
- Escorza, F.J. (1998). *Enseñar a pensar sobre valores sociales*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Esquith, R. (2003). *There are no shortcuts*. New York, NY: Pantheon Books.
- Estallo, J. A. (1995). *Los videojuegos: juicios y prejuicios*. Barcelona: Planeta.
- Esteve, J. M. (2010). *Educar: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Esteve, J. M. (1981). Fuentes de tensión individuales y sociales con incidencia en la actuación profesional del educador. En *La calidad de la educación* (pp. 187-193). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Farrer, F. (2000). *A quiet revolution: Encouraging positive values in our children*. London: Random House.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 4*(2), 1-18.

- Fernández, T. (2004). De las escuelas eficaces a las reformas educativas de segunda generación. *Estudios Sociológicos*, 22(65), 377-408.
- Fernández, J. L. (2017). *La influencia del grupo de iguales en la implicación en acoso escolar* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba, España.
- Fernández, M. D., & Álvarez, Q. (2009). Un estudio de caso sobre un proyecto de innovación con TIC en un centro educativo de Galicia: ¿acción o reflexión? *Bordón, Revista de Pedagogía*, 61(1), 95-108.
- Ferrão, M. E. (2009). Sensibilidad de las especificaciones de los modelos de valor añadido: midiendo el estatus socioeconómico. *Revista de educación*, 348, 137-152.
- Fiedle, M. L. (1975). Directionality of influence in classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 67, 735-744.
- Fisher, C.W., Filby, N.N., Marliave, R.S., Cahen, L.S., Dishaw, M.M., Moore, J.E., & Berliner, D. (1978). *Teaching Behaviors, Academic Learning Time and Student Achievement: Final Report of Phase III-B, Beginning Teacher Evaluation Study*. San Francisco, CA: Far West Regional Laboratory.
- Fitz-Gibbon, C. T. (1991). Multilevel modelling in an indicator system. En S.W. Raudenbush y J.D. Willms (Eds.), *Schools, classrooms and pupils: international studies of schooling from multilevel perspective* (pp. 67-83). San Diego, CA: Academic Press.
- Flanders, N. A. (1965). *Teacher influence, pupil attitudes and achievement*. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Flanders, N. A., & Simon, A. (1969). Teacher effectiveness. En R. L. Ebel (Eds.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1423-1437). New York: Macmillan.
- Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flor, A., y Cabrera, R. (2007). Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(2-3), 375-398.
- Flores, G. y Gutiérrez, L. (Coords.) (1990). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulines.
- Fominaya, C. (2015). Cuando familia y escuela caminan de la mano. *Participación Educativa*, 4(7), 71-74.
- Foulquié, P. (1961). *L' action. Cours de philosophie*. París: Éditions de l'École.
- Fraenkel, J. (1973). *Teaching Students to think and to Value*. Englewoods Cliffs: Prentice-Hall.
- Fragoso, E., & Canales, E. L. (2009). Estrategias educativas para la formación en valores desde la educación informal de la familia. *Educere*, 13(44), 177-185.
- Fraillon, J. (2004). *Measuring Student Well-being in the Context of Australian Schooling: Discussion Paper*. Melbourne, Australia: ACER.
- Freixas, A. y Luque, A. (1998) ¿A favor de las niñas? Notas en el debate sobre la escuela coeducativa. *Cultura y Educación*, (10)1, 51-62. doi: 10.1174/113564098760604965
- Freud, S. (1901). *Psicopatología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1905). *Tres ensayos sobre la teoría sexual*. Madrid: Amorrortu.
- Fronzizi, R. (1958). *¿Qué son los valores?* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Froufe, S. (1990). Familia-escuela y valores sociales. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (3), 111-118.
- Fuentes, S. M. (2009). Eficacia escolar y formación en valores en la escuela técnica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 8-28.
- Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K., Retamal, N., & Víctor San Martín, R. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. *Convergencia educativa*, (1), 55-69.
- Fuentes, R., Ortíz, H., Valenzuela, S., & Vilos, V. (1995). *Evaluación del nivel de desarrollo de las habilidades matemáticas en escolares básicos de la VII y VIII región*. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Fuertes, A., Martínez, J. L., y Hernández, A. (2001). Relaciones de amistad y competencia en las relaciones con los iguales en la adolescencia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 531-546.
- Furco, A. (2002). Is service-learning really better than community service? A study of high school service programs. En A. Furco & S. H. Billig (Eds.), *Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 23-50). Greenwich: Information Age Publishing.
- Furrer, C., & E. Skinner (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-62. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gage, N. L. (1965). Psychological Research on Teacher Education for the Great Cities. *Urban Education*, 1(3), 175-196. doi: 10.1177/004208596500100306
- Gailey, C. (1996). Mediated messages: gender, class, and cosmos in home video Games. En P. M. Greenfield, & R. R. Cocling (Eds.), *Interacting with Video* (pp. 9-24). Norwood, NJ: Ablex.
- Gallego, A. M. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 326-345.
- Garaigordobil, M. (1998). Diseño y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa para la educación en derechos humanos durante la adolescencia. En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998* (pp. 117-150). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. CIDE.
- Garaigordobil, M. (2010). Evaluación de los efectos de un programa de prevención de la violencia en factores cognitivos y conductuales desde la percepción subjetiva de los profesores y los adolescentes. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6, 35-43.
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Evaluación de un programa de educación para la paz durante la adolescencia: Efectos en el autoconcepto, y en el concepto de los inmigrantes, de la paz y la violencia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 102-111.
- García, M. (1993). La Encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 123-152). Madrid: Alianza Universidad.

- García, A. (1999). Escuela, televisión y valores democráticos. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, (13), 107-110. doi: 10.3916/25285
- García-Piña, C. A., (2008). Riesgos del uso de internet por niños y adolescentes. Estrategias de seguridad. *Acta Pediátrica de México*, 29(5), 272-278.
- García, P. (2017). Padres sin tiempo para transmitir valores. *Egquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, (8), 119-160. doi: 10.15257/ehquidad.2017.0011
- García, N., Carballo, R., & Fernández, M. J. (2003). La transversalidad curricular, una década después. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14(2), 63-80. doi: 10.5944/reop.vol.14.num.2.2003.11612
- García, M. P., Gomáriz, M. A., Hernández, M. A., & Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- García-Bacete, J. F., y Marande, G. (2013). Social cognitive maps: Un método para identificar los grupos sociales en contextos naturales. *Psychosocial Intervention*, 22, 61-70.
- García, A., & Mínguez, R. (2011). Los límites de los valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XXI*, 14(2), 263-285. doi: 10.5944/educxx1.14.2.254
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*. New York, Estados Unidos: Basic Books.
- Gaviria, J. L., & Castro, M. (2005). *Modelos jerárquicos lineales*. Madrid: La Muralla.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- George, A., & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar*. Madrid: Narcea.
- Gervilla, E. (1997). *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista española de pedagogía*, (215), 39-58.
- Gervilla, E. (2010). *Educación en la postmodernidad*. Madrid: Dikinson.
- Gibbs, J. C. (1977). Kohlberg's stages of moral judgement: A constructive critique. *Harvard Educational Review*, 47(1), 43-61.
- Gibbs, J. C. (1979). Kohlberg's moral stage theory: A piagetian revision. *Human Development*, 22(2), 89-112. doi: 10.1159/000272431
- Gil, J. M. (2003). Enseñanza de las habilidades de vida en la Educación Primaria. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 10(8), 1138-1663.
- Gil, J. (2009). Rendimiento educativo y variables contextuales en la evaluación de diagnóstico de Andalucía. En *Seminario Rendimiento Escolar y Sistema Educativo: análisis desde una perspectiva comparada* (1-27), Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.

- Gil, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 362, 298-322. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-162
- Gilligan, C. (1982). *In A Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Londres, Inglaterra: Harvard University Press.
- Gobierno Vasco (2004). *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la CAPV*. Recuperado de <https://www.euskadi.eus/>
- Gobierno Vasco (2010a). *Competencia social y ciudadana*. Recuperado de <https://www.euskadi.eus/>
- Gobierno Vasco (2010b). *Decretos curriculares para la Educación Infantil, Básica y Bachillerato de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2012). *Plan estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva*. Recuperado de: <https://www.euskadi.eus/>
- Gobierno Vasco (2013). *Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo*. Recuperado de: <https://www.euskadi.eus/>
- Gobierno de Navarra (2014). *Sistema de Indicadores del Grado de Desarrollo de Hábitos y Valores del alumnado de Educación Primaria*. Pamplona: Departamento de Educación.
- Gobierno Vasco (2014). *Heziberri 2020. Marco del modelo educativo pedagógico*. Vitoria-Gasteiz, España: Departamento de Educación del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2015). Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, 22 de diciembre de 215, núm. 9.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: issues in paradigm building. En C. Cherniss, C., & D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace*. (pp.13-26) San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (1996). *Ineligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, I. (2001). LOGSE y educación cívica. *Revista T.E.*, 219, pp. 28-29.
- Gómez, L. (2008). Valores y dificultades de la nueva asignatura. En M. R. De la Cierva, & J. F. Serano (Coord.), *Educación para la Ciudadanía* (pp.87-118). Madrid: CEU Ediciones.
- Gómez, M. T. (2007). Videojuegos y transmisión de valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-10.
- Gómez, M. T., Mir, V., & Serrats, M. G. (1995). *Propuestas de intervención en el aula: Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Madrid: Narcea.
- González, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Alauda.
- González, E., González, M., & Marín, M. (2009). La familia y la escuela en la construcción de valores. Un enfoque cualitativo. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, (17), 58-73.

- Good, T. L., & Grouws, D. A. (1979). The Missouri Mathematics Effectiveness Project: An experimental study in fourth grade classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 71(3), 355–62.
- Gray, J. (2004). School effectiveness and the ‘other outcomes’ of secondary schooling: A reassessment of three decades of British research. *Improving Schools*, 7(2), 185–98.
- Guevara, G. (Ed.) (1995). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- Gutiérrez, M., & Vivó, P. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. Motricidad. *European Journal of Human Movement*, 14, 1–22.
- Gutierrez, D. (2011). Psicología, educación en valores y deporte. *Revista de Psicología y Educación*, (6), 199–210.
- Guzmán, C., & Padilla, L. E. (2017). Exploración de dos Telebachilleratos Comunitarios desde la perspectiva de la eficacia y mejora escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 111–125.
- Gree, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Aljibe.
- Gros, B. (2000). La dimensión socioeducativa de los videojuegos. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (12), 1–11. doi: 10.21556/edutec.2000.12.557
- Guinot, (2014). *El valor de la tolerancia en la adolescencia: Incidencia de la familia y otros agentes de socialización en su construcción* (Tesis doctoral). Universidad de Deusto, Donostia-San Sebastián, España.
- Haberman, M (2002). Can teacher education close the achievement gap? Paper presented at the American Education Research Association Symposium. Recuperado de http://www.educationnews.org/aera_symposium_can_teacher_educ.htm
- Haertel, G. D. Walberg, H. J., & Weinstein, T. (1983). Psychological models of educational performance: a theoretical synthesis of constructs. *Review of Educational Research*, 53, 75–92.
- Halliday, J. (1998). Technicism, reflective practice and authenticity in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 597–605. doi: 10.1016/S0742-051X(98)00010-9
- Halstead, M., & Taylor, M. J. (2000) Learning and Teaching about Values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202. doi: 10.1080/713657146
- Halstead, M., & Xiao, J. (2010). Values Education and the Hidden Curriculum. En T. J. Lovat & R. Toomey (Eds.), *Values education and quality teaching: The double helix effect* (pp. 303–317). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Hansen, D. T. (1998). The moral is in the practice. *Teacher and Teaching Education*, 14(6), 643–655.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hartshorne, H., & May, M. (1930). *Studies in the Nature of Character*. New York, Estados Unidos: MacMillan Co. doi: 10.1037/13386-000

- Hattie, J. (2008) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Havighurst, R., & Taba, H. (1949). *Adolescent character and personality*. New York, Estados Unidos: John Wiley & Sons.
- Hawkes, N. (2010). Values Education and the National Curriculum in England. En *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 225-238). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Hawkes, N. (2009). Values and quality teaching at West Kidlington Primary School. En T. J. Lovat & R. Toomey (Eds.), *Values education and quality teaching: The double helix effect* (pp. 105-120). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Hawkes, N. (2005). *Does teaching values improve the quality of education in primary schools?* (Tesis doctoral). Universidad de Oxford, Oxford, Reino Unido.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R. D., & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviours by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 153, 226-334.
- Hawkins, J. D., Guo, J., Hill, K. G., Battin-Pearson, S., & Abbott, R. D. (2001). Long-term effects of the Seattle Social Development intervention on school bonding trajectories. *Applied Developmental Science*, 5(4), 225-236. doi: 10.1207/S1532480XADS0504_04
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2005). Promoting positive adult functioning through social development intervention in childhood: Long-term effects from the Seattle Social Development Project. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159, 25-31.
- Haydon, G. (1997). *Enseñar valores. Un Nuevo enfoque*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hechter M. (1992). Should values be written out of the social scientist's lexicon? *Sociol. Theory*, 10, 214-230.
- Heck, R. H., Thomas, S. L., & Tabata, L. N. (2014). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS*. NY. Taylor & Francis Group, Routledge.
- Heintz, S., Kramm, C., & Ruch, W. (2019). A meta-analysis of gender differences in character strengths and age, nation, and measure as moderators. *The Journal of Positive Psychology*, 14(1), 103-112. doi: 10.1080/17439760.2017.1414297.
- Hellin, P. A. (2007). *Publicidad y valores posmodernos*. Madrid: Siranda Editorial.
- Henderson, D. (2010). Values, Wellness and the Social Sciences Curriculum. En T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 273-290). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Heras, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro claudescolar*. Málaga: Aljibe.
- Hermans, C. A. M. (1993). *Vorming in perspectief. Grondslagenstudie over identiteit van katholieke onderwijs*. Baarn: Gooi & Sticht.
- Hernández, P., Aciego, R., & Domínguez, R. (1994). Crecimiento personal y educación en valores sociales: evaluación del programa PIECAP. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(3), 339-347.

- Hernández, F. y Escribano, P. (2000). Los niños en televisión. *Cuadernos de Pedagogía*, 297, 37-40.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *REICE*, 12(1), 103-118.
- Hernández, M. A., & Tolino, A. C. (2011). Los valores familiares y escolares. Percepción del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2). 531-540.
- Hernando, C. (2008). La competencia social y ciudadana en la LOE. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 9, 1-12.
- Herrada, R. I. y Baños, R. (2018). Experiencias de aprendizaje cooperativo en matemáticas. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(23), 99-108. doi: 10.25115/ecp.v11i23.2131
- Herrera, M. I. (2007). *Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Herrera, V. S., & Cerezo, V. R. (2018). Derechos humanos y educación. *Revista Publicando*, 5(14), 645-653.
- Hersh, R., Reimer, J., & Paolitto, D. (1979). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hesse, E., Mikulan, E., Decety, J., Sigman, M., García M. C., Silva, W., Ciraolo, C., Vaucheret, E., Baglivo, F., Huepe, D., López, V., Manes, F., Bekinschtein, T. A., & Ibañez, A. (2016). Early detection of intentional harm in the human amygdala. *Brain*, 139(1), 54-61. doi: 10.1093/brain/awv336
- Hill, P. T., Foster, G. E., & Gendler, T. (1990). *High schools with character*. Santa Monica, CA: Rand.
- Hitlin, S. (2003). Values as the core of personal identity: Drawing links between two theories of self. *Social Psychology Quarterly*, 66(2), 118-137. doi: 10.2307/1519843
- Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values: reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, 30, 359-393. doi: 10.1146/annurev.soc.30.012703.110640
- Hoff, C. (2002). The science of character education. En W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* (pp. 463-63). Stanford, CA: Hoover Press Publication.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition and moral action. En W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz, (Eds.), *Handbook of moral behaviour and development, Vol. 1. Theory*. (pp. 275-302). Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Hofman, R. H., Hofman, W. H. A., & Guldemon, H. (1999). Social and cognitive outcomes: A comparison of contexts of learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 352-366.
- Hofmann-Towfigh, N. (2007) Do students' values change in different types of schools? *Journal of Moral Education*, 36(4), 453-473. doi: 10.1080/03057240701688010

- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal, 95*, 435-450.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & McKay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state of de art-review. *School Effectiveness and School Improvement, 25*(2), 275-281.
- Houston, R. (1990). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Howard, R. W., Berkowitz, M. W., & Schaeffer, E. F. (2004). Politics of Character Education. *Education Policy, 18*(2), 188-215.
- Howes, C., & Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Hughes, D. (1973). An experimental investigation of the effects of pupil responding and teacher reacting on pupil achievement. *American Educational Research Journal, 10*, 21-37.
- Huguet, Á. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje, 31*(3), 283-301.
- Huguet, Á., Navarro, J. L. & Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología, 38*(3), 357-375.
- Huitt, W. (1995). *A systems model of the teaching/learning process. Educational psychology interactive*. Valdosta, GA: College of Education, Valdosta State University.
- Hunt, M. P., & Metcalf, L. E. (1968). *Teaching High School Social Studies*. New York: Harper.
- Huston, A. C., Wright, J. C., Marquis, J., & Green, S. B. (1999). How young children spend their time: Television and other activities. *Developmental Psychology, 35*(4), 912-925.
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas, 123*(19), 75-86.
- Immordino-Yang, M. H. (2011). Implications of affective and social neuroscience for educational theory. *Educational Philosophy and Theory, 43*(1), 98-103.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain and Education, 1*(1), doi: 10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x
- Inglehart, R., C. Haerpfer, A. Moreno, C. Welzel, K. Kizilova, J. Díez-Medrano, M. Lagos, P. Norris, E. Ponarin, B. Puranen et al. (Eds.), (2014). *World Values Survey*. Recuperado de <http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>
- International Study Center (2016). *PIRLS 2016. Estudio Internacional de Progreso en Alfabetización Lectora*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/>
- International Study Center (2019). *TIMSS 2019*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). *TALIS*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/>

- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI) (2019). *Evaluación de diagnóstico (e-dossier)*. Recuperado de <http://www.isei-ivei.net/>
- Intxausti, N., Etxeberria, F. & Bartau, I. (2016). Effective and inclusive schools? Attention to diversity in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country. *International Journal of Inclusive education*, 21, 14-30. doi.org/10.1080/13603116.2016.1184324
- Intxausti, N, Joaristi, L, & Lizasoain, L. (2016). Educational leadership as best practice in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque County (Spain). *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3) 397-419. doi: 10.1177/1741143214558570
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jones, W. R. (1971). *Finding Community: a Guide to Community Research and Action*. Palo Alto, California: J. E. Freel.
- Jones, E. G., & Mendell, L. M. (1999). Assessing the Decade of the Brain. *Science*, 284, 739.
- Jares, X. R. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Jencks, C. S., Smith, M., Ackland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972) *Inequality: A Reassessment of the Effect of the Family and Schooling in America*. New York, NY: Basic Books.
- Jiménez, A., & Sanz, A. (2015). Hábitos y valores: un área de mejora para los centros. *Participación educativa*, 4(6), 81-89.
- Joaristi, L., Lizasoain, L., & Azpillaga, V. (2014). Detección y caracterización de los centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco mediante Modelos Transversales Contextualizados y Modelos Jerárquicos Lineales. *Estudios Sobre Educación*, 27, 37-61. doi:10.15581/004.27
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1992). *Advanced Cooperative Learning*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Jonas, H. (1979). *Dan Prinzip Verantwortung*. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Jordán, J. A. (2003). Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales. *Revista de educación*, número extraordinario, 213-239.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning, Resources for Teachers*. San Juan Capistrano, California: Kagan Cooperative Learning.
- Kam, C. M., Greenberg, M. T., & Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school based prevention using the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 4(1), 55-62.
- Kendall, J. C. (1990). *Combining Service and Learning. A Resource Book for Community and Public Service*. Raleigh (Carolina del Norte): National Society for Internships and Experiential Education.

- Kerr, D. C., López, N. L., Olson, S. L., & Sameroff, A. J. (2004). Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: the roles of moral regulation and child gender. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 369-383. doi: 10.1023/B:JACP.0000030291.72775.96
- Kiesler, S., Siegel, J., & McGuire, T. (1984). Social Psychological Aspects of Computer-mediated Communication. *American Psychologist*, 39(10); 1123-1134. doi: 10.1037/0003-066x.39.10.1123
- Kirschenbaum, H. (1977). *Advanced value clarification*. La Jolla, California: University Associates International Ltd.
- Kirschenbaum, H. & Simon, S. B. (1977). *Reaching in values clarification*. Minneapolis: Winston Press.
- Klein, S. (1971). Student influence on teacher behavior. *American Educational Research Journal*, 8, 403-421.
- Knuver, A. & Brandsma, H. P. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 4(3), 189-204. doi: 10.1080/0924345930040302
- Kochanska, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: implications for early socialization. *Child Development*, 68(1), 94-112.
- Koh, C. (2014). Exploring the use of Web 2.0 technology to promote moral and psychosocial development: Can YouTube work? *British Journal of Educational Technology*, 24(4), 619-635. doi: 10.1111/bjet.12071
- Kohlberg, L. (1963). Moral Education in the Schools: A Developmental View. *School Review*, (74), pp. 1-30.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. En E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (82-173). Stanford: Stanford University Press.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. En T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behaviour Theory, Research and Social Issues* (pp. 31-52). Estados Unidos de Norteamérica: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. New York, Estados Unidos: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1985). High school democracy and educating for a just community. En R. Mosher (Ed.), *Moral education: A first generation of research and development* (pp. 20-57). New York: Praeger.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., & Turiel, E. (1971). Moral Development and Moral Education. In G. S. Lesser (Ed.), *Psychology and Educational Practice* (pp. 410-465). Glenview, Illinois: Scott, Foresman & Company.
- Kraut, R., Patterson, M.; Lundmark, V.; Kiesler, S.; Mukopadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet Paradox: A Social Technology that Reduces Social Involvement and Psychological Wellbeing? *American Psychologist*, 53(9); 1017-1031. doi: 10.1037/0003-066X.53.9.1017

- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' Use of Inductive Discipline: Relations to Children's Empathy and Prosocial Behavior. *Child Development*, 67(6), 3263-3277.
- Kriete, R. (2000). *The morning meeting book*. Greenfield, MA: The Northeast Foundation for Children, 67.
- Kyriacou, C. (1986). *Effective teaching in schools*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Kyriacou, C. y Newson, G. (1982). Teacher Effectiveness: a consideration of research problems. *Educational Review*, 34, 3-12.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25, 12-23.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. En F. Aboud & R. D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning* (pp. 91-122). Bellingham: Western Washington State College.
- Landaluce O. (2006). *Pedagogía, temas para Tecnología de la Salud*. La Habana: Editorial Ecimed.
- Lara, G. N., & García-Ramírez, J. M. (2014). Educación en valores en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 3, 285-308.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela Mexicana*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Leeds, J. (2010). Translating Values Education into Values Action: Attempts, Obstacles, and Potential for the Future. En T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 795-810). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Leming, J. S. (2010). When Research Meets Practice in Values Education: Lessons from the American Experience. En T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 91-110). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Lemos, V. (2006). La deseabilidad social en la evaluación de la personalidad infantil. *Suma Psicología*, 13(1), 7-14.
- Lemus, J. E. (2001). Sexismo en el lenguaje: mitos y realidades. *Memorias del Encuentro de la Red Centroamericana de Antropología*, 195-225.
- León, D. O. (2009) *La migración y el rendimiento escolar de los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior Juan Francisco Montalvo en el año lectivo 2008 – 2009 de la ciudad de Ambato* (Tesis de pregrado). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
- León, B; Gozalo, M., & Vicente, F. (2004). Factores mediadores en el aprendizaje cooperativo: los estilos de conducta interpersonal. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 61-74.
- Leonard, C., Bourke, S., & Scofield, N. (2004). Affecting the Affective: Affective Outcomes in the Context of School Effectiveness, School Improvement and Quality Schools. *Issues in Educational Research*, 14(1), 1-28.

- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2003). *CEP's eleven principles of effective character education*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Lickona, T., & Davidson, M. (2005). *Smart & good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Lind, G. (1999). Una introducción al Test de Juicio Moral (MJT). *Psychology of Morality and Democracy and Education*. Recuperado de: <http://www.uni-kontanz.de/>
- Lind, G. (2000). The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development. *Journal of Educational Research*, 10(1), 9-15.
- Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse. Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. Ciudad de México: Trillas.
- Lindgren, A. (2018). *Pippi Calzaslargas. Todas las historias*. Barcelona: Editorial Blackie Books.
- Ling, L., & Stephenson, J. (2001). Introducción y perspectivas teóricas. En J. Stephenson, L. Ling, E. Buman, & M. Cooper (Coords.), *Los valores en la educación* (pp. 21-44). Barcelona: Gedisa.
- Lizasoain, L., & Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación educativa*, 3(4), 17-28.
- Lizasoain, L., Bereziartua, J., & Bartau, I. (2016). La formación permanente del profesorado en centros educativos de alta eficacia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 199-218. doi: 10.13042
- Lizasoain, L., & Joaristi, L. (2000). El análisis de datos en la evaluación de programas educativos. *RIE, Revista de investigación educativa*, 18(2), 357-380.
- Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J.F. y Santiago, K. (2007). Efectos Contextuales del Nivel Socioeconómico sobre el Rendimiento Académico en la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca (España). Estudio Diferencial del Nivel Socioeconómico Familiar y el del Centro Escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(8), 1-37
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (2008). The power of modelling in children's character development. En Streight (Ed.), *Good things to do: Expert suggestions for fostering goodness in kids* (pp. 33-50). Portland: Council for Spiritual and Ethical Education Publications.
- Llinares, L. (2003). Las prioridades de valor en la adolescencia: diferencias en función del sexo y la edad. *Informació Psicológica*, 81, 55-62.
- Llopis, J. A., y Ballester, M. R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- LLopis, D. y Llopis, R. (2003). Estilos educativos parentales y relaciones sociales en adolescentes. *FAM*, (27), 53-70.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 4 octubre 1990, núm. 238, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 24 diciembre, núm. 307, pp. 45188-45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- Lonczak, H. S., Abbott, R. D., Hawkins, J. D., Kosterman, R., & Catalano, R. F. (2002). Effects of the Seattle Social Development Project on sexual behavior, pregnancy, birth, and sexually transmitted disease outcomes by age 21 years. *Archives of Pediatric & Adolescent Medicine*, 156, 438-447.
- López, H. (2009). *Pautas de transmisión de valores en el ámbito familiar* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- López, R. (2012). *Valores de la Ley de Educación de Andalucía y sus implicaciones educativas* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- López, A., Acereda, A., Signes, T. M., & Amado, L. (2015). La conciliación laboral-familiar y su relación con el rendimiento escolar: ¿cómo influyen las situaciones de los progenitores en la educación de los hijos? *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(1), 39-56.
- López, G., Assael, G., & Neuman, E. (1984). *La cultura escolar ¿responsable del fracaso? Estudio etnográfico en dos escuelas urbano populares*. Santiago: PIIE.
- López, E., & García, D. (1994). Aproximación al tema de los valores en la LOGSE. *Revista Complutense de Educación*, 5(1), 121-133.
- López, N., Iriarte, C., & González, M. C. (2004). Aproximación y revisión del concepto "competencia social". *REP, Revista Española de Pedagogía*, 62(227), 143-156.
- López, N., & Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Lotti, P. y Betti, F. (2019). Aprendizaje-servicio al servicio de la Comunidad Educadora. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (7), 72-88. doi: 10.1344/RIDAS2019.7.5
- Lovat, T. (2007). Values Education: The Missing Link in Quality Teaching and Effective Learning. En D. Aspin, & J. Chapman (Eds.), *Values education and lifelong learning* (pp.199-210). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Lovat, T. (2009). Values education and quality teaching: Two sides of the learning coin. En T. Lovat, & R. Toomey (Eds.), *Values Education and Quality Teaching: the double helix effect* (pp. 1-12). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Lovat, T. (2010). The New Values Education: A Pedagogical Imperative for Student Wellbeing. En T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*, (pp. 3-18). Dordrecht, Holanda: Springer.

- Lovat, T. (2017a). No Surprise in the 'Surprise Effect' of Values Pedagogy: An Edusemiotic Analysis. En I. Semetsky (Ed.), *Edusemiotics: A handbook* (pp. 93-106). Dordrecht, NL: Springer.
- Lovat, T. (2017b). Values education as good practice pedagogy: Evidence from Australian empirical research. *Journal of Moral Education*, 46, 88-96.
- Lovat, T., & Clement, N. (2008a). Quality teaching and values education: Coalescing for effective learning. *Journal of Moral Education*, 37,1-16.
- Lovat, T., & Clement, N. (2008b). The pedagogical imperative of values education. *Journal of Beliefs and Values*, 29(3), 273-285. doi: 10.1080/13617670802465821
- Lovat, T., Dally, K., Clement, N., & Toomey, R. (2011). *Values pedagogy and student achievement*. Dordrecht, Holanda: Springer.
- Lovat, T., & Toomey, R. (Eds.) (2009). *Values Education and Quality Teaching: the double helix effect*. Dordrecht, Holanda: Springer.
- Lovat, T., Toomey, R., & Clement, N. (Eds.) (2010). *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. Dordrecht, Holanda: Springer.
- Lovat, T., Toomey, R., Clement, N., Crotty, R., & Nielsen, T. (2009). *Values education, quality teaching and service learning: A troika for effective teaching and teacher education*. Sydney, NSW: David Barlos Publishing.
- Lovat, T., Toomey, R., Dally, K., & Clement, N. (2009). *Project to test and measure the impact of values education on student effects and school ambience*. Report for the Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR) by The University of Newcastle, Australia. Canberra, ACT: DEEWR. Recuperado de <http://www.valueseducation.edu.au/>
- Lucas, S., Ruiz, E., & Martínez, A. (2012). Programa de orientación y educación comunitaria: "Valores y derechos humanos para afrontar la pobreza extrema desde la responsabilidad social y el aprendizaje-servicio". *Revista de Orientación Educaional*, 36(50), 73-91.
- Luisi, V. (2001). Educación y valores: desafíos para el nuevo milenio. *Revista electrónica diálogos educativos*, 1(1), 40-47.
- Lundy, B., Field, T., McBride, C., Field, T., y Largie, S. (1998). Same-sex and opposite-sex best friend interactions among high school juniors and seniors. *Adolescence*, 33, 279-289.
- Maccoby, E. E. (2003). The gender of child and parent as factors in family dynamics. En A. C. Crouter, & A. Booth (Eds.), *Children's influence on family dynamics: The neglected side of family relationships* (pp. 191-206). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Maccoby, E.E., y Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington, & P.H. Mussen (Eds), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development Vol.4* (pp.1-101). New York: Wiley
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La Ventana: Revista de Estudios de Género*, (21), 187-227.

- Machen, S., Wilson, J. y Notar, C. (2005). Parental involvement in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 13-16.
- Maeso, F. (2008). La TV y la educación en valores. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, (31), 417-421. doi: 10.3916/c31-2008-03-028
- Maestre, A. B. (2009). Familia y escuela. Los pilares de la educación. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, (14). Recuperado de <https://archivos.csif.es/>
- Maggi, R.; Hirsch, A., Tapia, M., & Yurén, M. T. (2003). Investigaciones en México sobre educación, valores y derechos humanos. En M. Bertely, M. (Coord.), *Educación, derechos sociales y equidad* (pp. 923-941). Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/ Secretaría de Educación Pública/ Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Magnet, J. (2014). Los fundamentos de la ética discursiva en Habermas y Apel. *Eikasia: revista de filosofía*, (56), 75-90.
- Marín, G. (1993). *Ética de la justicia, ética del cuidado*. Recuperado de <http://www.feministas.org/>
- Marina, S. (2013). *La autoevaluación del alumnado de Primaria en el área de Educación Física* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Marina, J. A., & Bernabéu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Marsh, C., & Stafford, K. (1988). *Curriculum: Practices and Issues, 2nd Edition*. Roseville, Australia: McGraw-Hill.
- Marshall, J. C., Caldwell, S. D., & Foster, J. (2011) Moral education the CHARACTERplus Way®, *Journal of Moral Education*, 40(1), 51-72, doi: 10.1080/03057240.2011.541770
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (15), 63-67. doi: 10.1080/02147033.1992.10821033
- Martín, M., & Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 59(1), 113-151.
- Martínez, F. (1996). La enseñanza ante los nuevos canales de información. En F. J. Tejedor, & A. García (Eds.), *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación* (pp.101-119). Madrid: Narcea.
- Martínez, M. (1977). Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la IAP para un autoconocimiento de los Nuevos Movimientos Sociales. *Política y Sociedad*, 25, 205-227.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Martínez, M. (2001). Educación y valores democráticos. En OEI, *La educación en valores en Iberoamérica. Papeles Iberoamericanos* (pp. 17-36). Madrid: Organización de Estudios Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Martínez, M. (2011). Educación, valores y democracia. *Revista de educación*, número extraordinario, 15-19.
- Martínez, R. (2009). Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, (348), 217-250.

- Martínez-Garrido, C. (2015). *Investigación sobre enseñanza eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez, M., Esteban, F., & Buxarrais, M. R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de educación*, número extraordinario, 95-113.
- Martínez, M., & Hoyos, G. (Coords.) (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- Martínez, Z. & Villardón-Gallego, L. (2015). La imagen del profesor de educación secundaria en la formación inicial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 452-467.
- Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XX1*, 6, 17-24. 10.5944/educxx1.6.0.350
- Mayoral, V. (2007). Educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(3), 1-20.
- McCabe, D. L., Trevino, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics and Behavior*, 11(3), 219-232. doi: 10.1207/S15327019EB1103_2
- McCartin, R. & Freehill, M. (1986) Values of early adolescents compared by type of school. *Journal of Early Adolescence*, 6(4), 369-380.
- MCEETYA (1999). *The adelaide declaration on national goals for schooling in the twenty-first century*. Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians.
- MCEETYA (2008). Melbourne declaration on educational goals for young Australians. Recuperado de <http://www.mceecdy.edu.au/>
- Mckenna, K., & Bargh, J. (2000). Causes and Consequences of Social Interaction on the Internet: A Conceptual Framework. *Media Psychology*, 1(3), 249-261. doi: 10.1207/s1532785xmep0103_4
- Mckenna, K.A.; Green, A.S., & Gleason, M.J. (2002). Relationship Formation on the Internet: What's the Big Attraction? *Journal of Social Issues*, 58(1); 9-31. doi: 10.1111/1540-4560.00246
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination. Process theory, pedagogy and action research*. London and New York: Taylor & Francis.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of Community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.
- Medina, A. M. (Coord.) (2002). *Manual de lenguaje administrativo no sexista*. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Medina, J. (2000) *Educación moral: Un estudio crítico de la clarificación de valores*. Universidad Internacional de la Cataluña. Departamento de ética. Recuperado de <http://serval.pntic.mec.es/aparteci/medina.htm.com>
- Medley, D. (1980). Research in teaching competency and teaching tasks. *Theory into Practice*, 19(4), 297-316.
- Medrano, C. (1999). ¿Es posible enseñar y aprender valores en la escuela? *Revista de Psicodidáctica*, (7), 67-81.

- Medrano, C. (2008). ¿Qué valores perciben los adolescentes en sus programas preferidos de TV? *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, (31), 387-392. doi: 10.3916/c31-2008-03-023
- Medrano, C., & Aierbe, A. (2011). La televisión y los valores percibidos por los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 255-264.
- Medrano, C., Aierbe, A., & Martínez de Morentín, J. I. (2011). Valores percibidos en el medio televisivo por adolescentes en contextos transculturales. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, (37), 117-124.
- Medrano, C., Cortés, P. A., & Palacios, S. (2007). La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de Educación*, (342) 307-328.
- Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual. Colección Estudios Sociales*. Barcelona: Obra Social la Caixa.
- Mendoza, J. (2005). El profesor y la formación valórica. Reflexiones y aportes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (46), 61-71.
- Merino, M. (2016). *Diseño y validación de un programa de habilidades para la vida en adolescentes con TEA* (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos, España.
- Merma-Molina, G., Ávalos, M. A., & Martínez, M. A. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. doi: 10.6018/rie.37.2.313561
- Mestre, J. V. (2005). Educación en derechos humanos. *Padres y madres*, (295), 23-27.
- Mínguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de educación*, (363), 210-229. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-178
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006). *Marco general de la evaluación de 3^{er} curso de Educación Primaria*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es>
- Molina, L., Pérez Pellín, S., Suárez, A., & Rodríguez, W. A. (2013). La importancia de formar en valores en la educación superior. *Acta Odontológica Venezolana*, 46(1), 1-14.
- Monclus, A., & Sabán, C. (1999). *Educación para la paz: contenidos y experiencias didácticas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Montero, Y. (2009). *Televisión, valores y adolescencia*. Barcelona: Gedisa.
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, (16), 69-88.
- Montero, I., & León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 5(1), 503-508.
- Moral, F. (2009). Internet como marco de comunicación e interacción social. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, (32), 231-237. doi: 10.3916/c32-2009-03-005
- Moral, M. (2004). Jóvenes, redes sociales de amistad e identidad psicosocial: la construcción de las identidades juveniles a través del grupo de iguales. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 11(9), 1138-1663.

- Morales, A. B. (2010). La acción tutorial en Educación. HEKADEMOS, *Revista educativa digital*, (7), 95-114.
- Morahan-Martin, J. (1998). Males, Females, and the Internet. En J. Gackenbach (Ed.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal Interpersonal, and Trans personal Implications* (pp.169-197). San Diego, California: Academic Press.
- Morales, F. M., & Trianes, M. V. (2012). Análisis de valores y actitudes en temas morales en estudiantes de Educación Secundaria. *Psicología educativa*, 18(1), 65-77. doi: 10.5093/ed2012a4
- Moratón, B., Luna, M., & Romero, S. J. (2015). Las redes sociales en la Educación Primaria: conocimiento y uso por parte de maestros participantes en un entorno formativo. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (1), 77-83.
- Moreno, M. C. (1990). Desarrollo y conducta social de los 2 a los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll, (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp.305-328). Madrid: Alianza.
- Morillas, L. R., & García, M. P. (2009). Valores transmitidos desde la infancia y resultados de aprendizaje del alumnado de primer curso de Educación Primaria. *Educación Siglo XXI*, 27(2), 233-268.
- Morón, J. A. (1997). Educación en valores, transversalidad y medios de comunicación social. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, (9), 43-49. doi: 10.3916/25129
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Wells: Open Books.
- Mugarra, C. G., Pérez, H., & Bujardón, A. (2011). Consideraciones sobre la educación en valores a través de los medios de enseñanza-aprendizaje. *Revista Humanidades Médicas*, 11(3), 538-558.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Werf, G., Creemers, B. P. M., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art—teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
- Muñoz, A. (1997). Los temas transversales del currículo educativo actual. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 161-173.
- Murillo, F. J. (2000). La investigación española sobre eficacia escolar. En A. Villa (Ed.), *Dirección escolar y organizaciones que aprenden* (pp. 1002-1020). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Eds.) *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte* (pp. 53-92). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2006). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica: 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (Coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.

- Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de educación*, (55), 49-83.
- Murillo, F. J., Belavi, G., & Pinilla, L. M. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *PAPERS, Revista de Sociología*, 103(3), 307-337. doi: 10.5565/rev/papers.2392
- Murillo, F. J. & Hernández-Castilla, R. (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2), 1-22.
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE, Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. doi: 10.7203/RASE.11.1.10129
- Muñiz, M. A., & Suárez, J. (2012). Educación en valores y competencias sociales: Diferencias (o no) entre institutos públicos y colegios concertados. En A. Caparrós (Ed.), I
- Muñoz-Abundez, G. (2010). Eficacia Escolar. Aportaciones conceptuales y panorama de los estudios en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-11.
- Muñoz-Repiso, M. & Murillo, F. J. (2001). Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia Escolar y mejora de la escuela. *Revista Organización y Gestión Educativa. Julio-Agosto*, 9(4), 3-9.
- Muñoz-Izquierdo, C., Rodríguez, P. G., Restrepo de Cepeda, P., & Borrani, C. (1979). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(3), 1-60.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31(2), 15-32.
- Naranjo, J. A. (2017). *La influencia de la conducta adictiva a Internet en el desarrollo moral de adolescentes escolarizados de Quito, Ecuador* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Nardone, G.; Giannotti, E., & Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Narvaez, D. (2014). *Neurobiology and the development of human morality: Evolution, culture and wisdom*. Nueva York: W. W. Norton.
- Narvaez, D. (2010a). Building a sustaining classroom climate for purposeful ethical citizenship. En T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 659-673). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Narvaez, D. (2010b). The emotional foundations of high moral intelligence. En B. Latzko & T. Malti (Eds.), *Children's moral emotions and moral cognition: Developmental and educational perspectives. New Directions for Child and Adolescent Development*, 129, 77-94. San Francisco: Jossey-Bass.

- Narvaez, D. (2006). Integrative Ethical Education. En M. Killen y J. Smetana (Eds.) *Handbook of Moral Development* (pp.703-734). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Navarro, J. L., y Huguet, A. (2006). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 69-80.
- Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, S. (2000). *Positive Discipline in the Classroom*. Rosseville, CA: Prima Publishing.
- Nelson, B. (2002). Schools must teach values. *The Age*, p. 13.
- Newman, F. M., & Associates (1996). *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Newton, X., Darling-Hammond, l., Haertel, E., & Thomas, E. (2010) Value-Added Modeling of Teacher Effectiveness: An exploration of stability across models and contexts. *Educational Policy Analysis Archives*, 18 (23), 1-27. doi: 10.14507/epaa.v18n23.2010
- Noble, C. G., & Nolan, J. D. (1976). Effects of student verbal behavior and classroom teacher behavior. *Journal of Educational Psychology*, 68, 342-346.
- Noguera, E., Tey, A., Buxarrais, M. R., Martínez, M., & Prats, E. (2001). Estrategias de educación en valores. En C. Serrano (Coord.) *La educación en valores en Iberoamérica* (pp. 17-36). Madrid: OEI, Papeles Iberoamericanos.
- Nixon, J., Martín, J., McKeown, P., y Ranson, S. (1996). *Encouraging Learning: Towards a theory of the learning school*. Milton Keynes, Open University Press.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How are teacher large effects? *Educational, Evaluation and Policy Analysis*, 26(4), 237-257.
- Obiols, N. (2018). Astrid Lindgren. En M. R. Buxarrais, & I. Vilafranca (Eds.), *Una mirada femenina de la educación moral* (pp. 73-88). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- OECD (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy, PISA*. Paris, Francia: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264255425-en
- OECD (2010). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (volume II). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- OECD (2004). How Student Performance Varies between Schools and the Role that Socio-economic Background Plays in This. En OECD (Ed.) *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (pp. 159-205). Paris, Francia: OECD Publications.
- OHCHR (2005). *Programa Mundial para la educación en derechos humanos (primera-cuarta etapa)*. Suiza: Naciones Unidas.
- Olmos, P. (2014). Competencias básicas y procesos perceptivos: factores claves en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 531-546. doi: 10.6018/rie.32.2.181551
- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and

- differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(2), 65-96.
- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21.
- Oregui, E. (2018). *Consumo mediático infantil, habilidades narrativas y percepción de valores/contravalores en dibujos animados* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, San Sebastián, España.
- Ortega, P. (2012). Educación, Valores y Familia. *La Razón Histórica*, (19), 8-31.
- Ortega, P., & Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 33-56. doi: 10.14201/ted.3022
- Ortega, P., & Mínguez, R. (2001) *Los valores en la Educación*. Barcelona, España: Ariel Educación.
- Ortega, P., Mínguez, R., & Hernández, M. A. (2009). Las difíciles relaciones de familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía*, 67(243), 231-243.
- Orizo, F. A., & Elzo, J. (2000). *España 2000, entre el localismo y la globalidad*. Bilbao: Fundación SM, Ediciones SM y Universidad de Deusto.
- Ortiz, M. J., Apodaca, P., Etxabarria, I., Fuentes, M. J., & López, F. (2011). Papel de los padres y madres en la regulación moral de los niños y en la conducta prosocial y agresiva con los compañeros. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 365-380. doi: 10.1174/021037011797238504
- Osca, A.; Palací, F. J.; Hontangas, P. (1994). Variables familiares y académicas como predictoras de la transición a la vida activa. En E. Repetto, C. Vélaz de Medrano (Eds.), *Career Development Human Resources and Labour Market* (197-210). Madrid: UNED.
- Osterman, K. (2000) Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-67. doi: 10.3102/00346543070003323
- Padilla, L. E.; Guzmán, C.; Lizasoain, L., & García-Medina, A. M. (2018). Eficacia escolar y aspiraciones educativas en el bachillerato: Un estudio longitudinal contextualizado en Aguascalientes. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 687-709.
- Páez, J. (2016). Metodología y contenido axiológico de los programas de educación en valores. *Foro de Educación*, 14(21), 217-226. doi: 10.14516/fde.2016.014.021.011
- Páez, M., & Puig, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 13-32.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers. Beliefs and education research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 63(3), 307-332.
- Palomino, J. (2014). Pertinencia y valores en la educación. *Horizonte de la Ciencia*, 4(7), 53-57.
- Palomo, A. M. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (4), 79-90.
- Palos, J. (2001). Transversalidad y temas transversales: reinterpretar y cambiar el currículo. En OEI, *La educación en valores en Iberoamérica. Papeles Iberoamericanos*

- (pp. 37-52). Madrid: Organización de Estudios Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Parella, S., & Samper, S. (2007). Factores explicativos de los discursos y estrategias de conciliación del ámbito laboral y familiar de las mujeres inmigradas no comunitarias en España. *Papers, Revista de Sociología*, (85), 157-175. doi: 10.5565/rev/papers.2016
- Pariante, J. L., & Perochena, P. (2013). Didáctica de la educación en valores en la ESO. Una propuesta utilizando las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. *Pixel-Bit*, (42), 195-208.
- Parks, M. R., & Floyd, K. (1996). Making Friends in Cyberspace. *Journal of Communication*, 1(4), 80-97. doi: 10.1111/j.1083-6101.1996.tb00176.x
- Parra, J. M. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-88. doi: 10.15366/tp
- Pascual, A. (1995). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.
- Pascual, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
- Pastor, L. (2015). *Inclusividad y valores en educación* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Payà, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Payà, M., Buxarrais, M. R., Martínez, M., & Palos, J. (2001). *Educación ética y en valores*. Recuperado de <https://www.academia.edu/>
- Payà, M., Buxarrais, M. R., & Martínez, M. (2000). *Ética y educación en valores. Contenidos, actividades y recursos*. Barcelona: Praxis.
- Penas, S. (2008). *Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la provincia de A Coruña* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.
- Peña T., & Pirela J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81.
- Peñafiel, F. (1996). *Los valores en la LOGSE y sus repercusiones educativas* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias*. Recuperado de: http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos.htm
- Pereira, Z. (2010). *La mirada de estudiantes de la Universidad Nacional hacia el docente y la docente: sus características y clima de aula*. (Tesis doctoral). Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, C. (2016). *Educación en valores para la ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Bilbao: Editorial Desclée.
- Pérez-Delgado, E. (1995). *Psicología, ética, religión. ¿Ética versus religión?* Madrid, España: Siglo XXI.

- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., & Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- Pérez, C. (2012). Habilidades para la vida y consumo de drogas en adolescentes escolarizados mexicanos. *Adicciones*, 24(2), 153-160.
- Pérez, P. M., Cánovas, P., & Gervilla, E. (1999). Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 11, 53-83. doi: 10.14201/ted.2837
- Permuy, V., & Risso, A. (2014). ¿Es la sobreprotección un constructo diferente del apoyo social? *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 44-54. doi: 10.17979/reipe.2014.1.1.22
- Perochena, P. (2009). *Convivencia y Educación en Valores en la Educación Secundaria Obligatoria. Tecnologías de la Información y Comunicación como herramientas de aprendizaje* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Pestaña, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 67-82.
- Peters, R. S. (1981). Democratic values and educational aims. En R. S. Peters (Ed.), *Essays on Educators* (pp. 32-50). London: Allen & Unwin.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella (traducción española: 1976).
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York, Estados Unidos: Free Press.
- Pimienta, J., & De la Orden, A. (2012). Metodología de la investigación. México: Pearson.
- Pinto-Archundia, R. (2016). La importancia de promover los valores del hogar hacia las escuelas primarias. *Ra Ximhai*, 12(3), 271-283.
- Pita, S., & Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten Primaria*, 9, 76-78.
- Plaza, J., & Caro, C. (2016). La implicación de la familia en la formación ético-cívica de los jóvenes a través de las TIC. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 34(2), 97-106.
- Plowden, B. (1967) *Children and their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education (England)*. Londres: HMSO.
- Plucker, J. A. (2015). Advanced Academic Performance: Exploring country-level differences in the pursuit of educational excellence. *Policy Brief*, 7, 1-10.
- Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Portillo C., Barrios C., Gutiérrez M., De León A., Ojeda A., & Barrientos S. (2013) Relación entre el rendimiento académico y la desnutrición en los niños de 8 a 14 años. *Revista del Colegio de Médicos y Cirujanos de Guatemala*, 1-7. Recuperado de <https://www.academia.edu/>
- Pring, R. (2010). Preface. En T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 211-224). Dordrecht, Holanda: Springer.

- Proctor, C. P. (1984). Teacher expectations: a model for school improvement. *The Elementary School Journal*, 35(5), 469-481.
- Provenzo, E. F. (1991). *Video Kids: making sense of Nintendo*. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M., & Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Purple, D., & Ryan, K. (Eds.) (1976). *Moral education: It comes with the territory*. Berkley, California: McCutchan.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 1-27.
- Quintana, J. M. (1998). *Pedagogía Axiológica, la educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- Quintana, J. M. (1992). Educación en valores y diseño curricular. *Estudios de pedagogía y psicología*, (4), 231-244.
- RAE (2018). Diccionario de la lengua española. Recuperado de <https://www.rae.es/>
- Rajadell, N., Pujol, M. A., & Violant, V. (2005). Los dibujos animados como recurso de transmisión de los valores educativos y culturales. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, (25). doi: 10.3916/C25-2005-190
- Ramírez, C. A. R. (2013). Valores y virtudes para una pedagogía actual. *Revista Comunicación*, 11(2), 30-45.
- Ramírez, F. O., Suárez, D., & Meyer, J. W. (2007). The Worldwide Rise of Human Rights Education. En A. Benavot, C. Braslavsky, & N. Truong (Eds.) *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective (35-52)*. Dordrecht, Holanda: Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-5736-6
- Raudenbush, S. W. y Bryk, A. (2002) *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Estados Unidos: Sage.
- Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. B. (1966). *Values and teaching*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books. doi: 10.1177/019263656605031246
- Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. Ciudad de México: Uteha.
- Raths, L. E., & Simon, S. B. (1969). Helping Children Clarifying Values. *Today's education*, 56(7), 12-15.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Redondo, S., y Navarro, E. (2007). Sistematización de un proyecto de educación en valores. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 163-180.
- Reid, E. (1991). *Electropolis: Communication and Community on Internet Relay Chat*. Universidad de Melbourne, Australia: Departamento de Historia.
- Reimer, J., Paolitto, D. P., & Hersh, R. H. (1983). *Promoting moral growth: From Piaget to Kohlberg*. Project Heights, IL: Waveland.

- Reimers, F. (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 17-48.
- Remolar, M. A. (2002). *Diseño e implementación de un programa de habilidades de vida en la enseñanza primaria* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.
- Resolución de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, núm.228, 1994, 23 de septiembre.
- Rey, R., & Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 133-145.
- Reynolds, D. (1976). The delinquent school. En M. Hammersley and P. Woods (Eds.) *The Process of Schooling* (pp. 78-95). Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B. Damme, J.V., Townsend, T. Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14(3), 12-31.
- Richaud, M. C. (2009). Influencia del Modelado de los padres sobre el Desarrollo del Razonamiento Prosocial en los/las niños/as. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(1), 187-198.
- Rincón, J. (2007). Filosofía de la Educación y Teoría de los Valores: el subjetivismo y el objetivismo en axiología. *Educació i cultura: Revista mallorquina de pedagogia*, (19), 21-35.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Medina, A., Ascensión, M., y Martín, J. C. (2006). La influencia de las características personales y contextuales en los estilos de vida en la adolescencia: aplicaciones para la intervención en contextos de riesgo psicosocial. *Anuario de Psicología*, 37(3), 259-276.
- Rodríguez, G. (2010). Sentimientos y actitudes en la escuela. En B. Toro, & A. Tallone (Eds.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp.231-248). Madrid: Fundación SM.
- Rodríguez, G. et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Rodríguez, T. (2003). Pedagogía y educación familiar. En E. Gervilla (Coord.), *Educación familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadoras*, (pp.13-26). Madrid: Narcea.
- Rodríguez-Gallego, M. R., & Ordóñez-Sierra, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 314-333.
- Rodríguez, D. & Valldeoriola, J. (2012). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Red Tercer Milenio.
- Rojo, V., Madariaga, J. M. y Huguet, A. (2010). Actitudes lingüísticas hacia el euskera y castellano de los estudiantes autóctonos e inmigrantes de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, 22(1), 85-97. doi: 10.1174/113564010790935231

- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 17(1), 113-128.
- Rose, N. (2007). *The politics of life itself*. Princeton: Princeton and Oxford University Press.
- Rosenkoetter, L. I., Huston, A. C., & Wright, J. C. (1990). Television and the moral judgement of the young child. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11(1), 123-137. doi: 10.1016/0193-3973(90)90035-I
- Rosenshine, B. (1971). *Teaching behaviours and student achievement*. Londres: National Foundation for Educational Research.
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986) Teaching functions. En M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 376-91). New York, NY: Macmillan.
- Rossini, V., & Peiró-i-Gregòri, S. (2015). Educación en valores en la escuela italiana y española, desde la perspectiva de educar ciudadanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 113-125. doi: 10.6018/reifop.18.3.190031
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2008). Peer Interactions, Relationships and Groups. En W., Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Child and Adolescent Development: An Advanced Course* (pp.141-180). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Rubin, K. H., Lynch, D., Coplan, R., Rose-Krasnor, L. y Booth, C. (1994). "Birds of a Feather...": Behavioral Concordances and Preferential Personal Attraction in Children. *Child Development*, 65(6), 1778-1785. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00848.x
- Rueda, G. (2005). *Programa de educación en valores desde la orientación y la tutoría* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Ruiz, J. V. (2014). *La educación en valores desde los deportes de equipo. Estudio de la aplicación de un programa sistémico en un grupo de Educación Primaria* (Tesis doctoral). Universidad de La Rioja, La Rioja, España.
- Ruíz, J. V., Ponce, A., Sanz, E., & Valdemoros, M. A. (2015). La educación en valores desde el deporte: investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes de equipo. *Revista RETOS, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), 270-275.
- Rumbough, T. (2001). The Development and Maintenance of Interpersonal Relationships through Computer-mediated Communication. *Communication Research Reports*, 18(3); 223-228. doi: 10.1080/08824090109384802
- Russell, B. (1935). *Religión y ciencia*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Oston, J., & Smith, A. (1979) *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effect on Children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Salmerón, C. (2010). *Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada: España.
- Salomon, G., & Nevo, B. (2002). *Peace Education: The Concept, Principles, and Practices Around the World*. Manwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

- Sammons, P., Nuttall, D. L., & Cuttance, P. (1993). Differential School Effectiveness: Results from a Reanalysis of the Inner London Education Authority's Junior Schools Project Data. *British Educational Research Journal*, 19(4), 381-405.
- San Fabián, J. L. (2006). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Participación educativa*, (3), 6-11.
- Sánchez, J. (1995). Ética y educación. *Rompan filas*, 5(21), 1-5.
- Sánchez-Apellániz, M. J. (2009). Lenguaje y comunicación no sexista. En M. Román, (Ed.), *Manual de agentes de igualdad* (pp.255-270). Sevilla, España: Diputación de Sevilla.
- Sánchez, F. (1997). Televisión y educación: un desafío posible. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (9), 139-161.
- Sánchez, P. (2015) La formación de valores en los educandos. *CUMBRES, Revista Científica*, 1(2), 38-43.
- Santibáñez, E. (2005). Retos educativos de la globalización: la formación universitaria en valores. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (46), 85-96.
- Santillana, S. A. (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación (Vol. 1)*. México: Santillana.
- Santos, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 175-200.
- Sankey, D. (2006). The neuronal, synaptic self: Having values and making choices. *Journal of Moral Education*, 35(2), 163-178. doi: 10.1080/03057240600681702
- Santolaria, F. F. (1987). Consideraciones sobre la educación moral actual. En J. A. Jordán, & F. Santolaria (Eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 135-148). Barcelona: PPU.
- Sarabia, B. (1992). *El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes*. Madrid: Aula XXI, Grupo Santillana de Ediciones, S.A.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Schaps, E., Battistich, V., & Solomon, D. (2004). Community as key to student growth: Findings from the Child Development Project. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning* (pp. 189-205). New York: Teachers College Press.
- Scheerens, J. & Creemers, B. P. M. (1989). Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. En B. P. M. Creemers, T. Peters, & D. Reynolds (Eds.), *School Effectiveness and School Improvement* (pp. 265-278). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schiefelbein, E., Vélez, E., & Valenzuela, J. (1997). *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe*. Washington DC: Banco Mundial.
- Schleicher, A. (2016). Desafíos para PISA. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-8. doi:10.7203/relieve.22.1.8429
- Schreiber-Parra, M. J., Hernández-Mite, K. D., Morán-Alvarado, M. D., & Fuentes-León, M. A. (2017). *Revista Dominio de las ciencias*, 3(2), 810-826. doi: 10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.2.esp.810-826

- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562. doi: 10.1037/0022-3514.53.3.550
- Selman, R. L. (1975). Level of Social Perspective Taking and the Development of Empathy in Children: Speculations from a Social-Cognitive Viewpoint. *Journal of Moral Education*, 5(1), 35-42. doi: 10.1080/0305724750050105
- Sherblom, S. A., Marshall, J. C., & Sherblom, J. C. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4, 19-31.
- Sherman, T.M., & Cormier, W.H. (1974). An investigation of the influence of student behavior on teacher behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7(1), 11-21.
- Sieber, S. D. (1973). The integration of fieldwork and survey methods. *Amer. J. of Sociology*, 73, 1335-1359.
- Siegel, J.; Dubrosky, V.; Kiesler, S., & Mcguire, T.W. (1986). Group Processes in Computer-mediated Communication. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 37(2); 157-187. doi: 10.1016/0749-5978(86)90050-6
- Silva, A. K., Sobreira, G., Teixeira, A., Costa, M. G., Silva, W., & Veloso, V. (2016). Escala de Desejabilidade Social Infantil (EDSI): evidência de validade fatorial e consistência interna. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 383-394. doi: 10.12804/apl34.2.2016.11
- Simon, S. B., Howe, L. W., & Kirschenbaum, H. (1972). *Values Clarification*. New York: Warner Books.
- Sinde, J., Medrano, C., & Martínez, J. I. (2015). Transmisión de valores en adolescentes: un análisis con videojuegos. *Revista Latina de Comunicación Social*, (70), 230-251. doi: 10.4185/RLCS-2015-1044
- Sizer, T. R., & Sizer, N. F. (1999). *The students are watching: Schools and the moral contract*. Boston, M.A.: Bacon Press.
- Slater, H., Davies, N. M., & Burgess, S. (2012). Do Teachers Matter? Measuring the variation in teacher effectiveness in England. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 74(5), 629-645.
- Slavin, R. E. (1987). A theory of school and classroom organization. *Educational Psychologist*, 22, 89-108.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology* 21, 43-69.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J., Wasik, B. A., Ross, S., Smith, L., & Dianda, M. (1996). Success for all: a summary of research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(1), 41-76.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, 4(1), 3-51. doi: 10.1023/A:1009609606692

- Soriano, E., & Osorio, M. M. (2008). Competencias emocionales del alumnado "autóctono" e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 60(1), 129-148.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. (2007). Finding students who are wise, practical, and creative. *The Chronicle of Higher Education*, 53(44), B11.
- Stevenson, C. L. (1944). *Ethics and Language*. Londres: Yale University Press.
- Stimman, M., & Torney-Purta, J. V. (1982). *International Human Rights, Society and the Schools*. Washington DC: National Council for the Social Studies (USA).
- Strand, S. (2010). Do some schools narrow the gap? Differential school effectiveness by ethnicity, gender, poverty, and prior achievement. *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21(3), 289-314. doi: 10.1080/09243451003732651
- Strasburger, V. C., Wilson, B., & Jordan. A. B. (2013). *Children, Adolescents, and the Media (Third Edition)*. Estados Unidos: Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía: Colombia.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. y Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Madrid: SM.
- Sylwester, R. (1994). How emotions affect learning. *Educational Leadership*, 52(3), 60-65.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Taylor, P. H. (1962). Childrens evaluations of the characteristics of the good teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 32(3), 258-266.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (Eds.) (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer Press.
- Tejedor, F. J. y Caride, J. A. (1988). Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 287, 113-146.
- Tejeiro, R., & Pelegrina, M. (2003). *Los videojuegos. Qué son y cómo nos afectan*. Barcelona: Ariel.
- Thornberg, R. & Oguz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56.

- Tibbitts, F., & Fernekes, W. R. (2011). Human Rights Education. En S. Totten, & J. Pederson (Eds.), *Teaching and Studying Social Issues: Major Programs and Approaches* (pp. 87-117). Estados Unidos: Information Age Publishing.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid, La Muralla S.A.
- Toomey, R. (2009). The double helix and its implications for the professional lifelong learning of teachers. En T. Lovat, & R. Toomey (Eds.). *Values Education and Quality Teaching* (pp.141-150). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Top, N. (2011). Character Education in the Prevention of School Violence and as a Method for Promoting Academic Achievement. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1(1), 181-187. doi: 10.13114/MJH/20111822
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical inquiry for schoolchildren: Cognitive effects at 10-12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 271-288. doi: 10.1348/000709906X105328
- Torío, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Torío, S. (2006). Familia y transmisión de valores: un reto de nuestro tiempo. *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, (33), 47-67.
- Torrallba F. (2004). Los valores en la familia de tradición cristiana. En M. R. Buxarrais, & M. P. Zeledón. *La familia, un valor cultural. Tradiciones y educación en valores democráticos* (pp. 65-86). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7(1), 7-36.
- Tovar-Moncada, M. C., & Crespo-Knopfler, S. (2015). Del aprendizaje vicario al aprendizaje reflexivo en la formación profesional de enfermería. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 23(2), 115-120.
- Townsend (Ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht, Holanda: Springer.
- Tredway, L. (1995). Socratic seminars: Engaging students in intellectual discourse. *Educational Leadership*, 53(1), 26-29.
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). Philosophy for children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380. doi: 10.1080/0267152042000248016
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla*. Barcelona: Paidós.
- Tuvilla, J. (1993). *Educación en los Derechos Humanos*. Madrid: Editorial CCS.
- Urquizu, I. (2008). La selección de escuela en España. *RASE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(2), 70-89.
- Usategi, E., & Del Valle, A.I. (2009). *Aprender a formar. Valores en la formación inicial del profesorado*. Vitoria: Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa.
- Vaillant, D. (2008). *Educación, Socialización y Formación de Valores Cívicos*. Recuperado de <https://fundacaofhc.org.br/>
- Valdivia, C. (2001). Valores y familia ante el tercer milenio. *Revista de Educación*, (325), 11-23.

- Valkenburg P. M., Krcma, M., Peeters, A. L., & Marseille, N. M. (1999) Developing a scale to assess three styles of television mediation: “Instructive mediation,” “restrictive mediation,” and “social coviewing”. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43(1), 52-66. doi: 10.1080/08838159909364474
- Valles, M. (2002). *La entrevista cualitativa*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van De Grift, W.J.C.M. y Houtveen, A.A.M. (2006). Underperformance in primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 255-273.
- Van De Grift, W.J.C.M. y Houtveen, A.A.M. (2007). Weaknesses in Underperforming Schools. *International Perspectives in At-Risk Education Research*, 12(4), 383-403.
- Van Ewijk, R. y Slegers, P. (2010). The Effect of Peer Socioeconomic Status on Student Achievement: a Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134-150.
- Van Petegem, K., Creemers, B. P. M., Aelterman, A., & Roseel, Y. (2008). The importance of pre-measurements of wellbeing and achievement for students' current wellbeing. *South African Journal of Education*, 28, 451-468.
- Van Petegem, K., Creemers, B. P. M., Rosseel, Y., & Aelterman, A. (2006). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behavior and teacher wellbeing. *Journal of Classroom Interaction*, 40, 34-43.
- Vargas, P., & Orozco, R. (2004). La importancia de la educación física en el currículum escolar. *Revista Intercedes*, 5(7), 119-130.
- Vázquez, M. (2000). Escuela y medios, un conflicto de valores. *Cuadernos de Pedagogía*, 297, 54-57.
- Vera, M. M. (2009). Aprendizaje cooperativo. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, (14). Recuperado de <https://archivos.csif.es/>
- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. In Rodrigo, M.J. & Palacios, J. (Comp), *Familia y desarrollo humano*. (pp.501-519) Madrid: Alianza.
- Vilar, J. (1991). Clarificación de valores. En M. Martínez, & J. M. Puig (Coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp.33-44). Barcelona: Graó.
- Villa, A. (1985). *Un modelo de profesor ideal*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Virgilio, I., Teddlie, C., & Oescher, J. (1991). Variance and context differences in teaching at differentially effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(2), 152-168.
- Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of American schools. *Educational Leadership*, 41, 19-27.
- Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2001). *Tomorrow's Teachers*. Richmond, CA: McCutchan Publishing Company.
- Watkins, C., Lodge, C., y McLaughlin, C. (Eds.) (1991). *Gender and Pastoral Care*. Oxford, Blackwell.
- Watson, M. (2003). *Learning to trust*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Watson, M. (2006). Long-term effects of moral/character education in elementary school: In pursuit of mechanisms. *Journal of Research in Character Education*, 4(1/2), 1-18.

- Watson, M. (2008). Discipline strategies that support character growth. En D. Streight (Ed.), *Parenting for character: Five experts, five practices* (pp. 51-64). Portland, OR: Council for Spiritual and Ethical Education.
- Weinreich-Haste, H. (1982). Piaget on morality: A critical perspective. En S. Modgil, & C. Modgil (Eds.), *Piaget: Consensus and Controversy* (pp. 181-206). Londres, Inglaterra: Holt, Rinehart and Winston.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Wilson, S. M., & Byrne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24(1), 173-209. doi: 10.3102/0091732X024001173
- Wilson, J., Williams, N., & Sugarman, B. (1967). *Introduction to Moral Education*. Harmondsworth, Inglaterra: Penguin Books.
- Winkler, D., & Cueto, S. (Eds.) (2004). *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*. Recuperado de <http://www.americalatinagenera.org>
- Wright, C., & Nuthall, G. (1970). Relationships between teacher behaviors and pupil achievement in three experimental elementary science lessons. *American Educational Research Journal*, 7, 477-491.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York, NY: Guilford Press.
- Yubero, S. (2008). Socialización y aprendizaje social. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos, & E. M. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación*, (pp. 819-844). Madrid: Pearson.
- Yurén, M T., & De la Cruz, M. (2009). La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños(as) migrantes. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 131-150.
- Zaitegi, N. (2007). "Educar para la convivencia y la paz" y "conocimientos y habilidades para la Vida". *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, (5), 266-271.
- Zecha, G. (2007). Opening the Road to Values Education. En D. Aspin, & J. Chapman (Eds.), *Values education and lifelong learning* (pp.48-60). Dordrecht, Holanda: Springer.

Anexos

Anexo I	
<i>Cuestionario sobre eficacia escolar para el profesorado (Fase 1)</i>	431
Anexo II	
<i>Cuestionario sobre creencias, hábitos y valores para el alumnado (cast./eusk.) (Fase 2)</i>	451
Anexo III	
<i>Cuestionario sobre creencias, hábitos y valores para el profesorado (cast./eusk.) (Fase 2)</i>	463
Anexo IV	
<i>Cuestionario sobre creencias, hábitos y valores para las familias (cast./eusk.) (Fase 2)</i>	475
Anexo V	
<i>Guion para la entrevista con Inspección Educativa (Fase 1)</i>	485
Anexo VI	
<i>Guion para la entrevista con los Equipos Directivos (Fase 1)</i>	495
Anexo VII.	
<i>Guion para la entrevista con los Equipos Directivos (Fase 2)</i>	509
Anexo VIII.	
<i>Guion para el grupo de discusión con el profesorado (Fase 3)</i>	515
Anexo IX.	
<i>Informe del Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos</i>	519
Anexo X.	
<i>Solicitud de difusión a la Inspección Educativa Central (Fase 1)</i>	523
Anexo XI.	
<i>Tríptico informativo sobre el proyecto en el que se enmarca este trabajo (Fase 1)</i>	527
Anexo XII.	
<i>Temas para la entrevista con Inspección Educativa y Equipos Directivos (Fase 1)</i>	531
Anexo XIII.	
<i>Solicitud de colaboración a los Equipos Directivos (Fase 1)</i>	535
Anexo XIV.	
<i>Protocolo para las entrevistas (Fase 1)</i>	539
Anexo XV.	
<i>Solicitud de colaboración a los Equipos Directivos (Fase 2)</i>	545
Anexo XVI.	
<i>Autorización del Equipo Directivo (Fase 2)</i>	549
Anexo XVII.	
<i>Solicitud de colaboración al profesorado y su consentimiento informado (Fase 2)</i>	553
Anexo XVIII.	
<i>Solicitud de colaboración a las familias y su consentimiento informado (Fase 2)</i>	559
Anexo XIX.	
<i>Modelo de informe de devolución para los centros escolares (Fases 2 y 3)</i>	565
Anexo XX.	
<i>Consentimiento informado para la entrevista con los Equipos Directivos (Fase 2)</i>	583
Anexo XXI.	
<i>Modelo de entrevista al Equipo Directivo transcrita (Fase 2)</i>	589
Anexo XXII.	
<i>Consentimiento informado para el grupo de discusión con el profesorado (Fase 3)</i>	599
Anexo XXIII.	
<i>Modelo de grupo de discusión con el profesorado transcrito (Fase 3)</i>	605

Anexo I.
Cuestionario sobre eficacia escolar para el
profesorado (Fase 1)

Estudio sobre los resultados de las Evaluaciones de Diagnóstico. Diseño de acciones de mejora escolar.

Estimada/o docente:

Somos un grupo de investigación compuesto por personal de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI) que estamos desarrollando un proyecto de investigación sobre el logro académico de los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) partiendo de los resultados de las Evaluaciones de Diagnóstico de 2009 a 2015, y el centro en el que trabajas ha sido seleccionado en la muestra objeto de estudio.

Para recabar información sobre las características de los centros seleccionados, consideramos crucial contar con la voz y opiniones del profesorado de los mismos y para ello hemos elaborado un cuestionario que te agradeceríamos respondieses.

El mismo se centra en las prácticas cotidianas de la actividad del centro y de su profesorado, y el tiempo medio para su cumplimentación es de alrededor de 15 minutos. Junto con las preguntas relativas a estas cuestiones, al inicio encontrarás unas pocas cuestiones sociodemográficas.

Tu participación es completamente voluntaria y confidencial, y por nuestra parte nos comprometemos a garantizar el secreto estadístico de las respuestas que siempre serán tratadas de forma agregada de manera que en ningún caso se pueda identificar a ninguna persona ni a ningún centro.

Como verás, en la mayoría de las cuestiones tu tarea será valorar diversas cuestiones o afirmaciones, y para ello se emplea la escala habitual de 0 a 10 en la que el 0 representa la valoración más desfavorable, la peor opinión, el punto más bajo de la escala; el 5 el valor intermedio o neutro; y, por último, el 10 se corresponde con el más alto grado de acuerdo, de importancia.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy negativo			Negativo		Neutro	Positivo		Muy positivo		

En otras en cambio, el 0 representa la ausencia o carencia; por ejemplo, un fenómeno que NUNCA se da. Y el 10 la presencia, por ejemplo un fenómeno que SIEMPRE se da.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nunca	→				Medio	→				Siempre

Para cualquier cuestión quedamos a tu entera disposición en esta dirección de correo:

upvehu.iseiivei@gmail.com

Recibe un saludo muy cordial y, de nuevo, muchas gracias por tu colaboración.

Pasa a la pregunta 1.

1. Indica si eres hombre o mujer

Marca solo un óvalo.

- Hombre
 Mujer

2. Indica tu edad

.....

15. El alumnado hace proyectos

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. El alumnado trabaja en grupo o por parejas

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. El alumnado trabaja de forma individual

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. El alumnado expone un tema

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Como docente utilizas las TICs como fuente de información

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Como docente utilizas las TICs como apoyo a tus clases (Power Point, pizarra digital, videojuegos,...)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. El alumnado utiliza las TICs como instrumento de trabajo (aplicaciones informáticas, radio, TV,...)

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pasa a la pregunta 22.

46. **Tenemos dificultades para atender correctamente la diversidad del alumnado**

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47. **La comunidad educativa comparte una filosofía de inclusión**

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. **Existe colaboración entre el profesorado y las familias para atender a la diversidad del alumnado**

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49. **La diversidad entre el alumnado se utiliza como oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje**

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. **Hay dificultades para realizar el seguimiento individualizado de todo el alumnado**

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

51. **Se realiza una gestión adecuada de los recursos humanos para atender a la diversidad (PTs, desdoblés heterogéneos, dos profesores en el aula,...)**

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

52. **El centro tiene estrategias para actuar en favor de la igualdad de género**

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pasa a la pregunta 53.

Valora de 0 a 10, en qué medida...

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy negativo			Negativo		Neutro	Positivo		Muy positivo		

53. En el centro se evalúa al profesorado

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

54. La Evaluación Diagnóstica es un instrumento útil para la mejora

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

55. Los criterios de evaluación están definidos

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

56. Los criterios de evaluación son acordados por el claustro o por equipos de docentes

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

57. Los criterios de evaluación se comunican al alumnado y a las familias

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

58. En el centro se evalúa el trato igualitario de género entre el alumnado

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pasa a la pregunta 59.

Valora de 0 a 10, en qué medida...

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy negativo			Negativo		Neutro	Positivo		Muy positivo		

59. **En este centro se pierde mucho tiempo en tareas burocráticas y/o en reuniones no productivas**

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

60. **En las aulas se aprovecha el tiempo al máximo**

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

61. **Al profesorado nuevo se le acoge y apoya en su labor docente**

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

62. **El profesorado participa en la gestión y organización del centro**

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

63. **Cuando he tenido dificultades he recibido apoyo**

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

64. **Existen dificultades importantes de coordinación en el centro**

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

65. **Los cargos de gestión se reparten proporcionalmente entre hombres y mujeres**

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pasa a la pregunta 66.

Valora de 0 a 10, en qué medida...

98. **Socialización de Género / Coeducación**

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pasa a la pregunta 99.

Ya has llegado al final. De nuevo muchas gracias por tu tiempo y por tu colaboración.

99. **Si antes de enviar tus respuestas, quieres realizar cualquier comentario o sugerencia puedes hacerlo a continuación:**

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo II.
**Cuestionario sobre creencias, hábitos y valores
para el alumnado (cast./eusk.) (Fase 2)**

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO
“Educación en valores: Buenas Prácticas y Eficacia Escolar”

Este cuestionario quiere saber qué es lo que piensas sobre la
 EDUCACIÓN EN VALORES que se trabaja en tu colegio.
 Es importante que **contestes la verdad y leas despacio cada pregunta.**

Muchas gracias.

¿Cuántos años tienes?: _____
¿En qué año naciste?: _____
¿A qué curso vas?: _____
¿Dónde naciste?: _____
¿Qué eres? (marca con una X): <input type="checkbox"/> Chica <input type="checkbox"/> Chico

1. En el primer ejercicio vas a ver una tabla como la que aparece aquí debajo.
 Aparecen unas frases en las que tendrás que ponerte nota, del 1 al 5 (1 es la
 puntuación más baja y 5 es la más alta). Por ejemplo:

	Punt. Baja		Punt. Media		Punt. Alta
<i>Me porto bien en casa</i>	1	2	3	4	5
<i>Soy gracioso/a</i>	1	2	3	4	5

↓
*Me pongo un 1
 porque no soy nada
 gracioso/a*

↓
*Me pongo un 5
 porque me porto bien
 en casa*

Ahora te toca a ti, recuerda que el 1 es la puntuación más baja y el 5 la más alta:

	Punt. Baja		Punt. Media		Punt. Alta
Respeto las normas del colegio	1	2	3	4	5
Respeto el material del colegio	1	2	3	4	5
Respeto a mis compañeros (a los chicos)	1	2	3	4	5
Respeto a mis compañeras (a las chicas)	1	2	3	4	5
Soy amable con los chicos y entiendo cómo se sienten	1	2	3	4	5
Soy amable con las chicas y entiendo cómo se sienten	1	2	3	4	5
Me organizo bien cuando hago las tareas escolares	1	2	3	4	5
Me interesan mucho los estudios	1	2	3	4	5
Hago las tareas con regularidad	1	2	3	4	5
Soy responsable	1	2	3	4	5
Confío en mí mismo	1	2	3	4	5
Confío en mis compañeros (en los chicos)	1	2	3	4	5
Confío en mis compañeras (en las chicas)	1	2	3	4	5
Mi humor suele estar siempre igual, no lo cambio con facilidad	1	2	3	4	5
Controlo mi comportamiento	1	2	3	4	5
Soy solidario/a y generoso/a con mis compañeros (con los chicos)	1	2	3	4	5
Soy solidario/a y generoso/a con mis compañeras (con las chicas)	1	2	3	4	5
Ayudo al grupo cuando se necesita	1	2	3	4	5
Me siento satisfecho/a cuando hago cosas por las demás chicas sin que me lo pidan	1	2	3	4	5
Me siento satisfecho/a cuando hago cosas por las demás chicos sin que me lo pidan	1	2	3	4	5
Cuando mis compañeros/as se enfadan intento ser justo conociendo lo que piensa cada uno/a	1	2	3	4	5
En general, ¿cuál es la nota que te pones como estudiante?	1	2	3	4	5

2. ¿Qué te viene a la cabeza cuando escuchas la palabra “VALORES”?

3. ¿Cuáles son los valores más importantes que se enseñan en tu colegio?

4. Contesta a las siguientes preguntas marcando con una X, SÍ o NO:

	SÍ	NO
¿Te parecen importantes los valores que se enseñan en tu colegio?		
Los valores que ves en tus compañeros/as, ¿coinciden con los que para ti son importantes?		
Los valores que ves en tus profesores/as, ¿coinciden con los que para ti son importantes?		
En mi colegio todos/as conocemos los valores que son importantes y estamos de acuerdo con ellos		
Hablo de los valores que son importantes con mi padre		
Hablo de los valores que son importantes con mi madre		
Hablo de los valores que son importantes con mi tutor/a		
Hablo de los valores que son importantes con mis amigas		
Hablo de los valores que son importantes con mis amigos		

5. ¿De quién aprendes más valores? Puedes elegir más de una opción.

La religión

Amigos

Medios de comunicación (ordenador, tele...)

Profesoras

Madre

Profesores

Padre

Tutor/a

Amigas

La comunidad (el barrio, vecinos/as...)

6. Contesta a las siguientes preguntas:

¿Qué es lo más importante para ser una BUENA PERSONA?

¿Qué es lo más importante para ser un BUEN ALUMNO O UNA BUENA ALUMNA?

¿Qué es lo más importante para ser un BUEN AMIGO O UNA BUENA AMIGA?

IKASLEEN INKESTA

“Baloreen Heziketa: Jardunbide Egokiak eta Ikastetxeen Eraginkortasuna”

Inkesta honen helburua zure ikastetxean lantzen den BALOREEN HEZKUNTZAREN gainean duzun iritzia jasotzea da.

Egia erantzutea eta galdera bakoitza motel irakurtzea garrantzitsua da.

Eskerrik asko parte hartzeagatik.

Zenbat urte dituzu?: _____

Ze urtetan jaio zinen?: _____

Ze kurtsoan zaude?: _____

Non jaio zinen?: _____

Neska edo mutila zara? (X baten bidez adierazi): Neska Mutila

1. Lehenengo ariketan hemen azpian ikusten duzun taula honen antzeko bat aurkituko duzu. Bertan esaldi batzuk daude. Zure jarrera kontutan izanez, 1etik 5erako puntuazioa aukeratu behar duzu esaldi bakoitzerako (1 puntuazio baxuena da eta 5 altuena). Adibidez:

	Punt. Baxua		Punt. Ertaina		Punt. Altua
<i>Etxean zintzo portatzen naiz</i>	1	2	3	4	5
<i>Barregarria naiz</i>	1	2	3	4	5

↓
1 jartzen dut ez naizelako bat ere barregarria

↓
5 jartzen dut etxean oso zintzo portatzen naizelako

Orain zure txanda da. Gogoratu 1 puntuazio baxuena dela eta 5 altuena.

	Punt. Baxua		Punt. Ertaina		Punt. Altua
Ikastetxean dauden arauak errespetatzen ditut	1	2	3	4	5
Ikastetxean dagoen materiala errespetatzen dut	1	2	3	4	5
Klaseko mutilak errespetatzen ditut	1	2	3	4	5
Klaseko neskek errespetatzen ditut	1	2	3	4	5
Mutilekin atsegina eta ulerkorra naiz	1	2	3	4	5
Neskekin atsegina eta ulerkorra naiz	1	2	3	4	5
Etxeko-lanak egiten ditudanean ongi antolatzen naiz	1	2	3	4	5
Ikasketak asko interesatzen zaizkit	1	2	3	4	5
Etxeko-lanak egin behar direnean egiten ditut	1	2	3	4	5
Arduratsua naiz	1	2	3	4	5
Gauza asko egiteko gai sentitzen naiz	1	2	3	4	5
Klaseko mutilengan konfiantza daukat	1	2	3	4	5
Klaseko neskeengan konfiantza daukat	1	2	3	4	5
Nire humorea egunero antzekoa da, ez dut erraz aldatzen	1	2	3	4	5
Nire portaera ongi kontrolatzen dut	1	2	3	4	5
Klaseko mutilekin solidarioa eta eskuzabala naiz	1	2	3	4	5
Klaseko neskekin solidarioa eta eskuzabala naiz	1	2	3	4	5
Behar denean taldeari laguntza eskaintzen diot	1	2	3	4	5
Pozik sentitzen naiz neskei nire laguntza ematen diedanean nahiz eta ez eskatu	1	2	3	4	5
Pozik sentitzen naiz mutilei nire laguntza ematen diedanean nahiz eta ez eskatu	1	2	3	4	5
Kideak haserretzen direnean, zuzena izaten saiatzen naiz bakoitzak pentsatzen duena ezagutuz	1	2	3	4	5
Orokorrean, ikasle bezala, zein nota jarriko zinateke?	1	2	3	4	5

2. Zer bururatzen zaizu “BALOREAK” hitza entzuterakoan?

3. Zeintzuk dira zure ikastetxerako garrantzitsuenak diren baloreak?

4. Ondorengo esaldiei erantzuna eman X baten bidez BAI edo EZ aukeratuz:

	BAI	EZ
Zure ikastetxean erakusten diren baloreak garrantzitsuak iruditzen zaizkizu?		
Zure klase-kideengan ikusten dituzun baloreak, zuretzat garrantzitsuak direnekin bat egiten dute?		
Zure irakasleengan ikusten dituzun baloreak, zuretzat garrantzitsuak direnekin bat egiten dute?		
Nire ikastetxean garrantzitsuak diren baloreak denok ezagutzen ditugu eta ados gaude horiekin.		
Aitarekin garrantzitsuak diren baloreez hitz egiten dut.		
Amarekin garrantzitsuak diren baloreez hitz egiten dut.		
Tutorearekin garrantzitsuak diren baloreez hitz egiten dut.		
Neskak diren lagunekin garrantzitsuak diren baloreez hitz egiten dut.		
Mutilak diren lagunekin garrantzitsuak diren baloreez hitz egiten dut.		

5. Norengandik ikasten dituzu balore gehien? Bat baino gehiago aukeratu dezakezu.

Erlijioa

Lagunak (mutilak direnak)

Komunikabideak (ordenagailua, telebista...)

Irakasleak (neskak direnak)

Ama

Irakasleak (mutilak direnak)

Aita

Tutorea

Lagunak (neskak direnak)

Komunitatea (auzoa, bizilagunak...)

6. Erantzun ondorengo galderi:

Zer da garrantzitsuen PERTSONA ona izateko?

Zer da garrantzitsuen IKASLE ona izateko?

Zer da garrantzitsuen LAGUN ona izateko?

Anexo III.
**Cuestionario sobre creencias, hábitos y valores
para el profesorado (cast./eusk.) (Fase 2)**

22																		
23																		
24																		
25																		
26																		
27																		
28																		
29																		
30																		

3. A continuación aparecen una serie de cuestiones. Indique su grado de acuerdo (1: “Muy en desacuerdo”, 2: “En desacuerdo”, 3: “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 4: “De acuerdo” y 5: “Muy de acuerdo”).

	1	2	3	4	5
Este centro escolar destaca por la educación en valores que ofrece al alumnado.					
En este centro se hacen explícitos los valores que se persiguen en la educación del alumnado.					
Es un centro comprometido con los valores de las familias y de la comunidad.					
Existen dificultades para consensuar entre el profesorado, alumnado, y familias los valores que se deben enseñar.					
Todo el profesorado integra la educación en valores como contenido en sus asignaturas.					
En las entrevistas con las familias compartimos información sobre el desarrollo de hábitos y valores del alumnado en el centro y en casa.					
Se organizan charlas o cursos de formación para las familias sobre cómo educar en valores a sus hijos e hijas.					
Confío en mi capacidad para educar en valores.					
Me implico activamente en la educación de hábitos y valores del alumnado (respeto, responsabilidad, confianza, etc.).					
Las familias tienen dificultades para participar como voluntarios/as en las actividades que organiza el centro.					
Conozco el Plan de Convivencia del centro.					
Conozco el Plan de Coeducación y Prevención de Violencia de Género.					

4. A continuación se presenta un listado de 28 valores. Seleccione un MÁXIMO DE 10 VALORES que considere más importantes para fomentar en el alumnado de Educación Primaria en el aula:

Libertad

De expresión, de asociación, información, demostración o pensamiento.

Valores espirituales

Vivencia íntima y privada de algún tipo de creencia

Valores religiosos

Creencia en religiones particulares y prácticas religiosas.

Felicidad

Búsqueda de la satisfacción personal.

Tolerancia

Aceptación de la diferencia, sin perjuicio.

Valores democráticos

Participación activa en la forma en que son gobernadas las comunidades.

Amor

Sentimiento de afecto, inclinación y entrega a alguien o algo.

Valores estéticos

Apreciación del arte, música, literatura, cine y danza.

La honestidad

Principio de verdad y sinceridad.

Responsabilidad

Persona de confianza y de la que puedes depender.

Paz

Resolver conflictos sin recurrir a la violencia.

Respeto

Tratar a las personas de una manera cariñosa y educada.

Humildad

No sentirse más importante que otras personas.

Igualdad

Todas las personas tienen los mismos derechos y responsabilidades con independencia de su raza, religión o género.

Equidad

Dar a cada uno lo que se merece en función de sus méritos o condiciones, sin favorecer en el trato a una persona perjudicando a otra.

Inclusividad

Para incluir las ideas, puntos de vista, pensamientos y sentimientos de los demás razas, religiones y etnias

Compasión

Cuidado de las personas y tratando de ayudarles siendo conscientes de su sufrimiento, el dolor o el dolor

Conservación del medio natural

Protección de recursos del medio ambiente.

Sabiduría

Capacidad de tomar decisiones correctas basadas en el conocimiento y consideración.

Competitividad

Rivalidad para la consecución de un fin.

Justicia

Aplicación de las leyes por igual a todas las personas.

Paciencia

Estar calmado/a cuando las cosas se complican.

Servicio a los demás

Trabajo no remunerado o voluntario.

Valor

Hacer frente situaciones de peligro o difíciles a pesar de estar asustado/a.

Honor

Actuar con honor.

Excelencia

Hacer el mayor esfuerzo en todo lo que se hace y en las relaciones.

Valores económicos

Obtención de la riqueza, la seguridad y el bienestar material.

Empatía

Entender la situación de otra persona.

5. En su opinión, ¿debería existir una materia específica de educación en valores para el alumnado en los centros de Educación Primaria?

Sí

No

¿Por qué?

21																		
22																		
23																		
24																		
25																		
26																		
27																		
28																		
29																		
30																		

3. Ondoren baieztapen batzuk agertzen dira. Zure akordio gradua zehaztu ezazu (1: "Oso desados", 2: "Desados", 3: "Ez nago seguru", 4: "Ados", 5: "Oso ados").

	1	2	3	4	5
Ikastetxe hau eskaintzen duen balioen hezkuntzagatik nabarmentzen da.					
Ikastetxe honetan ikasleen heziketan lortu nahi diren balioak esplizitu egiten dira.					
Familiaren eta komunitatearen balioekin konprometitu dagoen ikastetxea da.					
Irakasleen, ikasleen eta familiaren artean landu behar diren balioak hitzartzeko zailtasunak daude.					
Irakasle guztiek bere ikasgaietan balioen hezkuntza eduki bezala lantzen dute.					
Familiarekin egiten diren elkarrizketetan ikasleen ohitura eta balioen garapenari buruzko informazioa partekatzen dugu.					
Familiarentzako balioen hezkuntzan hezteko moduaren buruzko hitzaldi eta tailerrak antolatzen dira.					
Ikasleak balioen hezkuntzan hezteko dudan ahalmenaz fidatzen naiz.					
Nire ikasleen ohitura eta balioen heziketan (errespetua, erantzukizuna, konfiantza, etab.) aktiboki jarduten dut.					
Familiak ikastetxeak antolatzen dituen jardueretan boluntario gisa parte hartzeko zailtasunak dituzte.					
Ikastetxearen Bizikidetzaren Plana ezagutzen dut.					
Hezikidetzaren eta genero-indarkeriaren prebentzioa lantzeko plana ezagutzen dut.					

4. Ondoren 28 balioez osatutako zerrenda aurkezten da. Zure ustez garrantzitsuenak eta Lehen Hezkuntzako umeei ikastetxeetan sustatu behar direnak aukera itzazu (GEHIENEZ 10).

Askatasuna

Adierazpenekoa, elkartzekoa, informaziokoa, agerpenekoa edo pentsatzekoa.

Balio espiritualak

Edozein motatako sinesmenaren bizipen pribatua.

Balio erlijiosoak

Erljio zehatz batean eta praktika erlijiosoetan sinestea.

Zoriontasuna

Poztasun pertsonalaren bilaketa.

Tolerantzia

Desberdintasunaren onarpena, kalterik gabe.

Balio demokratikoak

Komunitateak gobernatuta dauden eran parte-hartze aktiboa izatea.

Amodioa

Beste pertsona batengan edo zer baitengan maitasuna, atxikimendua eta miresmena sentitzea.

Balio estetikoak

Artea, musika, literatura, zinea eta dantzarekiko estimua.

Gizabidetsua

Egia eta zintzotasunaren printzipioa.

Arduratasuna

Konfiantzako pertsona, eta bere mende egon zaitezkeena.

Bakea

Arazoak konpondu indarkeria erabili gabe.

Begirunea

Pertsonekin laztantasunez eta adeitasunez jokatzeko.

Apaltasuna

Beste pertsonak baina garrantzitsuago ez sentitzea.

Berdintasuna

Pertsona guztiek eskubide eta erantzukizun bera dute arraza, erlijioa edo genero kontuan hartu gabe.

Ekidadea

Bakoitzari merezi duena ematea bere merezimendu edo baldintzen arabera, pertsona bati harremana erraztuz beste bati kalterik egin gabe.

Inklusibitatea

Gainontzeko arrazen, erlijioen eta etnien ideiak, ikuspuntuak, pentsamenduak eta sentimenduak kontutan izatea.

Gupida

Pertsonak zaintzea haien sufrimendua edo mina kontutan izanik.

Ingurumenaren kontserbazioa

Ingurumenaren baliabideak zaintzea.

Jakituria

Ezagutzan oinarritutako erabaki onak hartzearen ahalmena.

Lehiakortasuna

Helburu bat lortzeko norgehiagoka.

Justizia

Legeak pertsona guztiei berdin aplikatzea.

Pazientzia

Gauzak zailtzen direnean lasai egotea.

Besteek zerbitzatzea

Gogozko, bolondres egindako lana.

Adorea

Egoera arriskutsu edo zailei aurre egitea beldurtuta egon arren.

Ohoretzazuna

Onhoretz jokatzeko.

Bikaintasuna

Egiten diren gauza eta erlazio guztietan esfortzu handiena egitea.

Balio ekonomikoak

Aberastasuna, segurtasuna eta ondo-izate materiala lortzea.

Enpatia

Beste pertsonaren egoera ulertzea.

5. Zure iritziz, Lehen Hezkuntzako ikastetxeetan Balioen Hezkuntza lantzeko ikasgai zehatz bat egon beharko litzateke?

Bai

Ez

Zergatik?

Anexo IV.
**Cuestionario sobre creencias, hábitos y valores
para las familias (cast./eusk.) (Fase 2)**

2. Piense en el hijo o la hija que le ha llevado el cuestionario a casa. A continuación aparecen una serie de cuestiones en relación a sus hábitos, valores y rendimiento académico. Señale su grado de desarrollo en una escala de 1 a 5 (1: “Bajo”, 2: “Medio-bajo”, 3: “Medio”, 4: “Medio-alto” y 5: “Alto”).

		Bajo	→	Medio	→	Alto
Hábitos y valores que facilitan la convivencia y la vida escolar	Respeto a personas	1	2	3	4	5
	Respeto a normas	1	2	3	4	5
	Respeto a cosas	1	2	3	4	5
	Amabilidad y empatía	1	2	3	4	5
Hábitos y valores que facilitan el trabajo y el estudio	Organización	1	2	3	4	5
	Interés	1	2	3	4	5
	Constancia	1	2	3	4	5
	Responsabilidad	1	2	3	4	5
Hábitos y valores que favorecen el bienestar personal y familiar	Autoestima	1	2	3	4	5
	Confianza en los demás	1	2	3	4	5
	Equilibrio emocional	1	2	3	4	5
	Autocontrol	1	2	3	4	5
Solidaridad, generosidad y altruismo	Solidaridad y generosidad	1	2	3	4	5
	Cooperación y compromiso social	1	2	3	4	5
	Proactividad y optimismo	1	2	3	4	5
	Disposición hacia la justicia	1	2	3	4	5
Rendimiento académico		1	2	3	4	5

3. A continuación aparecen una serie de cuestiones. Indique su grado de acuerdo (1: “Muy en desacuerdo”, 2: “En desacuerdo”, 3: “No estoy seguro”, 4: “De acuerdo” y 5: “Muy de acuerdo”).

	1	2	3	4	5
Este centro escolar destaca por la educación en valores que ofrece al alumnado.					
En este centro se hacen explícitos los valores que se persiguen en la educación del alumnado.					
Es un centro comprometido con los valores de las familias y de la comunidad.					
Existen dificultades para acordar entre el profesorado, alumnado y familias los valores que se deben enseñar.					
Todo el profesorado integra la educación en valores como contenido en sus asignaturas.					
En las entrevistas con el profesorado compartimos información sobre el desarrollo de hábitos y valores de mi hijo o hija en el centro y en casa.					
En el centro escolar se organizan charlas o cursos de formación para las familias sobre cómo educar en valores a nuestros hijos e hijas.					
Confío en mi capacidad para educar en valores a mi hijo o hija.					
Me implico activamente en la educación de hábitos y valores de mi hijo o hija (respeto, responsabilidad, confianza, etc.).					
Tengo dificultades para participar como voluntario/a en las actividades que organiza el centro.					
Conozco el Plan de Convivencia del centro.					
Conozco el Plan de Coeducación y prevención de violencia de género.					

4. A continuación aparece una lista de 28 valores. Seleccione un MÁXIMO DE 10 VALORES que considere más importantes y que la escuela debería fomentar en el alumnado:

Libertad

De expresión, de asociación, información, demostración o pensamiento.

Valores espirituales

Vivencia íntima y privada de algún tipo de creencia

Valores religiosos

Creencia en religiones particulares y prácticas religiosas.

Felicidad

Búsqueda de la satisfacción personal.

Tolerancia

Aceptación de la diferencia, sin perjuicio.

Valores democráticos

Participación activa en la forma en que son gobernadas las comunidades.

Amor

Sentimiento de afecto, inclinación y entrega a alguien o algo.

Valores estéticos

Apreciación del arte, música, literatura, cine y danza.

La honestidad

Principio de verdad y sinceridad.

Responsabilidad

Persona de confianza y de la que puedes depender.

Paz

Resolver conflictos sin recurrir a la violencia.

Respeto

Tratar a las personas de una manera cariñosa y educada.

Humildad

No sentirse más importante que otras personas.

Igualdad

Todas las personas tienen los mismos derechos y responsabilidades con independencia de su raza, religión o género.

Equidad

Dar a cada uno lo que se merece en función de sus méritos o condiciones, sin favorecer en el trato a una persona perjudicando a otra.

Inclusividad

Para incluir las ideas, puntos de vista, pensamientos y sentimientos de los demás razas, religiones y etnias

Compasión

Cuidado de las personas y tratando de ayudarles siendo conscientes de su sufrimiento, el dolor o el dolor

Conservación del medio natural

Protección de recursos del medio ambiente.

Sabiduría

Capacidad de tomar decisiones correctas basadas en el conocimiento y consideración.

Competitividad

Rivalidad para la consecución de un fin.

Justicia

Aplicación de las leyes por igual a todas las personas.

Paciencia

Estar calmado/a cuando las cosas se complican.

Servicio a los demás

Trabajo no remunerado o voluntario.

Valor

Hacer frente situaciones de peligro o difíciles a pesar de estar asustado/a.

Honor

Actuar con honor.

Excelencia

Hacer el mayor esfuerzo en todo lo que se hace y en las relaciones.

Valores económicos

Obtención de la riqueza, la seguridad y el bienestar material.

Empatía

Entender la situación de otra persona.

5. En su opinión, ¿cree que debería existir una materia específica de educación en valores para el alumnado en los centros de Primaria?

Sí

No

¿Por qué?

2. Inkesta etxera eraman duen seme edo alaban pentsa ezazu. Ondoren, bere ohituren, balioen eta errendimendu akademikoari buruzko aspektuei arreta emanez, seinlatu bere garapen gradua, 1etik 5era (1: "Oso baxua", 2: "Baxua", 3: "Ertaina", 4: "Altua", 5: "Oso altua").

		Baxua	→	Ertaina	→	Altua
Bizikidetasuna eta eskola-bizitza errazten dituzten ohiturak eta balioak	Pertsonenganako errespetua	1	2	3	4	5
	Arauetarako errespetua	1	2	3	4	5
	Gauzetarako errespetua	1	2	3	4	5
	Adeitasuna eta enpatia	1	2	3	4	5
Lana eta ikastea errazten dituzten ohiturak eta balioak	Antolaketa	1	2	3	4	5
	Interesa	1	2	3	4	5
	Iraunkortasuna	1	2	3	4	5
	Erantzukizuna	1	2	3	4	5
Ongizate pertsonala eta familiarra errazten dituzten ohiturak eta balioak	Autoestimua	1	2	3	4	5
	Besteenganako konfiantza	1	2	3	4	5
	Oreka emozionala	1	2	3	4	5
	Autokontrola	1	2	3	4	5
Solidaritatea, eskuzabaltasuna eta altruismoa	Solidaritatea eta eskuzabaltasuna	1	2	3	4	5
	Lankidetzeta eta konpromiso soziala	1	2	3	4	5
	Proaktibotasuna eta optimismoa	1	2	3	4	5
	Justiziaren aurreko erabilgarritasuna	1	2	3	4	5
Errendimendu akademikoa		1	2	3	4	5

3. Ondoren baieztapen batzuk agertzen dira. Zure akordio gradua zehaztu ezazu (1: "Oso desados", 2: "Desados", 3: "Ez nago seguru", 4: "Ados", 5: "Oso ados").

	1	2	3	4	5
Nire seme-alaba joaten den ikastetxea eskaintzen duen balioen hezkuntzagaratik nabarmentzen da.					
Ikastetxe honetan ikasleen heziketan lortu nahi diren balioak esplizitu egiten dira.					
Familien eta komunitatearen balioekin konprometitu dagoen ikastetxea da.					
Irakasleen, ikasleen eta familien artean landu behar diren balioak hitzartzeko zailtasunak daude.					
Irakasle guztiek bere ikasgaietan balioen hezkuntza eduki bezala lantzen dute.					
Irakasleekin egiten diren elkarrizketetan nire seme-alabaren ohitura eta balioen garapenari buruzko informazioa partekatzen dugu.					
Ikastetxean gure seme-alabei balioen hezkuntzan hezteko moduaren buruzko hitzaldi eta tailerrak antolatzen dira.					
Nire seme-alaba balioen hezkuntzan hezteko dudan ahalmenez fidatzen naiz.					
Nire seme-alaben ohitura eta balioen heziketan (errespetua, erantzukizuna, konfiantza, etab.) aktiboki jarduten dut.					
Ikastetxeak antolatzen dituen jardueretan boluntario gisa parte hartzeko zailtasunak ditut.					
Ikastetxearen Bizikidetzeta Plana ezagutzen dut.					
Hezkidetzeta eta genero-indarkeriaren prebentzioa lantzeko plana ezagutzen dut.					

4. Ondoren 28 balioez osatutako zerrenda aurkezten da. Zure ustez garrantzitsuenak eta Lehen Hezkuntzako umeei ikastetxeetan sustatu behar direnak aukera itzazu (GEHIENEZ 10).

Askatasuna

Adierazpenekoa, elkartzekoa, informaziokoa, agerpenekoa edo pentsatzekoa.

Balio espiritualak

Edozein motatako sinesmenaren bizipen pribatua.

Balio erlijiosoak

Erljio zehatz batean eta praktika erlijiosoetan sinestea.

Zoriontasuna

Poztasun pertsonalaren bilaketa.

Tolerantzia

Desberdintasunaren onarpena, kalterik gabe.

Balio demokratikoak

Komunitateak gobernatuta dauden eran parte-hartze aktiboa izatea.

Amodioa

Beste pertsona batengan edo zerbaitengan maitasuna, atxikimendua eta miresmena sentitzea.

Balio estetikoak

Artea, musika, literatura, zinea eta dantzarekiko estimua.

Gizabidetsua

Egia eta zintotasunaren printzipioa.

Arduratasuna

Konfiantzako pertsona, eta bere mende egon zaitezkeena.

Bakea

Arazoak konpondu indarkeria erabili gabe.

Begirunea

Pertsonekin laztantasunez eta adeitasunez jokatzeko.

Apaltasuna

Beste pertsonak baina garrantzitsuago ez sentitzea.

Berdintasuna

Pertsona guztiak eskubide eta erantzukizun bera dute arraza, erlijioa edo genero kontuan hartu gabe.

Ekidadea

Bakoitzari merezi duena ematea bere merezimendu edo baldintzen arabera, pertsona bati harremana erraztuz beste bati kalterik egin gabe.

Inklusibitatea

Gainontzeko arrazen, erlijioen eta etnien ideiak, ikuspuntuak, pentsamenduak eta sentimenduak kontutan izatea.

Gupida

Pertsonak zaintzea haien sufrimendua edo mina kontutan izanik.

Ingurumenaren kontserbazioa

Ingurumenaren baliabideak zaintzea.

Jakituria

Ezagutzan oinarritutako erabaki onak hartzearen ahalmena.

Lehiakortasuna

Helburu bat lortzeko norgehiagoka.

Justizia

Legeak pertsona guztiei berdin aplikatzea.

Pazientzia

Gauzak zailtzen direnean lasai egotea.

Besteei zerbitzatzea

Gogozko, bolondres egindako lana.

Adorea

Egoera arriskutsu edo zailei aurre egitea beldurtuta egon arren.

Ohoretzazuna

Onhoretz jokatzeko.

Bikaintasuna

Egiten diren gauza eta erlazio guztietan esfortzu handiena egitea.

Balio ekonomikoak

Aberastasuna, segurtasuna eta ondo-izate materiala lortzea.

Enpatia

Beste pertsonaren egoera ulertzea.

5. Zure iritziz, Lehen Hezkuntzako ikastetxeetan Balioen Hezkuntza lantzeko ikasgai zehatz bat egon beharko litzateke?

Bai

Ez

Zergatik?

Anexo V.
Guion para la entrevista con Inspección
Educativa (Fase 1)

GUIÓN ENTREVISTA INSPECCIÓN

0. PERCEPCIÓN GENERAL, CONTEXTO Y EVOLUCIÓN DEL CENTRO EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

<ul style="list-style-type: none">• Factores clave que inciden en la eficacia de este centro.• Dificultades.• Sucesos clave. (hitos, cambios, perspectiva longitudinal)• Aspectos a mejorar.• Estabilidad de la plantilla.• Relaciones con la Administración Educativa.	<p>0.1 ¿Cuáles son los factores clave que contribuyen a la eficacia en este centro?</p> <p>0.2 ¿Cuáles son las principales dificultades que ha afrontado el centro en los últimos años?</p> <p>0.3 ¿Destacarías algún suceso clave?</p> <p>0.4 ¿Qué cambios deberían introducirse para continuar el proceso de mejora de este centro?</p> <p>0.5 ¿Cuáles son las características del personal del centro (edad, experiencia, etc.)? ¿Hay estabilidad?</p> <p>0.6 ¿Cómo es la relación con la Administración?</p>
--	--

1. PROYECTOS DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN

<ul style="list-style-type: none">• Proyectos y planes de formación e innovación en los que el centro está involucrado (desarrollo de competencias, educación en valores, TIC...).• Aplicación del <i>Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo (2013-2016)</i>.• Valoración del contenido y validez de los proyectos de formación en Plan anual/Memoria anual/Plan de Mejora.• Actitud ante la formación e innovación.	<p>1.1 ¿Cómo valoras los planes de formación e innovación del centro? ¿Cuáles se llevan a cabo? ¿En qué consisten? ¿Se fomenta la formación en Educación en valores, TIC? ¿Cómo?</p> <p>1.2 ¿Cómo se está desarrollando el <i>Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo</i> en el centro?</p> <p>1.3 ¿En el Plan /Memoria anual y en el Plan de Mejora del centro se recoge el análisis de necesidades de formación? ¿Cómo valoras el contenido y la validez del mismo?</p> <p>1.4 ¿Cómo es la participación del centro en estos proyectos? ¿Cómo es la implicación de la plantilla?</p>
--	--

2. METODOLOGÍA

<ul style="list-style-type: none">• Valoración general sobre la utilización de metodologías y TICs en el centro.• Existencia en el centro de algún enfoque metodológico concreto y relación con la eficacia del centro.• Metodología específica para la educación en valores.• Incorporación de TIC.	<p>2.1 ¿Cómo valoras las metodologías didácticas y la incorporación de las TIC en el centro?</p> <p>2.2 ¿Existe algún enfoque metodológico concreto en el centro? ¿Cuáles? ¿En qué consisten? ¿Cómo crees que la adopción de esa metodología contribuye a la eficacia del centro?</p> <p>2.3 ¿El centro destaca por alguna metodología específica de Educación en Valores?, ¿En qué consiste?</p> <p>2.4 ¿Cómo se han incorporado las TIC en el centro? ¿Para qué se utilizan?</p>
---	--

3. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y SEGUIMIENTO DEL ALUMNADO

<ul style="list-style-type: none"> • Valoración general sobre la atención a la diversidad desde el punto de vista inclusivo (género, procedencia, sexualidad, capacidades etc.). • Tratamiento de la diversidad desde el punto de vista inclusivo. • Aceptación de todo el alumnado y criterios de agrupamiento. • Organización de los recursos para el refuerzo (doble, 2 profes en el aula, agentes externos, etc.) para atender la diversidad: con bajo rendimiento, inmigrante o absentista, NEE, con altas capacidades... • Seguimiento individualizado del alumnado. Protocolos. • Institucionalización sobre las medidas de atención a la diversidad. 	<p>3.1 ¿Cómo valoras la atención a la diversidad desde un punto de vista inclusivo (género, NEE, Inmigrantes, altas capacidades...)?</p> <p>3.2 ¿Cómo responde el centro ante estos colectivos diversos?</p> <p>3.3 ¿Crees que en el centro se acepta a todo el alumnado por igual? ¿Cómo se agrupa al alumnado?</p> <p>3.4 ¿Cómo se organizan los recursos para el refuerzo (doble, 2 profes en el aula, agentes externos, etc.) para atender la diversidad: con bajo rendimiento, inmigrante o absentista, NEE, con altas capacidades...?</p> <p>3.5 ¿Cómo es el protocolo del seguimiento individualizado del alumnado?</p> <p>3.6 ¿Hay una política clara, institucionalizada y consensuada para apoyar las medidas de atención a la diversidad?</p>
--	--

4. EVALUACIÓN

<ul style="list-style-type: none"> • Valoración general sobre la evaluación. • Evaluación interna del alumnado: Criterios de evaluación mínimos, acordados y públicos. • Evaluaciones externas del alumnado. Actitudes. • Sistemas de comunicación de los resultados (interna y externa) al alumnado y familias. • Uso de la evaluación (interna y externa) y repercusión en los Planes de Mejora. • Evaluación del profesorado y del centro: Criterios, planificación y seguimiento. 	<p>4.1 ¿Cómo valoras la evaluación del alumnado, del profesorado y del centro?</p> <p>4.2 ¿Cómo es la evaluación interna del alumnado (criterios consensuados, mínimos, públicos)?</p> <p>4.3 ¿Cómo es la evaluación externa del alumnado? ¿Qué actitud tiene el centro ante la evaluación externa?</p> <p>4.4 ¿Cómo se comunica al alumnado y a las familias los resultados de la evaluación (interna y externa)?</p> <p>4.5 ¿Los planes de mejora se derivan de los resultados de la evaluación interna y externa?</p> <p>4.6 ¿Cómo es la evaluación del profesorado y del centro (criterios, planificación y seguimiento)?</p>
---	---

5. GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de gestión y organización. Grado de sistematización. Participación de las mujeres y medidas para ello. • Gestión del tiempo en el centro (entre clases, reuniones...) • Coordinaciones (internas, externas, intra e inter etapas,...). • Dificultades. 	<p>5.1 ¿Cómo valoras la organización y gestión en este centro? ¿Cómo es? ¿Cuál es su grado de sistematización? ¿Existen medidas que potencien, desde el centro, la participación femenina en la gestión?</p> <p>5.2 ¿Cómo se gestiona el tiempo en el centro (entre clases, reuniones...)?</p> <p>5.3 ¿Cómo valoras el sistema de coordinación del centro? ¿A nivel interno? ¿A nivel externo? ¿intra e inter-etapas?</p> <p>5.4 ¿Qué dificultades de gestión u organización destacarías?</p>
--	---

6. LIDERAZGO

<ul style="list-style-type: none"> • Valoración general del desempeño de la función directiva. • Características del equipo directivo: composición, participación mujeres, estabilidad y modo de nombramiento. • Existencia y utilidad del proyecto de Equipo directivo. • Liderazgo del equipo directivo. Otros liderazgos. Estilos de Liderazgo (pedagógico, de gestión, burocrático...). • Consenso y/o dificultades entre el equipo directivo y profesorado. 	<p>6.1 ¿Cómo valoras el funcionamiento de la dirección?</p> <p>6.2 ¿Cuáles con las características del equipo directivo del centro? (composición, participación de mujeres y estabilidad). ¿Cómo se eligen? ¿Se pide algún tipo de formación específica?</p> <p>6.3 ¿Conoces el proyecto de Dirección? ¿Cómo lo valoras?</p> <p>6.4 ¿Cuál es el estilo de liderazgo que ejerce la dirección? ¿Existen otros tipos de liderazgo en el centro además del de la dirección? ¿Cuáles (pedagógico, de gestión, burocrático...)? ¿Cuáles son las cualidades y características de las personas líderes (trabajan de forma colaborativa, se implican e intentan que otros/as se impliquen,...)?</p> <p>6.5 ¿Existe un consenso y/o dificultades importantes entre la dirección y el profesorado en el liderazgo o “reparto del poder”?</p>
---	---

7. CLIMA

<ul style="list-style-type: none"> • Valoración global del clima del centro. • Problemas de convivencia (racismo, sexismo, homofobia, etc.). Expedientes disciplinarios y quejas recibidas desde el centro y las familias. • Relaciones entre los diferentes agentes de la comunidad educativa (dirección, profesorado, familias y alumnado). • Ambiente que fomente el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. • Contribución de la educación en valores al clima escolar del centro y al rendimiento del alumnado. • Implicación y sentimiento de pertenencia al centro: metas claras y compartidas. 	<p>7.1 ¿Cómo valoras el clima del centro?</p> <p>7.2 ¿Qué problemas de convivencia se han dado en el centro? ¿De qué tipo (racismo, sexismo, homofobia, etc.)? ¿Desde la perspectiva de género destacaría algún suceso? ¿Cuántos expedientes disciplinarios se han abierto en el centro durante el pasado curso? ¿De qué tipo? ¿Cuáles han sido las razones de los mismos? ¿Se han recibido quejas por parte de las familias? ¿Cuáles han sido los motivos de las mismas?</p> <p>7.3 ¿Cómo crees que son las relaciones entre la dirección y el profesorado? ¿entre el profesorado? ¿entre el profesorado y las familias? ¿Entre el profesorado y el alumnado?</p> <p>7.4 ¿Consideras que el ambiente escolar fomenta el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado? ¿Cómo?</p> <p>7.5 ¿Cómo crees que ha contribuido la educación en valores del centro (y de las familias) al clima escolar? ¿Y al rendimiento del alumnado?</p> <p>7.6. ¿Cómo valoras la implicación y el sentimiento de pertenencia al centro por parte de los diferentes agentes de la comunidad educativa (dirección, profesorado, familias y alumnado)? ¿Existen metas claras y compartidas?</p>
---	--

8. FAMILIAS, ESCUELA Y COMUNIDAD

<ul style="list-style-type: none">• Valoración sobre la colaboración entre el centro, las familias y/o la comunidad.• Áreas de colaboración y participación de las familias.• Atención a la diversidad de las familias.• Relación con organizaciones de la comunidad.	<p>8.1 ¿Cómo valoras la colaboración entre el centro, las familias y/o la comunidad?</p> <p>8.2 ¿Qué áreas de colaboración ofrece el centro (formación parental, comunicación profesorado-familia, aprendizaje en el hogar, voluntariado, toma de decisiones/AMPA)? ¿Cómo participan las familias en estas áreas? ¿Cómo valoras esta implicación?</p> <p>8.3 Ante la diversidad de las familias actuales (inmigrantes, cambio de modelos familiares, afectadas por la crisis, etc.) ¿Qué tipo de demandas plantean las familias? ¿Cómo responde el centro?</p> <p>8.4 ¿Cómo es la relación del centro con otras entidades u organismos comunitarios? ¿Cuáles son los objetivos y demandas de esta colaboración?</p>
--	---

IKUSKARIARI ELKARRIZKETA EGITEKO GIDOIA

0. IKASTETXEAREN PERTZEPZIO OROKORRA, TESTUINGURUA ETA BILAKAERA.

<ul style="list-style-type: none">• Ikastetxearen efikazia azaltzen duten faktoreak.• Zailtasunak.• Gertaera nabarmenak (ituak, aldaketak, etab. luzerako ikuspuntua).• Hobekuntza arloak.• Langileen egonkortasuna.• Hezkuntza Administrazioarekiko harremanak.	<p>0.7 Zein dira ikastetxeari eraginkortasuna ematen dioten faktore garrantzitsuenak?</p> <p>0.8 Zein dira azken urteetan ikastetxeak izan dituen zailtasunak?</p> <p>0.9 Berebiziko gertaerarik nabarmenduko al zenuke?</p> <p>0.10 Zer aldatu beharko litzateke ikastetxe honek hobetze bidean jarrai dezan?</p> <p>0.11 Zein dira ikastetxeko langileen ezaugarriak (adina, esperientzia)? Zenbaterainoko egonkortasuna dago?</p> <p>0.12 Nolako da harremana administrazioarekin?</p>
---	---

1. PRESTAKUNTZA ETA BERRIKUNTZA PROIEKTUAK.

<ul style="list-style-type: none">• Ikastetxeak parte hartzen duen prestakuntza eta berrikuntza proiektuak eta planak (gaitasunen garapena, balio hezkuntza, teknologia berriak...).• <i>Hezkuntza-sisteman hezkidetzaren eta genero-indarkeriaren prebentzioa lantzeko gida-plana</i>-ren ezarpena (2013-2016).• Urteko plana/urteko memoria/berrikuntza planen edukia eta baliotasuna prestakuntza proiektuei dagokionez.• Prestakuntza eta berrikuntzarekiko jarrera.	<p>1.5 Nola baloratzen dituzu ikastetxeko prestakuntza planak eta berrikuntza proiektuak? Zeintzuk dituzte esku artean? Zertan datza bakoitza? Balioen hezkuntzako prestakuntza edo IKTen bultzatzen al dira? Ze eratarara?</p> <p>1.6 Nola ari da gauzatzen ikastetxean <i>Hezkuntza-sisteman hezkidetzaren eta genero-indarkeriaren prebentzioa lantzeko gida-plana</i>?</p> <p>1.7 Ikastetxearen Urteko Plan/Memoria-n eta Hobekuntza Planean jasotzen al da prestakuntza beharren analisia? Nola baloratzen duzu analisi horren edukia eta eragina?</p> <p>1.8 Nolako da ikastetxearen parte hartzea plan eta egitasmo hauetan? Nolako da lankideen implikazioa?</p>
---	--

2. METODOLOGIA.

<ul style="list-style-type: none">• Metodologiaren eta teknologia berrien erabilpenaren balorazio orokorra.• Metodologia ikuspegi konkretuak ikastetxean eta erlazioa eskolako efikaziarekin.• Berariazko metodologia balioak irakasteko.• Teknologia berrien erabilpena.	<p>2.5 Nola baloratzen dituzu metodologia didaktikoak eta IKTen lekua ikastetxean?</p> <p>2.6 Ba al dago ikastetxean ildo metodologiko jakinik? Zein dira? Zertan eta nola gauzatzen dira? Nola uste duzu eragiten diola metodologia horrek ikastetxearen eraginkortasunari?</p> <p>2.7 Ezaguna al da ikastetxe hau Balioen Hezkuntzako berariazko metodologia bat izateagatik? Zertan datza metodologia hau?</p> <p>2.8 Nola ezarri eta gauzatu dira IKTak ikastetxean? Zertarako erabiltzen dira?</p>
--	---

3. ANIZTASUNAREN ERANTZUNA ETA IKASLEEN JARRAIPENA.

<ul style="list-style-type: none"> • Aniztasuna trataeraren balorazio orokorra inklusibitate ikuspuntutik (generoa, jaioterria, sexualitatea...). • Aniztasunaren trataera inklusibitate ikuspuntutik. • Ikasle guztien onarpena eta taldekatze irizpideak. • Baliabideen antolaketa (errefortzu gela, 2 irakasle gelan, eskolatik kanpo...) aniztasunari erantzuteko: Ikaste-errendimendu apaleko ikasleak, ikasle etorkin edo absentistak, HPB, gaitasun handiko ikasleak... • Ikasleen banakako jarraipena. Protokoloak. • Aniztasun neurriak instituzionalizatuak. 	<p>3.7 Nola baloratzen duzu aniztasunari ematen zaion erantzuna ikuspegi inklusibo batetik (generoa, HPB, etorkinak, gaitasun handiko ikasleak, ...)?</p> <p>3.8 Nola erantzuten dio ikastetxeak kolektibo ezberdin hauei?</p> <p>3.9 Ikastetxe honek ikasle guztiak berdintasunez onartzen dituela iruditzen al zaizu? Nola egiten dira ikasle taldeak?</p> <p>3.10 Nola antolatzen dira errefortzurako baliabideak (errefortzu gela, 2 irakasle gelan, eskolatik kanpo...) aniztasunari erantzuteko: Ikaste-errendimendu apaleko ikasleak, ikasle etorkin edo absentistak, HPB, gaitasun handiko ikasleak...?</p> <p>3.11 Nolakoa da ikasleei banakako jarraipena egiteko protokoloa?</p> <p>3.12 Aniztasunari erantzuna emateko neurriak sendotzeko erabaki ildo garbi, instituzional eta denak ontzat emandakorik ba al dago?</p>
--	---

4. EBALUAZIOA.

<ul style="list-style-type: none"> • Ebaluazioaren balorazio orokorra. • Ikasleen barneko ebaluazioa: Gutxieneko irizpideak, adostuak eta publikoak ebaluaketarako. • Ikasleen kanpoko ebaluazioa. Jarrerak. • Ebaluaketako emaitzak ikasleei eta familiei jakinarazteko sistema. • Ebaluazioaren (barne eta kanpo ebaluaketaren) erabilera eta Hobekuntza Planetan duen eragina. • Irakasle eta ikastetxeen ebaluazioa: Irizpideak, planifikazioa eta jarraipena. 	<p>4.7 Nola baloratzen duzu, oro har, ebaluazioa: ikasleei dagokiena, irakasleena eta ikastetxeari egiten zaiona?</p> <p>4.8 Nolakoa da ikasleen barne ebaluazioa (denen artean onartutako irizpideak daude eta publikoa dira, gutxieneko eskakizunak garbi daude)?</p> <p>4.9 Nolakoa da ikasleei kanpotik egiten zaien ebaluazioa? Zer nolako jarrera du ikastetxeak kanpoko ebaluazioen aurrean?</p> <p>4.10 Nola jakinarazten zaizkie ikasleei eta familiei ebaluazioaren emaitzak (barnekoarenak eta kanpokoarenak)?</p> <p>4.11 Hobekuntza Planak zenbateraino dira barne eta kanpoko ebaluazioen emaitzen ondorio?</p> <p>4.12 Nolakoa da irakasleen eta ikastetxearen ebaluazioa (irizpideak, planifikazioa eta jarraipena)?</p>
--	--

5. IKASTETXEAREN KUDEAKETA ETA ANTOLAKUNTZA.

<ul style="list-style-type: none"> • Kudeaketa eta antolakuntzaren eredua. Sistematizazioa. Emakumeen parte-hartzea. • Denboraren kudeaketa (klase tartetan, bilerak ...). • Koordinazioak (barne, kanpo, intra eta inter etapak...). • Zailtasunak. 	<p>5.5 Nola balioesten duzu ikastetxe honetako antolakuntza eta kudeaketa? Nolako da? Zenbateraino dago sistematizatu? Ba al dago, ikastetxetik bertatik, emakumeen parte hartzea bultzatzen duen neurririk?</p> <p>5.6 Nola kudeatzen da denbora ikastetxean (ikastordu artekoa, bileretakoa, ...)?</p> <p>5.7 Zer irizten diozu ikastetxeko koordinazio sistemari? Barnekoari? Kanpokoari? Etapa bakoitzeko eta etapa artekoari?</p> <p>5.8 Kudeaketa eta antolakuntzako zein zailtasun dira nabarmenenak?</p>
--	--

6. LIDERGOA.

<ul style="list-style-type: none"> • Zuzendaritza funtzionamenduari buruz duen balorazio orokorra. • Zuzendari taldearen ezaugarriak: konposizioa, emakumeen parte hartzea, egonkortasuna eta izendapena. • Zuzendaritza taldearen proiektua eta baliotasuna. • Zuzendari taldearen lidergoa. Beste lidergoak. Lidergo motak (pedagogikoa, kudeaketarako, burokratiko...). • Adostasuna eta zailtasunak zuzendari taldearen eta irakasleen artean. 	<p>6.6 Nola balioesten duzu zuzendaritzaren funtzionamendua?</p> <p>6.7 Zein dira ikastetxeko zuzendaritza taldearen ezaugarriak (osaera, emakumeen parte hartzea, kideen iraupena)? Nola hautatzen dira? Berariazko prestakuntzarik eskatzen al zaie?</p> <p>6.8 Zuzendaritza egitasmoa ezagutzen al duzu? Zer balio ematen diozu?</p> <p>6.9 Zein da zuzendaritzak darabilen lidergo estiloa? Ba al da, zuzendaritzakoaz gain, beste lidergorik? Zein dira (pedagogikoa, kudeaketakoa, burokratiko, ...)? Zein dira lider diren pertsonen ezaugarriak eta nolakotasunak (elkarlanean aritzen dira, inplikitzen dira eta besteen inplikazioa sustatzen dute,...)?</p> <p>6.10 Agintearen banaketan, zailtasun nabarmenik ikusten al da zuzendaritzaren eta irakasleriaren artean, ala bat datoz gehienetan?</p>
---	--

7. GIROA.

<ul style="list-style-type: none"> • Giroaren balorazio orokorra. • Elkarbizitza gatazkak (arrazakeria, sexismoa, homofobia...). Diziplinazko espedienteak eta jasotako kexak ikastetxearen eta familien aldetik. • Zuzendaria, irakasleen, familien eta ikasleen arteko harremanak. • Ikastetxearen giroa ikasleen irakaskuntza-ikaskuntza prozesua sustatzen du. • Balio hezkuntzaren ekarpenak ikastetxearen giroan eta ikasleen errendimenduan. • Inplikazioa eta ikastetxeko kide izateko sentimendua: xede argi eta partekatuak. 	<p>7.6 Nola baloratzen duzu ikastetxeko giroa?</p> <p>7.7 Elkarrekin bizitzeko zer nolako arazoak izan dira ikastetxean (arrazakeria, sexismoa, homofobia, ...)? Genero ikuspegiak direla eta, gertaera aipatzekorik izan al da? Zenbat diziiplina espediente ireki dira joan den ikasturtean? Ze eratakoak? Zergatik izan da? Familien aldetik etorri al da kexarik? Zer dela eta?</p> <p>7.8 Nolakoa da zuzendaritzaren eta irakasleen arteko harremana? Irakasleen artekoa? Irakasleen eta familien artekoa? Irakasleen eta ikasleen artekoa?</p> <p>7.9 Ikastetxeko giroak ikaskuntza eta irakaskuntza jarduera sustatzen duela iruditzen al zaizu? Ze eratarata?</p> <p>7.10 Ze ekarpen egin diola uste duzu ikastetxeko eta familietako balioen heziketak eskolako giroari? Eta ikasleen errendimenduari?</p> <p>7.11 Nola balioesten duzu ikastetxeko jendearen kide izate-sentimendua eta inplikazioa (zuzendaritza taldearena, irakasleena, familiaena, ikasleena)? Ba al dago denenak diren helburu argirik?</p>
--	---

8. FAMILIAK, IKASTETXEA ETA KOMUNITATEA.

<ul style="list-style-type: none"> • Ikastetxeen, familien eta komunitateen arteko kolaborazioaren balorazioa. • Kolaborazio arloak eta familien parte hartzea. • Familien aniztasunari erantzuna. • Harremanak komunitate erakundeekin. 	<p>8.5 Zein balio ematen diozu ikastetxearen, familien eta komunitatearen arteko kolaborazioari?</p> <p>8.6 Zein elkarlan eremu eskaintzen ditu ikastetxeak (gurasoen prestakuntza, irakasleen eta familien arteko komunikazioa, etxeko ikaskuntza, boluntarioen ekimenak, erabakiak hartzea guraso elkarrekin, ...)? Nolakoa da familien parte hartzea arlo hauetan? Nola baloratzen duzu inplikazio hau?</p> <p>8.7 Gaurko familien aniztasuna dela eta (etorkinak, familia-eredu berriak, krisi ekonomikoak eragindako familiak, ...), ze eratako beharrak ari dira agertzen familien aldetik? Zer erantzun ematen du ikastetxeak?</p> <p>8.8 Nolakoa da ikastetxearen harremana beste entitate eta erkidego erakundeekin? Zein dira elkarlan horren helburuak eta eskariak?</p>
--	---

Anexo VI.
Guion para la entrevista con los Equipos
Directivos (Fase 1)

GUIÓN PARA LA ENTREVISTA AL EQUIPO DIRECTIVO

0.- PERCEPCIÓN GENERAL, CONTEXTO Y EVOLUCIÓN DEL CENTRO EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

- 0.1. ¿Les ha sorprendido que su centro se encuentre entre los centros seleccionados?
- 0.2. ¿Cuál creen que es el motivo por el que el centro obtiene estos resultados?

1.- PROYECTOS DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN

<ul style="list-style-type: none">• Planes y proyectos de formación e innovación en los que están involucrados y por qué. Cómo los desarrollan.• Objetivos o finalidades de la formación.• Principales contenidos de formación.• Planificación de la formación (momento, duración, participantes...).• Actitud del profesorado frente a la formación.• Difusión de la formación.• Evaluación de la formación.• Transferencia de la formación a la realidad y a la práctica educativa.• Existencia de formación en valores o igualdad.• Aplicación del <i>Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo</i> (2013-2016).	<ol style="list-style-type: none">1.1. ¿En qué planes o proyectos está involucrado el centro? ¿Por qué? ¿Cómo los desarrollan?1.2. ¿Cuál es la finalidad de la formación?1.3. ¿Cuáles son los contenidos de la formación?1.4. ¿Cómo se planifica la formación (momento, duración, participantes...)?1.5. ¿Cuál es la disposición del profesorado ante las acciones formativas?1.6. ¿Cómo se realiza la difusión de las diferentes actividades formativas que se llevan a cabo en el centro?1.7. ¿Se evalúa la formación? En tal caso, ¿cómo?1.8. ¿Cómo se verifica si la formación se ha transferido al desempeño profesional?1.9. ¿Realiza el centro alguna actividad formativa relacionada con los valores o con la igualdad de género?1.10. ¿Cómo se está desarrollando el <i>Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo</i> en el centro?
--	---

2.- METODOLOGÍA

<ul style="list-style-type: none">• Existencia en el centro de algún enfoque metodológico concreto (Pentacidad, Amara berri, ikastolas, trilingües...). Cómo se desarrolla. Relación con la eficacia.• Metodología relacionada con la educación en valores.• Planteamiento acerca de los deberes.• Incorporación de las TIC.	<p>2.1. ¿Se lleva a cabo en el centro algún enfoque metodológico concreto? (Proyectos trilingües, Amara Berri, Montessori, Pentacidad, Proyectos de las Ikastolas, Comunidades de aprendizaje, Tratamiento integrado de las lenguas, Trabajo por Proyectos, Trabajo colaborativo/ cooperativo) ¿Cuál? ¿Cómo se desarrolla? ¿Cree que tiene relación con la eficacia del centro?</p> <p>2.2. ¿El centro destaca por alguna metodología específica de Educación en Valores? ¿Cuál? ¿En concreto, cuáles son los valores que quiere promover el centro para la formación del alumnado?</p> <p>2.3. ¿Qué planteamiento se tiene de los deberes en el centro?</p> <p>2.4. ¿Qué tipo de TIC se utilizan en el aula? ¿Para qué y cómo se utilizan? (ordenador, pizarra digital, programas informáticos, radio, TV...) ¿Cómo valoran su impacto en la calidad de la enseñanza, en su práctica profesional?</p>
---	--

3.- ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y SEGUIMIENTO DEL ALUMNADO

<ul style="list-style-type: none">• Formas de responder a las distintas diversidades (de género, culturales, lingüísticas, de capacidades...).• Criterios de agrupamiento del alumnado.• Organización de los recursos personales del centro (PT, PRL...) para el refuerzo o apoyo a todo tipo de alumnado: alumnado con bajo rendimiento, fracaso escolar, alumnado altas capacidades, alumnado de NEE, alumnado inmigrante, alumnado absentista... (dentro o fuera del aula).• Tratamiento a la diversidad del alumnado dentro del aula (actividades en el aula, ritmos de trabajo, adaptación de la evaluación...).• Accesibilidad del centro (arquitectura, recursos, comunicación...).• Seguimiento individualizado del alumnado.• Plan de acción tutorial novedoso.	<p>3.1. ¿Cómo responde el centro a las distintas diversidades (de género, culturales, lingüísticas, de capacidades...)?</p> <p>3.2. ¿Cómo se agrupa al alumnado en los grupos-aula?</p> <p>3.3. ¿Cómo se organizan los recursos personales del centro (PT, PRL...)? ¿Se utilizan para reforzar o apoyar a todo el alumnado (alumnado con bajo rendimiento, fracaso escolar, alumnado altas capacidades, alumnado de NEE, alumnado inmigrante, alumnado absentista)? ¿Este apoyo se produce dentro o fuera del aula?</p> <p>3.4. ¿Cómo se trata la diversidad del alumnado dentro del aula (actividades en el aula, ritmos de trabajo, adaptación de la evaluación...)?</p> <p>3.5. ¿Es el centro accesible para todo el alumnado (arquitectura, recursos, comunicación...)?</p> <p>3.6. ¿Se hace un seguimiento individualizado del alumnado? ¿Cómo?</p> <p>3.7. Se hace algo novedoso en la Plan de acción tutorial?</p>
--	---

4.- EVALUACIÓN

<p>Del alumnado</p> <ul style="list-style-type: none">• Tipo y frecuencia de las evaluaciones (evaluaciones parciales, inicial, autoevaluación del alumnado...).• Instrumentos de evaluación (quién los elabora y cómo se verifican).• Criterios de evaluación y mínimos: cómo se deciden, a quién y cómo se dan a conocer (alumnado y familias).• Uso de la evaluación y repercusión en los planes de mejora.• Sistemas de comunicación de los resultados de las evaluaciones a alumnado y familias.• Valoración de las sesiones o juntas de evaluación. <p>Del centro</p> <ul style="list-style-type: none">• Elementos objeto de evaluación y planificación de la misma (del profesorado, de la gestión del centro, de los materiales didácticos...)• Sistema de evaluación y agentes implicados.• Resultado de la evaluación y consecuencias de la misma• Utilización y valoración de las evaluaciones externas (ED, PISA, PIRLS...).	<p>4.1. ¿Cuándo y con qué periodicidad se realizan evaluaciones de los aprendizajes (evaluaciones parciales, inicial, autoevaluación del alumnado...)?</p> <p>4.2. ¿Cómo se recoge la información referida a los logros de los estudiantes? ¿Quién elabora los instrumentos? ¿Cómo se verifica la pertinencia y la validez de los instrumentos de recogida de información?</p> <p>4.3. ¿Cómo se deciden los criterios de evaluación y cómo se establecen los mínimos? ¿Cómo se dan a conocer al alumnado y a las familias los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación?</p> <p>4.4. ¿Qué uso se hace de los resultados de la evaluación? ¿Cómo repercuten en los planes de mejora del centro? ¿Las evaluaciones externas e internas del centro han servido para la elaboración del Plan de Mejora? ¿Cómo valora el proceso de incorporación de las mejoras propuestas en el último Plan? ¿Cuáles son las líneas de mejora previstas para el próximo Plan?</p> <p>4.5. ¿Cómo se comunican los resultados de la evaluación al alumnado y a las familias? ¿Cuál es la periodicidad de las comunicaciones?</p> <p>4.6. ¿Cómo valora las sesiones o juntas de evaluación?</p> <p>4.7. ¿Qué elementos (personal, material, procesual) han sido objeto de evaluación en el centro en los últimos años?</p> <p>4.8. ¿Qué sistema de evaluación se realiza y qué agentes están implicados?</p> <p>4.9. ¿Qué aspectos concretos han mejorado a partir de la acción evaluadora?</p> <p>4.10. ¿Cómo se valoran las evaluaciones externas? (ED, PISA, PIRLS...) ¿Cómo se utilizan?</p>
---	---

5.- ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL CENTRO

<p>Modelo de gestión y organización</p> <ul style="list-style-type: none">• Tipo de tareas y tiempo dedicado a cada una de ellas.• Dificultades que presenta la gestión del centro.• Procesos de calidad: gestión y evaluación de procesos.• Protocolo de acogida al profesorado nuevo. <p>Gestión del tiempo</p> <ul style="list-style-type: none">• Aprovechamiento del tiempo lectivo y puntualidad.• Actividades extraescolares (actividades deportivas, idiomas,...). <p>Coordinación</p> <ul style="list-style-type: none">• Coordinaciones internas (verticales y horizontales).<ul style="list-style-type: none">▪ Cuáles (entre paralelos, etapas, ciclos...), sistematizadas o no (protocolos, incluidas en el horario...).▪ Objetivos de la coordinación (Transmisión de información, organización de actividades comunes, sobre aspectos curriculares, metodológicos o de evaluación,...).▪ Dificultades para coordinarse.• Coordinaciones externas.• Valoración de las coordinaciones.	<p>5.1. ¿Qué funciones y tareas ejerce el equipo directivo y cuánto tiempo le dedica a cada una de ellas?</p> <p>5.2. ¿Cuáles son las principales dificultades de gestión y organización del centro?</p> <p>5.3. ¿Existe en el centro algún modelo de calidad para la gestión y evaluación de los procesos?</p> <p>5.4. ¿Existe un protocolo de acogida al profesorado nuevo?</p> <p>5.5. ¿Cómo es el aprovechamiento del tiempo lectivo y la puntualidad?</p> <p>5.6. ¿Existe un programa de actividades extraescolares?</p> <p>5.7. ¿Qué tipos de coordinaciones internas, verticales y horizontales, existen en el centro? ¿La coordinación entre el profesorado es sistemática? ¿Está incluida en el horario?</p> <p>5.8. ¿Qué coordinaciones externas se realizan?</p> <p>5.9. ¿Cuáles son los objetivos de la coordinación (Transmisión de información, organización de actividades comunes, sobre aspectos curriculares, metodológicos o de evaluación,...)?</p> <p>5.10. ¿Cuáles son las dificultades para coordinarse?</p> <p>5.11. ¿Qué valoración hace de las coordinaciones?</p>
---	--

6.- LIDERAZGO

<ul style="list-style-type: none"> • Datos socio-demográficos del Director/a (sexo, edad, antigüedad docente, experiencia en la dirección, titulación). • Nombramiento y constitución del equipo directivo (miembros, características, sexo, cargos...). <i>Ver tabla.</i> • Formación de los miembros del equipo directivo. • Estilo de liderazgo: toma de decisiones y comunicación. • Metas del equipo directivo. • Labores que destacan en la labor del equipo directivo (impulso y gestión de proyectos de mejora, gestión de la formación del profesorado, procesos de evaluación del alumnado y del centro, delegación de responsabilidades, implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje,...). • Grado de satisfacción con la labor que desarrollan. <ul style="list-style-type: none"> ○ Trabajo en equipo del equipo directivo, delegación de responsabilidades. ○ Fomento de la participación de la comunidad educativa. ○ Impulso y gestión de proyectos de mejora. ○ Comunicación de los objetivos del centro. ○ Implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ○ Impulso de la formación del profesorado. ○ Implicación en los procesos de evaluación del alumnado y del centro. ○ Actitud de transparencia en las decisiones. ○ Formas de abordar los conflictos. • Dificultades para realizar su labor. • Existencia de proyecto de dirección. • Liderazgo de miembros del claustro no pertenecientes al equipo directivo. 	<p>6.1. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la dirección del centro? ¿Cuántos años ha ejercido como profesor o profesora? ¿Cuál es su titulación?</p> <p>6.2. ¿Qué personas forman el equipo directivo del centro? ¿Cuántos hombres y mujeres? ¿Qué cargo ejercen? ¿Cuáles son los criterios para nombrar al equipo directivo?</p> <p>6.3. ¿Han recibido formación específica sobre cómo ejercer la Dirección del centro?</p> <p>6.4. ¿Cómo se toman las decisiones? 6.5. ¿Cuáles son las metas del equipo directivo? ¿Cómo es la comunicación?</p> <p>6.6. ¿Qué destaca de su labor como equipo directivo? (impulso y gestión de proyectos de mejora, gestión de la formación del profesorado, procesos de evaluación del alumnado y del centro, delegación de responsabilidades, implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje,...).</p> <p>6.7. ¿Cuál es el grado de satisfacción con las siguientes tareas?:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Trabajo en equipo del equipo directivo, delegación de responsabilidades. ○ Fomento de la participación de la comunidad educativa. ○ Impulso y gestión de proyectos de mejora. ○ Comunicación de los objetivos del centro. ○ Implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ○ Impulso de la formación del profesorado. ○ Implicación en los procesos de evaluación del alumnado y del centro. ○ Actitud de transparencia en las decisiones. ○ Formas de abordar los conflictos. <p>6.8. ¿Qué dificultades se encuentra a la hora de realizar su labor?</p> <p>6.9. ¿Existe un proyecto de dirección de centro?</p> <p>6.10. ¿Existen otros liderazgos además del de la dirección en el centro? ¿Cuáles?</p>
---	---

DATOS DESAGREGADOS POR SEXO EN LOS DISTINTOS ÓRGANOS DE GOBIERNO DE LOS CENTROS

Órganos de gobierno	Mujeres	Hombres
Consejo escolar u OMR		
Equipo Directivo		
Jefaturas de Departamentos		
Coordinaciones de ciclos		
Participantes en la formación del profesorado		
Otros		

7.- CLIMA

<p>Convivencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción global del clima del centro. • Problemas de convivencia existentes y origen de los mismos (etnia, cultura, religión, sexo, orientación sexual...). • Relación entre el profesorado. • Relación profesorado-alumnado. • Plan de convivencia, problemas de disciplina y estrategias de actuación. • Medidas para favorecer un buen clima. • Ambiente que fomente el esfuerzo y el trabajo del alumnado. • Protocolos de acogida al alumnado y al profesorado (a principio de curso, a lo largo del mismo y en los pasos de ciclo o etapa). <p>Expectativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Del profesorado hacia el alumnado. • Del equipo directivo hacia el profesorado, alumnado, familias y funcionamiento del centro. <p>Implicación y pertenencia al centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existencia de metas claras y compartidas. • Sentimiento de pertenencia al centro e implicación. 	<p>7.1. ¿Cómo es su percepción global del clima del centro? ¿Cómo es la convivencia del centro?</p> <p>7.2. ¿Qué problemas de convivencia se han dado en el centro? ¿Cuál ha sido el origen de los mismos?</p> <p>7.3. ¿Cómo es la relación entre el profesorado del centro?</p> <p>7.4. ¿Cómo es la relación entre el profesorado y el alumnado?</p> <p>7.5. ¿Hay un plan o proyecto de convivencia en el centro? ¿Qué tipo de actividades se realizan en el centro para mejorar la convivencia o propiciar un buen clima?</p> <p>7.6. ¿Cómo se fomenta en el centro el esfuerzo y el trabajo del alumnado?</p> <p>7.7. ¿Existen protocolos de acogida al alumnado (a principio de curso, a lo largo del mismo y en los pasos de ciclo o etapa)?</p> <p>7.8. ¿Qué nivel de expectativas tiene el profesorado hacia el alumnado?</p> <p>7.9. ¿Qué nivel de expectativas tiene el equipo directivo hacia el profesorado, alumnado, familias y funcionamiento del centro?</p> <p>7.10. ¿Existen metas claras y compartidas en el centro?</p> <p>7.11. ¿Cómo es el sentimiento de pertenencia y la implicación del profesorado del centro?</p>
---	---

8.- RELACIONES FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD

<ul style="list-style-type: none">• Actividades de formación para las familias (especificar temas) y grado de participación en las mismas. Grado de participación por sexos.• Comunicación con las familias (objetivos, frecuencia...).• Implicación de las familias en la tarea de coeducar.• Participación de las familias en la vida del centro y cómo se fomenta. Voluntariado. Grado de participación por sexos.• AMPA: estructura y funciones.• Relación con organizaciones de la comunidad. Voluntariado.• Atención a la diversidad de las familias.• Problemas o quejas de las familias.	<p>8.1. ¿Qué actividades organiza el centro para la formación de las familias? ¿Qué temas se tratan? ¿Cuánto participan las familias en la formación que ofrece el centro? ¿Y los hombres en particular?</p> <p>8.2. ¿Cómo es la comunicación con las familias (objetivos, frecuencia...)?</p> <p>8.3. ¿Qué actuaciones lleva a cabo el centro para implicar a las familias en la tarea de coeducar?</p> <p>8.4. ¿Cómo es la participación de las familias en el centro? ¿Cómo se fomenta? ¿Participan por igual hombres y mujeres?</p> <p>8.5. ¿Cómo funciona la AMPA?</p> <p>8.6. ¿Cómo es la relación del centro con otras entidades u organismos comunitarios?</p> <p>8.7. Ante las demandas planteadas por la diversidad en las familias actuales (inmigrantes, cambio de modelos familiares, afectadas por la crisis etc..,) ¿Cómo responde el centro?</p> <p>8.8. ¿Qué problemas o quejas plantean las familias al centro?</p>
---	---

ZUZENDARITZA TALDEARI ELKARRIZKETA EGITEKO GIDOIA

0.- IKASTETXEAREN IKUSPUNTU OROKORRA, TESTUINGURUA ETA BILAKAERA AZKEN URTEETAN.

0.1. Ustekabeen hartu al duzue zuen ikastetxea hautatuen artean egotea?

0.2. Ikastetxeak lortutako emaitzen arrazoiak zeintzuk dira zuen ustez?

1.- PRESTAKUNTZA ETA BERRIKUNTZA PROIEKTUAK.

<ul style="list-style-type: none">• Ikastetxeak aurrera daramatzan prestakuntza eta berrikuntza planak eta egitasmoak. Zergatiak eta nola eramaten dituzten aurrera.• Prestakuntzaren xedeak eta helburuak.• Prestakuntzaren eduki garrantzitsuenak.• Prestakuntzaren antolamendua (unea, iraupena, partaideak, ...).• Irakasleen jarrera prestakuntzarako.• Prestakuntza hedatzea.• Prestakuntza ebaluatzea.• Prestakuntza transferitzea hezkuntza praktika eta egoera jakinetara.• Balio eta berdintasun gaietan dagoen prestakuntza.• <i>Hezkuntza-sisteman hezkidetza eta genero-indarkeriaren prebentzioa lantzeko gida-planaren ezarpena (2013-2016).</i>	<p>1.1. Zein prestakuntza plan edo egitasmotan dago sartuta ikastetxea?. Zergatik? Ze erataria ari da horretan?</p> <p>1.2. Zein dira prestakuntzaren xedeak edo helburuak?</p> <p>1.3. Zein dira prestakuntzaren eduki garrantzitsuenak.</p> <p>1.4. Nola antolatzen da prestakuntza (unea, iraupena, partaideak)?</p> <p>1.5. Nolako da irakasleen jarrera prestakuntzarako?</p> <p>1.6. Nola egiten da ikastetxean aurrera eramaten diren prestakuntza ekintzen zabaltea?</p> <p>1.7. Ebaluatzen al da prestakuntza? Hala bada, ze erataria?</p> <p>1.8. Nola ziurtatzen da prestakuntzak jarduera profesionalean eraginik izan duen?</p> <p>1.9. Egiten al da balioei edo genero berdintasun gaietara lotutako prestakuntza ekintzarik?</p> <p>1.10. Nola ari da gauzatzen ikastetxean <i>Hezkuntza-sisteman hezkidetza eta genero-indarkeriaren prebentzioa lantzeko gida-planaren ezarpena (2013-2016)?</i></p>
--	---

2.- METODOLOGIA.

<ul style="list-style-type: none">• Ikastetxean ikuspegi metodologiko jakinik ba al dagoen (Pentacidad, Amara berri, Ikastolak, hirueledunak, ...). Nola gauzatzen den. Eraginkortasunarekin duen zerikusia.• Balioen hezkuntzarako berariazko metodologia.• Etxeko lanei buruzko iritzia eta erabakia.• IKTen ezarpena eta erabilera.	<p>2.1. Ikuspegi metodologiko jakinik hartzen al da ikastetxean (Hirueledun egitasmoak, Amara Berri, Montessori, Pentacidad, Ikastolen egitasmoa, Ikas Komunitateak, Hizkuntzen trataera bateratua, Proiektu Bidezko Ikaskuntza, Lan kooperatiboa)? Zein? Nola gauzatzen da? Ba al du ikastetxearen eraginkortasunean zerikusirik?</p> <p>2.2. Balioen Hezkuntza dela eta, ikastetxea nabarmentzen al da berariazko metodologiaren bat erabiltzeagatik? Zein da? Zein dira, zehazki, ikastetxeak ikasleen hezkuntzan bultzatu nahi dituen balioak?</p> <p>2.3. Nola planteatzen du ikastetxeak etxeko lanen gaia?</p> <p>2.4. Zein IKT tresna erabiltzen dira ikasgeletan? Zertarako eta nola erabiltzen dira? (Ordenagailua, arbel digitala, programa informatikoak, irratia, telebista, ...) Ze balio ematen zaio horien erasanari irakaskuntzan, praktika profesionalean?</p>
---	--

3.- ANIZTASUNAREN ERANTZUNA ETA IKASLEEN JARRAIPENA.

<ul style="list-style-type: none"> • Aniztasunaren aurrean jokatzeko erak , genero, kultura, hizkuntza, gaitasun askotariko egoeretan. • Ikasle taldeak egiteko irizpideak. • Ikastetxeko pertsonala (PT, HIPI) antolatzea ikasleei laguntza edo indartze jarduerak eskaintzeko: Ikaste-errendimendu apaleko ikasleak, ikasle etorkin edo absentistak, HPB, gaitasun handiko ikasleak ... (nahiz ikasgelan naiz hortik aterata). • Ikasle-aniztasunari erantzuna ematea ikasgela barruan (jarduerak, lan erritmoak, ebaluazioa egokitzea, ...). • Irigarritasuna ikastetxera (arkitektura, baliabideak, komunikazioa). • Ikasleari banaka jarraitzea. • Tutoretza Plan berria. 	<ol style="list-style-type: none"> 3.1. Nola erantzuten die ikastetxeak aniztasun egoerei (generoak, kulturak, hizkuntzak, gaitasunak)? 3.2. Nola egiten dira taldeak ikasgeletan? 3.3. Nola antolatzen da ikastetxeko pertsonala (PT, HIPI) ikasleei laguntza edo indartze jarduerak eskaintzeko: Ikaste-errendimendu apaleko ikasleak, ikasle etorkin edo absentistak, HPB, gaitasun handiko ikasleak ... ? Laguntza hau ikasgelan ematen zaie, ala hortik aterata? 3.4. Nola ematen zaio erantzuna ikasleen aniztasunari ikasgela barruan (jarduerak, lan erritmoak, ebaluazioa egokitzea, ...). ? 3.5. Irigarritasun erraza al du ikastetxeak (arkitektura, baliabideak, komunikazioa)? . 3.6. Ikasleei, banaka hartuta, egiten al zaie jarraipena? Nola? 3.7. Tutoretza Planaren barruan ezer berririk egiten al da?
---	---

4.- EBALUAZIOA.

<p>Ikasleena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ebaluazioa egiteko modua eta maiztasuna (hasierakoa, tartekoak, autoebaluazioa). • Ebaluazioa egiteko tresnak (zeinek elaboratzen ditu eta nola egiaztatzen dira). • Ebaluazioa egiteko irizpideak eta gutxienekoak: nola hautatzen dira, zeinentzat, nola jakin arazten dira (ikasleei, gurasoei). • Ebaluazioaren xedea eta bere eragina hobekuntza planetan. • Ebaluazioaren emaitzak ikasleei eta gurasoei jakin arazteko sistemak. • Ebaluazio bilerei edo saioei ematen zaien balorazioa. <p>Ikastetxearena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ebaluazioaren antolamendua eta ebaluatzen diren osagaiak (irakasleria, ikastetxearen kudeaketa, baliabide didaktikoak). • Ebaluazioa egiteko sistema eta egileak. • Ebaluazioa egitearen emaitzak eta ondorioak. • Kanpotik egindako ebaluazioaren erabilera eta ematen zaion balioa (ED, PISA, PIRLS...). 	<ol style="list-style-type: none"> 4.1. Noiz eta ze maiztasunekin egiten da ikaskuntzaren ebaluazioa (hasierakoa, tartekoak, autoebaluazioa)? 4.2. Nola jasotzen da ikasleen lorpenei dagokion informazioa? Zinek egiten ditu tresnak? Nola ziurtatzen da informazioa biltzeko tresnen baliagarritasuna? 4.3. Nola erabakitzen dira ebaluazio irizpideak eta nola ipintzen dira gutxienekoak? Nola jakin arazten zaizkie ikasleei eta gurasoei ikaskuntza helburuak eta ebaluazio irizpideak?. 4.4. Zertarako erabiltzen dira ebaluazioaren emaitzak? Ze eragin dute ikastetxearen Hobekuntza Planean? Ebaluazioek, bai barnekoek bai kanpokoek, balio izan al dute Hobekuntza Planak egiteko? Nola baloratzen duzu azkenengo Planean proposatutako hobekuntzak sartzeko prozesua? Zein dira hurrengo Planerako aurreikusten diren hobekuntzak? 4.5. Nola jakin arazten zaizkie gurasoei eta ikasleei ebaluazioaren emaitzak? Ze maiztasunekin ematen zaie horien berri? 4.6. Nola baloratzen dituzu ebaluazio bilera edo saioak? 4.7. Ikastetxearen zein osagai (irakasleria, ikastetxearen kudeaketa, baliabide didaktikoak) izan dira ebaluazio gai azken urteetan?. 4.8. Zein ebaluazio sistema erailtzen da eta zeinek hartzen du parte? 4.9. Zein atal hobetu dira, zehazki, ebaluazioaren ondorioz? 4.10. Nola baloratzen dituzu kanpotik egindako ebaluazioak (ED, PISA, PIRLS...)? Nola erabiltzen dira?
---	---

5.- IKASTETXEAREN KUDEAKETA ETA ANTOLAKUNTZA.

<p>Kudeaketa eta antolamendu eredia</p> <ul style="list-style-type: none">• Zeregin motak eta bakoitzari ematen zaion denbora.• Ikastetxearen kudeaketan agertu diren zailtasunak.• Kalitate prozesuak: prozesuen kudeaketa eta ebaluazioa.• Irakasle berriei harrera egiteko protokoloa. <p>Denbora kudeatzea</p> <ul style="list-style-type: none">• Ikaste-denborari probetxua ateratzea eta orduan hastea.• Eskolatik kanpoko ekintzak (kirol jarduerak, hizkuntzak). <p>Koordinazioa</p> <ul style="list-style-type: none">• Barneko koordinazioak (bertikalak eta zeharkakoak)<ul style="list-style-type: none">▪ Zeintzuk (etapa artekoak, ziklokoak, paraleloak), sistematikoak edo ez (protokoloak, ordu jakinetan eginak).▪ Koordinazioaren helburuak (informazioa elkarri ematea, denentzako jarduerak antolatzea, curriculum gaiak, metodologia, ebaluazioari buruzkoak).▪ Koordinatzeko zailtasunak.• Kanpoko koordinazioak.• Koordinazioaren balorazioa.	<p>5.1. Zein dira zuzendaritza taldearen zereginak eta zenbat denbora dagokio bakoitzari?</p> <p>5.2. Zein dira zailtasunik handienak ikastetxearen kudeaketan eta antolamenduan?</p> <p>5.3. Ba al dago ikastetxeko prozesuen kudeaketa eta ebaluazioa egiteko kalitate eredurik?</p> <p>5.4. Ba al dago irakasle berriei harrera egiteko protokolorik?</p> <p>5.5. Nolako da ikastorduen aprobetxamendua eta ordurako etortzea?</p> <p>5.6. Ba al dago eskolatik kanpoko ekintzen programarik?</p> <p>5.7. Ze eratako barne koordinazioak daude ikastetxean, bertikalen artean nahiz zeharkakoetan? Koordinazioa orden barruan sartuta al dago? Sistematikoa al da?</p> <p>5.8. Zer nolako koordinazioa dago kanpoko erakundeekin?</p> <p>5.9. Zein dira koordinazioaren helburuak (informazioa elkarri ematea, denentzako jarduerak antolatzea, curriculum gaiak, metodologia, ebaluazioari buruzkoak)?</p> <p>5.10. Zein zailtasun ikusten dira koordinazioa egiteko?</p> <p>5.11. Nolako balorazioa egiten duzu koordinazioari buruz? ?</p>
--	--

6.- LIDERGOA.

<ul style="list-style-type: none"> • Zuzendariaren datu soziodemografikoak (sexua, adina, urteak irakaskuntzan, esperientzia zuzendaritzan, titulazioa). • Zuzendaritza taldea osatzea eta izendatzea (partaideak, ezaugarria, sexua, karguak). <i>Taula ikusi.</i> • Zuzendaritza taldeko kideen prestakuntza. • Lidergo estiloa: erabakiak hartzea eta komunikazioa. • Zuzendaritza taldearen helburuak. • Zuzendaritza taldearen lanean nabarmenenak diren zereginak (hobekuntza proiektuak bultzatu eta kudeatzea, irakasleen prestakuntza kudeatzea, ikasleen eta ikastetxearen ebaluazio prozesuak, zereginak eta ardurak banatzea, irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuan sartzea). • Bere lanarekiko asetze-gradua: <ul style="list-style-type: none"> ○ Zuzendaritzako kideen talde lana, zereginak banatzea. ○ Parte hartzea sustatzea ikastetxean. ○ Hobekuntza proiektuak bultzatzea eta kudeatzea. ○ Ikastetxearen helburuak komunikatzea. ○ Ikaskuntza eta irakaskuntza prozesuetan sartzea. ○ Irakasleen prestakuntza bultzatzea. ○ Irakasleen eta ikastetxearen ebaluazio prozesuetan sartzea. ○ Jarrera gardena erabakiak hartzean. ○ Gatazkak kudeatzeko erak. • Zailtasunak zuzendaritza zereginetan. • Zuzendaritza proiekturik ba al dagoen. • Zuzendaritza taldekoak ez diren irakasleen lidergoa. 	<p>6.1. Zenbat denbora daramazu zuzendari izaten? Zenbat urtetan izan zara irakasle? Zein da zure titulazioa?</p> <p>6.2. Zeinek osatzen dute ikastetxeko zuzendaritza taldea? Zenbat gizonezko, zenbat emakume? Zein kargutan daude? Zen dira zuzendaritza taldekoak hautatzeko irizpideak?</p> <p>6.3. Zuzendaritzan aritzeko jaso al duzu berariazko prestakuntzarik?</p> <p>6.4. Nola hartzen dira erabakiak?</p> <p>6.5. Zein dira, une honetan, zuzendaritza taldearen helburuak? Nolako da komunikazioa?</p> <p>6.6. Zer nabarmenduko zenuke zuzendaritza lanaren barruan (hobekuntza proiektuak bultzatu eta kudeatzea, irakasleen prestakuntza kudeatzea, ikasleen eta ikastetxearen ebaluazio prozesuak, zereginak eta ardurak banatzea, irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuan sartzea).</p> <p>6.7. Zein da zuen asetze-gradua ondorengo zereginetara dagokienean? <ul style="list-style-type: none"> ○ Zuzendaritzako kideen talde lana, zereginak banatzea. ○ Parte hartzea sustatzea ikastetxean. ○ Hobekuntza proiektuak bultzatzea eta kudeatzea. ○ Ikastetxearen helburuak komunikatzea. ○ Ikaskuntza eta irakaskuntza prozesuetan sartzea. ○ Irakasleen prestakuntza bultzatzea. ○ Irakasleen eta ikastetxearen ebaluazio prozesuetan sartzea. ○ Jarrera gardena erabakiak hartzean. ○ Gatazkak kudeatzeko erak. </p> <p>6.8. Zein zailtasun aurkitzen dituzu zure lana aurrera eramateko?</p> <p>6.9. Ba al dago zuzendaritza proiekturik ikastetxean?</p> <p>6.10. Ba al dago, zuzendaritzarenaz gain, beste lidergorik? Zeinena? Zertan?</p>
---	--

BANANDUTAKO DATUAK, SEXUAREN ARABERA, IKASTETXEKO GOBERNU-ORGANOETAN

Gobernu-organoak	Gizonezkoak	Emakumeak
Eskola-kontseilua edo OMR		
Zuzendaritza taldea		
Sailen buruzagiak		
Zikloen koordinatzaileak		
Irakasleen prestakuntza programak		
Besteak		

7.- GIROA.

<p>Elkarrekin bizitzea</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ikastetxeko giroaren irudipen orokorra. • Elkarrekin bizitzeko arazoak eta horien zergatiak (etnia, kultura, erlijioa, sexua, sexu orientazioa, ...). • Irakasleen arteko harremana. • Irakasleen eta ikasleen arteko harremana. • Bizikidetzaren Plana, portaera arazoak eta ekintzarako estrategiak. • Giro egokia suspertzeko neurriak. • Ikasleak lana egitera eta saiatzera bultzatzen dituen giroa. • Ikasle nola irakasle berriei harrera egiteko protokoloak (ikasturtearen hasieran, urtearen barruan, eta ziklo edo etapa aldatzean). <p>Igurikapenak</p> <ul style="list-style-type: none"> • Irakasleek ikasleei begira. • Zuzendaritza taldearenak irakasleei, gurasoei, ikasleei eta ikastetxearen funtzionamenduari begira. <p>Ikastetxean bertakotzea eta inplikazioa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Helburu garbiak eta denek onartuak izatea. • Ikastetxeko sentitzea eta inplikazioa. 	<p>7.1. Nolako da zure irudipen orokorra ikastetxeko giroari buruz? Nolako da bizikidetzaren ikastetxean?</p> <p>7.2. Zer nolako bizikidetzaren arazoak gertatu dira ikastetxean? Nondik sortu dira?</p> <p>7.3. Nolako da irakasleen arteko harremana ikastetxean?</p> <p>7.4. Nolako harremana dago irakasleen eta ikasleen artean?</p> <p>7.5. Ba al dago ikastetxean Bizikidetzaren Planik? Ze eratako jarduerak burutzen dira ikastetxean bizikidetzaren hobetu eta giro ona sor arazteko?</p> <p>7.6. Nola sustatzen da ikasleen arreta eta saiatzeko jarrera ikastetxean?</p> <p>7.7. Ba al dago ikasle berriei harrera egiteko protokolorik (ikasturtearen hasieran, urtearen barruan, eta ziklo edo etapa aldatzean)?</p> <p>7.8. Ze igurikapen dituzte irakasleek ikasleei begira?</p> <p>7.9. Ze igurikapen ditu zuzendaritza taldeak irakasleei, gurasoei, ikasleei eta ikastetxearen funtzionamenduari begira?</p> <p>7.10. Ba al dago ikastetxean helburu garbirik eta denok onartutakorik?</p> <p>7.11. Nolako da irakasleen artean ikastetxeko izatearen sentimendua eta inplikazioa?</p>
---	---

8.- FAMILIA, IKASTETXEA ETA KOMUNITATEA.

<ul style="list-style-type: none"> • Prestakuntza ekintzak familientzat (gaiak aipatu) eta parte hartze neurria. Parte hartze neurria sexu bakoitzeko. • Komunikazioa familiekin (helburuak, maiztasuna). • Familien ekarpena hezkidetzaren jardueretan. • Familien parte hartzea ikastetxeko bizitzan, eta nola bultzatzen den hori. Borondatezko partaidetza. Parte hartze neurria sexuaren arabera. • Guraso Elkarteak: egitura eta funtzioak. • Erkidegoko erakundeekin elkarlana. Borondatezko partaidetza. • Familia-aniztasuna artatzea. • Familien arazoak edo kexak. 	<p>8.1. Zein prestakuntza ekintza antolatzen ditu ikastetxeak familientzat? Zein gai hartzen dira? Zenbat hartzen dute parte familiekin? Eta gizonezkoek?</p> <p>8.2. Nolako da familiekin komunikazioa (helburuak, maiztasuna)?</p> <p>8.3. Zein ekintza eramaten dira aurrera ikastetxean familiekin hezkidetzaren jardueretan sar arazteko?</p> <p>8.4. Nolako da familien parte hartzea eskolan? Nola bultzatzen da? Berdin al dihardute emakumeek eta gizonezkoek?</p> <p>8.5. Nola funtzionatzen du Guraso Elkarteak?</p> <p>8.6. Nolako da ikastetxearen harremana erkidegoko beste erakundeekin?</p> <p>8.7. Gaur egungo familia-aniztasuna dela eta, (etorkinak, egitura aldatetakoak, krisiak erasandakoak, ...), nola erantzuten du ikastetxeak?</p> <p>8.8. Ze arazo edo kexa agertzen dituzte familiekin ikastetxean?</p>
---	--

Anexo VII.
Guion para la entrevista con los Equipos
Directivos (Fase 2)

GUIÓN DEVOLUCIÓN

(ENTREVISTA CON EQUIPOS DIRECTIVOS)

1. Presentación informe.

2. Educación en Valores (EV).

¿Este es un centro referente en Educación en Valores?

¿Cómo valorarías la situación del centro en relación al desarrollo de valores del alumnado?

CATEGORÍA	PREGUNTAS
Proyectos de Formación e Innovación	<p>¿Existe un proyecto específico de EV? ¿En qué consiste? ¿Por qué se diseña un programa de EV?</p> <p>¿Cuáles son los valores prioritarios a trabajar?</p> <p>¿Qué programas o los planes de estudio que conozcas tienen declaración explícita de EV?</p> <p>¿Cómo se detectó la necesidad de trabajar la EV?</p> <p>¿El profesorado ha recibido formación sobre EV? ¿De qué tipo (intensidad, frecuencia, de forma voluntaria? ¿Quién les forma y cómo? ¿Cuál ha sido su nivel de implicación?</p> <p>¿Participáis en el Plan integral de coeducación o en algún proyecto de socialización preventiva de la violencia de género (sobre la masculinidad y feminidad hegemónica y sobre los modelos de atracción y sus consecuencias en las relaciones afectivo-sexuales; sobre formas de violencia, microviolencias y abuso contra las mujeres; educación afectivo sexuales y diversidad sexual, desde la perspectiva de género?</p> <p>¿Habéis recibido formación y otros recursos en materia de coeducación, diversidad afectivo- sexual y detección y prevención de la violencia de género? ¿Quiénes (profesorado, dirección, orientadores/as? ¿Quién os la ha proporcionado y cómo? ¿Cuál ha sido su nivel de implicación?</p> <p>Por participar en el Plan o en la formación recibís algún tipo de recurso (crédito horario, asesoramiento, materiales etc..?)</p> <p>¿Contáis con alguna plataforma con materiales y recursos para la formación del profesorado en estos temas (educación en valores, diversidad en los modelos de familias, diversidad afectivo-sexual, situaciones de las mujeres en diferentes culturas, corresponsabilidad familiar y del cuidado?</p>
Metodología	<p>¿Cómo es la EV que se imparte en el centro? (estrategias, dinámicas...)</p> <p>¿El centro destaca por alguna metodología específica de Educación en Valores?</p> <p>¿Y por alguna metodología específica de coeducación?</p> <p>¿Habéis revisado el currículum desde la perspectiva de género (en el lenguaje oral y escrito, la incorporación de la contribución de las mujeres, elección y diseño de materiales didácticos, diseño de</p>

	<p>la asignatura optativa “<i>Género y cambio social</i>”, profundizar en materia de igualdad en las asignaturas en general o en particular en la <i>Educación para la Ciudadanía</i>.?</p> <p>Cuando encontráis algún material sexista ¿tenéis un protocolo en el centro para canalizar las quejas?</p> <p>Creéis que el profesorado tiene diferentes expectativas sobre el comportamiento y rendimiento de las chicas y los chicos?</p>
Diversidad	<p>¿Se perciben diferencias en los valores que practican los chicos y de las chicas?</p> <p>¿En qué medida el proyecto de EV incluye la provisión de un plan que satisfaga las necesidades individuales del alumnado?</p> <p>¿Habéis incorporado la perspectiva de género en los planes de tutoría y orientación? ¿Contáis con materiales adecuados para trabajar la acción tutorial (autonomía personal, la corresponsabilidad con todo el alumnado, y en especial, la autoestima y empoderamiento con las chicas y con los chicos que no obedecen el mandato de género)? ¿Y programas para mejorar las relaciones afectivo-sexuales y la convivencia basada en la diversidad sexual y en la igualdad entre hombre y mujeres?</p> <p>¿Y la orientación académico-profesional desde la perspectiva de género desde la acción tutorial?.</p> <p>¿Se integra la perspectiva de género en el abordaje del fracaso escolar y se fomenta la continuidad del alumnado en el sistema educativo teniendo en cuenta la diversidad (étnica, cultural, social, económica, funcional, sexual..)?</p> <p>¿Lleváis a cabo acciones dirigidas a la prevención del abandono escolar de chicas y chicos pertenecientes a colectivos en riesgo de Exclusión?.</p>
Evaluación	<p>¿En qué medida el proyecto tiene la intención de examinar periódicamente los métodos utilizados para comprobar que se están cumpliendo los resultados esperados?</p> <p>¿Cómo se evalúa la adquisición y desarrollo de valores por parte del alumnado?</p> <p>¿Qué resultados espera obtener el centro mediante la EV que se lleva a cabo? (Objetivos)</p> <p>¿Se ha revisado desde la perspectiva de género la evaluación (metodologías de aprendizaje, apoyos educativos etc..)?</p> <p>¿Habéis realizado en el centro un diagnóstico de igualdad?</p> <p>¿Habéis creado vuestros propios materiales de diagnóstico o la Dirección de Innovación os ha proporcionado los medios para hacerlo?</p>
Organización	<p>¿Cómo se eligen los valores a trabajar? ¿Quién toma parte en ese proceso? ¿Ha habido un proceso de reflexión y consenso sobre los valores que se quieren fomentar en el alumnado del centro?</p> <p>¿Cómo se organiza la EV en el centro?</p> <p>¿Hay personas responsables de la EV y responsables de Coeducación o Representantes de Igualdad en el centro? ¿Son las mismas personas?</p>

	<p>Si tienen ¿cómo se coordinan dentro y fuera del centro con otras personas responsables de igualdad de Berritzegunes, Inspección Educativa etc..?</p> <p>¿Se ha realizado un análisis de género en el uso de los espacios (aula, recreo, comedor etc..?)</p> <p>¿Cómo se difunden las buenas prácticas que desarrollan los representantes de igualdad dentro y fuera del centro?</p> <p>¿Crees que en el proceso de selección de personal se tiene en cuenta la formación en EV y en particular en materia de coeducación, diversidad afectivo-sexual y detección y prevención de violencia de género?</p> <p>¿Se ha incorporado la perspectiva de género en la documentación del centro?</p>
Liderazgo	<p>¿Cuál es la misión o valores generales que quiere promover el centro en la formación del alumnado?</p>
Clima	<p>¿Existe un ambiente de aprendizaje seguro y de apoyo en el que se anima al alumnado a explorar sus propios valores?</p> <p>¿Qué impacto adicional tiene la EV sobre el alumnado? ¿El programa de EV aporta cambios notables para el alumnado y el personal, y el clima escolar en general? ¿Y en los siguientes apartados?</p> <ul style="list-style-type: none"> En clase. En el patio. En la forma en que el alumnado se aplican a su trabajo. En el trabajo que el estudiante produce. En la forma en que el alumnado se relacionan entre sí. En la forma en que el alumnado se relacionan con el personal En la forma en que el personal se relaciona con el alumnado. En su práctica docente. En su actitud hacia la enseñanza. En las relaciones entre el personal. En las relaciones entre la escuela y las familias. <p>¿Tenéis Observatorio de Convivencia en el centro?</p> <p>¿Habéis tenido algún caso acoso, violencia o microviolencia contra las mujeres u otro tipo de agresiones sexistas, sexuales, homofóbicas, lesfóbicas, transfóbicas en el centro en los últimos cinco años?</p> <p>¿Tenéis algún protocolo para la detección precoz de estos casos?</p> <p>¿Y un sistema de indicadores de detección de manera participativa que facilite a la comunidad educativa descubrir casos de niñas y niños, adolescentes y población escolarizada que son víctimas de violencia de género (contemplando los casos de hijas e hijos de mujeres víctimas de violencia de género, y otros casos de menores en situación de vulnerabilidad a la violencia de género, tales como niñas en riesgo de Mutilación Genital Femenina, alumnado con necesidades educativas especiales...?</p>

Familia-Comunidad	<p>¿La comunidad educativa (profesorado, familias y alumnado) conoce, comparte y practica los valores que quiere fomentar este centro?</p> <p>¿Cuál es la opinión de las familias sobre la EV que se imparte en el centro?</p> <p>¿Desde el centro se implica a las familias en las tareas de coeducar?</p> <p>¿Se fomenta activamente la participación de los padres-hombres en el centro?</p> <p>¿El AMPA o las familias han recibido formación sobre educación en valores y, en particular, sobre coeducación, diversidad afectivo-sexual y detección y prevención de la violencia de género?</p>
-------------------	--

Anexo VIII.
Guion para el grupo de discusión con el
profesorado (Fase 3)

GUIÓN GRUPO DISCUSIÓN

<p>EV-Eficacia Escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En los cuestionarios que se pasaron al profesorado sobre los factores asociados a la eficacia escolar de los centros la EV era valorada como tal, ¿creéis que la EV es un factor de eficacia escolar en la etapa de Educación Primaria? - En general la evidencia de la eficacia escolar de los centros se centra en las puntuaciones obtenidas en evaluaciones (ED, PISA...) de diversas competencias ¿Creéis que en estas evaluaciones se mide la adquisición y desarrollo de valores? - ¿Este es un centro eficaz en la Educación en Valores? ¿Destacáis por la EV que ofrecéis? - ¿Creéis que vuestro centro destaca por la EV que ofrece al alumnado o por cómo educa en valores al alumnado? ¿Por qué? ¿Podrías mencionar alguna evidencia de ello?
<p>EV en el Centro Escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo valorarías la situación del centro en relación al desarrollo de valores del alumnado? Describe la situación de la EV en su centro.
<p>Proyecto EV</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Tenéis un proyecto elaborado de EV en el centro? ¿Existe un proyecto específico de EV? ¿En qué consiste? - ¿El centro destaca por algún enfoque o perspectiva teórica o metodológica específica de EV?, ¿Cuál? - ¿Cuáles creéis que son los componentes claves en esa EV? - ¿Cuáles son los valores que creéis que debe de desarrollar el alumnado de vuestro centro al finalizar Primaria? - ¿Cuál ha sido el procedimiento de elaboración de ese proyecto? (¿Cómo se han escogido los valores?) - ¿Cómo se evalúa el nivel de adquisición? ¿De 1 a 10 cuál sería el nivel de adquisición obtenido los últimos años?
<p>Profesorado y EV</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué prácticas utiliza el profesorado en el aula para educar en valores? - ¿El profesorado ha recibido formación en EV? - ¿Cómo es la coordinación entre el profesorado? - ¿Soy un profesor/a eficaz educando en valores? - ¿Qué habilidades del profesorado creéis que son importantes para educar en valores? ¿El profesorado las pone en práctica? ¿El profesorado está suficientemente formado para ello? - ¿Cuáles son las principales dificultades a la hora de educar en valores? ¿Cómo las afrontáis?
<p>Familias y EV</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el papel de las familias en relación a la EV? - ¿Cómo es la coordinación con las familias?
<p>Socialización de género</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo percibís el desarrollo de valores entre alumnos y alumnas? - ¿Son iguales las expectativas del profesorado para alumnos y alumnas? - ¿Cómo trabajáis para luchar contra los estereotipos de género? - ¿En el centro se aplica algún programa específico del tema? (<i>Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo, Nahiko...</i>)

ESPECÍFICOS CENTRO: _____

Anexo IX.
Informe del Comité de Ética para la
Investigación con Seres Humanos

**GIZAKIEKIN ETA HAUEN LAGIN ETA DATUEKIN
EGINDAKO IKERKETEI BURUZKO ETIKA
BATZORDEAREN (GIEB-UPV/EHU) TXOSTENA**

M^a Jesús Marcos Muñoz andreak, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) GIEBeko idazkari gisa,

ZIURTATZEN DU

Ezen gizakiekin egindako ikerkuntzaren etika batzorde honek, GIEB-UPV/EHU, (2014/2/17ko 32. EHAA)

Balioetsi duela ondoko ikertzailearen proposamen hau:

Ander Azkarate Morales jaunak, M10_2016_032, honako ikerketa proiektu hau egiteko:

"Educación en valores: Buenas prácticas y eficacia escolar"

Eta aintzat hartuta ezen

1. Ikerketa justifikatuta dago, bere helburuei esker jakintza areagotu eta gizarteari onura ekarriko baitio, ikerlanak lekartzakeen eragozpen eta arriskuak arrazoizko izanik.
2. Ikertzaile taldearen gaitasuna eta erabilgarri dituzten baliabideak aproposak dira proiektua gauzatzeko.
3. Ikerketaren planteamendua bat dator era honetako ikerkuntza egin ahal izateko baldintza metodologiko eta etikoekin, ikerkuntza zientifikoaren praktika egokien irizpideei jarraiki.
4. Indarreko arauak betetzen ditu, ikerketa egin ahal izateko baimenak, akordioak edo hitzarmenak barne.

Aldeko Txostena eman du 2016ko azaroaren 23an egin duen bileran (81/2016akta) aipatutako ikerketa proiektua ondoko ikertzaileek osatutako taldeak egin dezan:

Ander Azkarate Morales
Isabel Bartau Rojas
Luis Lizasoain Hernández

Eta halaxe sinatu du Leioan, 2017ko martxoaren 9an

M^a Jesús Marcos Muñoz
GIEB-UPV/EHUko idazkari teknikoa
Secretaria Técnica del CEISH-UPV/EHU

**INFORME DEL COMITÉ DE ÉTICA PARA LAS
INVESTIGACIONES CON SERES HUMANOS, SUS
MUESTRAS Y SUS DATOS (CEISH-UPV/EHU)**

M^a Jesús Marcos Muñoz como Secretaria del CEISH de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

CERTIFICA

Que este Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos, CEISH-UPV/EHU, BOPV 32, 17/2/2014,

Ha evaluado la propuesta del investigador:

D. Ander Azkarate Morales, M10_2016_032, para la realización del proyecto de investigación: "Educación en valores: Buenas prácticas y eficacia escolar"

Y considerando que,

1. La investigación está justificada porque sus objetivos permitirán generar un aumento del conocimiento y un beneficio para la sociedad que hace asumibles las molestias y riesgos previsibles.
2. La capacidad del equipo investigador y los recursos disponibles son los adecuados para realizarla.
3. Se plantea según los requisitos metodológicos y éticos necesarios para su ejecución, según los criterios de buenas prácticas de la investigación científica.
4. Se cumple la normativa vigente, incluidas las autorizaciones, acuerdos o convenios necesarios para llevarla a cabo.

Ha emitido en la reunión celebrada el 23 de noviembre de 2016 (acta 81/2016), **INFORME FAVORABLE** a que dicho proyecto de investigación sea realizado, por el equipo investigador:

Ander Azkarate Morales
Isabel Bartau Rojas
Luis Lizasoain Hernández

Lo que firmo en Leioa, a 9 de marzo de 2017



Anexo X.
Solicitud de difusión a la Inspección Educativa
Central (Fase 1)



IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



Romero jauna:

Dakizun moduan, Lehen Hezkuntzako 4. mailan eta Derrigorrezko Hezkuntzako 2. mailan eskolatutako ikasleei egindako ebaluazio diagnostikoak, 2009an hasi zenetik, 5. edizioa du dagoeneko. Aldi horretan guztian, ebaluazio honen emaitzei esker, batetik, euskal hezkuntza-sistemaren egoerari buruzko datu alderagarriak lortu dira, eta bestetik, ikastetxe guztietan hobekuntza-prozesuak martxan jarri dira. Azken alor hori da zalantzarik gabe ebaluazio-prozesu honetako helburu garrantzitsuenetako bat.

Aurrekoarekin batera, beste helburu garrantzitsuenetako bat emaitzetan eragin handiena duten hezkuntza-aldagaiak eta faktoreak ezagutzen saiatzea izan da. Ildo horretatik, ikastetxeko txostenetan eta Ebaluazio Diagnostikoko txosten orokorretan aldagai horiei buruzko informazio garrantzitsua eskaini da (indize sozio-ekonomikoa eta kulturala, ikasleen sexua, egokitasuna eta errepikapena, hezkuntza-geruzak...).

Hala eta guztiz ere, behin eta berriz adierazi dugun moduan, informazio hori ez da nahikoa ikastetxe baten emaitzak modu osatuan ulertu ahal izateko. Zalantzarik gabe, badira ezagutzeko zailagoak diren beste alor eta aldagai batzuk ere; horiei buruzko informazioa biltzea zaila da kanpo-ebaluazio mota hauetan garatzen den moduko prozesu batean. Ikastetxe bakoitzaren esku-hartze zehatzaren ondoriozkoa da. Ikastetxearen lanarekin lotzen da, ezaugarri sozio-ekonomiko horiek eta ikastetxetik kanpoko beste aldagai batzuk alde batera utzita.

Bost edizioen ostean, joerak adierazten dizkiguten eta emaitzen egonkortasuna eta hainbat ikastetxetako aldaketak eta hobekuntzak erakusten dizkiguten hainbat datu ditugu. Informazio horretatik abiatuta,

Estimado Sr. Romero:

Como bien sabe, la Evaluación de Diagnóstico realizada al alumnado escolarizado en 4º curso de E. Primaria y en 2º de Secundaria Obligatoria ha completado hasta el momento cinco ediciones, desde su inicio en el año 2009. Durante este tiempo, los resultados de esta evaluación han permitido, por un lado, disponer de datos comparativos sobre la situación del sistema educativo vasco y, por otro, poner en marcha procesos de mejora en todos los centros escolares. Este último aspecto era, sin duda, uno de los objetivos clave de todo este proceso de evaluación.

Junto al anterior, otro de los objetivos principales se centraba en intentar descubrir aquellas variables y factores educativos con mayor influencia en los resultados. En este sentido, en los informes de centro y generales de la Evaluación de Diagnóstico se ha aportado información sustantiva sobre algunos de estas variables (índice socioeconómico y cultural, sexo del alumnado, idoneidad y repetición, estratos educativos...).

Sin embargo y como se ha señalado de forma reiterada, esta información no es suficiente para poder entender de manera completa los resultados de un centro escolar. Existen, sin duda, otros aspectos y variables a las que es difícil acceder o sobre las que es difícil recoger información en un proceso como el que se desarrolla en este tipo de evaluaciones externas. Es el fruto de la intervención específica de cada centro, que se asocia con el trabajo del centro, con independencia de esas características socioeconómicas y otras variables externas al centro.

Tras cinco ediciones, disponemos de algunos datos que indican tendencias y nos permiten percibir tanto la estabilidad de los resultados como las mejoras y cambios producidos en





IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



euskal hezkuntza-sistemak, Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundearen (ISEI-IVEI) eta Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) ikerketa talde baten bidez, eskola-eraginkortasuna nabarmentzen duten beste alor horiek ikertzen ari da hauen artean eragin handiena eta batetik bestera aldatzeko gaitasun handiena dutenak antzemateko, esku-hartze eta hobekuntza prozesuak gidatu ahal izan ditzaten..

Une honetan amaitu da aipatu ikerketaren lehenengo fasea. Fase honetan, azterketa estatistikoen bitartez, hainbat ikastetxe aukeratu dituzte, bai Lehen Hezkuntzakoak, bai Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzakoak, bai hezkuntza-sareetakoak.

Hurrengo etapa ikastetxeen eguneroko lanaren azterketan oinarrituko da eta horretarako dagokion ikuskariari elkarrizketa bat egingo zaio. Elkarrizketa honetan hautatutako ikastetxeen ezaugarriak zein jarduera analizatuko dira eta iraupena 70-80 minutukoa izango da gehienez.

Hau guztia dela eta, eskatzen dizugu ondoko zerrendan agertzen diren ikastetxeei dagozkien ikuskarien izenak.

Aldez aurretik emandako arreta eta laguntza eskertuz, jaso agur bero bat.

muchos centros. Partiendo de esa información, el sistema educativo vasco, a través tanto del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI) como de un grupo de investigación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), está investigando esos otros aspectos que caracterizan la eficacia escolar para detectar aquellos de mayor incidencia y transferibilidad con objeto de que puedan guiar los procesos de intervención y mejora.

En este momento acaba de finalizar la primera fase de dicha investigación en la que, mediante procedimientos estadísticos, se ha seleccionado una serie de centros, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria, de ambas redes educativas.

La etapa siguiente consiste en la aproximación a la realidad cotidiana de dichos centros, y para ello se ha decidido comenzar realizando una entrevista al inspector o inspectora de referencia de los mismos. Tal entrevista estará centrada en las principales características y trayectoria de los centros educativos seleccionados y su duración se estima en alrededor de 70-80 minutos como máximo.

Por todo ello le solicitamos que nos facilite el nombre de los inspectores e inspectoras de referencia de los centros educativos que figuran en la relación adjunta.

Agradeciéndole de antemano la atención y la ayuda prestada, reciba nuestro más cordial saludo.

ISEI-IVEIko Zuzendaria

Xabier Aizpurua



Anexo XI.
**Tríptico informativo sobre el proyecto en el que
se enmarca este trabajo (Fase 1)**

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Es una investigación de carácter empírico que, empleando los modelos de investigación más actuales y combinando los enfoques cuantitativo y cualitativo, tiene como fin el obtener una visión lo más profunda y completa posible de los centros objeto de estudio. Desde la perspectiva cuantitativa se realizará un análisis multinivel con los datos obtenidos por el alumnado de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria en las Evaluaciones de Diagnóstico (ED) de 2009, 2010, 2011, 2013 y 2015. Desde la perspectiva cualitativa, se llevarán a cabo entrevistas, grupos de discusión y observaciones con los diferentes miembros de la comunidad educativa.

FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

1. Identificar los centros escolares de la CAPV que más destaquen en función de su nivel de eficacia atendiendo a diferentes criterios y modelos de la misma.
2. Conocer en profundidad la realidad y la práctica cotidiana de dichos centros mediante una metodología cualitativa basada en el estudio de casos múltiple.
3. Basándose en la información obtenida, diseñar las líneas básicas de acciones y planes de mejora escolar.

ASPECTOS QUE SE VAN A ANALIZAR EN LOS CENTROS

- Contexto y evolución del centro.
- Proyectos de formación e innovación.
- Metodología.
- Atención a la diversidad y seguimiento del alumnado.
- Evaluación.
- Gestión y organización del centro.
- Liderazgo.
- Clima.
- Familias, escuela y comunidad.

CENTROS SELECCIONADOS

- Centros de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, tanto públicos como concertados, que destaquen especialmente en función de su nivel de eficacia.

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. (ISEI-IVEI).
- Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU.

METODOLOGÍA DE TRABAJO:

Perspectiva cuantitativa

- Análisis estadístico mediante técnicas de regresión múltiple multinivel con objeto de determinar para cada centro su puntuación estimada en la ED en función del contexto socioeconómico en que desarrolla su labor. Los diferentes criterios y niveles de eficacia escolar se basan, por una parte, en la diferencia entre la puntuación media obtenida en las ED y dicha puntuación estimada; y, por otra, en la evolución de las mismas a lo largo de las 5 ED.

Perspectiva cualitativa

- Estudio de casos múltiple empleando entrevistas, grupos de discusión, observación, cuestionarios, etc. Se recabará información a agentes implicados tales como:
 - Servicios de Inspección.
 - Equipos Directivos de los centros seleccionados.
 - Profesorado de las competencias evaluadas en las ED.

**EUSKAL HERRIKO IKASTETXEEN
ERANGINKORTASUNA:
LUZETARAKO IKERKUNTZA
TESTUINGURUAN OINARRITUTA.
IKASTETXE HOBEKUNTZARAKO
EKINTZEN DISEINUA.**



IKERKETAREN EZAUGARRIAK

Izaera empirikoa duen ikerketa da eta, egungo ikerketa-ereduak nahiz ikuspegi kuantitatiboa eta kualitatiboa erabiliz, aztertuko diren ikastetxeen ahalik eta ikuspegi sakonena eta osatuena lortu nahi da. Ikuspegi kuantitatibotik, analisi mailakatuta egingo da 2009, 2010, 2011, 2013 eta 2015eko Lehen Hezkuntzako 4. mailako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. mailako ikasleen Ebaluazio Diagnostikoetan (ED) lortutako datuak oinarri hartuta. Ikuspegi kualitatibotik, elkarrizketak, eztabaida-taldeak eta behaketak egingo dira hezkuntza-komunitateko kide ugariekin.

IKERKETAREN HELBURUAK

1. Nabarmentzen diren Euskal Herriko ikastetxeak antzeman euren eraginkortasun mailaren arabera, irizpide eta eredu ezberdinak kontutan hartuta.
2. Ikastetxe hoien errealitatean eta egunerokotasunean sakondu metodologia kualitatibo baten bitartez, kasu-anizten ikerketan oinarrituta.
3. Bildutako informazioa kontutan hartuta, ekintzen eta plangintzen oinarriak diseinatu ikastetxeen hobekuntzarako.

IKASTETXEETAN AZTERTUKO DIREN ALDERDIAK

- Ikastetxearen testuingurua eta bilakaera.
- Prestakuntza eta berrikuntza proiektuak.
- Metodologia.
- Aniztasunaren erantzuna eta ikasleen jarraipena.
- Ebaluazioa.
- Ikastetxearen kudeaketa eta antolaketakuntza.
- Lidergoa.
- Ginoa.
- Familiarak, ikastetxea eta komunitatea.

AUKERATUTAKO IKASTETXEAK

- Lehen Hezkuntzako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeak, publikoak nahiz itundutakoak, bereziki euren eraginkortasunaren arabera nabarmentzen direnak.

IKERKETA-TALDEAK

- Eusko Jaurlaritzaren Irakaskuntza-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundea (SEI-IVEI).
- UPV/EHUKO Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultateko Hezkuntza Ikerkuntza eta Diagnosi Metodoen Saileko kideak.

LAN-METODOLOGIA:

Ikuspegi kuantitatiboa

- Maila ugariako erregresio-tekniken bidezko estatistika-azterketa, EDn ikastetxe bakoitzari puntuazio estimatua zehazteko, bere zeregina garatzen duen testuinguru sozioekonomikoaren arabera. Ikasketa-eraginkortasun maila eta irizpide desberdinak oinarritzen dira, batetik, alderatzean ikastetxe bakoitzak EDETan izaniko batez besteko puntuazioa eta aipatu puntuazio estimatuaren artean; eta bestetik, puntuazio hauen bilakaeran bost EDETan aurrera.

Ikuspegi kualitatiboa

- Elkarriketen, eztabaida-taldeen, behaketaren edota galdetegien bidez bilduko da informazioa esku hartzen duten eragileen artean:
 - Eremuen ikuskaritza-zerbitzuak.
 - Aukeratutako ikastetxeetako zuzendaritza-taldeak.
 - Ebaluazio Diagnostikoetan ebaluatutako kompetentzietako irakasleak.

**ESTUDIO LONGITUDINAL Y
CONTEXTUALIZADO DE LA
EFICACIA DE LOS CENTROS
ESCOLARES DE LA CAPV. DISEÑO
DE ACCIONES DE MEJORA
ESCOLAR.**



Anexo XII.
**Temas para la entrevista con Inspección
Educativa y Equipos Directivos (Fase 1)**

TEMAS PARA LA ENTREVISTA

ELKARRIZKETARAKO GAIAK

- | | |
|---|--|
| 0. Percepción general, contexto y evolución del centro. | 0. <i>Ikastetxearen pertzepzio orokorra, testuingurua eta bilakaera.</i> |
| 1. Proyectos de formación e innovación. | 1. <i>Prestakuntza eta berrikuntza proiektuak.</i> |
| 2. Metodología. | 2. <i>Metodologia.</i> |
| 3. Atención a la diversidad y seguimiento del alumnado. | 3. <i>Aniztasunaren erantzuna eta ikasleen jarraipena.</i> |
| 4. Evaluación. | 4. <i>Ebaluazioa.</i> |
| 5. Gestión y organización del centro. | 5. <i>Ikastetxearen kudeaketa eta antolakuntza.</i> |
| 6. Liderazgo. | 6. <i>Lidergoa.</i> |
| 7. Clima. | 7. <i>Giroa.</i> |
| 8. Familia, escuela y comunidad. | 8. <i>Familia, ikastetxea eta komunitatea.</i> |

Anexo XIII.
Solicitud de colaboración a los Equipos
directivos (Fase 1)



IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



Zuzendari jauna/andrea:

Dakizun moduan, lehen hezkuntzako 4. mailan eta derrigorrezko hezkuntzako 2. mailan eskolatutako ikasleei egindako ebaluazio diagnostikoak, 2009an hasi zenetik, 5. edizioa bete du. Aldi horretan guztian, ebaluazio honen emaitzei esker, batetik, euskal hezkuntza-sistemaren egoerari buruzko datu alderagarriak lortu ditugu, eta bestetik, ikastetxe guztietan hobekuntza-prozesuak martxan jarri ditugu. Azken alor hori da zalantzarik gabe ebaluazio-prozesu honetako helburu garrantzitsuenetako bat.

Aurrekoarekin batera, beste helburu garrantzitsuenetako bat emaitzetan eragin handiena duten hezkuntza-aldagaiak eta faktoreak ezagutzen saiatzea izan da. Ildo horretatik, ikastetxeko txostenetan eta ebaluazio diagnostikoaren txosten orokorretan aldagai horiei buruzko informazio garrantzitsua eskaini da (indize sozio-ekonomikoa eta kulturala, ikasleen sexua, egokitasuna eta errepikapena, hezkuntza-geruzak, ...).

Hala eta guztiz ere, behin eta berriz adierazi dugun moduan, informazio hori ez da nahikoa ikastetxe baten emaitzak modu osatuan ulertu ahal izateko. Zalantzarik gabe, badira ezagutzeko zailagoak diren beste alor eta aldagai batzuk ere; horiei buruzko informazioa biltzea zaila da kanpo-ebaluazio mota hauetan garatzen den moduko prozesu batean. "*Ikastetxearen efektua*" izenekoa da, ikastetxe bakoitzaren esku-hartze zehatzaren ondoriozkoa dena. Ikastetxearen lanarekin lotzen da, ezaugarri sozio-ekonomiko horiek eta ikastetxetik kanpoko beste aldagai batzuk alde batera utzita.

Bost edizioen ostean, joerak adierazten dizkiguten eta emaitzen egonkortasuna eta hainbat ikastetxetako hobekuntzak erakusten dizkiguten hainbat datu ditugu. Informazio horretatik abiatuta, euskal hezkuntza-sistemak,

Sr/a Director/a:

Como bien sabe, la evaluación de diagnóstico realizada al alumnado escolarizado en 4º curso de E. Primaria y en 2º de Secundaria Obligatoria ha completado ya cinco ediciones desde su inicio en el año 2009. Durante este tiempo, los resultados de esta evaluación han permitido, por un lado, disponer de datos comparativos sobre la situación del sistema educativo vasco y, por otro, poner en marcha procesos de mejora en todos los centros escolares. Este último aspecto era, sin duda, uno de los objetivos clave de todo este proceso de evaluación.

Junto al anterior, otro de los objetivos principales se centraba en intentar descubrir aquellas variables y factores educativos con mayor influencia en los resultados. En este sentido, en los informes de centro y generales de la evaluación de diagnóstico se ha aportado información sustantiva sobre algunos de estas variables (índice socioeconómico y cultural, sexo del alumnado, idoneidad y repetición, estratos educativos, ...).

Sin embargo y como se ha señalado de forma reiterada, esta información no es suficiente para poder entender de manera completa los resultados de un centro escolar. Existen, sin duda, otros aspectos y variables a las que es difícil acceder o sobre las que es difícil recoger información en un proceso como el que se desarrolla en este tipo de evaluaciones externas. Es el denominado "efecto de centro" fruto de la intervención específica de cada uno, que se asocia con el trabajo del mismo, con independencia de esas características socioeconómicas y de otras variables externas.

Los datos de las cinco ediciones señalan tendencias y nos permiten percibir tanto la estabilidad de los resultados como los cambios habidos en muchos centros. Partiendo de esa información, el sistema educativo vasco, a través tanto del Instituto vasco de evaluación e





IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundearen (ISEI-IVEI) eta Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) ikerketa talde baten bidez, Ikastetxeen Zuzendaritzaren eta Hezkuntzako Ikuskaritzaren laguntzarekin, eskola-eraginkortasuna nabarmentzen duten beste alor horiek ikertu nahi ditu. Bestetik, Euskadiko ikastetxeetan hezkuntzako zer esku-hartze eta prozesu mota garatzen diren jakitea du helburu. Burutzen ari garen ikerketaren lehen ondorioak argitara eman dira ISEI-IVEIren web gunearen helbidean: <http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/web/guest/centros-eficaces>.

Ikerketa horretan sakontzeko hainbat ikastetxe aukeratu dira, bai Lehen Hezkuntzakoak, bai Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzakoak, bi hezkuntza-sareetakoak, eta horien artean dago zeuen ikastetxea. Zure laguntza eskatu nahi dizugu prozesu honetan parte hartu ahal izateko; horretarako, talde ikertzailearen kideak hurrengo egunetan zurekin kontaktuan jarriko dira.

Ziur gaude prozesu hau probetxugarria izango dela zure ikastetxerako eta euskal hezkuntza-sistemarako, eta Euskadiko hezkuntza hobetzeko ekarpen handia egingo duela. Zure arreta eskertzen dugu eta berriz ere zure lankidetzara eskatzen dizugu.

investigación educativa (ISEI-IVEI) como de un grupo de investigación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), contando con la colaboración de la Dirección de Centros y de la Inspección de Educación, está investigando esos otros aspectos que caracterizan la eficacia escolar para intentar averiguar qué tipo de intervenciones y procesos educativos se desarrollan en los centros vascos. Las conclusiones preliminares han sido publicadas en la web del ISEI-IVEI <http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/web/guest/centros-eficaces>.

Para seguir profundizando en esta investigación se han seleccionado una serie de centros, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria, de ambas redes educativas, para poner en marcha esta investigación y, entre estos, se encuentra su centro. Queremos solicitarle su colaboración y su disposición para poder tomar parte en este proceso, y para ello próximamente miembros del equipo investigador se pondrán en contacto con Ud.

Estamos convencidos de que este proceso será provechoso tanto para su centro como para el sistema educativo vasco y redundará en la mejora de la educación vasca. Le agradecemos su atención y le solicitamos de nuevo su colaboración

Jaso ezazu gure agurrik beroena.

Reciba nuestro más cordial saludo

Ikastetxeen Zuzendaria
Director de Centros

Hezkuntzako Ikuskari Nagusia
Inspector central de educación

ISEI-IVEIko Zuzendaria
Director del ISEI-IVEI

Jesús Fernández

José Antonio Romero

Xabier Aizpurua



Anexo XIV.
Protocolo para las entrevistas (Fase 1)

PROTOCOLO PARA LAS ENTREVISTAS

- ASISTENTES
 - Entrevistado/a:
 - Inspector/a
 - Equipo directivo: director/a, jefe/a de estudios y orientador/a.
 - Personas del equipo investigador:
 - Una persona que realice la entrevista.
 - Una persona que tome notas y controle los temas tratados.

- Se enviará por e-mail al concertar la cita para la entrevista:
 - Temas/Puntos principales de la entrevista (listado de categorías).
 - Documento explicativo de la investigación (tríptico).

- DESARROLLO DE LA ENTREVISTA
 - Saludo:

 - Presentación del equipo de investigación:
 - *El equipo de investigación está formado por un grupo de técnicos del ISEI-IVEI y de miembros de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU.*

 - Presentación de los entrevistadores/as

 - Duración de la entrevista y solicitud de permiso para la grabación de la entrevista:
 - *La entrevista tendrá una duración aproximada máxima de 90 minutos y, para facilitar el análisis de la información, queremos solicitaros permiso para grabar esta entrevista, siempre garantizando la confidencialidad y anonimato (Dar la hoja de consentimiento informado para que la firme el/la entrevistado/a).*
 - *En cualquier momento, si lo estimáis oportuno, podéis solicitar que se apague la grabadora.*

 - Confidencialidad de la información:
 - *Queremos pedirnos que mantengáis la confidencialidad respecto a la información que compartamos a lo largo de la entrevista, ya que, al estar unida la investigación a las Evaluaciones Diagnósticas, se quiere evitar que se pueda utilizar la información con otros fines ajenos a la investigación (como por ejemplo que se realicen rankings de centros, o que se utilice para realizar propaganda de cara a las matriculaciones, etc.).*

 - Inicio de la entrevista:
 - *En esta investigación partimos de los resultados de las Evaluaciones Diagnósticas de los últimos 5 años, del 2009 al 2015, y los sometemos a un análisis estadístico para seleccionar los centros. De dicho análisis obtenemos estas gráficas (mostrar la ficha del centro).*
 - *La línea de color _____ (verde en CAEF / roja en CBEF) representa la puntuación que el centro ha obtenido en la ED y la línea de color _____ (roja en CAEF / verde en CBEF) representa la puntuación esperada o la puntuación que debería obtener según las características o el contexto del centro.*

- *En esta primera gráfica se puede observar el promedio que ha obtenido el centro en las ED de los últimos 5 años, y en las siguientes gráficas los resultados obtenidos en euskara, lengua y matemáticas.*
 - *Explicar los datos de las gráficas y procurar, sobre todo con CBEF, recalcar también aspectos positivos (no sólo negativos). Por ejemplo: Tal y como se puede comprobar en el año ____ y en el año ____ la puntuación obtenida está por encima de lo esperado; mientras que en el año ____ los resultados son inferiores a lo que cabría esperar. Sin embargo, aunque se mantenga por debajo de lo esperado, en el año ____ se observa que se han obtenido mejores resultados que en años anteriores.... (adaptar la explicación a los resultados de cada centro).*
 - *Independientemente de estos resultados nos gustaría conocer la realidad de vuestro centro, el desarrollo o la evolución que habéis tenido a lo largo de estos años (qué aspectos estáis trabajando o habéis llevado a cabo, qué retos o dificultades habéis afrontado o tenéis que afrontar, qué metas o perspectivas de futuro tenéis,...), puesto que nuestro objetivo último es recopilar las prácticas de los centros para diseñar planes de mejora escolar.*
- Desarrollo de la entrevista: Se tratarán todos los puntos que aparecen en la lista de control.
- Despedida:
 - *Teniendo en cuenta la información que nos habéis aportado, ¿consideráis oportuno que continuemos estudiando el centro en cuestión?*
 - En las entrevistas al equipo directivo:
 1. Pedir al equipo directivo que procuren que la información que se ha compartido en la entrevista no se difunda entre el profesorado para evitar que condicione las respuestas del cuestionario.
 2. Solicitar permiso al equipo directivo para aplicar un cuestionario on-line al profesorado del centro.
 3. Explicar que se enviará por email un documento en formato pdf dirigido al director/a del centro para que lo distribuya entre el profesorado. Cuando lo reciba puede reenviar por email el documento al profesorado, colgarlo en la intranet del centro a disposición del profesorado, y/o entregar un copia del documento en papel al profesorado. El documento en formato pdf contiene información de cómo rellenar el cuestionario y los enlaces para acceder al mismo (en euskara y en castellano). El plazo máximo para contestar al cuestionario es de 15 días. Transcurrido ese plazo, por si alguien del profesorado no hubiera podido contestar a tiempo, se enviará nuevamente un email como recordatorio y aviso de ampliación de plazo para contestar al cuestionario.
 4. Preguntar al equipo directivo cuántos docentes hay en el centro.
 - *Os damos las gracias por vuestra atención y tiempo de dedicación, puesto que vuestra colaboración es muy importante para esta investigación. Os mantendremos informados tanto del desarrollo de la misma como de sus resultados.*

- MATERIAL

- 1.- Tríptico de la investigación
- 2.- Protocolo de entrevistas
- 3.- Hoja de consentimiento informado
- 4.- Grabadoras de audio (con batería cargada)
- 5.- Ficha del centro (gráficas)
- 6.- Lista de control de la entrevista
- 7.- Guión de la entrevista

- AL FINALIZAR LA ENTREVISTA

- Realizar copias de seguridad de las grabaciones.
- Transcribir la entrevista (transcripción literal). Sintetizar la información recabada durante la entrevista sólo si la grabación de audio falla o si los/las informantes no permiten grabar la entrevista.
- Nombrar el audio y la transcripción de la entrevista de la siguiente manera: CRITERIO (1/2/3/4/5/6/7/8) + ENTREVISTA (INSA/INSO/DIR) + ETAPA (LH/DBH) + CENTRO (CÓDIGO).
- Entregar el consentimiento informado y, una copia de la transcripción y del audio de la entrevista a Eider.

Anexo XV.
Solicitud de colaboración a los Equipos
Directivos (Fase 2)

Estimado/a Director/a,

Mediante la presente se solicita la participación de su centro en el proyecto *Educación en Valores: buenas prácticas y eficacia escolar* que dirige el investigador predoctoral Ander Azkarate Morales. Dicho trabajo se incluye dentro del proyecto en el que han participado anteriormente *Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia. Diseño de acciones de mejora escolar* que está elaborando la UPV/EHU en colaboración con el ISEI-IVEI.

La participación consiste en las siguientes acciones:

- Complimentación de un cuestionario por parte de los/las tutores/as de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria (online o en papel, según preferencia del centro).
- Complimentación de un cuestionario por parte de las familias del alumnado de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria (online o en papel, según preferencia del centro).
- Complimentación de un cuestionario por parte del alumnado de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria (online o en papel, según preferencia del centro).
- Cita para compartir las conclusiones extraídas.

Después de realizar los análisis de la encuesta se elaborará un informe sobre el desarrollo de hábitos y valores del centro, así como las preferencias y estilos metodológicos practicados.

Si usted está de acuerdo con lo expuesto se agradecería que cumplimentase la autorización que se adjunta.

Muchas gracias por la atención,
Un cordial saludo,

Ander Azkarate Morales

Zuzendari agurgarria,

Eskutitz honen bidez, Ander Azkarate Morales ikertzaile predoktoralak burutzen duen proiektuan parte hartzea gonbidatzen zaituztegu. Lanaren izenburua *Baloreen Heziketa: Jardunbide Egokiak eta Ikastetxeen Eraginkortasuna* da, eta parte hartu duzuen beste proiektuaren barruan kokatzen da: *“Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia. Diseño de acciones de mejora escolar”*, EHUK eta ISE-IVEIk elkarrekin ikertzen duten lanean.

Ikerketan parte hartzekotan jarraituko liratekeen jarduerak ondorengoak dira:

- Lehen Hezkuntzako 4., 5. eta 6. mailaren tutoreek bete beharreko galdeketa bat (online edo paperean, ikastetxearen arabera).
- Lehen Hezkuntzako 4., 5. eta 6. mailaren ikasleen familien aldetik galdeketa bat betetzea (online edo paperean, ikastetxearen arabera).
- Lehen Hezkuntzako 4., 5. eta 6. mailaren ikasleen aldetik galdeketa bat betetzea (online edo paperean, ikastetxearen arabera).
- Hitzordua aztertu diren datu guztien ondorioak partekatzeko.

Ikerketan parte hartuz gero lortutako emaitzen txosten bat bidaliko da ikastetxeari, balioen hezkuntzan ematen dituzuen lehentasunak eta metodologiak aztertuz.

Adierazitakoarekin ados bazaude, eskertuko litzateke eranstean den baimen orria betetzea.

Eskerrik asko arretagatik,
Agur bero bat,

Ander Azkarate Morales

Anexo XVI.
Autorización del Equipo Directivo (Fase 2)



AUTORIZACIÓN DEL CENTRO: _____

Yo _____ con DNI _____ en calidad de Director/a del centro educativo _____, autorizo a Ander Azkarate Morales, con DNI 44156881D, investigador predoctoral del proyecto titulado *Educación en Valores: Buenas Prácticas y Eficacia Escolar*, a realizar las siguientes actuaciones:

- Complimentación de un cuestionario por parte de los/las tutores/as de 4º, 5º y 6º de EP.
- Complimentación de un cuestionario por parte de las familias del alumnado de 4º, 5º y 6º de EP.
- Complimentación de un cuestionario por parte del alumnado de 4º, 5º y 6º de EP.
- Cita para compartir las conclusiones extraídas.

Y, para que así conste, doy mi autorización,

a _____ de _____ en _____

Fdo.

_____ **IKASTETXEAREN BAIMENA**

Nik, _____ (NAN zenbakia: _____), _____ ikastetxearen zuzendaria bezala, Ander Azkarate Moralesi (NAN 44156881D), *Baloreen Heziketa: Jardunbide Egokiak eta Ikastetxeen Eraginkortasuna* proiektuaren doktoretza aurreko ikertzaileari honako jarduerak egiteari baimena ematen diot:

- LHko 4., 5. eta 6. mailako tutoreek bete beharreko galdeketa bat.
- LHko 4., 5. eta 6. mailako ikasleen familien aldetik galdeketa bat betetzea.
- LHko 4., 5. eta 6. mailako ikasleen aldetik galdeketa bat betetzea.
- Hitzordua aztertu diren datu guztien ondorioak partekatzeko.

Aurrekoarekin ados nagoela erakusteko, nire baimena ematen dut

_____, ____ ko _____ ren ____ a

Sinadura:

Anexo XVII.
**Solicitud de colaboración al profesorado y su
consentimiento informado (Fase 2)**

Estimada/o docente,

Mediante la presente se le invita a participar en la primera fase del proyecto que está llevando a cabo el investigador predoctoral Ander Azkarate Morales titulado *“Educación en Valores: buenas prácticas y eficacia escolar”*.

El objetivo principal de este trabajo es indagar sobre las buenas prácticas que se llevan a cabo en centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco en torno a la educación en valores (metodologías eficaces, técnicas, estrategias...).

Dicha participación consiste en la cumplimentación de un cuestionario por parte del profesorado tutor/a de 4º, 5º y 6º de EP, cuya duración aproximada es de 20 minutos.

Si usted está de acuerdo con lo expuesto se agradecería que antes de contestar el cuestionario cumplimentase la autorización que se adjunta y la introduzca en el sobre pequeño.

Muchas gracias por la atención,

Un cordial saludo,

Ander Azkarate Morales

Irakasle agurgarria,

Dokumentu honen bitartez, Ander Azkarate Morales aurrektore ikertzailearen *“Baloreen Heziketa: Jardunbide Egokiak eta Ikastetxeen Eraginkortasuna”* izenburu duen proiektuaren lehen fasean parte hartzera gonbidatzen zaizue.

Lan honen helburu nagusia, Euskadiko Autonomia-Erkidegoko ikastetxeetan burutzen diren balio-heziketaren inguruko praktika onak ikertzea da (metodologia eraginkor, teknikoak, estrategiak...).

Aipaturiko ikerketan parte hartzekotan, jarraitu beharreko jarduera Lehen Hezkuntzako 4., 5. eta 6. mailako irakasle/tutoreen aldetik 20 minutu iraungo dituen galdeketa bat betetzea da.

Adierazitakoarekin ados bazaude inkesta bete baino lehen eskertuko litzateke eranstend baimena betetzea eta gutun-azal txikian sartzea.

Eskerrik asko zure arretagatik,

Agur bero bat,

Ander Azkarate Morales

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Campus de Ibaeta
Avda. de Tolosa, 70
(Donostia)

Estimado/a docente:

El centro escolar en el que trabaja ha sido invitado/a a participar en la investigación Educación en Valores: Buenas Prácticas y Eficacia Escolar, realizada por Ander Azkarate Morales, investigador predoctoral, e Isabel Bartau Rojas y Luis Lizasoain Hernández, directores de este estudio.

La investigación consiste en el análisis de la situación actual de la Educación en Valores en la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE), cuyo objetivo es proporcionar evidencias sobre la relación entre la Educación en Valores, la calidad de la enseñanza y la eficacia de los centros escolares.

En este estudio tomarán parte aproximadamente 6 centros escolares de EP y 6 centros escolares de la ESO de los que participan en la investigación “Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia. Diseño de acciones de mejora escolar”. El lugar donde se realizará dicha investigación será en los propios centros, entre enero-junio de 2017.

En esta investigación, se le solicitará rellenar un cuestionario que hace referencia a la Educación en Valores que se lleva a cabo en el centro escolar, así como una valoración del desarrollo de los valores del alumnado.

Se llevarán a cabo las medidas oportunas para garantizar que las molestias provocadas por la investigación sean mínimas. De esta forma, la duración de la tarea será de 20 minutos.

La participación en la investigación es altruista y no se recibirá remuneración por ello. Se puede revocar el

Irakasle agurgarria:

Lan egiten duzun ikastetxea ondorengo ikerketan parte hartzera gonbidatua izan da: Baloreen Heziketa: Jardunbide Egokiak eta Ikastetxeen Eraginkortasuna. Ander Azkarate Morales (doktoretza aurreko ikertzailea), Isabel Bartau Rojas eta Luis Lizasoain Hernandezek (ikerketaren zuzendariak) garatutakoa.

Ikerketa gaur egun Baloreen Hezkuntzak Euskal Autonomi Erkidegoan (EAE) duen egoera aztertzean datza. Ikerlanaren helburua baloreen heziketan, kalitatezko hezkuntzan eta ikastetxeen eraginkortasunaren artean dagoen erlazioa nabarmentzea da.

Lan honetan “Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia. Diseño de acciones de mejora escolar” ikerketan parte hartzen dutenen arteko LHko 6 ikastetxe eta DBHko 6 ikastetxe aukeratuko dira. Proiektua ikastetxean garatuko da eta 2017ko urtarrila-ekainaren bitartean izango da.

Ikerketa honetan galdetegi bat erantzutea eskatuko zaizu, bai ikastetxean praktikatzen den Balioen Hezkuntzari buruz eta bai zure ikasleen balioen garapenari buruz.

Ikerketak eragindako eragozpenak leuntzeko neurriak hartuko dira. Ariketa burutzeko 20 minutu behar dira.

Proiektu honetan parte hartzea borondatezkoa da, eta ez da ordainketarik jasoko. Edozein momentutan hasiera batean emandako baimena bertan behera utzi dezakezue, inongo azalpenik eman gabe eta zuentzat kalterik suposatuko gabe.

consentimiento dado en cualquier momento, sin dar explicaciones y sin que ello suponga ningún perjuicio para usted.

Los resultados generales que se extraigan se harán públicos y podrán servir de estudio orientativo para futuros trabajos de características similares, así como de guía para centros de la CAE que quieran mejorar en este ámbito.

Los cuestionarios serán guardados por un período mínimo de 5 años una vez concluya este estudio y tras dicho período serán destruidos.

Todos los datos personales proporcionados en esta investigación son confidenciales. Los datos serán protegidos tal y como obligan las leyes y sólo se utilizarán para la investigación que le hemos explicado. Si quiere consultarlos o modificarlos, o que sean eliminados o no se utilicen para alguno de los objetivos de la investigación, puede ponerse en contacto con nosotros en la siguiente dirección: Responsable de Seguridad LOPD. REF: "Educación en Valores"; Rectorado UPV/EHU Barrio Sarriena s/n; 48940 Leioa – Bizkaia. Si tiene alguna pregunta o desea tener más información sobre esta investigación puede comunicarse con Ander Azkarate Morales en el número 943015516 o bien a través del correo electrónico ander.azkarate@ehu.eus.

Para poder llevar a cabo su participación en la investigación sobre Educación en Valores se necesita:

1. Su firma en este documento, consintiendo su participación en esta investigación.

Ikerketaren emaitzak argitaratuak izango dira eta orientazio abiapuntu izan daitezke etorkizunean suertatu daitezkeen lanentzat. EAEko ikastetxeentzat baliagarria izango den gida bat ere sortuko da.

Behin ikerketa hau amaituta, jasotako galdetegiak eta materialak gutxienez 5 urtez gordeko ditugu, eta behin denboraldi hori igarota, suntsituak izango dira.

Ikerketa honetarako emandako datu pertsonal guztiak konfidentzialak dira. Datuak babestu egingo ditugu, legeak horrela behartzen gaituen moduan, eta azaldu dizuegun ikerketa honetarako bakarrik erabiliko ditugu. Datu hauek kontsultatu, aldatu, ezabatu edo ikerketa honetako edozein helbururako ez erabiltzea nahi izanez gero, gurekin kontaktuan jarri zaitezke helbide honetan: Responsable de Seguridad LOPD. REF: "Educación en Valores"; Rectorado UPV/EHU Barrio Sarriena s/n; 48940 Leioa – Bizkaia. Edozein galdera badaukazu edo ikerketa honi buruz informazio gehiago jaso nahi baduzu Ander Azkarate Moralesekin komunika zaitezke 943015516 telefonoan edo ander.azkarate@ehu.eus posta elektronikoa bidez.

Balioen Hezkuntzaren proiektuan parte hartu ahal izateko beharrezkoa da:

1. Zure sinadura ikerketa honetan zure partaidetzaren baimena emanez.

Nombre del/de la tutor/a
Tutorearen izena

Ander Azkarate Morales
Nombre del investigador principal
Ikertzaile nagusiaren izena

Firma
Sinadura

Firma
Sinadura

Fecha
Data

2017/04/04

Fecha
Data

Anexo XVIII.
**Solicitud de colaboración a las familias y su
consentimiento informado (Fase 2)**

Estimadas familias,

Mediante la presente se le invita a participar en la primera fase del proyecto que está llevando a cabo el investigador predoctoral Ander Azkarate Morales titulado *Educación en Valores: buenas prácticas y eficacia escolar*.

El objetivo principal de este trabajo es indagar sobre las buenas prácticas que se llevan a cabo en centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco en torno a la educación en valores (metodologías eficaces, técnicas, estrategias...).

Dicha participación consiste en la cumplimentación de un cuestionario por parte tanto de las familias como del alumnado. La duración aproximada es de 20 minutos.

Si usted está de acuerdo con lo expuesto se agradecería que antes de contestar el cuestionario cumplimentase la autorización que se adjunta y la introduzca en el sobre pequeño.

Una vez completado el cuestionario introdúzcalo junto con el sobre pequeño en el sobre grande y que su hijo/a se lo entregue a su tutor/a. Después de recopilar todos los permisos el alumnado procederá a cumplimentar en el aula el cuestionario correspondiente.

Muchas gracias por la atención,

Un cordial saludo,

Ander Azkarate Morales

Guraso agurgarriak,

Dokumentu honen bitartez, Ander Azkarate Morales aurrektore ikertzailearen "Baloreen Heziketa: Jardunbide Egokiak eta Ikastetxeen Eraginkortasuna" izenburu duen proiektuaren lehen fasean parte hartzera gonbidatzen zaizue.

Lan honen helburu nagusia, Euskadiko Autonomia-Erkidegoko ikastetxeetan burutzen diren balio-heziketaren inguruko praktika onak ikertzea da (metodologia eraginkor, teknikoak, estrategiak...).

Aipaturiko ikerketan parte hartzekotan, jarraitu beharreko jarduera familien eta ikasleen aldetik 20 minutu iraungo dituen galdeketa bat betetzea da.

Adierazitakoarekin ados bazaude inkesta bete baino lehen eskertuko litzateke eranstean baimena betetzea eta gutun-azal txikian sartzea.

Galdetegia erantzun duzunean sartu gutun-azal txikiarekin batera gutun-azal handian eta seme-alabaren bitartez tutoreari eman. Behin eta baimena guztiak jasoak izan, ikasleek beraiei dagokion galdetegia klasean beteko dute.

Eskerrik asko zuen arretagatik,

Agur bero bat,

Ander Azkarate Morales

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Campus de Ibaeta
Avda. de Tolosa, 70
(Donostia)

Estimado/a padre/madre/representante legal:

Ama, aita edo legezko tutore agurgarria:

El centro escolar al que va su hijo o hija ha sido invitado a participar en la investigación Educación en Valores: Buenas Prácticas y Eficacia Escolar, realizada por Ander Azkarate Morales, investigador predoctoral, e Isabel Bartau Rojas y Luis Lizasoain Hernández, directores de este estudio.

Zure seme-alaba joaten den ikastetxea Balioen Hezkuntza: Jardunbide Egokiak eta Ikastetxeen Eraginkortasuna ikerketan parte hartzera gonbidatua izan da: Ander Azkarate Morales (doktoretza aurreko ikertzailea), Isabel Bartau Rojas eta Luis Lizasoain Hernandezek (ikerketaren zuzendariak) garatutakoa.

La investigación consiste en el análisis de la situación actual de la Educación en Valores en la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE), cuyo objetivo es proporcionar evidencias sobre la relación entre la educación en valores, la calidad de la enseñanza y la eficacia de los centros escolares.

Ikerketa gaur egun Baloreen Hezkuntzak Euskal Autonomi Erkidegoan (EAE) duen egoera aztertzean datza. Ikerlanaren helburua baloreen heziketan, kalitatezko hezkuntzan eta ikastetxeen eraginkortasunaren artean dagoen erlazioa nabarmentzea da.

En este estudio participarán aproximadamente 6 centros escolares de EP y 6 centros escolares de la ESO, centros que participan en la investigación “Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia. Diseño de acciones de mejora escolar”. La investigación tendrá lugar durante los meses de enero-junio de 2017.

Lan honetan “Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia. Diseño de acciones de mejora escolar” ikerketan parte hartzen dutenen arteko LHko 6 ikastetxe eta DBHko 6 ikastetxe aukeratuko dira. Proiektua 2017ko urtarrila-ekainaren bitartean izango da.

En esta investigación, por un lado, se le solicitará rellenar un cuestionario que hace referencia a la Educación en Valores que se lleva a cabo en el centro escolar, así como una valoración del desarrollo de los valores de su hijo/a. Por otro, se le solicitará a su hijo o hija rellenar un cuestionario que incluye una serie de ítems sencillos que hacen referencia a aspectos que ellos o ellas valoran en mayor o menor medida (a cumplimentar en el aula en presencia de su tutor/a).

Ikerketa honetan, alde batetik, galdetegi bat erantzutea eskatuko zaizu, bai ikastetxean praktikatzen den Balioen Hezkuntzari buruz eta baita zure seme/alabaren balioen garapenari buruz ere. Bestetik, zure seme-alabari inkesta bat betetzea eskatuko zaio, galdera erraz batzuez osatuta dagoena, beraiek zer baliosten duten jakin ahal izateko (klasean beteko dute bere tutorearekin).

Se llevarán a cabo las medidas oportunas para garantizar que las molestias provocadas por la investigación sean mínimas. De esta forma, la duración de cada tarea será de 20 minutos.

Ikerketak eragindako eragozpenak leuntzeko neurriak hartuko dira. Ariketa burutzeko 20 minutu behar dira.

Proiektu honetan parte hartzea borondatezkoa da, eta ez da ordainketarik jasoko. Edozein momentutan hasiera batean emandako baimena bertan bera utzi dezakezue, inongo azalpenik eman gabe eta zuentzat kalterik suposatu

La participación la investigación es altruista y no se recibirá remuneración por ello, puede revocar el consentimiento dado en cualquier momento, sin dar explicaciones y sin que ello suponga ningún perjuicio para usted.

Los resultados generales que se extraigan se harán públicos y podrán servir de estudio orientativo para futuros trabajos de características similares, así como de guía para centros de la CAE que quieran mejorar en este ámbito.

Los cuestionarios serán guardados por un período mínimo de 5 años una vez concluya este estudio y tras dicho período serán destruidos.

Todos los datos personales proporcionados en esta investigación son confidenciales. Los datos serán protegidos tal y como obligan las leyes y sólo se utilizarán para la investigación que le hemos explicado. Si quiere consultarlos o modificarlos, o que sean eliminados o no se utilicen para alguno de los objetivos de la investigación, puede ponerse en contacto con nosotros en la siguiente dirección: Responsable de Seguridad LOPD. REF: "Educación en Valores"; Rectorado UPV/EHU Barrio Sarriena s/n; 48940 Leioa – Bizkaia Si tiene alguna pregunta o desea tener más información sobre esta investigación puede comunicarse con Ander Azkarate Morales al número 943015516 o bien a través del correo electrónico ander.azkarate@ehu.eus.

Para consentir su participación y la de su hijo/a se necesita:

1. La firma tanto del padre como de la madre, o la de su representante legal:

gabe.

Ikerketaren emaitzak argitaratuak izango dira eta orientazio abiapuntu izan daitezke etorkizunean suertatu daitezkeen lanentzat. EAEko ikastetxeentzat ere baliagarria izango den gida bat ere sortuko da.

Behin ikerketa hau amaituta, jasotako galdetegiak eta materialak gutxienez 5 urtez gordeko ditugu, eta behin denboraldi hori igarota, suntsituak izango dira.

Ikerketa honetarako emandako datu pertsonal guztiak konfidentzialak dira. Datuak babestu egingo ditugu, legeak horrela behartzen gaituzten moduan, eta azaldu dizuegun ikerketa honetarako bakarrik erabiliko ditugu. Datu hauek kontsultatu, aldatu, ezabatu edo ikerketa honetako edozein helbururako ez erabiltzea nahi izanez gero, gurekin kontaktuan jarri zaitzekete helbide honetan: Responsable de Seguridad LOPD. REF: "Educación en valores"; Rectorado UPV/EHU Barrio Sarriena s/n; 48940 Leioa – Bizkaia. Edozein galdera badaukazu edo ikerketa honi buruz informazio gehiago jaso nahi baduzu Ander Azkarate Moralesekin komunika zaitzekete 943015516 telefonoan edo ander.azkarate@ehu.eus posta elektronikoen bidez.

Proiektuan zure eta zure seme/alabaren partaidetzaren baimena emateko:

1. Aitak eta amak edo tutore legalak sinatzea beharrezkoa da:

Nombre de la Madre/*Amaren izena*

Firma/*Sinadura*

Fecha/*Data*

Nombre del Padre/*Aitaren izena*

Firma/*Sinadura*

Fecha/*Data*

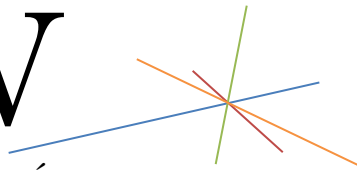
Ander Azkarate Morales
Investigador principal/*Ikertzaile nagusia*

Firma/*Sinadura*

Fecha/*Data*

Anexo XIX.
Modelo de informe de devolución para los
centros escolares (Fases 2 y 3)

EV



EDUCACIÓN EN VALORES:
BUENAS PRÁCTICAS Y EFICACIA ESCOLAR

INFORME DEL CENTRO XXX

Ander Azkarate Morales¹
ander.azkarate@ehu.eus

SAN SEBASTIÁN, ___ de ___ de 20__

¹ Investigador Predoctoral [PRE-2016-1-0298]. Contrato concedido en la Convocatoria de Ayudas para el Programa Predoctoral de Formación de Personal Investigador No Doctor 2016-2017, financiado por el Gobierno Vasco.

INTRODUCCIÓN

En el presente informe se describen los resultados obtenidos en la participación de su centro en el proyecto de tesis doctoral titulado *Educación en valores: Buenas Prácticas y Eficacia Escolar* que está llevando a cabo el investigador predoctoral Ander Azkarate Morales dirigido por Isabel Bartau Rojas y Luis Lizasoain Hernández.

Esta investigación consiste en el análisis de la situación actual de la educación en valores en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), proporcionando evidencias sobre la relación entre la Educación en valores, la calidad de la enseñanza y la eficacia de los centros escolares.

Dicho trabajo se incluye dentro del proyecto *Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia. Diseño de acciones de mejora escolar*, dirigida por Luis Lizasoain Hernández del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad Pública del País Vasco (UPV/EHU), en colaboración con el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI/IVEI).

La finalidad de este Informe es presentar los resultados obtenidos sobre la adquisición de hábitos y valores del alumnado según el profesorado, las familias y el alumnado, así como otras cuestiones sobre la educación de valores en su centro.

La participación ha consistido en la cumplimentación de un cuestionario por parte de los/las tutores/as, de las familias y del propio alumnado de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria. Dicho cuestionario está formado principalmente por ítems extraídos del *Survey of community views on values* (DEST, 2003) y del *Sistema de Indicadores del grado de desarrollo de hábitos y valores* elaborado por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (2015).

Del análisis de la información se han obtenido los resultados que se presentan a continuación.

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

Tabla 1. Valoración de Hábitos y Valores del alumnado por parte del profesorado

CENTRO XXX		Puntuación Media (sobre 5)	Puntuación Media (sobre 5)
Curso: 4º, 5º y 6º EP			
Nº profesorado: 6			
Nº alumnado valorado: 152			
Hábitos y valores que facilitan la convivencia y la vida escolar	Respeto a personas	4.12 (D.T.=.871)	4.13 (D.T.=.886)
	Respeto a normas	4.15 (D.T.=.882)	
	Respeto a cosas	4.26 (D.T.=.836)	
	Amabilidad y empatía	3.97 (D.T.=.935)	
Hábitos y valores que facilitan el trabajo y el estudio	Organización	3.66 (D.T.=1.080)	3.65 (D.T.=1.045)
	Interés	3.65 (D.T.=.998)	
	Constancia	3.59 (D.T.=1.039)	
	Responsabilidad	3.72 (D.T.=1.068)	
Hábitos y valores que favorecen el bienestar personal y familiar	Autoestima	3.58 (D.T.=.842)	3.64 (D.T.=.875)
	Confianza en los demás	3.55 (D.T.=.744)	
	Equilibrio emocional	3.66 (D.T.=.906)	
	Autocontrol	3.76 (D.T.=.982)	
Solidaridad, generosidad y altruismo	Solidaridad y generosidad	3.88 (D.T.=.788)	3.73 (D.T.=.842)
	Cooperación y compromiso social	3.68 (D.T.=.857)	
	Proactividad y optimismo	3.53 (D.T.=.876)	
	Disposición hacia la justicia	3.84 (D.T.=.809)	
Rendimiento académico		3.51 (D.T.=.983)	

Tabla 2. Valoración del tratamiento de la Educación en valores en el centro según profesorado

CENTRO XXX Cursos: 4º, 5º, 6º EP Nº profesorado: 6	
	Puntuación Media (sobre 5)
Este centro escolar destaca por la Educación en valores que ofrece al alumnado.	4.20 (D.T.=.447)
En este centro se hacen explícitos los valores que se persiguen en la educación del alumnado.	4.20 (D.T.=.447)
Es un centro comprometido con los valores de las familias y de la comunidad.	4.20 (D.T.=.447)
Existen dificultades para acordar entre el profesorado, alumnado y familias los valores que se deben enseñar.	2.00 (D.T.=.707)
Todo el profesorado integra la Educación en valores como contenido en sus asignaturas.	4.40 (D.T.=.894)
En las entrevistas con las familias compartimos información sobre el desarrollo de hábitos y valores del alumnado en el centro y en casa.	4.60 (D.T.=.548)
En el centro escolar se organizan charlas o cursos de formación para las familias sobre cómo educar en valores a sus hijos e hijas.	3.75 (D.T.=.957)
Confío en mi capacidad para educar en valores al alumnado.	5.00 (D.T.=.000)
Me implico activamente en la educación de hábitos y valores del alumnado (respeto, responsabilidad, confianza, etc.).	4.80 (D.T.=.447)
Las familias tienen dificultades para participar como voluntario/a en las actividades que organiza el centro.	3.75 (D.T.=.500)
Conozco el Plan de Convivencia del centro.	4.50 (D.T.=.577)
Conozco el Plan de Coeducación y prevención de violencia de género.	4.50 (D.T.=.577)

Tabla 3. Ranking de valores que según el profesorado se debería fomentar en la Educación Primaria

CENTRO XXX			
Cursos: 4º, 5º, 6º EP			
Nº profesorado: 6			
1. Empatía (100%) Entender la situación de otra persona.	2. Paz (100%) Resolver conflictos sin recurrir a la violencia.	3. Conservación medio natural (100%) Protección de recursos del medio ambiente.	4. Libertad (83.3%) De expresión, de asociación, información, demostración o pensamiento.
5. Tolerancia (83.3%) Aceptación de la diferencia, sin perjuicio.	6. Justicia (83.3%) Aplicación de las leyes por igual a todas las personas.	7. Felicidad (66.7%) Búsqueda de la satisfacción personal.	8. Responsabilidad (66.7%) Persona de confianza y de la que puedes depender.
9. Igualdad (66.7%) Todas las personas tienen los mismos derechos y responsabilidades con independencia de su raza, religión o género.	10. Honestidad (50%) Principio de verdad y sinceridad.	11. Respeto (50%) Tratar a las personas de una manera cariñosa y educada.	12. Inclusividad (50%) Para incluir las ideas, puntos de vista, pensamientos y sentimientos de los demás razas, religiones y etnias.
13. Valores democráticos (33.3%) Participación activa en la forma en que son gobernadas las comunidades.	14. Equidad (33.3%) Dar a cada uno lo que se merece en función de sus méritos o condiciones, sin favorecer en el trato a una persona perjudicando a otra.	15. Sabiduría (33.3%) Capacidad de tomar decisiones correctas basadas en el conocimiento y consideración.	16. Amor (16.7%) Sentimiento de afecto, inclinación y entrega a alguien o algo.
17. Valores estéticos (16.7%) Apreciación del arte, música, literatura, cine y danza.	18. Honor (16.7%) Actuar con honor.	Compasión (0%) Cuidado de las personas y tratando de ayudarles siendo conscientes de su sufrimiento, el dolor o el dolor.	Competitividad (0%) Rivalidad para la consecución de un fin.
Excelencia (0%) Hacer el mayor esfuerzo en todo lo que se hace y en las relaciones.	Paciencia (0%) Estar calmado/a cuando las cosas se complican.	Valor (0%) Hacer frente situaciones de peligro o difíciles a pesar de estar asustado/a.	Servicio a los/las demás (0%) Trabajo no remunerado o voluntario.
Valores económicos (0%) Obtención de la riqueza, la seguridad y el bienestar material.	Humildad (0%) No sentirse más importante que otras personas.	Valores espirituales (0%) Vivencia íntima y privada de algún tipo de creencia.	Valores religiosos (0%) Creencia en religiones particulares y prácticas religiosas.

PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS

Han respondido al cuestionario 83 padres/madres del alumnado que en la actualidad está cursando 4º, 5º o 6º de Educación Primaria.

En los cuestionarios enviados a casa se solicitaba que fuera el padre o la madre quien contestara a las preguntas. Destacar que el 67.5% (N=56) de las mismas han sido respondidas por la madre.

Tabla 4. Valoración de Hábitos y Valores del alumnado por parte de las familias

CENTRO XXX		Puntuación Media	Puntuación Media
Cursos: 4º, 5º, 6º EP		(sobre 5)	(sobre 5)
Nº progenitores: 84			
Hábitos y valores que facilitan la convivencia y la vida escolar	Respeto a personas	4.29 (D.T.=.690)	4.20 (D.T.=.726)
	Respeto a normas	4.23 (D.T.=.738)	
	Respeto a cosas	4.08 (D.T.=.736)	
	Amabilidad y empatía	4.18 (D.T.=.735)	
Hábitos y valores que facilitan el trabajo y el estudio	Organización	3.58 (D.T.=.828)	3.74 (D.T.=.816)
	Interés	3.82 (D.T.=.767)	
	Constancia	3.69 (D.T.=.780)	
	Responsabilidad	3.87 (D.T.=.866)	
Hábitos y valores que favorecen el bienestar personal y familiar	Autoestima	3.64 (D.T.=.820)	3.68 (D.T.=.767)
	Confianza en los demás	3.78 (D.T.=.716)	
	Equilibrio emocional	3.71 (D.T.=.773)	
	Autocontrol	3.59 (D.T.=.753)	
Solidaridad, generosidad y altruismo	Solidaridad y generosidad	4.11 (D.T.=.765)	3.98 (D.T.=.744)
	Cooperación y compromiso social	3.90 (D.T.=.790)	
	Proactividad y optimismo	3.96 (D.T.=.728)	
	Disposición hacia la justicia	3.95 (D.T.=.682)	
Rendimiento académico		3.80 (D.T.=.744)	

Tabla 5. Valoración del tratamiento de la Educación en valores en el centro según familias

CENTRO XXX Cursos: 4º, 5º, 6º EP Nº progenitores: 84	
	Puntuación Media (sobre 5)
Este centro escolar destaca por la Educación en valores que ofrece al alumnado.	3.84 (D.T.=.671)
En este centro se hacen explícitos los valores que se persiguen en la educación del alumnado.	3.88 (D.T.=.613)
Es un centro comprometido con los valores de las familias y de la comunidad.	4.12 (D.T.=.616)
Existen dificultades para acordar entre el profesorado, alumnado y familias los valores que se deben enseñar.	2.52 (D.T.=1.080)
Todo el profesorado integra la Educación en valores como contenido en sus asignaturas.	3.59 (D.T.=.738)
En las entrevistas con el profesorado compartimos información sobre el desarrollo de hábitos y valores de mi hijo o hija en el centro y en casa.	4.13 (D.T.=.818)
En el centro escolar se organizan charlas o cursos de formación para las familias sobre cómo educar en valores a nuestros hijos e hijas.	3.56 (D.T.=.873)
Confío en mi capacidad para educar en valores a mi hijo o hija.	4.14 (D.T.=.818)
Me implico activamente en la educación de hábitos y valores de mi hijo o hija (respeto, responsabilidad, confianza, etc.).	4.42 (D.T.=.644)
Tengo dificultades para participar como voluntario/a en las actividades que organiza el centro.	2.83 (D.T.=1.269)
Conozco el Plan de Convivencia del centro.	3.27 (D.T.=.956)
Conozco el Plan de Coeducación y prevención de violencia de género.	3.37 (D.T.=.946)

Tabla 6. Ranking de valores que según las familias se debería fomentar en el centro escolar

CENTRO XXX			
Cursos: 4º, 5º, 6º EP			
Nº progenitores: 84			
1. Igualdad (80.5%) Todas las personas tienen los mismos derechos y responsabilidades con independencia de su raza, religión o género.	2. Respeto (76.8%) Tratar a las personas de una manera cariñosa y educada.	3. Responsabilidad (75.6%) Persona de confianza y de la que puedes depender.	4. Empatía (70.7%) Entender la situación de otra persona.
5. Tolerancia (69.5%) Aceptación de la diferencia, sin perjuicio.	6. Honestidad (68.3%) Principio de verdad y sinceridad.	7. Libertad (54.3%) De expresión, de asociación, información, demostración o pensamiento.	8. Humildad (46.3%) No sentirse más importante que otras personas.
9. Conservación medio natural (43.9%) Protección de recursos del medio ambiente.	10. Felicidad (41.5%) Búsqueda de la satisfacción personal.	11. Justicia (35.4%) Aplicación de las leyes por igual a todas las personas.	12. Paz (34.1%) Resolver conflictos sin recurrir a la violencia.
13. Sabiduría (31.7%) Capacidad de tomar decisiones correctas basadas en el conocimiento y consideración.	14. Paciencia (31.7%) Estar calmado/a cuando las cosas se complican.	15. Equidad (29.3%) Dar a cada uno lo que se merece en función de sus méritos o condiciones, sin favorecer en el trato a una persona perjudicando a otra.	16. Excelencia (25.6%) Hacer el mayor esfuerzo en todo lo que se hace y en las relaciones.
17. Inclusividad (24.4%) Para incluir las ideas, puntos de vista, pensamientos y sentimientos de los demás razas, religiones y etnias.	18. Valor (24.4%) Hacer frente situaciones de peligro o difíciles a pesar de estar asustado/a.	19. Amor (23.2%) Sentimiento de afecto, inclinación y entrega a alguien o algo.	20. Servicio a los/las demás (17.1%) Trabajo no remunerado o voluntario.
21. Compasión (13.4%) Cuidado de las personas y tratando de ayudarles siendo conscientes de su sufrimiento, el dolor o el dolor.	22. Valores democráticos (11%) Participación activa en la forma en que son gobernadas las comunidades.	23. Valores estéticos (9.8%) Apreciación del arte, música, literatura, cine y danza.	24. Honor (9.8%) Actuar con honor.
25. Valores espirituales (6.1%) Vivencia íntima y privada de algún tipo de creencia.	26. Competitividad (6.1%) Rivalidad para la consecución de un fin.	27. Valores religiosos (3.7%) Creencia en religiones particulares y prácticas religiosas.	28. Valores económicos (0%) Obtención de la riqueza, la seguridad y el bienestar material.

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO

El cuestionario ha sido respondido por 110 alumnos/alumnas (22.7% de 4º (N=25), 42.7% de 5º (N=47) y 34.5% de 6º (N=38)).

Tabla 7. Valoración de Hábitos y Valores propios por parte del alumnado

CENTRO XXX		Puntuación Media (sobre 5)		Puntuación Media (sobre 5)	
Curso: 4º, 5º, 6º EP		4.44 (D.T.=.729)			
Nº alumnado: 110					
Hábitos y valores que facilitan la convivencia y la vida escolar	Respeto a personas	<i>Chicos a chicos</i>	<i>Chicas a chicas</i>	4.29 (D.T.=.822)	
		4.60 (D.T.=.564)	4.25 (D.T.=.688)		
		<i>Chicos a chicas*</i>	<i>Chicas a chicas*</i>		
		4.04 (D.T.=.914)	4.86 (D.T.=.348)		
	Respeto a normas	4.15 (D.T.=.752)			
	Respeto a cosas	4.46 (D.T.=.740)			
	Amabilidad y empatía	4.12 (D.T.=.935)			
		<i>Chicos a chicos*</i>	<i>Chicas a chicas*</i>		
4.52 (D.T.=.935)		3.74 (D.T.=.899)			
<i>Chicos a chicas*</i>		<i>Chicas a chicas*</i>			
		3.52 (D.T.=1.027)	4.70 (D.T.=.505)		
Hábitos y valores que facilitan el trabajo y el estudio	Organización	4.33 (D.T.=.814)		4.23 (D.T.=.871)	
	Interés	4.01 (D.T.=.934)			
	Constancia	4.51 (D.T.=.763)			
	Responsabilidad	4.09 (D.T.=.799)			
Hábitos y valores que favorecen el bienestar personal y familiar	Autoestima	4.20 (D.T.=.799)		4.02 (D.T.=.914)	
	Confianza en los demás	3.98 (D.T.=.957)			
		<i>Chicos a chicos*</i>	<i>Chicas a chicas*</i>		
		4.33 (D.T.=.795)	3.47 (D.T.=.946)		
		<i>Chicos a chicas*</i>	<i>Chicas a chicas*</i>		
			3.58 (D.T.=1.013)		4.48 (D.T.=.614)
	Equilibrio emocional	3.90 (D.T.=1.009)			
	Autocontrol	4.03 (D.T.=.814)			
Solidaridad, generosidad y altruismo	Solidaridad y generosidad	4.08 (D.T.=.988)		4.12 (D.T.=.944)	
		<i>Chicos a chicos</i>	<i>Chicas a chicas</i>		
		4.27 (D.T.=1.008)	3.96 (D.T.=.807)		
		<i>Chicos a chicas*</i>	<i>Chicas a chicas*</i>		
			3.52 (D.T.=1.128)		4.61 (D.T.=.568)
	Cooperación y compromiso social	4.03 (D.T.=.957)*			
	Proactividad y optimismo	4.36 (D.T.=.856)			
		<i>Chicos a chicos*</i>	<i>Chicas a chicas*</i>		
4.63 (D.T.=.590)		4.18 (D.T.=.793)			
<i>Chicos a chicas*</i>		<i>Chicas a chicas*</i>			
		3.82 (D.T.=1.081)	4.78 (D.T.=.503)		
Disposición hacia la justicia	3.84 (D.T.=.914)				
Rendimiento académico	4.21 (D.T.=.592)				

* Diferencias estadísticamente significativas según variable sexo (p menor o igual que .05)

Tabla 8. Valoración de la Educación en valores por parte del alumnado

CENTRO XXX				
Curso: 4º, 5º y 6º EP				
Nº alumnado: 110				
	SÍ		NO	
¿Te parecen importantes los valores que se enseñan en tu colegio?	99.1%		0.9%	
Los valores que ves en tus compañeros/as, ¿coinciden con los que para ti son importantes?	80.9%		19.1%	
Los valores que ves en tus profesores/as, ¿coinciden con los que para ti son importantes?	81.8%		18.2%	
Los valores que ves en tu familia, ¿coinciden con los que para ti son importantes?	91.7%		8.3%	
En mi colegio todos/as conocemos los valores que son importantes y estamos de acuerdo con ellos	73.4%		26.6%	
Hablo de los valores que son importantes con mi padre	56%		44%	
	Alumnos	52.7%	Alumnos	47.3%
	Alumnas	58.8%	Alumnas	41.2%
Hablo de los valores que son importantes con mi madre	71.3%		28.7%	
	Alumnos	66.7%	Alumnos	33.3%
	Alumnas	76.5%	Alumnas	23.5%
Hablo de los valores que son importantes con mi tutor/a	71.3%		28.7%	
	Alumnos	67.3%	Alumnos	32.7%
	Alumnas	76%	Alumnas	24%
Hablo de los valores que son importantes con mis amigas	42.6%		57.4%	
	Alumnos	29.6%	Alumnos	70.4%
	Alumnas	54.9%	Alumnas	45.1%
Hablo de los valores que son importantes con mis amigos	48.1%		51.9%	
	Alumnos	66.7%	Alumnos	33.3%
	Alumnas	27.5%	Alumnas	72.5%

Tabla 9. Aprendizaje de valores

CENTRO XXX			
Curso: 4º, 5º y 6º EP			
Nº alumnado: 110			
1º	Ama 93.5%	6º	Amigos 46.7%
2º	Aita 87.9%	7º	Amigas 45.8%
3º	Tutor/a 80.4%	8º	Religión 27.1%
4º	Profesoras 57.9%	9º	Comunidad 18.7%
5º	Profesores 54.2%	10º	Medios de comunicación 15%
ALUMNOS		ALUMNAS	
Ama 92.6%		Ama 94%	
Aita 88.9%		Tutor/a 90%	
Tutor/a 70.4%		Aita 86%	
Amigos 59.3%		Amigas 58%	
Profesores 57.4 %		Profesoras 58%	
Profesoras 55.6%		Profesores 50%	
Amigas 31.5%		Amigos 32%	
Religión 24.1%		Religión 32%	
Comunidad 22.2%		Comunidad 12%	
Medios de comunicación 18.5%		Medios de comunicación 10%	

COMPARACIÓN PROFESORADO-FAMILIAS-ALUMNADO

En las siguientes figuras se presenta la comparación de la percepción del profesorado, familias y alumnado sobre la adquisición de hábitos y valores del alumnado.

Figura 1. Grado de acuerdo entre el profesorado, familias y alumnado sobre los hábitos y valores del alumnado

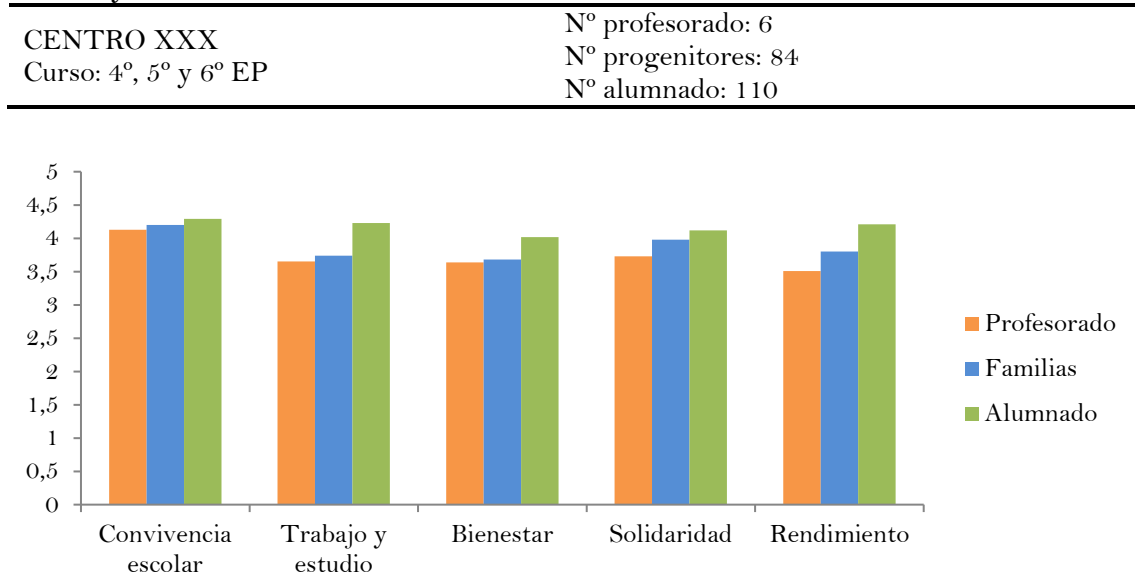


Figura 2. Hábitos y valores que facilitan la convivencia y la vida escolar

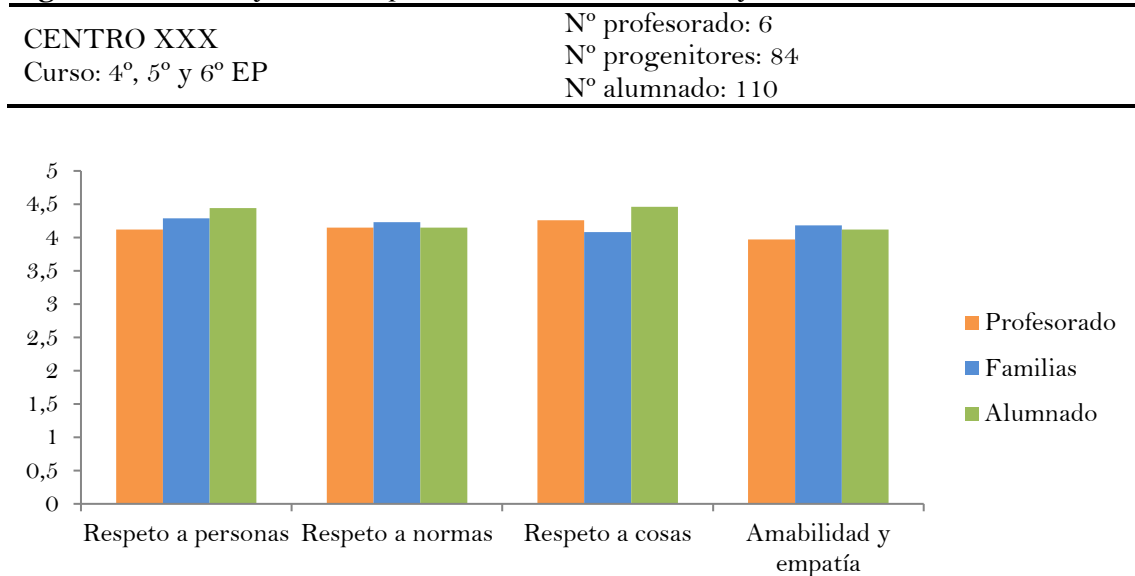


Figura 3. Hábitos y valores que facilitan el trabajo y el estudio

CENTRO XXX	N° profesorado: 6
Curso: 4°, 5° y 6° EP	N° progenitores: 84
	N° alumnado: 110

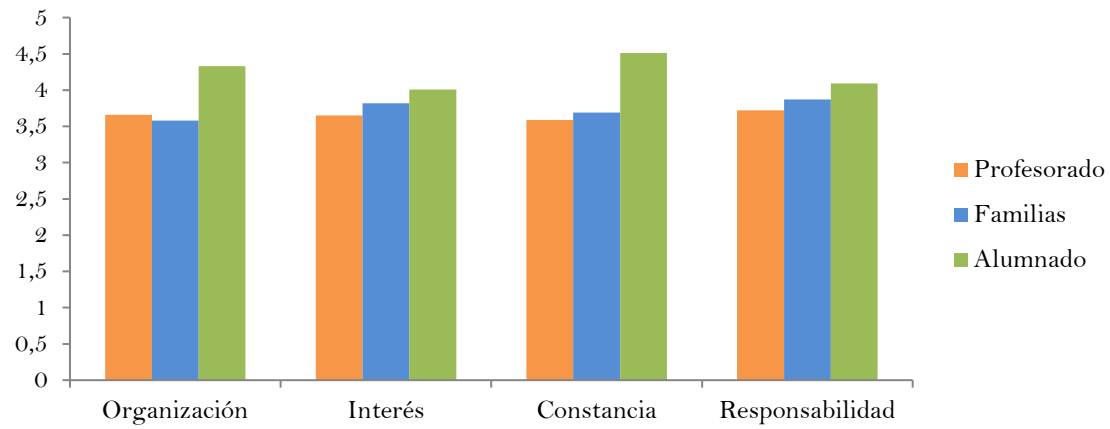


Figura 4. Hábitos y valores que favorecen el bienestar personal y familiar

CENTRO XXX	N° profesorado: 6
Curso: 4°, 5° y 6° EP	N° progenitores: 84
	N° alumnado: 110

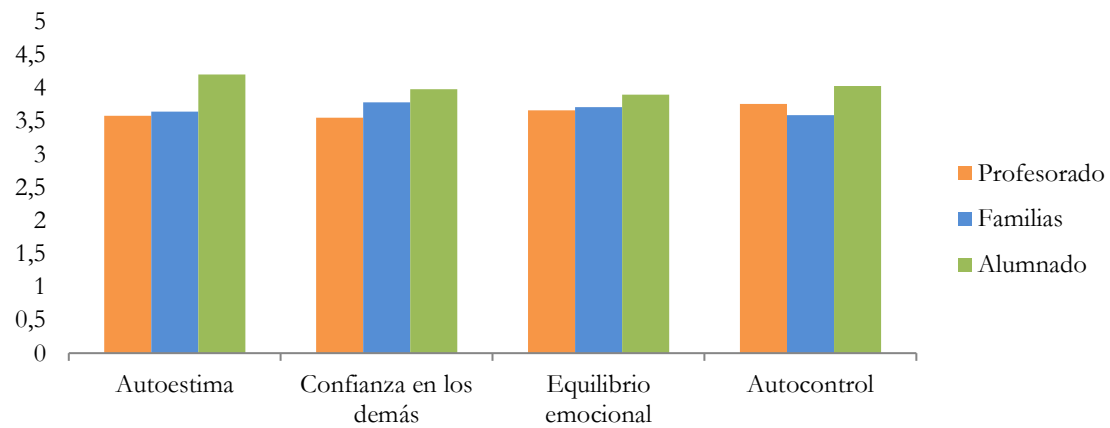
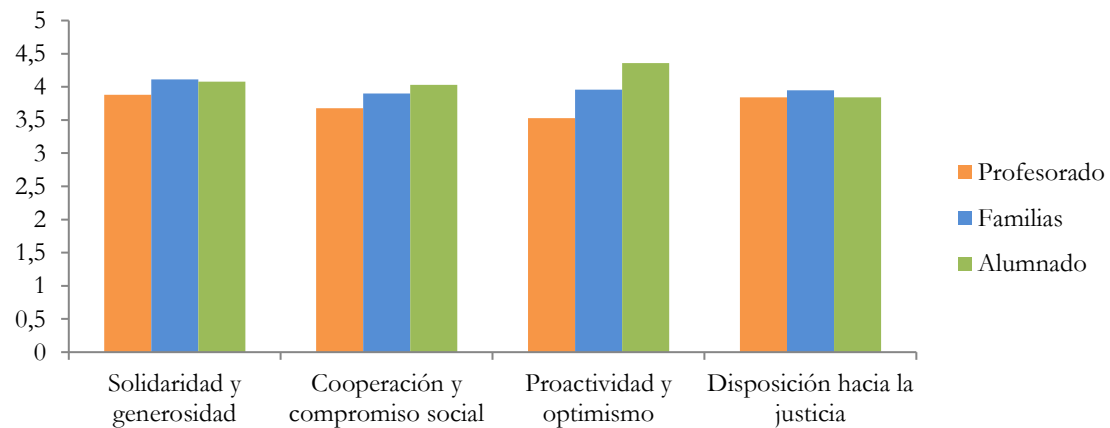


Figura 5. Solidaridad, generosidad y altruismo

CENTRO XXX	N° profesorado: 6
Curso: 4°, 5° y 6° EP	N° progenitores: 84
	N° alumnado: 110



CONCLUSIONES

El centro da importancia a la Educación en valores y lo contempla desde una perspectiva transversal.

Las conclusiones relativas al equipo docente apuntan a que cada docente trabaja contenido referente a la educación en valores en sus asignaturas. Además, se habla de diferentes estrategias para ello: planteamiento de dilemas, visionado de películas o puesta en marcha de diferentes programas con contenido referido a prevención del acoso escolar, solidaridad, o consumo responsable.

Según los y las tutores/as de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria los valores más importantes a trabajar con el alumnado de esta etapa son la Empatía, Paz y Conservación del Medio Natural, mientras que entre los no destacados se encuentran tales como la Compasión, la Excelencia o los Valores Espirituales y Religiosos.

Las familias han respondido de una forma muy positiva a los cuestionarios y afirman tener un alto grado de implicación en la Educación en valores de sus hijos e hijas, además confían en su capacidad para hacerlo.

En general las familias tienen una consideración positiva de cómo se trata la Educación en valores en el centro, según ellas:

- En las entrevistas con el profesorado se comparte información relativa al desarrollo de hábitos y valores.
- Es un centro comprometido con los valores de las familias y de la comunidad.
- En este centro se hacen explícitos los valores que se persiguen en la educación del alumnado.

Los valores que las familias priorizan para ser fomentados en el centro escolar son la Igualdad, el Respeto, Responsabilidad y Empatía, mientras que los menos considerados son los Valores Religiosos y Económicos.

Con respecto a las estrategias que las familias emplean para educar en valores en el hogar destaca el Modelado, dar ejemplo a sus hijos e hijas. En muchos casos se hace referencia a la explicación oral y al diálogo como estrategias prioritarias para conseguir educar en valores.

Las principales dificultades a las que se enfrentan las familias a la hora de educar en valores a sus hijos e hijas son:

- La incompatibilidad horaria que impide la conciliación de la vida laboral y familiar.

- El uso de las nuevas tecnologías (televisión, redes sociales, Internet, etc.) por parte de los hijos y las hijas.
- La presencia de contravalores en la sociedad y el entorno más cercano de niños y niñas.

El alumnado se auto-percibe con una puntuación alta en hábitos y valores relacionados con la Convivencia Escolar, sin embargo, es en los referentes al Bienestar Personal en los que se dan la menor puntuación media. Subrayar que en todos los casos las puntuaciones analizadas atendiendo a la variable sexo confirman la existencia de diferencias en función del sexo y la percepción de valores y estereotipos de género.

En la comparación de las valoraciones entre el profesorado, las familias y el alumnado, se observa una leve tendencia a que sea el propio alumnado el que se otorgue a sí mismo la valoración más positiva, después sería la familia, a excepción de los bloques referidos a Respeto a Cosas, Organización y Autocontrol, en los que el profesorado da una puntuación más alta que los/las propios/as familiares.

REFERENCIAS BIBLIOFIGURAS

Gobierno de Navarra (2014). *Sistema de Indicadores del Grado de Desarrollo de Hábitos y Valores del alumnado de Educación Primaria*. Pamplona: Departamento de Educación.

DEST (2003). *Values education study: Final report*. Melbourne: Curriculum corporation.

Anexo XX.
Consentimiento informado para la entrevista
con los Equipos Directivos (Fase 2)



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO: “Educación en Valores: Buenas Prácticas y Eficacia Escolar”

Investigador principal: Ander Azkarate Morales (ander.azkarate@ehu.eus)
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. UPV/EHU.
Avda. de Tolosa 70. 20018 Donostia
943015516

Estimado Sr., estimada Sra.:

En el marco de la investigación, mediante este documento le solicitamos que acceda a participar en la misma mediante la realización de una sesión informativa cuyo objetivo es compartir los resultados descritos en el informe sobre educación en valores. Su duración será como máximo de 60 minutos y, si Vd. así lo autoriza, procederemos a la grabación de la misma.

Su participación en este estudio es voluntaria y puede revocar el consentimiento dado en cualquier momento, sin dar explicaciones y sin que ello suponga ningún perjuicio para usted. La retirada del consentimiento para la utilización de sus datos y de la información aportada por Vd. podrá hacerla efectiva poniéndose en contacto con el IP en la dirección que consta en el inicio de este documento.

Si usted colabora en este proyecto, una vez haya finalizado, usted tendrá a su disposición toda la información relativa a los resultados obtenidos en el mismo, respetando la confidencialidad de los participantes. Puede obtener los datos poniéndose en contacto con el Investigador Principal (IP).

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 5 de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, le informamos que sus datos pasan a formar parte del fichero "Educación en valores" de la UPV/EHU. Puede ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición de sus datos remitiendo un escrito a la persona Responsable de Seguridad LOPD de la UPV/EHU, Rectorado, Barrio Sarriena s/n, 48940 Leioa-Bizkaia, adjuntando copia de documento que acredite su identidad. Puede consultar el "Reglamento de la UPV/EHU para la Protección de Datos de carácter Personal" en la dirección de Internet www.ehu.eus/babestu.

Estamos a su entera disposición para cualquier cuestión adicional o aclaración que estime oportuna.



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

**“Baloreen Heziketa: Jardunbide Egokiak eta Ikastetxeen Eraginkortasuna”
IZENBURUA DUEN PROIEKTUAN PARTE HARTZEAREN
JAKINAREN GAINEN ONESPENA**

Ikertzaile nagusia: Ander Azkarate Morales (ander.azkarate@ehu.es)
Hezkuntzarako Ikerkuntza eta Diagnosi Metodoen Saila UPV/EHU.
Tolosa etorbidea 70. 20018 Donostia
943015516

Jaun / Andre estimatua:

Idazki honen bidez, aurkezten den informean esplizitu egiten diren ondorioak partekatzea eskatzen dizugu. Saioa 60 minutukoa izango da, gehienera, eta zeuk ontzat ematen baduzu, grabatu egingo dugu.

Ikerketa honetan zure parte hartzea borondatezkoa da, eta edozein unetan baliogabetu dezakezu emana duzun onespena, azalpenik eman gabe eta zuretzat inolako kalterik gabe. Zuk emandako informazioa eta datuak erabiltzeko ematen duzun onarpena baliogabetzea, Ikertzaile Nagusiarekin, idazki honetan goian agertzen den helbidean, hitz eginez gauzatu dezakezu.

Proiektuan laguntzen baduzu, behin bukatzen denean, zure eskura izango duzu lortu diren emaitzei dagokien informazio guztia; beti ere, parte hartzen dutenen izenak isilean gordeta. Datuak Ikertzaile Nagusiari deituz eskura ditzakezu.

Izaera Pertsonala duten Datuen Babesa arautzeko, 15/1999 Lege Organikoaren 5. artikuluan, abenduaren 13koan, xedatutakoarekin bat eginez, zure datuak UPV/EHUko “Educación en Valores” fitxategian gordeko direla jakin arazten dizugu. Zuk emandako datuetara sartzeko, horiek zuzentzeko, deuseztatzeko nahiz aurka egiteko eskubideak erabil ditzakezu; horretarako UPV/EHUko LOPD Segurtasun Arduradunari, Errektoretza, Sarriena Auzoa z/g, 48940 Leioa-Bizkaia helbidera, idatzia bidaliz zure nortasuna egiaztatzen duen dokumentuaren kopiarekin batera. “Izaera Pertsonala duten Datuak Babesteko UPV/EHUren Araudia” interneten, www.ehu.eus/babestu helbidean, begira dezakezu.

Edozein galdera edo zalantza argitu nahi izanez gero, zure esanetara gaude.

**CONSENTIMIENTO INFORMADO
PARTE HARTZE ONESPENA**

Doy mi consentimiento para grabar la entrevista /
Elkarrizketa grabatzeko nire onespena ematen dut:

SÍ/BAI

NO/EZ

Nombre y apellidos del participante / Parte hartzailearen izen-abizenak:

Firma/Sinadura:

Nombre y Apellidos del investigador(a) / Ikertzailearen izen-abizenak:

Firma/Sinadura:

Lugar y fecha / Lekua eta data:

Anexo XXI.
**Modelo de transcripción de una entrevista
realizada al Equipo Directivo (Fases 2 y 3)**

ARCHIVO: ED32714.

DINAMIZADOR/A: Ander Azkarate (E10).

PERSONAS ENTREVISTADAS:

O1A (Servicio de Orientación Escolar).

D1A (Directora Pedagógica).

DURACIÓN DE LA SESIÓN: 0 h. 45 min. 34 seg.

E10: Bueno ba hasiko gara aztertzen hau bale? txostena. Gero behar baduzue bidaltzea ordenagailura bidaltzen dizuet eta listo. Bueno ba sarreran azaltzen da zergatik egin den inkesta hauek, zertarako, helburuak, proiektuarenak, pixka bat datu orokorrak... Gero hemen hasten dira emaitzak, emaitzak daude banatuak hiru ataletan: lehenengo daude irakasleen ikuspuntua; irakasleen inkestetatik ze informazio atera diren; gero familien ikuspuntua, azkenean dago ataltxo bat pixka bat kanporaketa egiten irakasleen eta familien artean eta azkeneko atalean daude ondorioak, ba pixka bat, orokorrean ze informazio ateratzen den eta zuentzat ere interesgarria izango dela uste dut ekimenak antolatzeke honen inguruan... Ba hori printzipioz. Taula honetan dagoen informazioa irakasleek baloratu behar zituzten ikasleak hainbat alderdietan: pertsonenganako begirunea, puntuazioa da 1etik 5era. Orduan ikusten da puntuazioa nahiko ona dela hau da irakasleen, eta bloketan antolatuak daude.

O1A: irakasleen ikuspuntua..

D1A: zer lantzen den edo zer daukaten?

E10: zer daukaten, zer espresatzen duten beren eginkizunetan, zer sumatzen duten irakasleek. Eta orduen ba Hauek dira bizikidetzak lantzeko balioak, hemen lanak eta ikasketak "valores centrados en la tarea" esaten zaie, hau da, pertsonen autoestimua, besteenganako konfiantza pixkat pertsonalagoak, eta hemen solidaridad, cooperación... Hau da irakasleen iritzia...

O1A: ikasleekiko?

E10: bai bai beti, hau da beti ikasleak baloratzen edo ebaluatzen, ez dakit puntuaketa bat jartzea eta gero zein errendimendu akademikoa orokorrean. Gero deigarria da gero ikusiko dugu familien eta irakasleen arteko konparaketa, oraingoz ikastetxe guztien informeak ez ditut egin, oraingoz ikusten da desberdintasun asko familien iritzia eta irakasleen iritzia daude nahiko desberdintasun deigarriak, esaten zaie *estadísticamente significativas* desberdintasun horiek. Ez da tendentzia bat, da desberdintasun nagusia iritzien artean. Hauek dira eskolan egiten diren balioen hezkuntzaren inguruan item batzuk eta irakasleek daukaten iritzia. Adibidez Ikastetxe hau eskaintzen duen balioen hezkuntzagatik nabarmentzen da? Ba 5etatik 4. Osa emaitza onak dira, oso positiboak zuentzat, bi hau da dalako item bat inbertsoa hau da irakasleen, ikasleen, eta familien artean landu behar diren balioak itzartzeko zailtasunak daude, ba hori, osa ona da zuentzat. Eta printzioz, hau da irakasleen parte osea que, nik uste dut gero bizikidetzak plana eta genero edo hezkidetzak plana baitare ezagutzen dutela. Berez hemen ez dago, zuek ya aztertuko dezue lasaiago. Hau da irakasleen ikuspuntua.

O1A: norbaitek esaten badu ezetz... (farrak).

E10: bale bale, gero hitz egingo dugu. Hau da irakasleen ustez ze balioak landu beharko ziren lehen hezkuntzako mailetan adin horretan eta orduan eskaintzen diren itemak galderatxoak ziren hauek, 28 balio hauek agertzen ziren eta beraiek aukeratu behar zituzten 10 garrantzitsuenak, lehenengo postuetan daude askatasuna, enpatia eta tolerantzia, gero ba badaude jarrita portzentajeen arabera.

O1A: Hemen zero zero...

D1A: Zer esan nahi du?

E10: Ez duela aukeratu inork, eta hemen irakasleek aukeratu dutela enpatia, tolerantzia eta askatasuna adibidez. Gero daukat familiena, 97 gurasoek parte hartu dute. Eskatu zen bi gurasoetako batek erantzutea eta deigarria da hau ikastetxe guztietan gertatzen da eta 68% ama izan dela, eta saiatuko gara hau pixka bat aldatzen. Hori, hau da, lehen bezala gurasoek ze uste duten nola daukaten garatuak beren seme alabek alderdi hauek. Berdinak dira. Grafika hauetan daude konparaketa irakasleen eta gurasoen ikuspegiak.

O1A: Altuagoak daude.

E10: bai, familiek berez ikusten dute altuago...

D1A: beraien semeekiko ikuspegiak dira beraz...

E10: hori da. Normalean bai. Errepasatu dudun teoriarekin eta gurasoek beren semei nota altuagoak jartzen dizkiete.

D1A: behintzat kointziditzen dit ikusita daukagun panorama.

E10: Eta hori, osa deigarria da ze altuak diren nota guztiak. Baina bueno printzipioz gero bien arteko media egiten da. Claro es que, 4,18 ematen diete gurasoek eta 3,85 irakasleek. Orduan desberdintasun hori bai da estatistikoko signifikatiboa, osa, estatistikoko signifikatiboa da ordenagailuaren programa batek egiten duen analisisa eta ez dakit zein ekuazioa eta esaten du berak zeintzuk diren signifikatiboak. Gero hau da familien iritzia eskolan praktikatzen dan balio hezkuntzaren inguruan.

D1A: 5-a ez?

E10: bai hori da. Hori da zailtasuna.

O1A: Berdina ateratzen da irakaslerenean eta gurean.

D1A: eta horrek esan nahi du ez dagoela zailtasunik.

E10: hori da, eta bizikidetzeta plana...

O1A: esan nahi du zailtasunak daudela ez?

E10: Ez, 1etik 5 era zailtasunak daudela, dihoa inbertsoan.

O1A: ah, bale bale.

D1A: hau gurasoek ezagutzen dutela?

E10: bai.

O1A: pozten naiz. (farrak)

D1A: hemengoak fijo, entzunda gutxienik, ez dakit zenbat aldiz... (eztula)

E10: orain interesgarria dana da familien ikuspuntua ze baloreak landu beharko ziren ikastolan lehen hezkuntzan... beren seme-alabek...

O1A: ikuspuntua, hezkidetzaren ikuspuntutik?

E10: bai, berez... printzipioz bai...

O1A: egin genuen txarla bat eta etorri ziren hamar guraso (farrak)

E1O: bai bueno azkenean zaila da...

D1A: egia da klaro, galtzen dela... bestean konpaktuago, 16 eta hemen laurogei eta hama piko... hala ere neri hau baxua iruditzen zait.

O1A: Lantzen dugula dagoeneko...

E1O: Bai baina bueno, itema zen beraiek esatea zeintzuk diren garrantzitsuenak lantzeko. Orokorrean ez eskolan ea lantzen diren. ba hori, oraingoaz, ez dakit zenbat informe egin ditudan, baina dezente. Familien iritziz, oraingoaz lehenengo postuan azaltzen da berdintasuna...

O1A: baina bizikidetza... bueno...

(farrak)

E1O: hau da konparaketa. hauek dira blokeak orokorrean, osa bloke bakoitzean lau balio edo... hauek... (erakusten dizkio) eta gero hauek dira bakoitzeko batezbestekoak. Ikusten dira desberdintasuna dagoela irakasle eta ikasleen artean.

O1A: irakaslerena baxuagoa ez?

E1O: hori da, izarrak dauzkatenak dute.

D1A: guztietan?

E1O: batzuetan ez, baina gehienetan bai. Bostetik da puntuaketa... izango litzateke puntu erdi baina gehiago, estatistikoko signifikatiboa. Baina printzipioz zuk esan duzuna, zergatia da hori: gurasoentzat seme alabak direla...

O1A: eta azkenean ez, etxean dena oso ondo, etxean ikusten dituzte lehengusuekin, plazan lagunekin...

E1O: eta horiek dira grafikak eta hauek ondorioak, orokorrean esan diren gauzak...

D1A: interesgarria bai, pistak emateko ta baliagarriak nik uste dut.

E1O: nire ustez ere interesgarriak dira. Nago ya, hau da laugarren fasea eta hurrengo kurtsoan joango naiz estantzia bat egitera eta ya bueltatzerakoan... a ver, a ver... ea ongi ateratzen den, irakasleen informazioa pixka bat aztertzen gustatuko litzaidake jakitea ea nola lantzen dituzuen gauza hauek... berez pixka bat galdera orokorrak dira, nola deskribatuko zenukete balio hezkuntzan egiten den lana edo nola antolatzen duzuen?

O1A: uste dut berez pisu handia daukala, eta berez badela zehar lerro gisa lantzen den zerbait baina era berean ere, batzuetan inkluso lehentasuna ematen zaion zerbait. Akademikoki zehar lerro gisa lantzen da baina ikastolako proiektuan pisu handia daukala... Hor adierazgarria da proiektu ezberdinak daudela ikastolan baina lehentasunezko proiektuak bizikidetza da hizkuntza eta kulturaren ondoren. Eta horretarako garatzen ari garen arlo ezberdinak.

D1A: orain dela urte batzuk klaustro guztiak jaso zuen adimen emozionala informazioa ta bertatik ildo hori jarraitu dugu.

O1A: Eta hor aurrean ere Kiva badela ere, prebentziorako baina azkenean ere bada hilabetean birritan bi saio egiteko eta lantzeko arlo ezberdinetan... Ildo berean jarraitzen dugu, enpatia...

E1O: kiva hori zenbat denbora daramazue egiten?

O1A: urtarriletik, berria da.

D1A: eta gero adimen emozionala badela, baditugu programatutako saioak eta gero badugu gatazkak konpontzeko txokoa, eta gero klase bakoitza eta adinaren arabera emozioak ezagutzeko gaitasuna eta jo nik esango nuke daramadan denboran hemen aurrerapausoak ikusi

ditugula. Humeak sentimenduen identifikazioa egiteko... bueno denetarik dago, denek ezin dute... baina bai nik hemen aurrerapausoak ikusi ditut.

O1A: guk nahi duguna lortu da edozein momentutan gauza hauei buruz hitz egiteko. Egia da, baditugu proiektuetarako hartutako orduak, baina hau edozein gaitan landu beharko litzateke... Hau da nahi duguna... (16 minutua)

E1O: baina berez, adimen emozional programa horretan dakazute saioka antolatuta ezta?

O1A: bai programatuta daukagu kurtso osoa...

E1O: hori zuek egin zenuten?

O1A: oinarritu gara material askotan baiian guk egin genuen plangintza osoa mailaz maila.

E1O: duela zenbat?

O1A: duela 5 urte formakuntza egin genuela... aurretik ere lantzen genuen baina oso zaila egiten zitzaigun ez geneukalako sistematizatua... irakasleek oso galduta ikusten zuten beraien buruak ta hor formakuntza egin genuen... materialak jaso eta plangintza prestatu.

E1O: nork egin zuen formakuntza hori?

O1A: Gipuzkoako enpresa batek... guk kontratatu genituen eta izan zen ordu askotakoa.

E1O: eta berez, daukazuten programa horretan lantzen dira emozioak?

O1A: sentimenduen identifikazioa, gestioa... baditu fase ezberdinak.

E1O: lehen hezkuntza osoan lantzen da?

O1A: bai.

D1A: ateratzean ere lantzen da, beste era batera... baina iristen direnean gelara, ze aurpegiekin ta ateratzean ze aurpegi daukaten... nola ateratzen diren etxetik an etabar.

O1A: bai.

D1A: bigarren hezkuntzan ez dago ain sistematizatua gauza asko dituztelako...

E1O: bizikidetza plana edukiko duzue, eta berez, jotzen da bizikidetza planari askotan, ikas komunitatean zabaldua dago plan hori? edo dago pixka bat...

O1A: hor sartu gara hezkidetza proiektuan ta indarra eman diogu horri, baina hurrengo urterako birmoldatu dugu programa, ditulako gai asko ta denetara ez garelako iristen, baina aldaketak egin dizkiogu eta indartzen ari da.

E1O: eta hezkidetza plan hori?

D1A: Eusko Jaurlaritzak eskaintzen dituen plazetan sartu ginen hezkidetzarako proiekturako, diru laguntza bat jaso genuen, hiru urteko proiektua da, lehenengo urtea aurreko sentsibilizazioa izan da, diagnostikoa, hurrengo urtean sakondu...

E1O: zu zara arduraduna?

O1A: (Farrak).

E1O: nola onartu dute irakasleek?

O1A: ba jendea toperaino dagoenez denak zeuden... gauza bat gehiago? baina bueno poz8ik, hurrengo urterako denek ikusten dute horren garrantzia, baina ez dakigu nola txertatu klaseetan. Ez dugu karga bat bezala sentitzea nahi, laguntza bezala baizik, denek dakite honen garrantzia. Nahi dugu bilatu formula hau dinamikoagoa izan dadin.

E10: hasi zinetenean adimen emozional proiektuarekin, hezkidetzan proiektu hau, hasi zinetenean egiten gai horretan pentsatu zenutelako zerbait zehatz eta sistematikoagoa behar zenutelako?

D1A: guk garbi daukagu ez badugu alderdi emozionala lantzen akademikoa ere ezingo dela aurrera eraman. Globaltasuna behar dugu, ezin diogu garrantzi bakarra akademikoari eman. Horregatik eman genion honi buelta bat eta txertatzea erabaki genuen.

O1A: eskolako sujetua ikaslea da eta ulertzen dugu balio batzuei lotutako ikasle bat aterako dela, eta horretarako fisika ta matematika egiten dutenekin bakarrik, ez dugu lortu nahi duguna... ikastolara ere bada balioak irakasteko lekua, ez bakarrik familia..

E10: eta plan honetan, proiektu honetan, zein ordu eskaintzen diozue?

O1A: bi ordu, tutoretza eta bizikidetzaren orduak... antolatzen dira hor...

E10: zein metodologiarekin egiten da?

O1A: mugimendua, jolasa... gehien bat horren inguruan egiten dugu lan.

E10: oso ondo. Interesgarria. Eta dibertsitatea? zuek esango zenukete mutilen eta nesken artean balioen desberdintasunak daudela?

O1A: oraindik hezkidetzan lan handia daukagu. badira diferentziak. Nahiz eta guk lana egin ez gaude horretan espezializatuak eta gizarteak pisu handia dauka. Ta honi buelta emateko egin behar dugu lan bikoitza. Oraindik alde handia dago.

E10: gutxi geratzen da... (agur Maialen) (joan da)

E10: eta boloak eta, proiektu horretan?

O1A: adimen emozionalari buruz lehengoan eduki genuen nola ebaluatu plan hau. Lehen egiten genuen ebaluatu jardueraz-jarduera ebaluazioa jakiteko ea jarduerak merezi duen edo ez jakiteko. Aurten Kivan sartu garenez adimen emozionalen saioak gutxiago izan dira hamabost egunero Kiva landu dugulako kivaren bitartez. Horregatik pentsatu dugu aurten ebaluazioa egingo dugula orokorragoa, pilatu zaigunez, ta aurten orokorrago orduan.

E10: eta kivaren kontua kanpotik ala barrutik?

O1A: kivaren kontua da Finlandian sortu zen bizikidetzan proiektua eta ikastolen elkarteak erosi du, eta inplantatu dute gehienetan. Gu ere horren barruan sartu ginen.

E10: oraingoz zer moduz?

O1A: oso ondo. interesgarria. oraingoz materiala euskaraz eman digute. Kivak ematen dizun bentaja da materiala dagoela oso ondo azaldua, zer egin, nola... irakasleoi asko laguntzen die dena prestatua egotea. orain material bat edukitzea frogatua dagoena ikerketa zientifikoetan... gertatzen dena da lehengo egunean aritu ginela gauzak ebaluatzen zeren gauza asko ordu betean ez dira garatzen...

E10: oso interesgarria.

O1A: hor azkenean telebistan azaltzen zan eta notizietan eta familiak orduan inplikatu dira jakinminez, ea zer dan... eta jakinmina dago, jendeak galdetzen du zer den hau, eta horrek bultzada ematen dizu aurrera emateko, gu Kiva eskola gara, hemen jazarpena ez da onartzen... publizitate asko... baditugu txaleko berezi batzuk eta patioetako monitoreek txaleko berezi bat darama eta orduan ikasleak badaki nora jo zerbait gertatzen bazaio erraz identifikatzen delako... zentzu honetan presentzia handia dauka ikastolan, Kiva eguna egin genuen, aurkezpena egiteko... LH-ko ikasleek bakoitzak desio bat egin zuten, zein motatako ikastola nahi duten... izan zen sinbolikoko hasiera polit bat emanez...

E10: eta ikasleen erantzuna zer moduzkoa izan da?

O1A: nire ustez oso ona, printzipioz, uste dut gustatzen zaiela... adibidez 6 mailan lantzen da zuzenean zer den jazarpena, zer den bullying-a... zaila da gatazka jazarpena sei garren mailan lantzea, baina sentitzen dira pixka bat inbadituak. ordea enpatia eta holako gauzak direnean gustatzen zaie asko.

E1O: orokorrean ikastolan dagoen klima, ikasleen artean, gatazka asko daude, normalak?

O1A: nire ustez orokorreko giroa ona eta polita dela, baina gero badira talde txiki batzuk non arazo gehiago dauden eta beste batzuetan ez... gelaz gela daude desberdintasunak.

E1O:; gatazka serioen bat?

O1A: ez berez ez... eguneroko gatazkek dira.

E1O: irakasleen arteko erlazioak eta parte hartzea hainbesteko jardueretan parte hartzeko prest daude? irakasleen klaustroak orokorrean parte hartze du erraz berrikuntza prozesu guzti hauetan, bai Kivan, hezkidetzan, adimen emozionalean?

O1A: nire ustez jendeak baditu gogoak ikasteko eta klaustroak lortu du garrantzia ematea gai hauei... bai ulertzen dutela landu behar dutela. Batzuetan uste dut ikusten dutela beraien burua pixka bat galduta, baina hor formakuntza gehiago jaso beharko genuke seguraski. Nik zeozer berria eskaintzen dudanean, kontuz ibili behar dugu zeren erantzuna askotan lan kargarena da... ez ikusteko karga moduan erakutsi behar diegu dena oso prestatua, proiektu asko ditugu, gauza asko...

E1O: gainera orain ekainean gaudenez bukatzeko gogoekin hezkidetzan plan hau antolatu duzue hurrengo hiru urteetarako, eta aurrean ya egin duzue sentsibilizazioa eta diagnostia, berritzez gurekin esaten ziguten bakarrik egiteko sentsibilizazioa, lan asko delako.

O1A: pasa genituen ikerketak etabar baina ez da atera espero genuen bezala... prozedurak ez genituen behar bezala egin eta orduan emaitza batzuk ez daude ondo... hurrengo urtean diagnostia hobeto egin beharko dugu dena ondo jarraituz, denbora falta eduki dugula...

E1O: eta familien ikuspuntua, ikusi dugu balioen aldetik oso harro daudela, baina hezkidetzan lantzen dela edo, adimen emozionala... beraiek suposatzen da dakitela egiten dena.

P1O: bai badakite. nik aurrean adibidez, indar handia eman dugu hezkidetzaren inguruan, inkestak egin ditugu, azaldu zaie zer gauden egiten... charla bat egin genuen Amelia aditu batekin gurasoentzat eta irakasleentzat, eta hori gurasoen parte hartzea oso eskasa izan zen. Emakumea oso aditua zen eta pena eman zidan gurasoen parte hartzeak. Eta gainera ikusten dut erantzunetan berdintasun arloan jarriko diotela kriston puntuazioa eta jope. Azkenean guk jarraituko dugu gure lana egiten nahiz eta etxean ez egin, baina gure ustez orokortasunean egin behar dugu lan.

E1O: nola kontaktatu zenuten Ameliarekin?

O1A: nik egin nuen, nik esan nion zein zen helburua, oinarritzko sarrera zela, zer egin nahi dugun... irakasleen aldetik egon zen parte hartze handiagoa... uste dut 12 familia hola etorri zirela, ez dakit...

E1O: eta zer eskaini zen, lehen hezkuntzan bakarrik ala...?

O1A: ez... eskola osoari eskaini zitzaion eta daukagun ikasle kopurua ezagututa... ba pena.

E1O: normalean parte hartzerakoa holakoa da?

O1A: segun, adibidez Kivaren aurkezpena egin genuenean harrituta geldi ginen. badira familia batzuk beti daudenak oso inbolukratuak eta badira beste batzuk bueno...

E1O: eta familien elkarteak zer moduz funtzionatzen du? badago ezta AMPA?

P1O: bai badago. talde batzuetan bestetan baina hobeto, ta bueno kooperatiba gara hor.

E1O: eta adibidez sartzeko hezkidetzak proiektuak? nork erabakitzen du?

O1A: zuzendaritza taldeak, nik nire ideiak eta beharrak planteatzen ditut baina gero beraiek erabakitzen dute. Handik bizikidetzari garrantzia handia ematen diote eta eman nahi diote.

E1O: nik uste dut gutxi gora behera hitz egin dugula esan behar zena... adimen emozional proiektu horretan lantzen diren balioak edo emozioak, aukeratu dituzue materialak errepasatzen?

O1A: bai horrela sortu dugu gure material basea.

E1O: eta hori lantzen dan maila guztietan?

O1A: bai, bueno DBH-n hasi ginenean, oso ondo egin zuten, baina orain beraiek esaten dute aruten ez dugula hain ondo landu, hezkidetzak sartu dugulako....

E1O: ba printzipioz esango nuke bukatu dugula, baduzu zerbait azpimarratzeko...

O1A: ni arduradun bezala beti nago honi indarra ematen eta bultzada egiten eta hola jarraituko dut.

E1O: Zer azpimarratuko zenuke onena arduradun bezala eta txarrena?

O1A: Txarrena beti ordu falta, proiektu hauek behar duten lana handia da eta nahiz eta ilusio handiz hartu lan gehiegi da, ez gara iristen. gero gauza asko egiten dira, baina niri gustatuko litzaidake ordu kopuruen aldetik gehiago edukitzea.

E1O: Eta onena?

O1A: Nire ustez, balorazioak egiten eta hola jendea pozik dagoela. Ba orduan merezi du egin dugun lan guztiak, borroka guztiak, merezi duela jendea pozik dagoela. Adibidez martxoak 8 ospatzerakoan denak, jende guztiak esaten zigun jo ze polita geratu zen!!!

E1O: Osea egun horietan ekintza bereziak egiten dituzue...

O1A: Bai gero mailaz maila beti egiten ditugu ekintza bereziak eta horretaz gain eskola guztiarekin bat, denak elkarrekin egin genuen puntu more bat, argazki bat... ikastola osoak horrela parte hartzen du.

E1O: Bueno ba printzipioz bukatuko... niretzat oso baliagarria da benetan, bai zeren azkenean ikusten ari naiz... (telefonoak jotzen du eta emakumeak hartu).

O1A: Zeren inguruan egingo duzu doktoretza?

E1O: Lehen hezkuntzaren inguruan. Ikusi dut, atzerrian, Australian berez, lehen hezkuntza eroso batek sistematizatua badaukala oso ondorio onuragarriak bai errendimendu akademikoan, bai familiekin eta lagunekin... Hainbat gauza. Orduan ikustea haiek erabilitako... Adibidez pasa genuen inkesta dago sortua Australian erabilitako inkesta eta Nafarroetatik sortua. Euskal Herrian ikusi nahi dut nola lantzen den balioen hezkuntza eta gero ea erlazionatua dagoen, zer eragin duen eskolaren eraginkortasunarekin... Eskola honek parte hartu zuen eraginkortasunaren proiektuan eta ni talde horretako kide naiz. Eta orduan ondorioa litzateke sortzea buenas practicas ondorio gisa ikusi dudanarekin eta pixka bat zabaltzea eta garrantzia ematea balioen hezkuntzari, konparatuz pixka bat Australian ikusitakoarekin. Agian hau frogatzen....

O1A: Eta badaukazu artikuluren bat?

E1O: badaukat bat, baina dago ebaluaketa prozesuan, baina da DBH-ko arloan..

O1A: Zen gure irakasleei erakusteko, laburki azaltzeko...

E1O: Hau goikoa da Nafarroakoa, ez da hainbeste... Hauek ordea dira Australiakoak, nahi baduzu ematen badidazu zure e-maila... Duela hamar urte hasi ziren lan batekin Australia osoan,

hezkuntza departamentuekin, eta aztertu zuten nik egiten dudana baina maila handian. Bukatu dute azkenean eskolan landu beharko diren hamar balioekin eta aztertu ditugu metodologiak, buenas prácticas... Bukatu du estatuarekin.... Australia osoan hezkuntza mailan...

O1A: Bueno, gauza txikietatik hasi behar da.

E1O: Bidali egingo dizut bai.

O1A: Bai justu orain ez dakit ea amaitzen den eus-ekin (korreoa) edo...

E1O: bueno badago, ni etorri behar nintzen nire zuzendariarekin, bera da Isabel Bartau eta bera dago beste talde batean, Gandere izenekoa. Hor egin nahi dena da web bat sortu sobre "Socialización de Género y Contextos Educativos" eta ari gara aztertzen daukagun informaziotik, ikuspuntu horretatik, eta horretaz gain badaude, beste ikastetxe batzuk... Printzipioz ikastolara bidaliko da gonbidapena aurkezpena egin... Guk gure helburua da web horri sortzea eta azkenean izatea ba, partekatze, berdintasunaren inguruan... Eta berez daude, bai adibidez imajinatu, kontatzea niri orain esan didazuna hezkidetzari buruz... Kontatzea berez hezkidetzan berdintasunaren inguruan egiten diren lanak eta ba hori ateratzea web orrian, bai bideoan, idazlan batean... Gure ahotsarekin zuk esandakoa, era askotan, eta gero web orrian materiala behar dugu eta nahi dugu lortu bai gure ikerketetatik eta baita ikastetxeen parte hartzetik. Eta gero dago beste helburu bat, proiektua daukagu bi urtez, nahi dugu bukatu antolatzen UPV cursos de verano moduko bat, honen inguruan eta gonbidatu nahi dugu kontatzera nola lantzen duten generoa, gauza horiek. Eta bakoitzak kontatzea bere esperientzia eta zer egiten duten. Bidaliko zaizue gonbidapena eta zuek aztertu ea gustatzen zaizuen... Gero nire kasuan falta zait azkeneko fasea, dela ikustea, orain daukat ikuspuntu orokor bat joan naizen ikastetxeetatik, eta nik badakit eskola honetan praktika on bat dela hau eta azkenean da pixka bat nire interesa da, hurrengo kurtso hasieran, ba praktika on horiek ikustera pixka bat sakonago. Adibidez hemen iruditu zait super interesgarria zuek sortatutako adimen emozionalaren proiektua. Ba hori izango zen praktika on bat aztertuta. Orduan ba horren gonbidapena ere bidaliko dizuet, eta hori. Hau aztertzen baduzue eta zalantzaren bat baldin baduzue, azalduko dizuet. Nahi baldin baduzu familiei erakutsi edo... Bai gainera parte hartzea izan da pasada, badago beste bat antzekoa. Emaitzak izan dira, desberdintasun hori izan da... Hori konfirmatzen du familiek seme-alaben ikuspuntua daukatela.

O1A: handituta edo...

E1O: Bai pasada bat da, atal guztietan. Ba printzipioz hori.

O1A: Primeran.

Anexo XXII.
**Consentimiento informado para el grupo de
discusión con el profesorado (Fase 3)**

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO: “Educación en Valores: Buenas Prácticas y Eficacia Escolar”

Investigador principal: Ander Azkarate Morales (ander.azkarate@ehu.eus)
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. UPV/EHU.
Avda. de Tolosa 70. 20018 Donostia
943 01 55 16

Estimado Sr., estimada Sra.:

En el marco de la investigación cuyas principales características se acaban de exponer, mediante este documento se le solicita que acceda a participar en la misma mediante su colaboración en un grupo de discusión cuyo objetivo es recabar información sobre el centro educativo seleccionado para conocer las prácticas educativas llevadas a cabo en el centro en relación a la educación en valores. Su duración será como máximo de 60 minutos y, si Vd. así lo autoriza, procederemos a la grabación de la misma.

Su participación en este estudio es voluntaria y puede revocar el consentimiento dado en cualquier momento, sin dar explicaciones y sin que ello suponga ningún perjuicio para usted. La retirada del consentimiento para la utilización de sus datos y de la información aportada por Vd. podrá hacerla efectiva poniéndose en contacto con el IP en la dirección que consta en el inicio de este documento.

Si usted colabora en este proyecto, una vez haya finalizado, usted tendrá a su disposición toda la información relativa a los resultados obtenidos en el mismo, respetando la confidencialidad de los participantes. Puede obtener los datos poniéndose en contacto con el Investigador Principal (IP).

Todos los datos personales proporcionados en esta investigación son confidenciales. Los datos serán protegidos tal y como obligan las leyes y sólo se utilizarán para la investigación que se les ha explicado. Si quiere consultarlos o modificarlos, o que sean eliminados o no se utilicen para alguno de los objetivos de la investigación, puede ponerse en contacto en la siguiente dirección: Responsable de Seguridad LOPD. REF: "Educación en Valores"; Rectorado UPV/EHU Barrio Sarriena s/n; 48940 Leioa – Bizkaia.

Estamos a su entera disposición para cualquier cuestión adicional o aclaración que estime oportuna.

“Baloreen Heziketa: Jardunbide Egokiak eta Ikastetxeen Eraginkortasuna” IZENBURUA DUEN PROIEKTUAN PARTE HARTZEAREN JAKINAREN GAINEKO ONESPENA

Ikertzaile nagusia: Ander Azkarate Morales (ander.azkarate@ehu.es)
Hezkuntzarako Ikerkuntza eta Diagnosi Metodoen Saila UPV/EHU.
Tolosa etorbidea 70. 20018 Donostia
943 01 55 16

Jaun / Andre agurgarria:

Idazki honen bidez azaldu den ikerketaren eztabaida-taldean parte hartzea eskatzen zaizu. Elkarrizketaren helburua hautatua izan den ikastetxeari buruz informazioa biltzea da, balioen hezkuntzaren inguruan egiten den lana ezagutzeko. Saioa, gehienera, 60 minutukoa izango da eta baimena ematen baduzu, grabatua izango da.

Ikerketa honetan zure parte hartzea borondatezkoa da eta edozein unetan eman duzun onespena baliogabetu dezakezu, azalpenik eman gabe eta zuretzat inolako kalterik gabe. Zuk emandako informazioa eta datuak erabiltzeko onarpena baliogabetzeko Ikertzaile Nagusiarekin hitz eginez gauzatu dezakezu.

Proiektuan parte hartzen baduzu, behin eta amaitutzat ematean, zure eskura izango duzu lortu diren emaitzei dagokien informazio guztia; beti ere, parte hartzen dutenen izenak isilean gordeta. Datuak Ikertzaile Nagusiari deituz eskura daitezke.

Ikerketa honetarako emandako datu pertsonal guztiak konfidentzialak dira. Informazioa babestu egingo da, legeak behartzen gaituen moduan, eta azaldu dizuegun ikerketa honetarako bakarrik erabiliko ditugu. Datu hauek kontsultatu, aldatu, ezabatu edo ikerketa honetako edozein helbururako ez erabiltzea nahi izanez gero, kontaktuan jarri zaitezke helbide honetan: Responsable de Seguridad LOPD. REF: "Educación en Valores"; Rectorado UPV/EHU Barrio Sarriena s/n; 48940 Leioa – Bizkaia.

Edozein galdera edo zalantza argitu nahi izanez gero, zure esanetara gaude.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PARTE HARTZE ONESPENA

Doy mi consentimiento para grabar / Grabatzeko nire baimena ematen dut:

SÍ/BAI

NO/EZ

Nombre y apellidos del participante / Parte hartzailearen izen-abizenak:

Firma / Sinadura:

Nombre y Apellidos del investigador / Ikertzailearen izen-abizenak:

Ander Azkarate Morales

Firma / Sinadura:

Lugar y fecha / Lekua eta data: _____

Anexo XXIII.
Modelo de grupo de discusión con el
profesorado transcrito (Fase 3)

ARCHIVO: GD30602.

DINAMIZADOR/A: Ander Azkarate (E1O).

PERSONAS ENTREVISTADAS:

P1A (Educación Primaria).

P2A (Educación Infantil).

P3O (Educación Primaria).

P4A (Educación Primaria).

P5A (Educación Primaria).

P6A (Educación Infantil y Primaria).

P7A (Directora Pedagógica y Bachillerato)

DURACIÓN DE LA SESIÓN: 1 h. 1 min. 17 seg.

E1O: Bueno, pues entonces empezamos si os parece. Antes de empezar a ver si podemos hacer una ronda diciendo el curso o etapa impartís docencia.

P1A: Yo ***** e imparto docencia en Educación Primaria.

P2A: Yo soy *****, estoy en infantil, en tres años.

P3O: Yo *****, Primaria, entre quinto y sexto.

P4A: *****, en Primaria, tutora de tercero y también en cuarto.

(Risas)

P5A: Yo soy *****, ya sabes. Y estoy en tutora de primero.

P6A: *****, en Infantil y Primaria.

P7A: En bachillerato, así que ni pinto ni corto nada. Si me queréis echar me voy.

(Risas)

P6A: También hay que saber lo que se hace ahí...

(Risas)

E1O: Bueno si os parece empezamos un poco, tengo aquí unas preguntas, seguro que cuando empecemos acabaremos tocando un poco todo. Empezamos con una pregunta general para saber un poco vuestra opinión, entendiendo la educación en valores como las estrategias e intervenciones que se hacen en los centros para trabajar los valores, los valores que todos conocemos, ¿pensáis que este tipo de educación tiene repercusión en el rendimiento académico en el más puro estado? ¿Puede mejorar o empeorar estas notas de las evaluaciones internas y externas y puede tener alguna implicación? Es potente la pregunta.

P4A: No hemos entendido

P7A: Yo tampoco.

E1O: La educación en valores que se practica en el centro, según como sea, ¿tiene influencia por influir esa educación en valores en las notas académicas del alumnado?

P6A: ¿Te refieres a ver si pueden subir o bajar las notas?

E1O: Si en un centro se trabaja una educación en valores muy fuerte, muy sistematizada, ¿esto puede repercutir beneficiosamente en el rendimiento académico del alumnado o un centro que no tiene esta implicación pues igual...?

P1A: Sí

P5A: Sí, y además para bien.

P4A: Va a influir sobre todo en el clima, que se respira en el centro, harán que estén contentos, en el ambiente adecuado respetándose. Luego va a fluir mucho mejor.

P3O: En la situación emocional de cada uno. Si yo creo que hay relación positiva.

P4A: En la medida que un individuo se siente tranquilo está más predispuesto a escuchar, no está dándole vueltas a lo que le inquieta.

E1O: vale, vosotros la educación que practicáis en el centro, ¿creéis que influye positivamente en vuestro alumnado?

P3O: Yo creo que sí.

P4A: Es una parte importante, todo hace y todo suma. Pero si no se tuviesen en cuenta los valores de respeto, tolerancia, no estaríamos nosotros tan a gusto como profesores en el aula ni ellos, entonces hay que educar de manera integral. Hemos marcado que hay que trabajar los valores en distintas asignaturas. Incluso más, asignaturas estanco que no hay. Relacionándolas, somos personas, convivimos y en esa convivencia de las personas van a surgir conflictos que van a tener que solucionar, y si tienen esto sabrán resolver los problemas, el ambiente será mejor y eso hará que el resto de contenidos vayan fluyendo mejor.

P1A: Yo creo que tengo un ejemplo muy claro, yo tengo una niña que está pasando por un problema en casa. Empiezas a notar que algo le pasa en clase. De la misma forma que si pasa en clase, lo notaran en casa. Esa educación en valores, hará que veas que va a mejorar en su motivación y aprendizaje. Y hemos vivido...

P3O: También lo veo como cuando viene una persona nueva en el centro, se ven los valores que tiene el grupo. Se ve en actividades como las que hemos realizado, los valores no están tan bien.

E1O: Bueno, ¿pero eso es bueno para vosotros no?

P3O: Sí, bueno.

P4A: Bueno es bueno en un sentido. Los niños y niñas cuando vienen con nosotros, para que se den cuenta de que se están pasando muchísimo, una falta de respeto terrible, es lo más positivo, mejor que puedes traer.

P3O: Los niños ya tienen muchos valores interiorizados y como personas las tienen que tener. Unos ciertos valores de respeto y ciertas cosas, y cuando ven que esos valores no que ellos tienen interiorizado no se respetan, les extraña o les

llama la atención y esto es una parte positiva. Algo estaremos haciendo bien. Siempre queriendo mejorar. Nuestro trabajo nos cuesta. Si tu no estas constantemente cuidando esto, se convierte en selva.

P4A: La sociedad no los cuida, es la que constantemente les está diciendo esto no se debe de hacer. Los niños hay que cuidarlos mucho, cada vez hay menos niños en cada casa, atendemos a los niños en clase, pero en la calle a ver quién les dice que no den patadas a algo. La sociedad ha relajado el pistón, hay menos intención educativa, yo creo que antes los pueblos, la gente, tenía muy interiorizado que a un niño había que educarle, que todos éramos parte de la educación. Sino en seguida iban a por tu padre. Pero claro ahora hay libertad. El entorno no favorece eso.

P6A: Se les ha dado muchos derechos a los niños, se ponen a jugar en plena plaza con el balón porque tienen derecho, pero fíjate tú, que está lleno de señores mayores. Ay se ha caído. No si yo no le hice nada se cayó sólo, pasa un niño corriendo y el abuelo se asusta y se cae. Ese hombre no va caminando tranquilamente por la calle. Que vean esto es muy difícil. Muchas veces eso hay que trabajarlo con los niños, pero también con las familias, porque las mismas familias no lo ven. No si el niño no le ha hecho nada. Esta actuación no estaba bien.

P3O: Muchas veces te dicen: es que son niños. Está claro que son niños y que tienen una parte de niño de jugar, pasárselo bien, pero educados con ciertos valores.

P1A: Yo creo que los niños son niños, pero los que hemos dejado de ser adultos modelos somos nosotros.

P4A: Si.

P3O: Sí, sí...

P1A: Como han perdido esa referencia es cuando la cosa se ha desbordado. Siempre han sido niños, pero siempre tenían a alguien ayudándoles. Y ahora la cosa se ha desbordado

P5A: Y saben que sus padres van a justificar todo, yo haga lo que haga mis padres me van a sacar la cara

(Mucho barullo)

P2A: En nuestro cole hay mucho que, todo lo contrario.

(Mucha gente a la vez hablando)

P2A: Todas las cosas absolutas, estamos hablando en general, hacia dónde va.

P4A: Hay familias encantadoras

P3O: Cuando tienes ese tipo de familia destaca por tener ideas claras, estructurada, con valores claros que nos apoyan... Generalmente los niños siguen ese camino. Pero cuando tienes un niño con algunos valores generalmente detrás hay una familia que bueno, que no le apoya, que no le comprende...

P7A: Pero tenemos muy pocos niños con esas familias, que no nos siguen, tenemos muy poquitas.

P1A: La mayoría no nos hacen muchos casos. Pero que admitan que un señor por la calle les llame la atención, no a todas les gusta.

P3O: hay muchas familias que nos apoyan, que nos dan la razón, pero de puertas afuera siguen con esa idea, con él es niño y como es niño tiene que, es decir, nos apoyan y creen en nosotros pero luego se nota que fuera no lo mantiene

P4A: Yo matizaría algo, nos apoyan. Es cierto, lo normal sería que nosotros, apoyáramos los valores de casa. Y ahí sí que está cambiando socialmente en todos los sentidos. Ahora son ellos los que nos apoyan a nosotros, puede haber estas consecuencias tal... Ahí es donde está ese gran error y por eso pasa lo de la plaza. Que nos tienen que venir y nos dicen, ayer me pasó esto en la plaza, "¿qué hago?".

P6A: "Dile a mi hijo que coma que a mí no me hace caso".

P1A: Si, si...

P2A: "Quítale el móvil que yo no me atrevo"

P5A: Han perdido mucha autoridad.

P4A: Si pierdes esa autoridad con siete años imagínate cuando tenga dieciséis.

P7A: Lo que pasa con algunos padres de cuarto, me llama el otro día y me dice: ¿Mi hijo la ha montado? Y le digo, nooo, tu hijo no la ha montado. Y el hijo me había dicho a mí cinco minutos antes de la llamada, tú ya sabes que yo en clase no las monto, solo se las monto a mi padre en la calle. Así. Solo se la monto a mi padre.

P4A: Pero ahí, los críos necesitan un límite, ¿hasta dónde? Le dejas cruzar solo la calle o primero cruzamos la calle de la mano, luego vamos dando pasitos de responsabilidad de ver.... Con otras cosas también hay que hacer así.

P5A: Se piensan que un día se van a levantar y van a ser adultos, van a saber hacer todo, van a ser autónomos...

P4A: Y luego los valores de esta sociedad están cambiando, ya no es vales por lo que eres, vales por lo que tienes. Tienes que tener un teléfono o un no sé qué, eso no vale, vale por lo que eres, ¿el valor del esfuerzo hasta dónde llega? Tengo que ganarme las cosas, o tengo que colaborar en casa, NO, se lo doy todo hecho, les hago la mochila, estoy yo pendiente de que lleve las cosas que tiene que llevar, ¿Cuándo van a ser autónomos? Si la mochila para ir a la piscina, él se tendrá que responsabilizar. Primero le tendrás que ayudar a organizarse, pero después le tendrás que dar margen.

P1A: Si no estoy con él no hace los deberes, pero a ver, ¿de quién son los deberes?

P2A: Y luego de repente, ¡¡¡que hagas la mochila porque ya tienes quince años!!!! Pero es que... se creen que porque ya ha hecho quince o catorce años ya tienen que saber las cosas cuando no ha tenido un aprendizaje continuado.

P6A: Creo que ya hemos pisado todas las preguntas

E1O: no, no, no... por ahora categoría familias... Esto es bueno.

(Risas)

P7A: Como compruebas, cada vez que nos juntamos los profesores, sean de donde sean, casi siempre acabamos hablando mal de las familias.

P3O: como supongo que cuando juntas la familia harán lo mismo de los profesores...

(Risas)

P7A: Y nosotros, te decimos que estamos muy contentos con los padres pero por ejemplo la autonomía por más que peleamos no los conseguimos. En todas las reuniones lo decimos.

P4A: Insistimos, y de repente con ocho años te dicen, es que no se viste solo. Y a ver es que tienes que ayudarle... ahora me resulta cómodo y te lo hago yo y luego con ocho no se viste solo. Tendrás que ir dando pasitos, los fines de semana, mira si tiene tiempo y que llegue más tarde al parque.

P3O: vuelvo a repetirme, en el grado de la consecución de objetivos que nosotros planteamos, nosotros no conseguimos que nuestros alumnos estén en silencio... aquí con la autonomía pasa lo mismo, pero si nos comparamos con otras personas que no han trabajado los valores...

(Barullo)

P7A: Flagelamos

(Risas)

P1A: Parece que no hacemos nada

P2A: Que quede bien claro que trabajamos mucho.

(Risas)

P4A: Vas con 25 niños a un curso de natación y todos se visten solos.

P1A: Pues todos tienen la autonomía que podrían tener el resto del año.

P4A: ¿Por qué? El primer día hay uno que sale sin un calcetín, con la camisa al revés, y se piensan, ya los recogerá la andereño... Hay que acompañarle al alumno para que ahora no se sienta vendido. Tú esos objetivos se los trasladas a la familia.

P2A: Antes habéis estado todos de acuerdo en que ahora lo que llevan el papel de educar es la escuela. La familia ha dejado de tenerlo y muchas escuelas se han cansado de tenerlo.

P6A: Es agotador.

P3O: quema, quema mucho.

P1A: Por eso decimos que sí influye académicamente porque si vienen con esos valores de casa, va mucho mejor que si vienen sin ellos y tienes que trabajarlos en clase. Y además si los valores no coinciden, yo estoy diciendo al niño que los problemas se resuelven hablando y el padre le dice que si a ti te pegan, tú da. Pues el niño está confundido. A quien le hago caso. Que defenderse es una cosa y agredir es otra, ni verbal ni físicamente. No, no, estás agrediendo. Eso hay padres que todavía les cuesta, y te viene el padre y te dice, es que mi niño se tiene que defender, y yo sí, pero no agrediendo. Si tú le dices una cosa, le estas trasladando

un valor y yo otro, y los niños dicen de qué va esto. Es importante que vayamos a una, todos a las mismas, en el colegio estamos tratando de que se esfuercen y llegan a casa y le dicen, tu cariño, pásatelo bien, tú no te agobies... Resiliencia cero... Ay es que el niño lo está pasando mal. A ver, ni que sufra ni que...

E1O: ¿bueno y en relación de esto, todos a una, dirías que con vuestras familias vais todos a una?

P4A: Mayoritariamente y nos chirrían los casos en que no.

P3O: siempre pensamos en el alumno o alumna que no, por eso nos molestan tanto, son contadas. Si fueran más estaríamos acostumbrados, pero lo general es que estamos en una

P1A: Estamos continuamente pensando en qué hacer con esos 4 ocho o diez... Son los mínimos, mínimos, mínimos,...

P4A: Si no compartís estos valores, ahí está la puerta. Puede que este no sea vuestro sitio, pero entendemos que tenemos que ir todos a una en los mismos valores, porque si no, el crio da vueltas pensando estos reman a un lado, estos a otro, y yo estoy aquí en el medio.

P7A: Los problemas académicos son distintos, o apruebas o suspendes, o vales o no vales. A veces es suspendes, eres un mal profesor, y otras veces apruebas, eres un buen alumno. Pero en definitiva, todo es aprobar o suspender, no va a ser de valores. Por eso hay que invitarles a salir, aunque no nos hagan caso.

E1O: las familias, ¿compartís con las familias, la evolución del alumnado en relación a las sesiones que tenéis con los alumnos? ¿Y aparte ofrecéis formación a las familias de inteligencia emocional...? ¿Cómo es esa actitud de las familias?

P4A: La actitud de las familias que vienen es fantástica. A veces si te dicen, si estoy teniendo esta dificultad. Se da el caso,... pero si vienen es porque están muy preocupados por ese aspecto y cualquier aportación que tú les des, va a ser bien recibida.

P1A: Para sentirse seguros de que vamos por la línea de...

P4A: Incluso en esas, yo recuerdo tener familias que me decían, tienen que defenderse. Te pones como madre como mi hijo es víctima, y se tiene que defender. Uno tiene la etiqueta del que pega, realmente este niño tiene un problema, no tienes miedo de que tu niño o niña acabe igual, devolviéndolas. No, habrá que solucionar el problema del niño malo, y tengo que hacer mi niño también zurre. Venimos de un pasado como que era válido lo de pegar. Yo me acuerdo de mi madre que le decía a mi hermano, si te pegan, tú les arrancas la cabeza.

P2A: Mi hijo que pegue a otro, pero tú, a lo mejor.... Sí que hay alguno que te dice "te puedo denunciar". Los mensajes de casa... Y te vienen con mucho remango, para, primero me hablas con respeto. Vamos a un sitio que no sea público, no en el pasillo a gritos, y son pocos casos, pero se les está reforzando y te dice, que viene mi madre o mi padre y te denuncia.

P7A: La mayor formación que damos nosotros no es la formación que hacemos grupalmente con las familias, sino la que hacemos en las tutorías individualmente con las familias. El hecho de que tú tienes una reunión con un padre y una madre

en una tutoría, que tu hijo no está haciendo, se comporta así, y tiene estos valores y tienes que conseguir que haga esto y le estas dando educación en valores, educación emocional... Mira podrías hacer esto... Esta es la educación emocional más fuerte, y estas a veces hasta demasiado y a veces hasta harto, pero les estás dando pautas de cómo guiarse. Y en esas conversaciones es donde enseñas a los padres qué valores tienes y qué valores estás intentando que sus hijos tengan.

P4A: Y ellos lo valoran además con una forma muy buena. Muy positiva, una necesidad, porque la mayoría de las tutorías que tenemos, es que el niño tiene un problema con los compañeros... Y a veces le tienes que decir, es que tu hijo es un tocanarices... Y entonces habrá que trabajar con tu niño, no con los demás, esto de esta forma.

P7A: Y siempre en las reuniones tenemos que sacar cosas buenas de los niños, a veces nos cuesta, pero siempre buscamos algo bueno que decir. Y solemos acabar con algo esperanzador o algo bueno que hemos visto. De manera que nos e vayan hundidos en la miseria, o sea no vamos con paños calientes. Pero le cantas las cuarenta.

P4A: El bocadillo, entre bueno y bueno malo. Pero claro tenemos que estar de acuerdo.

P7A: Siempre hablamos de estados no de estructura.

P6A: A mí sí me ha pasado con una familia, las bajas notas, le he tenido todo el fin de semana haciendo cuentas, trabajando... Igual el niño no necesita eso, igual necesita reforzar la responsabilidad, constancia, esfuerzo, autonomía... ¿En casa como trabajas eso? No es que es tan lento y le visto al niño cuando está en la cama, deja de darle tanto libro, tanto cuento, lápiz al niño y empieza a darle... Es lo que necesita el niño para despegar, no necesita más académico, pero si académicamente está bien, pero no rinde. Si no estás tu encima no hace, le falta una autonomía tan grande que se va descuidando.

P4A: Aunque académicamente vaya mal, un niño que no está madurando, en tres o cuatro pilares, que no son ni mates, ni escribir, sino esa autonomía, saber compartir, saber ser, estar... ese niño es un juguete entonces yo les digo muchas veces, primero, para que vaya bien en mates, primero tiene que evolucionar en edad mental, edad física y cuando ya eso lo hayamos solucionado, entonces entramos en lo otro. Para que te sirva que sepa muchas mates si no sabe sacarle la punta a un lápiz. Cuando se rompa que hacemos, por ejemplo. Muchas veces empiezan con la insistencia de que mi niño va mal en mates... y al final acabamos en una cuestión de falta de esfuerzo, distinción de ritmos...

P3O: Como tutor tienes la función académica y otra más de valores y según el centro, el equipo, o la persona, la diferencia se ve, cuando nos juntamos con otros centros o con otras formas de trabajar. Al final lo académico es lo que va rodado, es verdad que es un grupo que generalmente en lo académico hay algunos que van mejores, otros que peores... o avanzan con cierta facilidad y a lo que dedicamos más tiempo muchas veces es a la otra educación, como equipo dedicamos lo otro... si estudiáramos el porcentaje de desgaste y tiempo que dedicamos, la otra educación ganaría por goleada. En las reuniones pasamos más tiempo hablando de la educación de valores que de la académica. Lo nuestro nos

cuesta, hacemos 1200 cosas, y algunas de ellas cuando las haces, alguna ya servirá de algo? Y si, el poso está ahí, y si nos relajáramos se perdería enseguida. Los niños no han bajado como han subido, ahora han subido después de estar rodeados de selva y suben... hay un trabajo detrás de todo el colegio, desde el que paseaba y va al baño... esa es la gran ventaja o nuestro punto fuerte, todos tenemos claro.

P2A: Aquí hay una gran conciencia, si pillas a un alumno haciendo algo por la calle y no importa qué edad tenga que le llamarás atención. El otro día venía una de infantil y estaba con los de segundo de eso en el ascensor y estaban hablando de si estudiaban historia o no, y empezó a reñirles porque sabes que está haciendo algo mal. Y no es tu alumno, pero está en tu centro.

P3O: nos estamos siempre refiriendo al lado negro y cuando te encuentran por la calle te viene y te saluda de una manera agradable, con toda la educación respeto...

P7A: El lado negro dice...

(Risas)

P7A: Hemos comentado que los del lado oscuro cuando hacen por ejemplo cooperación suelen ser encantadores.

P3O: Sí. Es verdad. Y luego son los que se portan mal, pero no tienen mal fondo, simplemente no tienen herramientas para llamar la atención o cariños de sus padres. Su forma de pedirlo es así.

P4A: Muchos de ellos también porque tienen claro que no les gusta estudiar y aprender lengua, mate... y en la medida que se ha ampliado, estar dos años más en un colegio es negativo. Llamen la atención en clase, porque no se atreven a pedir quiero hacer peluquería o quiero ir a aprender puericultura... como no pueden, eso ha hecho que crezcan más esos casos negros de los mayores, porque antes a esa edad tenían... o cuando hacen la colaboración, ahí les ves... Cuidador, cuidadora, en actividades muy lúdicas es un crack, pero luego en clase en lengua y eso pues no, no...

P1A: Otra ventaja que tenemos también es que tenemos diversidad, es que tenemos inmigrantes, tenemos NEAE, tenemos niños de otras comunidades con distintas culturas. Esa diversidad enriquece, están acostumbrados a tolerarse en la diferencia y eso les da un poso a nuestro alumnado muy bueno, porque es alucinante por ejemplo el trato que tienen con Beñat, que tiene una discapacidad que no sabe ni hablar. Pues no se relacionaba con nadie, se retrajo mucho. Pues es que está haciendo acompañamiento con los niños, ha adquirido una responsabilidad, les ayuda con el bocata, tiene iniciativa, cosa que antes parecía imposible.

P6A: ¿Te ayudo?

P1A: Se ve que sonría

P6A: Los niños me quieren mucho

P4A: Ha ido a donde Laura y le ha preguntado si es el más guapo del colegio

P7A: Se está aprendiendo más así que...

P1A: Llegó un momento en el que no hablaba ya.

P6A: Autoestima cero. Y ahora...

P1A: La diversidad tú la enfocas desde la individualidad, cada niño necesita una serie de cosas y bueno, a veces acertamos, pero lo intentas. Esta diversidad e individualidad es la que hace que nos impliquemos todos, la empatía es algo que aquí funciona bastante bien. En cuanto tú vas, ha hecho algo malo el alumno, y cuando llegas le dices, ¿te has puesto en el lugar del otro? Y ya cambia la mirada. Ha habido alumnos que están esperando que les echés la bronca y antes de que lleguen ya están llorando. Todo lo que he hecho... no le pones el castigo porque les dices: ¿cuál va a ser la consecuencia? Y empiezan a ponerse unos autocastigos y le tienes que empezar a decir oye que no es para tanto, ponte un poco menos.

E1O: vosotros, de *****, ¿diríais que la educación en valores que ofrecéis es eficaz? ¿Os conseguís lo que os proponéis?

P3O: Somos los eternos insatisfechos. Estamos todo el día quejándonos y que tenemos que mejorar, pero el camino lo estamos siguiendo.

P4A: Nosotros vamos a las tutorías y con el 100% de las familias dos veces al año, es una propuesta, que queremos. Es poner una hora hacer coincidir. Queremos también que el 100% del alumnado conseguir lo que nos proponemos, y eso no lo vamos a conseguir, ni aquí ni en ningún lugar, en ninguna familia, en ningún colegio... Que la bola entera vaya... Vemos a veces más la insatisfacción que tenemos con esos 4, que lo que hemos conseguido mucho, pero como nos planteamos más de lo que se puede...

(Barullo)

P4A: Es lo que estoy diciendo. Antes llegábamos hasta el 50% y ya estábamos contentos y ahora es venga a por el 100%.

P3O: La satisfacción de las familias y de alumnos está 8% por encima. Queremos llegar al nueve...

E1O: ya, ya.

P6A: Queremos el diez, la excelencia.

E1O: sí, sí, exigentes... Vale bueno ya sé que me habéis contado el proyecto específico que tenéis en valores, Kiva... y todo eso, ¿el profesorado en general, qué opinión de todos estos programas que forman la educación en valores, que opinan? ¿Os parecen suficientes, demasiados?

P3O: yo creo que al final son recursos que nos vienen bien para solucionar, para trabajar valores, situaciones... Pero al final son recursos que trabajamos con estos y con 45000 más, ¿no? Al final no dejan de ser herramientas.

P4A: Se trabajan a lo largo del año de manera sistemática pero luego irás, cogiendo de aquí, de aquí... es como los idiomas. Luego tienes que ir aprendiendo y mejorando nosotros mismos, empezamos con Nahiko y desde que empezamos con valores ya eran importantes, eran otras épocas, otra sociedad, pero ya cuando empezamos en Nahiko que fue hace diez y muchos años... trece catorce... al comienzo creíamos que sabíamos todo y que lo teníamos todo claro, pero no, luego hacías nuevos aprendizajes porque en una situación, de repente te generaba una

empatía, de ayuda... pueden ser simplemente fórmulas para luego tu entrar con el alumnado, pero seguimos teniendo contacto con Nahiko, ahora han puesto todo en digital, pero es casi el mismo, bueno el mismo material... Pues también adaptado a nuevos tiempos, o sea siempre seguimos, empezamos con lo más fuerte, con los proyectos de aprendizaje para nosotros, pero luego hemos hecho emociones, un montón de actividades.

P6A: Mindfulness...

P4A: De todas aprendemos algo, para nosotras también-

P3O: Si, si, si...

P7A: De todas las sesiones de formación que hemos tenido, nos han valido para nosotros, pero lo consideras necesario, porque si tu no consideras tus propios déficits difícilmente podrás ayudar a los demás, así que lo primero que tienes que hacer es autoconocerte y tratar de mejorar en la medida en la que podamos, que no sé cuánto podemos, pero hay que intentarlo.

P3O: al final es eso que comentábamos, que de todas estas cosas siempre aprendemos algo, yo soy el que menos lleva aquí. Llevaré cerca de 3 años o así, pero es verdad que todo este tiempo la de cosas que he aprendido, de recursos que he tenido, de cómo te vas enfrentando a las cosas que, como te enfrentas a un problema al comienzo del curso y cómo te enfrentas 2 años después pues, yo creo que la diferencia es muy grande. Un problema mío es un problema de todos y un problema de *****, es de todos. Los problemas son problemas de todos.

P7A: Hasta para reírnos.

(Risas)

P3O: Si...

P7A: Ya sé que tienes este problemita pero bueno para hacer la vida más agradable.

P4A: Incluso hemos tenido personal que no lo tenía tan claro, por ejemplo un profesor que llevaba tres años, pero ha absorbido muchísimo, nunca ha rechazado nada. Igual que las familias, que no es lo suyo. Que tenemos que ir en la misma línea y si no están... Que no le hemos pedido a nadie que se vaya, pero bueno no se sentía bien...

P7A: También por otras cosas. Es que para estar aquí, tenemos mucha conciencia, estamos todos a una. Lo que decís es verdad, todo se socializa en trabajo, los problemas, en alegría....

P3O: Aquí Muy pocas decisiones de forma directa, decisiones del día a día si, pero cada vez que algo se sale un poco.... Consultamos....

P4A: Pues aquí ***** y yo llevamos treinta y pico años y seguimos consultando... También es algo que hemos aprendido. A ver también es algo que hemos aprendido porque yo cuando empecé era mari sargento y bueno.

(Risas)

P4A: Va cambiando la sociedad, la vida.

P5A: Yo también he cambiado mucho.

P4A: Y se nota.

P7A: Pero cambiamos para bien eh.

P4A: Hombre, eso entre nosotros salen estas propuestas. Cómo podemos estar exigiéndoles a los niños, que estamos en la puerta, siendo unos chapas, egun on, egun on (con tono de hablarle a un niño), pues para que te mire a la cara alguien cuando entra y salida... A todos nos agrada. Y yo recuerdo un momento que estamos exigiéndoles a los niños, y nosotros hay días que venimos cansados, luego ya veremos qué hacemos.... Son reflexiones...

P7A: Pedir una sonrisa y un abrazo y pedirlos...

P3O: Sí, sí...

E1O: en relación a, osa ya me han contado que hacéis actividades en valores que diseñan los alumnos de secundaria para primaria etc... la respuesta del alumnado es bueno y, ¿qué tipo de actividades suelen proponer? ¿O sea suelen tener libres...?

P1A: Están un poco tutorizados, en grupos...

P7A: Depende quien lo dirija.

P7A: Hay una profesora a la que le gusta mucho el teatro y casi siempre va a hacer una dramatización de un cuento.

P4A: Si, a ver, pero las actividades puede haber de todo... pero trabajando un valor...

(Barullo)

P4A: Juegos, teatros, yincanas, juegos de mesa, juegos de ordenador... Con todos los recursos que haya

P7A: Canciones

P5A: Hicieron el otro día un juego con colores, en grupitos e iban...

P7A: ¿Esos son de psicología no? Eso es otra cosa, cada año hacen algo relacionado con la inteligencia emocional. Y bajaron un año pidiendo abrazos y bueno, este año han estado haciendo el rostro de colores y las emociones... Pero bueno eso es un proyecto ya... La educación en valores es otro proyecto del colegio que se trabaja en el todo, pero si tienes ya un proyecto de inteligencia emocional y la trabajas con el texto, la intentas llevar a la práctica con el alumnado. Y hemos descubierto que se aprende más cuando se enseña que cuando eres receptor sin más. Los mayores les vienen muy bien y a los pequeños también.

P6A: Y luego hay que ver las necesidades de cada curso, porque por ejemplo en mi curso, imagínate, un curso que es poco autónomo. Igual otro curso no necesita tanto eso, depende de cada curso.

P7A: Por ejemplo los de infantil....

P6A: Por ejemplo, mi curso es súper obediente, siempre gracias y por favor... y entre ellos, esto son cosas que igual ya no tengo que insistir tanto porque sale de

ellos, pero a lo mejor necesito otro tipo de... porque son.... Hay que ver las necesidades de cada curso.

P2A: En estos tienes que...

(Barullo)

P2A: En base a las necesidades se van a...

E1O: el profesorado recibís formación en base a todo este contenido, imagino.

P6A: Sí.

P1A: Sí.

E1O: y esa formación suele ser seguís formándoos en torno a los valores, emociones... aspectos...

P4A: Nunca acabas...

E1O: ¿seguís?

P4A: A veces hay que hacerlo práctico, lo que decimos de los niños, se saben la teoría pero no hacen la práctica. Pues con adultos igual, nos sabemos la teoría pero no la practica...

P7A: Lo que decíamos es que tenemos que llegar y estar con una sonrisa.

P4A: Estaríamos con el lenguaje positivo, pues siempre te vas a al negativo. Nos sabemos la teoría, habla más bajito, no chilles, pero como diga no chilles ya le estoy diciendo chillar... Pero no pienses en la vaca verde, el lenguaje positivo es mejor, pero... Nuestra educación ha sido así, hay que hacerles entender que el error es bueno... Pero antes, te has equivocado en esto, como profesor mal.

E1O: ¿evaluáis los valores en el boletín?

P1A: Sí.

E1O: ¿Y cómo hacéis?

P1A: Se va eligiendo trimestralmente un valor y es que él se evalúa.

E1O: ¿Pero vosotros a la hora de evaluar ese valor, como lo sentís? ¿Lo sentís complicado...? Esa subjetividad que siempre...

P4A: Depende del valor.

P3O: Hubo un momento donde le poníamos hasta calificación, pero claro esas cosas...

E1O: ¿antes poníais número?

P7A: Suficiente, insuficiente

P3O: pero no venía a decir mucho.

E1O: pero bueno ya vamos terminando, ¿cómo veis la adquisición de valores del alumnado, veis que hay esos estereotipos de género a la hora de practicar?

P3O: Los tenemos nosotros.

P7A: Están en la sociedad.

P3O: Todavía me sorprende... con los jóvenes que son y ya tienen estos estereotipos tan marcados...

P7A: Se los damos nosotros sin darnos cuenta. Ay es que esta niña es tan ordenada, estoy más a gusto con las niñas. Y se nos escapan 20000 veces....

P3O: desde la coeducación ahora personalmente, yo hago un esfuerzo personal, además no por nada, sino porque siento que beneficia mucho. Pero realmente veo a jóvenes, con estereotipos tan marcados que digo jope...

P4A: La televisión, los medios, se ven una película...

(Barullo)

P4A: Y ahora como estamos en este tema, vemos el Tarzán salvando y... Y ya estamos como siempre él le salva a ella.

P1A: Yo tengo muy claro que mañana, nos dan unas actividades con un tríptico para hacerlo, actividades muy majas de comprensión, y no estoy hablando de lo que os ha gustado de la película. Y en seguida ha habido una niña, ¿cómo se dice? Salvar en euskera. Tarzán está todo el rato salvando a Jenny. Es muy protestonilla en ese sentido, estaba venga a decir que Tarzán salvaba a Jenny... Bueno protestonilla no, reivindicativa.

P6A: ¡¡¡Resáltalo, resáltalo!!!

P1A: En seguida y ya de ahí hemos empezado a sacar unas cuantas cosa y yo mañana voy a seguir con eso...Hacer un crucigrama tal, eso no... Vamos a trabajar la parte... Hemos estado trabajando hace nada el día de la mujer, el día de.... Y vamos a ver.

P4A: Que sean críticos.

(Barullo)

P7A: "Pues he visto un anuncio de una familia que son dos padres..."

P4A: Pero luego ves otro...

P2A: Bueno luego otra peli... era...

P3O: machista, violenta... bueno un acierto seguro.

P4A: Encima teníamos la selva detrás...

P3O: El egoísmo...

P1A: Pero creo que de todas formas puede ser una película muy buena para trabajar... Qué nos llama la atención de lo que nosotros trabajamos en el colegio.

P3O: Es verdad que son muy críticos.

P4A: Más que nosotros.

P3O: Pero también es verdad que hay unas cosas ahí asumidas...Interiorizadas, que es lógico porque la sociedad las tiene. Todavía hay muuucho que hacer.

P1A: Los niños no lloran, hay que ser un machote

P7A: Los mayores nuestro, resultado final... Vosotros tenéis una dificultad y es que los dejáis pronto y todavía son muy influenciables para la sociedad... Pero

nuestro alumnado final de cuando acaban segundo de bachillerato, es un alumno que no tiene tantos estereotipos, mira como son de peleonas las chicas de segundo, son las que han organizado las actividades del día de la mujer, se meten en todos los fregaos, están en la recogida de saharauis ahora.

P4A: Señal de que esos valores que se están trabajando desde la familia y desde aquí.

P7A: Son ellas las que mueven las cosas, piden ayuda aquí y en la familia... son reivindicativos.

P1A: Les queda espíritu crítico.

P5A: A ver a partir de este ocho de marzo ha habido mucha fuerza en las redes... Este ocho de marzo ha sido muy potente.

P4A: Que eso suene, que vaya sonando la importancia de... que la sociedad reflexione. Que un niño te pida una muñeca que no te haga saltar las alarmas. Porque antes era: "es que el niño me ha pedido una muñeca..." ¿Y? como si te pide...

P6A: Bueno pero todavía hay, a mí hay padres que son jóvenes y me sorprenden porque me dicen los niños: "¡o es que mi padre me ha dicho que eso es de niñas..."

P4A: Sí, sí...

P3O: Pfffff....

P4A: Es que para los niños son juguetes y toda la parte de niñas es rosita...

(Barullo)

P1A: Una niña no puede jugar con coches...

P4A: Tú entras en ciertas clases y ves rosa y luego ya todos los colores...

P1A: Te quiero decir que ahí ya es como le guste al niño o la niña. Te acercas a un cochecito de bebé y ves azul o rosita y dices ay que niña tan bonita.

P5A: En fin que tenemos asumido...

(Barullo)

P5A: Esa sudadera, he estado a punto de decirle algo, pero decirlo ya es marcar esa diferencia...

P3O: Claro.

P5A: Iba con una sudadera de estas rosas y era bonita bonita.

P3O: Yo era lo que iba a comentar, hace un año y pico vine con una sudadera rosa al claustro y era un rosa chicle, y muchos alumnos y alumnas me miraban como las vacas al tren que se dice. ¿Cómo viene con rosa? Si es un chico. Con el tiempo yo ese hecho lo he trabajado con ellos; de decirles, ¿vosotros os acordáis de cuando vine con una sudadera? Y todos extrañados, sí, la verdad que sí. Y ahí luego salió...

(Barullo)

P3O: Era el otro motivo.

(Barullo)

P3O: Que nos pasa mucho a nosotros eh...

P4A: A mí mucho.

P7A: Mis hijos también, pero un rosa tan intenso a mí me sorprendía.

P2A: Yo al mío también le he comprado una camiseta.

P1A: Yo al mío también...

P2A: Y ahora va a venir con una corbata rosa.

P1A: Di que sí.

P2A: Para su graduación.

E1O: pues muy bien. Moraleja.

P4A: A ver es que es un color como todos los demás también. Solamente porque no quiero que...

P1A: Para mí la condición está en que si la niña lo elige y le gusta, otra cosa es que lo elija la ama o ay qué bonito que es rosa y aunque no le guste, se lo tiene que poner, porque a la ama le gusta mucho. Lo que pasa es que es una niña... que... Bueno como lo dice ella: "me tendré que aguantar hasta que pueda decidir".

P7A: Como mis sobrinas que ahora van de negro.

P4A: Monísima la niña, bueno todos los niños que tienes.

P7A: Tú siempre.

E1O: bueno pues en principio esto es, no sé si queréis comentar algo más... Pues en principio muchas gracias.

P4A: Para recoger cositas.

P7A: A veces viene muy bien tener una persona de fuera porque le pones precio a lo que trabajas tú. Pero normalmente como lo haces, no le pones valor.

E1O: si te das cuenta de lo que haces.

P7A: Nosotros mismos hacemos lo mismo, siempre tenemos un lenguaje negativo. Pocas veces decimos, ay mira qué bien he hecho esto. ¿Pero qué te llevas a casa? Lo que no te ha salido bien. Cuando nos sale algo bien, pues ya está. Pero lo que nos llevamos siempre es lo que nos ha salido mal. Es verdad que hay que pararse a pensar todo lo que haces bien.

P4A: Eso es, tienes a 22 alumnos que sus padres te apoyan y todo y eso. Es decir, tienes tres y son los que tienes en la cabeza.

P1A: A mí también me ha venido muy bien, porque estoy en la cabeza con la de ayer y antes de ayer y he dicho: si son dos. De 26, no me puedo quejar, es que el resto son una maravilla.

P7A: Estamos a final de trimestre y nos están pasando por la cabeza el uno y el dos... Con compañeros enfermos, con gente fuera...

(Barullo)

P7A: Final de trimestre para nosotros es muy malo.

(Barullo)

P7A: ¿Oye vamos a darle una pulsera no?

P3O: Ah sí, sí...

SAPERE AUDE
