
Hábitos y valores del alumnado en centros de primaria de alta eficacia escolar

Students' Habits and Values in Elementary Schools with High Level of Effectiveness

ANDER AZKARATE MORALES

Universidad del País Vasco
ander.azkarate@ehu.eus
<http://orcid.org/0000-0003-2702-8778>

ISABEL BARTAU ROJAS

Universidad del País Vasco
isabel.bartau@ehu.eus
<http://orcid.org/0000-0001-5200-5493>

LUIS LIZASOAIN HERNÁNDEZ

Universidad del País Vasco
luis.lizasoain@ehu.eus
<http://orcid.org/0000-0002-0753-2806>

Resumen: Diversas investigaciones concluyen que la educación en valores es una parte inseparable de la enseñanza eficaz y que se vincula con mejoras en el aprendizaje y el bienestar emocional y social del alumnado. Este trabajo pretende encontrar evidencias de la relación entre la educación en valores y la eficacia escolar en escuelas de primaria del País Vasco. Se plantea conocer los hábitos y valores del alumnado de centros eficaces, escuelas que obtienen una puntuación media superior a la esperable una vez controlados, mediante modelos jerárquicos lineales, los efectos de las variables contextuales, e identificar buenas prácticas en el área. Se aplicó un cuestionario a 391 estudiantes (51.9% chicos y 48.1% chicas) y se

realizaron entrevistas semiestructuradas a los Equipos Directivos de tres de estos centros. Los resultados confirman que el alumnado tiene una valoración positiva de su nivel de adquisición de hábitos y valores, pero se encontraron diferencias significativas en función del sexo. Además, el aprendizaje cooperativo es la estrategia más utilizada para educar en valores en las aulas. Se concluye el trabajo con las implicaciones para la práctica educativa derivadas tanto de las diferentes percepciones sobre los hábitos y valores, como de una actuación estereotípica de los géneros.

Palabras clave: Hábitos, Valores, Eficacia Escolar, Educación Primaria.

Abstract: Multiple research works conclude that values education is essential for any effective teaching, helps to improve students' learning and their socio-emotional well-being. The objective of this work is to find evidence of the relationship between values education and school effectiveness in elementary schools in the Basque Country. In addition, it will identify the habits and values of elementary school students enrolled in those effective schools with a higher mean score than could be expected once the effects of contextual variables have been monitored by linear hierarchical models, and will pinpoint good practices in the area. A questionnaire was distributed among 391 students (51.9% boys and 48.1% girls) and semi-

structured interviews were carried out with management teams from three of the schools. The results confirm that students assess their learning of habits and values positively, but significant differences were found depending on the gender of the participants. Cooperative learning is the strategy most commonly used to teach values in the classrooms. This study offers pedagogical consequences stemming from the different perceptions of habits and values, as well as from a stereotypical performance of the genders.

Keywords: Habits, Values, School Effectiveness, Elementary Schools.

INTRODUCCIÓN

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).

El principal objetivo del sistema educativo español desde la Ley Moyano (1857) es el desarrollo integral del alumnado. En este sentido, el currículo incluye no sólo conocimientos cognitivos, sino también habilidades y valores (Jiménez y Sanz, 2015). Actualmente se demanda que la escuela recupere su función social al respecto, asumiendo su responsabilidad en el fomento de hábitos y valores en el alumnado, construcciones que pueden considerarse en sí mismas objetivos de la educación (Arthur, Kristjánsson, Harrison, Sanderse y Wright, 2017; Berkowitz y Bier, 2007; Botia, 2007; Fuentes, 2018; Jordán, 2003; Lind, 2007; Lovat y Toomey, 2009; Marina, 2010; Martínez, Esteban y Buxarrais, 2011, OCDE, 2017; Sánchez, 2015; Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2007; Villadre, 2013).

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. 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 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).

Esta adaptación de los currículos a las nuevas exigencias de la sociedad plantea nuevos retos para las diferentes etapas del sistema educativo (Ararteko, 2009). Y es que la adquisición de hábitos y valores es una parte inseparable de cualquier enseñanza y escolarización eficaz, ya que va al corazón de la moral, dimensión innata de todo aprendizaje (Carr, 2005, 2006; Halliday, 1998).

Lovat y Toomey (2008) plantean la relación entre la educación en valores y la enseñanza de calidad como una “doble hélice”, sugiriendo así una particular relación de interdependencia entre estas dos entidades separadas (Lovat y Clement, 2008). Los beneficios de potenciar en los centros escolares una educación en valores sistematizada y de calidad no se limitan sólo a potenciar la construcción del carácter del alumnado, sino que también contribuyen a la mejora de los resultados académicos (Benninga, Berkowitz, Kuehn, y Smith, 2003; Brown, 2010; Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone y Shriver, 1997; Esquith, 2003; Lovat y Clement, 2008; Lovat, Clement, Dally y Toomey, 2011; Lovat y Tomey, 2009). Lovat (2017a, 2017b) apunta que las personas de la comunidad escolar que ejercen como agentes educativos (equipos directivos, profesorado, etc.), consideran la educación en valores como un factor más de la eficacia escolar de los centros.

En muchos casos estas personas se convierten en modelos de referencia significativos (Llopis y Ballester, 2001), como se recoge en diversas investigaciones que estudian el poder del modelado sobre el desarrollo del carácter de los niños y las niñas (Berkowitz y Grych, 1998; Lickona, 2008).

Esta investigación pretende averiguar si la educación en valores es parte esencial de la eficacia de centros de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) y responder a algunas cuestiones como las siguientes: ¿cómo es la adquisición de hábitos y valores del alumnado de primaria en centros de alto nivel de eficacia de la CAV?, ¿qué tipo de buenas prácticas o estrategias destacan en estos centros en el área de la educación en valores? Asimismo, en algunos trabajos se ha informado de dife-

rencias 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, si mediante su actuación, consiguen superarlas.

MATERIAL Y MÉTODOS

Objetivos

La finalidad general de este trabajo es analizar si la educación en valores es un factor relevante de la eficacia de los centros de primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Conocer el nivel de adquisición de hábitos y valores del alumnado en las siguientes áreas: Convivencia y vida escolar, Trabajo y estudio, Bienestar personal y familiar y Solidaridad, generosidad y altruismo.
2. Analizar las diferencias en la adquisición de hábitos y valores en función del sexo.
3. Estudiar las creencias del alumnado en torno a los valores en el centro.
 - 3.1. Revisar el concepto “valor” según el alumnado de primaria.
 - 3.2. Identificar los valores prioritarios en estos centros desde la perspectiva del alumnado.
 - 3.3. Analizar la percepción del alumnado en torno a la educación en valores y las fuentes de aprendizaje.
 - 3.4. Definir los valores destacados por el alumnado en sus modelos ideales y de referencia.
4. Identificar buenas prácticas en la educación en valores en los centros.

Metodología

La presente investigación es descriptiva, orientada a analizar detallada y exhaustivamente distintos fenómenos (Namakforoosh, 2000; Queceda y Castaño, 2002). Para cumplir con los objetivos, se propone un diseño de investigación mixto empleando técnicas de recogida y análisis de datos de tipo cuantitativo y cualitativo (Pereira, 2011; Rodríguez y Valldeoriola, 2012).

En primer lugar se procedió a la identificación y selección de los centros de alta eficacia escolar (CAEF) de primaria, utilizando para ello técnicas estadísticas

de modelización multinivel. Se tuvieron en cuenta los datos recogidos en las Evaluaciones de Diagnóstico (ED) de las ediciones del 2009, 2010, 2011, 2013 y 2015 de todo el alumnado de 4º de primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). Se consideran centros CAEF aquellos que obtienen una puntuación media superior a la esperable una vez controlados, mediante modelos jerárquicos lineales, los efectos de las variables contextuales¹. Una metodología similar se empleó en los estudios elaborados por Padilla, Guzmán, Lizasoain, y García-Medina (2018) o por Martínez, Lizasoain, Castro y Joaristi (2017). Se seleccionaron un total de 17 centros de alto nivel de eficacia de primaria, a los que se solicitó su participación para esta investigación. Tres de ellos aceptaron participar.

Este estudio consta de dos fases; en la *primera fase (cuantitativa)* se aplicó un cuestionario al alumnado de centros CAEF de primaria y en la *segunda fase (cualitativa)* se realizaron entrevistas semiestructuradas a los Equipos Directivos de los centros.

Muestra

En la *fase cuantitativa* la muestra está compuesta por un total de 391 sujetos, 186 alumnas (48.1%) y 201 alumnos (51.9%) (4 sin especificar), de edades comprendidas entre 8 y 13 años ($M=10.22$; $DT=964$), que cursan 4º (34.3%), 5º (37.9%) y 6º (27.9%) de primaria de 3 centros de alto nivel de eficacia (CAEF) (A, B y C) de la CAV (tabla 1).

Tabla 1. Descripción de la muestra participante en el estudio

CENTRO	TIPOLOGÍA	N			N TOTAL
		4º	5º	6º	
A	Centro concertado (Cooperativa de Enseñanza)	28	24	25	77
B	Centro concertado (Cooperativa de Enseñanza)	81	77	46	204
C	Centro concertado (Miembro de la Asociación de colegios cristianos de la CAV)	25	47	38	110
		134	148	109	391

Fuente: Elaboración propia

En la *fase cualitativa* han participado los tres Equipos Directivos, un total de 3 mujeres y 2 hombres con amplia trayectoria en el cargo.

¹ Nota: Información obtenida del proyecto *Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia. Diseño de acciones de mejora escolar* [EDU2014-53511-P], financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, en el que se enmarca este trabajo.

Variables e instrumentos de medida

A continuación se presentan las variables de estudio y los instrumentos de medida utilizados para su evaluación:

– *Hábitos y valores del alumnado*, evaluado a través de una versión adaptada a autoinforme del Sistema de Indicadores del Grado de Desarrollo de Hábitos y Valores del alumnado de Educación Primaria (Gobierno de Navarra, 2014). Está formada por 21 ítems de escala tipo Likert (graduada de 1 a 5) divididos en 4 áreas: a) Convivencia y vida escolar (Respeto a los chicos, Respeto a las chicas, Respeto las normas, Respeto las cosas, Amabilidad y empatía con chicos, Amabilidad y empatía con chicas), b) Trabajo y estudio (Organización, Interés, Constancia, Responsabilidad), c) Bienestar personal y familiar (Autoestima, Confianza en los chicos, Confianza en las chicas, Equilibrio emocional, Autocontrol), d) Solidaridad, generosidad y altruismo (Solidaridad y generosidad con chicos, Solidaridad y generosidad con chicas, Cooperación y compromiso social, Proactividad y optimismo hacia los chicos, Proactividad y optimismo hacia las chicas, Disposición hacia la justicia).

Para determinar la fiabilidad y consistencia interna de este instrumento se ha aplicado el estadístico Alpha de Cronbach, con el que se ha obtenido un índice de fiabilidad del cuestionario completo de $\alpha=.832$, que se considera un dato aceptable.

– *Creencias del alumnado sobre los valores*, que incluyen cuatro dimensiones: concepto de “valor”, valores de los centros, fuentes de aprendizaje y modelos de valor ideales y referentes. Evaluado a través de la adaptación de 19 ítems dicotómicos del Survey of community views on values (Zbar, Brown, Bereznicki y Hooper, 2003), con una correlación de Kuder-Richardson de $\alpha=.622$. (*¿Te parecen importantes los valores que se enseñan en tu colegio?, Hablo de los valores que son importantes con mis amigas, Hablo de los valores que son importantes con mis amigos, ¿De quién aprendes más valores? puedes elegir más de una opción: madre, padre, tutor/a, profesores, profesoras, amigas, amigos, religión, comunidad, medios de comunicación, ...*). 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?...*).

– *Buenas prácticas en educación en valores*, información recopilada a través de una entrevista semiestructurada a los Equipos Directivos, cumplimentada cara a cara, no dirigida, creada ad-hoc para este trabajo (Valles, 2002). El guion, basado en la revisión documental realizada y consensado en el equipo de investigación, comprende diversas preguntas clasificadas en ocho áreas relacionadas con la edu-

cación 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?, ¿Cuál? o ¿Este es un centro eficaz en la educación en valores?*).

Procedimiento

Como se ha comentado anteriormente, del total de 17 centros de alto nivel de eficacia de primaria seleccionados, se obtuvo la colaboración de 3 centros que accedieron a que el alumnado cumplimentara el cuestionario. El profesorado fue el responsable de recopilar los consentimientos informados necesarios y de llevar a cabo la aplicación de la prueba durante una sesión de tutoría. Para todo ello, se han seguido los criterios establecidos por el Comité de Ética de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos (CEISH).

Después de aplicar los cuestionarios, se llevó a cabo el análisis de los datos cuantitativos mediante el software SPSS 24.0 (calculando los estadísticos descriptivos (media, desviación típica y frecuencias); la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para comprobar la distribución de los datos; la prueba de *t de Student* para comparar medias en 2 grupos y las pruebas no paramétricas *U de Mann-Whitney* de comparación de medias de 2 grupos y la de *Kruskal Wallis* para 3 o más grupos). Además, se ha calculado el tamaño del efecto mediante la *d de Cohen* y la *r de Rosenthal*.

Se procedió a llevar a cabo la devolución de los resultados de la primera fase a los Equipos Directivos de los centros y accedieron a la realización de una entrevista semiestructurada en torno a las prácticas relacionadas con la educación en valores en sus centros. Las entrevistas tuvieron una duración media de 1 hora y se solicitaron los permisos necesarios para grabarlas y transcribirlas.

En el caso de la información cualitativa, se ha empleado la versión 10 del programa NVIVO. Este análisis se realizó a través de la distribución de la información obtenida en categorías o nodos emergentes y se analizó mediante consultas de matriz de codificación y consultas de comparación.

RESULTADOS

Hábitos y valores del alumnado en las diversas áreas consideradas

El alumnado de educación primaria, en general, presenta un nivel alto de adquisición en todas las áreas de hábitos y valores analizadas. Aunque no se han encontrado diferencias significativas, percibe el mayor nivel de hábitos y valores en el área de la Convivencia y la vida escolar ($M=4.36$; $DT=.766$), seguido por la Solidaridad, generosidad y altruismo ($M=4.27$; $D.T.=.851$), el Trabajo y estudio ($M=4.25$; $D.T.=.817$) y, por último, en la que menor puntuación media obtiene es en el Bienestar personal y familiar ($M=4.09$; $DT=.954$).

Hábitos y valores del alumnado en función del sexo

Se constata que, a estas edades, las chicas perciben mayor grado de hábitos y valores que los chicos, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en varias de las áreas. Además, resulta llamativo el hecho de que, sin tener en cuenta los ítems que incluyen una referencia explícita al género, el valor más autopercebido por las chicas es el Respeto las cosas, mientras que para los chicos lo es la Autoestima (Tabla 2). Debemos destacar el hecho de que los diferentes grados de libertad que se presentan varían porque se han perdido algunos datos.

Tabla 2. Percepción del grado de adquisición de hábitos y valores del alumnado según el sexo

	CHICAS M (DT)	CHICOS M (DT)	GL	T	U	P	D	R
Convivencia y vida escolar	4.48 (.705)	4.25 (.803)	2316		561938	.000		.150
Respeto a los chicos	4.30 (.767)	4.57 (.589)	385		15064.5	.000		-.194
Respeto a las chicas	4.76 (.520)	4.24 (.803)	386		11785	.000		.359
Respeto las normas	4.43 (.622)	3.97 (.731)	386		12327.5	.000		.321
Respeto las cosas	4.73 (.534)	4.40 (.801)	385		14595.5	.000		.235
Amabilidad y empatía con chicos	3.95 (.821)	4.47 (.700)	384		11745.5	.000		-.322

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

HÁBITOS Y VALORES DEL ALUMNADO EN CENTROS DE PRIMARIA DE ALTA EFICACIA ESCOLAR

	CHICAS M (DT)	CHICOS M (DT)	GL	T	U	P	D	R
Amabilidad y empatía con chicas	4.71 (.520)	3.82 (.888)	385		7878.5	.000		.522
Trabajo y estudio	4.39 (.717)	4.12 (.877)	1540		247738.5	.000		.166
Organización	4.39 (.779)	4.15 (.843)	384	2.912		.004	.296	
Interés	4.20 (.743)	3.99 (.964)	385	2.381		.018	.244	
Constancia	4.56 (.650)	4.30 (.788)	383		15059.5	.001		.177
Responsabilidad	4.41 (.646)	4.04 (.877)	385		14325.5	.000		.233
Bienestar personal y familiar	4.17 (.871)	4.00 (1.019)	1925		428601.5	.003		.0893
Autoestima	4.43 (.742)	4.42 (.892)	385	.049		.961	.000	
Confianza en los chicos	3.81 (1.032)	4.34 (.773)	385		12411	.000		-.279
Confianza en las chicas	4.49 (.609)	3.89 (1.003)	384		12162	.000		.340
Equilibrio emocional	3.81 (.915)	3.55 (1.158)	384	2.596		.010	.249	
Autocontrol	4.29 (.744)	3.82 (.963)	383		13418	.000		.263
Solidaridad, generosidad y altruismo	4.36 (.793)	4.19 (.894)	2315		602751.5	.000		.100
Solidaridad y generosidad con chicos	4.16 (.800)	4.44 (.761)	383		14596	.000		-.176
Solidaridad y generosidad con chicas	4.62 (.558)	4.07 (.925)	386		12232	.000		.339
Cooperación y compromiso social	4.40 (.768)	4.08 (.902)	384		14763	.000		.187

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

	CHICAS M (DT)	CHICOS M (DT)	GL	T	U	P	D	R
Proactividad y optimismo hacia los chicos	4.19 (.896)	4.49 (.716)	385		15117.5	.000		-.182
Proactividad y optimismo hacia las chicas	4.65 (.635)	4.07 (1.003)	386		12538	.000		.326
Disposición hacia la justicia	4.12 (.874)	3.98 (.900)	386	1.530		.127		.158

Fuente: Elaboración propia.

Creencias del alumnado sobre los valores

A continuación se presentan los resultados de la información recogida en las diferentes dimensiones analizadas.

Concepto de “valor” según el alumnado de primaria

Para la 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 (“... *hay que respetar*” (5AOA)), la Compasión (“... *ayudar a los demás*” (60AAB)) y la Empatía (“*ponerse en el lugar de las otras personas...*” (16AOC)). Podemos destacar el hecho de que para las alumnas el valor Igualdad se encuentra entre los más citados, mientras que los alumnos sólo lo mencionan en un 5.6% de las referencias.

En menor medida, 30 estudiantes del total relacionan este concepto con una asignatura (“*en la asignatura en la que nos enseñan el respeto, la generosidad, amable... en esta asignatura vemos películas en la que trata sobre esto, las religiones, el trabajo en equipo, etc.*” (178AAB), “*a nuestra asignatura Valores cívicos y sociales y a saber valorar*” (15AAA)), 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*” (84AAB), “*valorar a la gente sea como sea*” (11AOB)), 12 con la valentía (“*que eres valiente para hacer cosas*” (48AOC), “*a mí me viene a la cabeza que hay que ser valeroso, valorar las cosas y tener siempre confianza y valor*” (29AOB)) y 9 con la religión (“*pues que voy a hablar sobre Jesús*” (21AOB), “*las distintas religiones*” (12AAA)).

Valores destacados en los centros CAEF

Según el alumnado, el Respeto es el valor que más se trabaja en los centros (“*respetar al profesor; el material y a los compañeros*” (54AOC)), seguido por la Empatía (“*ser empático, es decir, ponerte en el lugar de la otra persona*” (192AAB)), la Compasión (“*ayudar a los demás cuando se han hecho daño*” (16AOB)) y la Educación y buenos modales, muy estrechamente relacionados con el comportamiento en el ámbito escolar (“*..., estar formal, ...*” (44AOC)). Les siguen la Solidaridad, la Paz, el Amor, la Convivencia, la Generosidad y la Igualdad. En relación a este último, teniendo en cuenta la innegable presencia que hoy en día tiene ese valor en las aulas, únicamente 42 estudiantes (52.4% chicas y 47.6% chicos) de los/las 391 encuestados/as consideran que es uno de los más relevantes en sus centros, y la mayoría de estos casos se corresponden con estudiantes del Centro A (52.38%), que lo consideran uno de los valores prioritarios trabajados en el mismo, después del Respeto y la Educación y los buenos modales. En el caso del Centro B se habla del Respeto, la Empatía y la Compasión, mientras que el alumnado del Centro C destaca el Respeto, la Compasión y el Amor.

Educación en valores y sus fuentes de aprendizaje

Como se recoge en la Tabla 3, si bien el alumnado da mucha importancia a los valores que se enseñan en los centros y comparte los valores con el profesorado y su grupo de iguales, la mayoría 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 3. Creencias en torno a la educación en valores del alumnado de primaria de centros CAEF

	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%

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

	SÍ	NO
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.

Considerando la variable sexo, más de la mitad de las chicas (52.2%) 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. Lo mismo ocurre en el caso de los chicos: la mitad de los encuestados (50.8%) admite hablar de valores con sus amigos, aunque sólo el 26.6% reconoce hablarlo con sus amigos.

Según el propio alumnado, las personas más significativas a la hora de aprender valores son las madres (91%), seguidas por los padres (83.5%), el o la tutor/a (80.6%), las profesoras (74.2%) y los profesores (61.8%). 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 4).

Tabla 4. Principales fuentes de aprendizaje de valores según el sexo del alumnado

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.

Modelos ideales y de referencia del alumnado

Con respecto a los valores detectados en los discursos del alumnado al definir sus modelos ideales de “buena persona” o un/a “buen/a amigo/a”, se destacan los valores de Respeto (“... *respetar a los compañeros y compañeras aunque no te caigan bien*” (1AAB)), Compasión (“*ayudar a tus amigos, si alguien se cae ayudarle...*” (13AAC)), Amabilidad (“... *ser amable porque si no nadie quiere ser tu amigo*” (86AAB)) y Paz (“*cuando nos enfadamos intentar resolviéndolo pidiendo perdón y hablando las cosas*” (32AAB)). 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...*” (13AAC)), la Responsabilidad (“*para ser un buen alumno/a hay que ser responsable con tus tareas que se te mandan...*” (49AAA)), la Constancia (“*estudiar un poco cada día para sacar buenas notas*” (87AAB)) o la Excelencia (“*en las notas y en los exámenes sacar 10*” (53AOA)) (Tabla 5).

Tabla 5. Valores priorizados por el alumnado al definir sus modelos ideales

“BUENA PERSONA” (ÁMBITO UNIVERSAL)	“BUEN/A ESTUDIANTE” (ÁMBITO ESCOLAR)	“BUEN/A AMIGO/A” (ÁMBITO SOCIAL)
Respeto	Valores Actitudinales	Compasión
Compasión	Responsabilidad	Respeto
Amabilidad	Respeto	Paz
Generosidad	Constancia	Amor
Empatía	Excelencia	Amabilidad/Empatía

Fuente: Elaboración propia.

No hay diferencias a la hora de describir a un/a buen/a alumno/a 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.

En relación a 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).

Tabla 6. Modelos de referencia para el alumnado de primaria de centros CAEF

GRUPO	MODELO DE REFERENCIA	FRECUENCIA/ Nº INFORMANTES	EJEMPLOS
	Madre	71	“Es guapa, maja, amable, cariñosa y muy lista. También ayuda a todos los que le necesitan, se preocupa por los demás” (20AAB)
	Progenitores	48	“Adoro a mis padres porque hacen cosas alucinantes” (51AAA)
	Padre	38	“Mi padre es alto, tiene el pelo gris (...) es muy sincero y divertido” (53AAB)
	Abuela	13	“Le encantan los valores, le encanta ayudar y donar. Es con la persona que mejor me entiendo hablando sobre valores” (149AAB)
	Familia extensa	12	“Son majos/as, comparten, ayudan, etc.” (70AOA)
	Hermana	12	“... es muy respetuosa y amable, juego con ella y si pierde no se pica” (13AOB)
Familia	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” (198AAB)
	Prima	8	“Es pequeña, tiene los ojos marrones y pelo corto. Es una persona muy buena” (74AAC)
	Abuelo	6	“Es divertido, (...), siempre le gusta ayudar, respeta a todos igual” (72AOB)
	Tía	6	“Mi tía es muy empática, antes de hacer algo siempre piensa en la reacción de los demás. (...). Tiene mucha paciencia” (159AAB)
	Primo	4	“Es muy gracioso y juega conmigo casi siempre, es muy majo con los demás” (126AOB)
	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” (138AAB)
	Abuelos	2	“Guapos, amables, comprensivos, respetuosos. Van todos los domingos a misa” (33AOA)

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

Iguales	Amigo	58	“Muy gracioso, le cae bien a mucha gente, es buena persona, rápido, listo, un poco despistado” (10AOB)
	Amiga	57	“Es respetuosa, amable, ordenada, cariñosa, sincera, me trata bien, está mucho conmigo” (38AOA)
	Amigos y Amigas	6	“Son buenas personas, te entienden, saben respetar, son generosos y no son ni machistas ni racistas” (67AAA)
Personas famosas	Deportistas	40	“Es buen jugador, nunca se rinde, intenta mejorar, mete muchos goles, es muy ágil” (46AAA)
	Artistas	16	“...creo que es muy buen cantante, muy majo y bueno” (72AA303016)
	“Influencers”	8	“... ella tiene el pelo muy largo, es bastante delgada y tiene los ojos marrones (...). Yo cuando sea mayor no quiero ser influencer, pero me gusta mucho todo lo que hace. Algún día me gustaría conocerle” (173AAB)
	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...” (106AOB)
	Profesorado 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” (31AAB)
	Profesor	10	“Resuelve bien los conflictos y tiene buen corazón” (59AOC)
	Entrenador/a	2	“Es muy positiva y nunca se rinde” (162AAB)

Fuente: Elaboración propia.

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:

- *Familia*: ellas se decantan por la figura materna, mientras que los chicos se refieren en mayor término a ambos/as progenitores/as (Figura 1).
- *Iguales*: tanto las chicas como los chicos afirman admirar en mayor medida a las personas de su mismo sexo (Figura 2).
- *Personajes populares*: 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 3).
- *Profesorado*: las alumnas sitúan a las profesoras como su modelo de referencia principal, mientras que los alumnos hacen lo mismo con los profesores (Figura 4).

Figura 1. Modelos de referencia en familiares según sexo

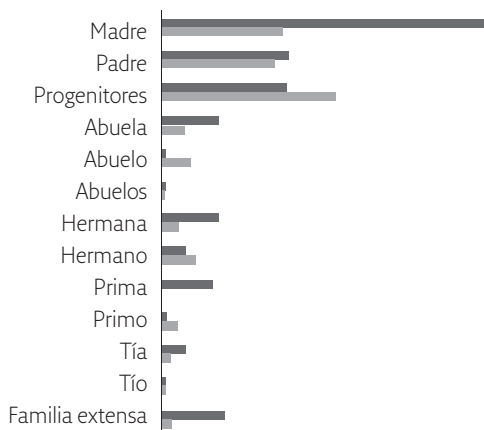


Figura 2. Modelos de referencia en sus iguales según sexo

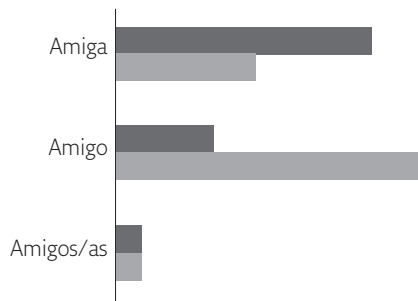


Figura 3. Modelos de referencia en personajes populares según sexo

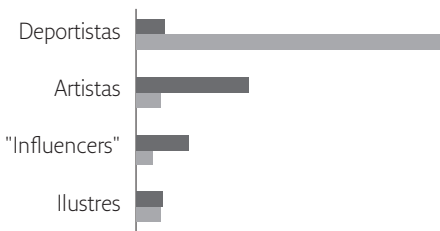
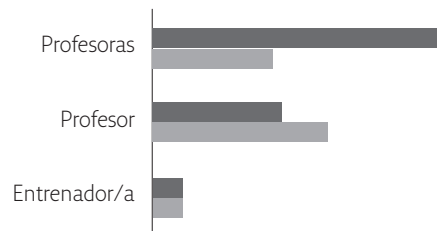


Figura 4. Modelos de referencia en el profesorado según sexo



■ Chicas ■ Chicos

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*” (99AAC)) o el estatus social (“...*porque le pagan muchísimo, porque es multimillonario*” (117AOB)), 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...*” (38AAC)). En concreto, los motivos por los que se admira a la madre o al padre o a una amiga o un amigo difieren entre sí: pese a que la Amabilidad sea una característica común, la Compasión es principalmente atribuida a los referentes femeninos, mientras que en los masculinos destacan las Características físicas y la Felicidad (tabla 7).

Tabla 7. Razones más referenciadas para justificar las personas admiradas por el alumnado

CARACTERÍSTICAS MÁS REFERENCIADAS						
Familia	Madre	Amabilidad	Compasión	Bondad	Amor	Felicidad
	Padre	Amabilidad	Caract. físicas	Felicidad	Sabiduría	Amor
Iguales	Amiga	Amabilidad	Caract. físicas	Felicidad	Compasión	Bondad
	Amigo	Amabilidad	Caract. físicas	Felicidad	Habil. físicas	Bondad

Fuente: Elaboración propia.

Para concluir el análisis de los resultados, podemos destacar que el 10.23% del alumnado encuestado admira a famosos deportistas, de los cuales un 92.68% son chicos y justifican su elección haciendo referencia a sus Habilidades físicas (“... *rápido, ágil...*” (52AOB)), su Físico (“*Ronaldo es guapo...*” (50AAB)), su Amabilidad (“*es una persona maja...*” (78AOB)), el Esfuerzo (“... *porque se esfuerza mucho*” (45AOA)) y a los Bienes que poseen (“*muy agradable y muy buena persona, aparte es rico*” (124AOB)).

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...*” (121AAB)), las Habilidades concretas (“*yo creo que es una muy buena cantante*” (72AAC)), su Físico (“*Katy Perry es guapa*” (60AAB)) o su Carácter (“*(...) y es muy animada*” (67AAC)).

Buenas prácticas en educación en valores

En los tres centros estudiados se da mucha importancia a la educación en valores, los Equipos Directivos se muestran interesados en esta área y afirman llevar a cabo proyectos de formación e innovación del profesorado en relación a este contenido.

La *metodología de enseñanza y aprendizaje* que con mayor frecuencia utilizan en el aula para educar en valores es el aprendizaje cooperativo (“*se utiliza esta metodología para trabajar los valores en clase, realizan actividades para fomentarlos con los compañeros de la etapa anterior*” (1DIRA), “*utilizamos el aprendizaje cooperativo porque supone una fuente de valores como el respeto, empatía, la cooperación, la paciencia, la ayuda entre iguales, etc.*” (1DIRB)).

Asimismo, se hace referencia a las sesiones de tutoría para poner en práctica estrategias mediante las que trabajar valores, como por ejemplo “*juegos, dinámicas, fichas, actividades, películas...*” (1DIRC), que fomenten “*el debate, la crítica constructiva, la escucha activa y respetuosa y otros muchos valores*” (1DIRB).

La transversalidad es otro de los enfoques citados por estos centros (“*hacemos un gran trabajo con los alumnos desde las sesiones de tutoría y el resto de asignaturas*” (1DIRA), “*los trabajamos explícita e implícitamente a lo largo de toda la jornada lectiva*” (1DIRB)).

En la categoría de *atención a la diversidad* cabe destacar que el centro A es pionero en el trabajo de la Igualdad mediante la aplicación del *Programa Nabiko* (Programa Coeducativo para la Igualdad, el Respeto y la No-violencia). Su objetivo es atender a la diversidad en el aula, garantizar la igualdad de oportunidades, disminuir el fracaso escolar y mejorar la convivencia, y propone cambios metodológicos en la educación en valores de los centros.

La *evaluación* de la educación en valores es una práctica común que uno de los centros lleva a cabo trimestralmente (“*evaluamos los valores en el boletín, se va eligiendo trimestralmente un valor y es el que se evalúa*” (1DIRA)).

Con respecto a la *organización y gestión*, uno de los centros cuenta con una Comisión de Valores encargada de llevar a cabo toda la programación relativa a ese contenido, que surgió como consecuencia de un proceso de calidad en el que está inmerso. Esta Comisión está formada por 3 docentes que se reúnen semanalmente con el objetivo de analizar las necesidades y valorar cómo va el transcurso de la programación (“*(...), analizar qué valores vemos descuidados en el centro, qué valores tenemos que trabajar más...*” (1DIRA). En el caso del centro C cuentan con una estructura parecida pero relacionada con el Plan de Pastoral.

En cuanto al *liderazgo*, en los tres casos se constata una alta implicación en toda la misión educativa de los centros tanto por parte del equipo directivo como del profesorado.

Con respecto al *clima escolar*, podemos subrayar que a lo largo de todo el curso participan en diferentes programas para trabajar aspectos relacionados, como pueden ser el acoso escolar, la solidaridad, el consumo responsable, etc. Uno de los centros se plantea como objetivo desarrollar la convivencia planteando un “*sistema de valores*” (1DIRB) característico en el que se defina el estilo del centro.

Por último, con respecto a las *relaciones familia-escuela-comunidad*, en los tres centros destacan la colaboración con las familias y la comunidad, que compartan los mismos valores y que las familias se involucren en el proceso (“*Cuando tienes ese tipo de familia que destaca por tener ideas claras, estructurada, con valores claros que nos apoyan... generalmente los niños siguen ese camino*” (1DIRA)).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo sugieren que la educación en valores es parte esencial de la eficacia escolar de los centros de primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) analizados.

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, lo que confirmaría, como afirman Lovat y Toomey (2009), una relación de interdependencia entre educación moral y eficacia escolar.

Se han encontrado diferencias en la adquisición de hábitos y valores del alumnado de estos centros en función del sexo; en concreto, 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 (García, Cabanillas, Morán y Olaz, 2014; González, 1999; Oyarzún, Estrada, Pino, y Oyarzún, 2012).

En relación a los centros participantes, se puede destacar que es en el Centro A, el que aplica el *Programa Nabiko*, en el que el alumnado percibe un mayor nivel de hábitos y valores. No obstante, también podemos 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. Aún 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.

Se ha constatado que, 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 que han encontrado que este conocimiento no llega al 50% (Lara y García-Ramírez, 2004).

Si bien el alumnado conoce los valores en los que se le está educando en los centros (Pérez, Cánovas y Gervilla, 2000), apenas es consciente de la influencia que ejercen otros agentes, como los medios de comunicación, en su proceso de adquisición de hábitos y valores, pese a que trabajos previos afirman que lo que se consume mediante esos medios influye en las actitudes, creencias, valores y comportamiento (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 (mayor influencia de la madre que del padre), la escuela (mayor influencia de las profesoras que de los profesores) y, en último término, el grupo de iguales (en mayor medida las personas del propio sexo).

En este trabajo también se han identificado algunas prácticas que utilizan los centros eficaces para educar en valores, tales como el Aprendizaje cooperativo, técnica que garantiza el aprendizaje directo de valores (Gallach y Catalán, 2014; García, Traver y Candela, 2001) o el Plan de acción tutorial, cuyo objetivo es “favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores” (Pacheco, Zorrilla, Céspedes y de Ávila, 2007, p. 10).

Dado que, como se ha encontrado en este trabajo, hay una cierta tendencia a reproducir el modelo de socialización basado en estereotipos de género, se sugiere que la práctica educativa priorice los siguientes objetivos:

1. Garantizar un trabajo exhaustivo de la Igualdad con el objetivo de reducir los estereotipos y un trato igualitario entre el alumnado.

2. Disminuir las diferencias encontradas en el nivel de adquisición y desarrollo de hábitos y valores del alumnado según el sexo.

3. Fomentar el Respeto, la Amabilidad, la Confianza, la Solidaridad y la Proactividad entre los y las estudiantes de distinto sexo.

4. En el ámbito familiar, facilitar una mayor presencia de la figura paterna en el proceso, sobre todo en el caso de las chicas.

No obstante, esta investigación es una primera aproximación al estudio de la educación en valores y la eficacia escolar en la CAV, ya que presenta algunas limitaciones que convendría tener en cuenta en trabajos posteriores (contexto reducido y muestra limitada, sesgos propios del uso de cuestionarios...).

Además, convendría seguir avanzando en el conocimiento de la educación en valores en los centros de primaria, incluyendo la perspectiva de otros agentes de la

comunidad escolar, como el profesorado o las familias, así como el contraste con otros centros de distinto nivel de eficacia escolar.

Fecha de recepción del original: 31 de noviembre 2018

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 19 de septiembre 2019

REFERENCIAS

- Ararteko (2009). *Transmisión de valores a menores*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W. y Wright, D. (2017). *Teaching Character and Virtue in Schools*. New York: Routledge.
- Barba, B. (2007). Experiencia y construcción personal de la moralidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1209-1239.
- 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. y Bier, M. (2007). What works in character education? *Journal of Research in Character Education*, 5, 29-48.
- Botia, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Brown. D. (2010). *Giving Voice to the Impacts of Values Education - The Final Report of the Values in Action Schools Project (VASP)*. Melbourne: Education Services Australia Ltd.
- Buxarrais, M. R. (1996). Los medios de comunicación y la educación en valores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 18(1), 153-183.
- Carlo, G. y Randall B. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-45.
- 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 teaching. *Oxford Review of Education*, 32(2), 171-183.
- 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: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Esquith, R. (2003). *There are no shortcuts*. New York: Pantheon Books.
- Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios sobre Educación*, 35, 353-371.
- Gallach, M. J. y Catalán, J. P. (2014). Aprendizaje Cooperativo en Primaria: Teoría,

- Práctica y Actividades Concretizadas. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 28, 109-133.
- García, M., Cabanillas, G. A., Morán, V. E. y Olaz, F. O. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. *Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 7(2), 114-135.
- García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. y Signorielli, N. (1994). Growing up with television: The cultivation perspective. En J. Bryant y D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 17-41). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12, 79-88.
- Halliday, J. (1998). Technicism, reflective practice and authenticity in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 597-605.
- Hartup, W. (1992) *Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts*. Urbana: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Heintz, S., Kramm, C. y 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.
- Hoffman, M. L. (1987). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 59-93). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Jiménez, A. y Sanz, A. (2015). Hábitos y valores: un área de mejora para los centros. *Participación educativa*, 4(6), 81-89.
- Jordán, J. A. (2003). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. *Revista española de pedagogía*, 61(224), 153-171.
- Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse: Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. México: Trillas.
- Llinares, L. (2003). Las prioridades de valor en la adolescencia: diferencias en función del sexo y la edad. *Informació Psicológica*, 81, 55-62.
- Lizasoain, L. y Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación Educativa*, 3(4), 17-28.

- Lovat, T. (2017a). Values education as good practice pedagogy: Evidence from Australian empirical research. *Journal of Moral Education*, 46(1), 88-96.
- Lovat, T. (2017b). No Surprise in the 'Surprise Effect' of Values Pedagogy: An Edusemiotic Analysis. En *Edusemiotics - A Handbook* (pp. 93-106). Melbourne: Springer Singapore.
- Lovat, T. y Clement, N. (2008). Quality teaching and values education: Coalescing for effective learning. *Journal of Moral Education*, 37(1), 1-16.
- Lovat, T. y Toomey, R. (Eds.) (2009). *Values education and quality teaching: The double helix effect*. Newcastle: Springer.
- Lovat, T., Clement, N., Dally, K. y Toomey, R. (2011). The impact of values education on school ambience and academic diligence. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 166-170.
- Maeso, F. (2008). La TV y la educación en valores. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 16(31), 417-421.
- Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, F., Lizasoain, L., Castro, M. y Joaristi, L. (2017). Selección de escuelas de alta y baja eficacia en Baja California (México). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 38-53.
- Martínez, M., Esteban, F. y Buxarrais, M. R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de educación*, nº extraordinario, 95-113.
- Morales, F. (2012). Diferencias por sexo y edad en actitudes hacia temas morales en estudiantes de educación secundaria. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 2(4), 183-197.
- Namakforoosh, M. (2000). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- OCDE (2017). PISA 2015 Context Questionnaires Framework. En *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving* (pp. 103-129). París: OECD Publishing.
- Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E. y Oyarzún, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: Una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28.
- Queceda, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.
- Pacheco, J. A., Zorrilla, M. A., Céspedes, P. y de Ávila, M. J. (2007). *Plan de Orientación y Acción Tutorial para Educación Primaria*. Extraído de: <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2012/09/Programa-de-tutoria-primaria-Orienta-Gades.pdf>

- Padilla, L., Guzmán, C., Lizasoain, L. y García-Medina, A. M. (2018). Eficacia escolar y aspiraciones educativas en el bachillerato: Un estudio longitudinal contextualizado en Aguascalientes, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 687-709.
- Parra, J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, 69-88.
- Pereria, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez, P., Cánovas, P. y Gervilla, E. (2000). Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 11, 53-83.
- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de psicología*, 22(3), 323-339.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Red Tercer Milenio.
- Sánchez, P. (2015) La formación de valores en los educandos. *CUMBRES, Revista Científica*, 1(2), 38-43.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B. (2007). *Thinking Based Learning*. New York: Teacher's College Press.
- Valles, M. (2002). *La entrevista cualitativa*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vargas, P. y Orozco, R. (2004). La importancia de la educación física en el currículo escolar. *Revista Intercedes*, 5(7), 119-130.
- Villadre, M. (2013). Legislación educativa española y educación en valores. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 4, 257-267.
- Zbar, V., Brown, D., Bereznicki, B. y Hooper, C. (2003). *Values education study: Final report*. Melbourne: Curriculum Corporation.

RECENSIONES

