

Competencia social y ciudadana y educación en valores en centros de alta y baja eficacia escolar de la Comunidad Autónoma del País Vasco

Social and Civic Competence and Values Education in Schools with High and Low Level of School Effectiveness in The Basque Country

Ander Azkarate-Morales*¹ e Isabel Bartau-Rojas**

*Departamento Didáctica y Organización Escolar. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

** Departamento Ciencias de la Educación. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

Resumen

La finalidad de este estudio es comprobar si la educación en valores (EV) es un factor asociado a la eficacia escolar en los centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Se plantea: 1) Analizar el nivel de competencia social y ciudadana (CSC) del alumnado según eficacia/red del centro, sexo, índice socioeconómico y cultural, origen y lengua empleada en el hogar; 2) Conocer la valoración del profesorado sobre la EV en sus centros; 3) Identificar prácticas de EV. Mediante procedimientos estadísticos de regresión multinivel, se han seleccionado 31 centros que cumplen los criterios para considerarlos de alta (15 centros) o baja eficacia (16 centros). Un total de 2.819 estudiantes cumplimentaron la prueba que sirve para medir el nivel de CSC en la Evaluación Diagnóstica y se aplicó un cuestionario a 212 docentes (131 pertenecientes a centros de alta eficacia y 81 de baja). Se realizaron también 59 entrevistas, 31 a Inspección Educativa y 28 a Equipos Directivos. Los centros de alto nivel de eficacia obtienen puntuaciones significativamente superiores en la CSC y su profesorado valora más positivamente la EV que los de baja. Las prácticas más recurridas para educar en valores se relacionan con el Plan de Coeducación, el Plan de Convivencia y, en el caso de los centros católicos, el Proyecto Pastoral. Se concluye que la EV constituye un factor más de la eficacia escolar de los centros, se identifican buenas prácticas y se reconoce una actuación estereotípica en función del sexo del alumnado.

I **Correspondencia:** Ander Azkarate Morales, ander.azkarate@ehu.eus, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (HEFA II), Plaza Oñati 3, Donostia-San Sebastián (CP 20018).

Palabras clave: eficacia escolar; educación en valores; competencia social y ciudadana; educación primaria.

Abstract

The aim of this study is to demonstrate whether values education (VE) is a factor associated with school effectiveness in Primary Schools in the Basque Country. The specific objectives are: 1) to analyze the level of social and civic competence (SCC) of students according to school effectiveness/network, sex, socioeconomic and cultural index, place of origin and language used at home; 2) to know the teachers' assessment of the evaluation of VE in their schools; 3) to identify the practices they carry out to educate in values. Using multilevel regression statistical procedures, 31 centers that met the criteria to be considered highly (15 centers) or lowly effective (16 centers) were selected. A total of 2,819 students completed the test, which was used to measure the level of SCC in the Diagnostic Evaluation. A questionnaire was applied to 212 teachers (131 belonging to high effective schools and 81 to low effective schools). A total of 59 interviews were also carried out, 31 with the Education Inspectorate and 28 with Management Teams. Schools with high level of effectiveness obtained significantly higher scores on the SCC and their teachers valued VE more positively than those with low level of school effectiveness. The practices most frequently used to educate in values are related to the Coeducation Plan, the Coexistence Plan and, in the case of Catholic centers, the Pastoral Project. It is concluded that VE is another factor that contributes to school effectiveness. Good practices are also identified, and a stereotypical performance based on the sex of the students is recognized.

Keywords: school effectiveness; values education; social and civic competence; primary school.

Introducción

La investigación sobre eficacia y mejora escolar trata de determinar cuáles son los factores, a nivel de centro y aula, que llevan a determinados centros educativos, pese a la situación adversa de su entorno, a lograr altos niveles de rendimiento y equidad entre su alumnado (Delgado-Galindo et al., 2021; García-Jiménez et al., 2022).

Se han identificado tres grandes etapas en los estudios en este ámbito (Chapman et al., 2016; Martínez-Garrido, 2015): 1) *Enseñanza Eficaz* (1930-1960) en la que se focalizaron en el profesorado y las características que definían al docente ideal, 2) *Eficacia Escolar* (1960-1980) en la que centraron su atención en el centro escolar en su conjunto y 3) *Eficacia y Mejora Educativa* (1980-actualidad) en la que se han orientado a conocer qué capacidad tienen las escuelas para incidir en el desarrollo integral del alumnado, teniendo en cuenta una serie de características como el rendimiento previo o el contexto social y cultural de las familias. Y es precisamente en esta última fase cuando se han desarrollado trabajos que consideran la educación en valores una dimensión intrínseca a la enseñanza y escolarización eficaz, favoreciendo la mejora de los resultados académicos (Carr, 2006; Duc y Thi, 2020; Lovat, 2017a, 2017b; Lovat et al., 2009; Rossini y Peiró-i-Gregòri, 2015; Roux y Dasoo, 2020).

Si bien durante años la educación en valores ha sido cuestionada en diversos sistemas educativos (Lovat y Clement, 2008; Murillo y Hernández, 2011), se produjo un resurgimiento en todas sus formas y enfoques (Arthur et al., 2017; Berkowitz y Bier, 2007; Botia, 2007; Lind, 2007; Lovat y Toomey, 2009). Según Print (2015) existen dos cuestiones clave: la educación en las escuelas nunca está libre de valores y todas las escuelas “enseñan” valores de alguna manera. Además, es posible y fructífero establecer una relación directa entre los valores y la eficacia escolar, ya que la eficacia escolar se corresponde, entre otras cosas, con el desarrollo personal y con las funciones de cambio social y promoción de justicia y equidad que tiene el centro escolar (Barba, 2007; Brown, 2010; Lovat y Toomey, 2009). Igualmente, estas construcciones no cognitivas pueden ser percibidas como prerequisites para el aprendizaje cognitivo, pero también pueden ser incluidas como objetivos de la educación (*Organisation for Economic Co-operation and Development*, 2017). Algunos trabajos recientes a nivel nacional e internacional destacan la educación en valores como un tema central en las escuelas (Fernández-Espinosa et al., 2023; Fuentes et al., 2024; Kropfleiter et al., 2024; Packham et al., 2024; Watson et al., 2025).

En la Comunidad Autónoma del País Vasco, la competencia social y ciudadana aparece reflejada en el currículo actual de Educación Básica, definida como “la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible” (Decreto 77/2023, 2023, p. 45). Además, la Ley de Educación 17/2023, de 21 de diciembre hace referencia directa a la educación en valores situándolos como eje principal de convivencia, de la enseñanza y aprendizaje y de una escuela inclusiva, de calidad.

Algunos trabajos han establecido las interrelaciones y diferencias entre la educación del carácter/moral y la educación cívica/para la ciudadanía (Althof y Berkowitz, 2006), concluyendo que ambas son compatibles y se apoyan mutuamente (Lu, 2024). A pesar de que el concepto de educación cívica es controvertido (Capilla, 2023; López-Meseguer y Mínguez-Vallejos, 2024), puede definirse como la actividad formativa que consiste en capacitar a las jóvenes generaciones para que desempeñen un papel activo en la vida democrática respetando los derechos humanos y valorando la diversidad, desarrollando valores y actitudes personales (Consejo de Europa, 2017; Kells, 2022).

Diversos estudios sobre eficacia escolar concluyen que las competencias cívicas se explican principalmente por las características individuales del alumnado y por factores extraescolares (Dijkstra et al., 2014; Isac et al., 2011). A nivel escolar los factores relevantes son la estimulación de un clima de aula democrático que fomenta el debate crítico sobre temas políticos y sociales controvertidos, relaciones interpersonales positivas y la creación de oportunidades para practicar la democracia (Isac et al., 2013).

Algunas revisiones sobre la pedagogía de la educación cívica en diversos países recogen los esfuerzos por construir una democracia inclusiva y aumentar la participación cívica del alumnado fomentando el debate sobre cuestiones críticas, las actividades curriculares y extracurriculares que han demostrado mejorar la participación cívica (Campbell, 2019; Fitzgerald et al., 2021; Reichert y Print, 2017; Youniss, 2011). En la educación primaria están expuestos principalmente a programas de educación del carácter, que enfatizan la importancia de desarrollar valores éticos y en secundaria

son más frecuentes las simulaciones políticas y cursos sobre el compromiso cívico a nivel comunitario tal como el voluntariado (Lin, 2013).

Otros trabajos proponen fortalecer la educación para la ciudadanía en Europa (Hedtke y Bombardelli 2019; Mickovska-Raleva, 2019) para desarrollar una ciudadanía activa y competente reforzando el conocimiento de las decisiones políticas e instituciones europeas.

El Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana (INEE, 2023) permite a los países supervisar su progreso hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO, tales como el objetivo 4.7 para una educación de calidad, que asegure que el alumnado adquiere los conocimientos teórico-prácticos requeridos para promover un estilo de vida sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, una cultura pacífica, la ciudadanía mundial y la diversidad cultural, valorando su contribución al desarrollo sostenible. Según el Informe ICCS 2022 (INEE, 2023) al comparar entre los 22 países participantes (16 europeos) con una muestra de 82.000 estudiantes de 2º de la ESO (3.500 españoles) España se encuentra en el grupo de países con rendimiento en competencia cívica y ciudadana y grado de equidad superiores a la media. Y la evolución de los resultados desde 2009 a 2022 no ha sufrido cambios significativos. La percepción del alumnado sobre amenazas para la democracia en España es similar al promedio de la mayoría de los países participantes y de la UE. España se coloca por encima de la media en apoyo a la igualdad de género (con diferencias significativas a favor de las chicas y del alumnado con mayor Índice Socioeconómico (ISEC)) y de los derechos de las personas migradas, así como por una alta conciencia hacia la protección del medio ambiente.

Por todo ello, la finalidad de este estudio es analizar si la educación en valores (EV) constituye un factor asociado a la eficacia escolar en los centros de alto y bajo nivel de eficacia de Educación Primaria (EP) de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) y en concreto:

- Analizar y comparar el nivel de competencia social y ciudadana (CSC) del alumnado en centros de alto nivel de eficacia escolar (CAEF) y bajo nivel de eficacia (CBEF) y de red pública y concertada.
- Analizar si hay diferencias en el nivel de CSC del alumnado en función del sexo y otras variables como ISEC, lugar de origen o la lengua empleada en el hogar.
- Conocer la valoración de la Inspección Educativa, Equipos Directivos y del profesorado de la EV en centros CAEF y CBEF y de red pública y concertada.
- Identificar los planes relacionados con la EV que se llevan a cabo en los centros de la CAPV.

Metodología

La presente investigación es descriptiva, orientada a analizar detallada y exhaustivamente fenómenos en uno o más momentos del tiempo (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. La fase cuantitativa se divide en tres partes: 1) la selección de los centros CAEF y CBEF, 2) análisis del nivel de CSC del alumnado de los centros CAEF y CBEF y 3) el análisis de los ítems referidos a la EV del cuestionario respondido por el profesorado de centros de la CAPV.

En cuanto a la fase cualitativa, se han realizado entrevistas semiestructuradas a dos colectivos de informantes-clave de los centros seleccionados: Inspección Educativa y Equipos Directivos.

Participantes

En la primera parte de la fase cuantitativa se han empleado los datos recogidos en cinco Evaluaciones Diagnósticas (ED) realizadas en la CAPV a todo el alumnado de 4º de Educación Primaria (EP). Se trata, por tanto, de un estudio censal y longitudinal (a nivel de centro, ya que las ED son cortes transversales en las cohortes de 4º curso en el caso de EP). El número total de centros asciende a 409, de los cuales, una vez realizados los análisis estadísticos posteriormente detallados, se identificaron 15 CAEF, (66.7% de la red concertada y 33.3% de la pública) y 16 CBEF (75% de la red concertada y 25% de la pública) (ver Tabla 1).

Tabla 1

Centros participantes según red

Red	Nivel de eficacia	N	% Migrantes	ISEC Bajo	ISEC Alto
Pública	CAEF	5	6.7%	75.88%	24.12%
	CBEF	4	25.4%	22.58%	77.42%
Concertada	CAEF	10	6.7%	53.93%	46.07%
	CBEF	12	3.9%	30.25%	69.75%

En la segunda fase el análisis se ha centrado la atención en la puntuación obtenida en la CSC por el alumnado de 15 centros CAEF y por los 16 centros CBEF, un total de 2.819 estudiantes (47.14% alumnas y 52.85% alumnos). Para concluir con la fase cuantitativa, se ha contado con la colaboración de 212 docentes de EP de centros de la CAPV (61.8% pertenecientes a centros de alta eficacia y 38.2% de baja; 25.2% hombres y 74.8% mujeres) que han cumplimentado un cuestionario.

En la fase cualitativa se han realizado 59 entrevistas, 31 a profesionales del Servicio de Inspección Educativa del Gobierno Vasco y 28 a Equipos Directivos de los centros CAEF y CBEF de la CAPV.

Procedimiento

La selección de centros de alta (CAEF) y baja (CBEF) eficacia se realizó mediante la aplicación de técnicas estadísticas de modelización multinivel con el objeto de conseguir una relación ordenada de centros de educación primaria (EP) de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). En concreto, se han analizado los datos obtenidos en cinco ediciones de la Evaluación Diagnóstica (ED) por el alumnado de 4º de EP en las siguientes Competencias: Lingüística en Castellano, Lingüística en Euskera y Matemática.

Con el objetivo de analizar estos datos se ha tenido en cuenta la estructura multinivel de los mismos, es decir, las puntuaciones obtenidas en cada una de las competencias asociadas al alumnado (N1) que, a su vez, está agrupado en distintos centros escolares (N2).

Desde el punto de vista de los modelos transversales contextualizados, el rendimiento de cada estudiante ha sido considerado como variable dependiente en el N1. Dado que se trata de aislar el efecto escolar, se han incluido en los modelos únicamente las variables estrictamente contextuales, aquellas en las que el centro no tiene capacidad de intervención: el sexo, el modelo lingüístico en el que el alumnado cursa sus estudios, el ISEC, si el o la estudiante es o no migrante de reciente incorporación al sistema educativo, si el euskera es o no la lengua familiar, la idoneidad en el curso y el rendimiento previo obtenido el curso anterior en cada competencia evaluada por la ED.

En el caso del N2, se incorporan factores que afectan al centro escolar; la red (pública o concertada) y los valores agregados del resto de variables del nivel 1.

Con respecto a los modelos longitudinales, también se han llevado a cabo modelos de regresión jerárquica en los que N1 se corresponde con el año de aplicación de la prueba, el N2 con los centros, y, como variable dependiente se considera el centil correspondiente a la puntuación media o al residuo contextualizado.

Estos análisis proporcionan unos resultados que facilitan una relación ordenada de centros CAEF y CBEF desde una cuádruple perspectiva:

- Criterio 1. Residuos extremos. Un centro es CAEF (o CBEF) si el promedio de sus residuos es muy elevado (o muy bajo).
- Criterio 2. Crecimiento de puntuaciones. Un centro es CAEF (o CBEF) si sus puntuaciones muestran una acusada tendencia creciente (o decreciente) (Newton et al., 2010).
- Criterio 3. Puntuaciones extremas. Un centro es CAEF (o CBEF) si el promedio de sus puntuaciones es muy elevado (o muy bajo).
- Criterio 4. Crecimiento de residuos. Un centro es CAEF (o CBEF) si sus residuos muestran una acusada tendencia creciente (o decreciente).

Considerando los dos extremos de la tabla (centros de alta y baja eficacia), las puntuaciones, los residuos y el tiempo se seleccionaron, como se ha apuntado anteriormente, 15 CAEF y 16 CBEF de EP (ver Tabla 2). Estos factores y criterios empleados en la selección de centros en función de su eficacia escolar se detallan con mayor profundidad en Lizasoain-Hernández (2020).

Tabla 2

Distribución de los centros según criterio

Nivel de eficacia	Criterio	Nomenclatura	Nº centros
CAEF	1	Puntuación Extrema	1
	2	Residuo Extremo	4
	3	Crecimiento de Puntuaciones	2
	4	Crecimiento del Residuo	8

Nivel de eficacia	Criterio	Nomenclatura	Nº centros
CBEF	5	Puntuación Extrema	1
	6	Residuo Extremo	4
	7	Decrecimiento de Puntuaciones	2
	8	Decrecimiento del Residuo	9

Para determinar el nivel de CSC del alumnado de estos centros se ha tenido acceso a sus resultados en las dos ediciones de la ED en las que ha sido evaluada; una prueba fiable, estable y con un alto grado de significatividad (Gobierno Vasco, 2008). Estos datos han sido analizados mediante el software SPSS Statistics 24.0.

Una vez seleccionados los centros CAEF y CBEF, la tarea se centró en conocer en profundidad la realidad de dichos centros en el área de la EV, una aproximación basada en entrevistar a dos colectivos de informantes-clave; Inspección Educativa y Equipos Directivos, siguiendo para ello un guion compartido con personal experto en el área (Galicia-Alarcón et al., 2017). Con el objetivo de conseguir estas colaboraciones se siguieron los criterios establecidos por el Comité de Ética de la UPV/EHU para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos (CEISH) y, una vez habiendo transcrito las entrevistas, se llevó a cabo el análisis del contenido referente a la EV para obtener las categorías de análisis.

A la semana siguiente de realizar las entrevistas, se envió el cuestionario on-line para el profesorado, con el objetivo de que lo cumplimentaran en un plazo máximo de dos semanas dando información acerca de sus creencias sobre la EV y los planes que se llevan a la práctica en los centros mediante los que se trabaja este contenido. 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.

Para el análisis de los datos cualitativos se utilizó la versión más reciente del programa NVIVO, en el caso de los datos cuantitativos se empleó el software SPSS.

Resultados

La competencia social y ciudadana y la eficacia escolar

Una vez analizados los resultados obtenidos por 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. Además, teniendo en cuenta los criterios agrupados, se ha encontrado que los de nivel extremo alto 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 (ver Tabla 3).

Tabla 3

Diferencias en el nivel de CSC

CAEF	CBEF	t/z	Sig.	d
M (D.T.)	M (D.T.)			
248.95 (50.45)	244.98 (51.50)	-2.289	.05*	.077
Puntuaciones Extremas altas	Puntuaciones Extremas bajas	t/z	Sig.	d
M (D.T.)	M (D.T.)			
256.95 (47.20)	243.06 (55.09)	-3.872	.001***	.271
Decrecimiento de Puntuaciones	Crecimiento de Puntuaciones	t/z	Sig.	D
M (D.T.)	M (D.T.)			
245.74 (50.04)	243.42 (51.90)	-.494	.621	.045

Por otro lado, se han encontrado diferencias significativas en función de otras variables y se descubre que los centros de la red concertada obtienen puntuaciones mayores que los de la red pública; que las alumnas puntúan más alto que los alumnos; y que el alumnado no inmigrante y de familias vascoparlantes obtienen mayores puntuaciones que el alumnado inmigrante y de familias no vascoparlantes (Tabla 4).

Tabla 4

Diferencias en el nivel de CSC en función de otras variables consideradas

Red concertada	Red pública	t/z	Sig.	D
M (D.T.)	M (D.T.)			
249.41 (51.08)	239.22 (50.05)	-4.454	.001***	.201
Alumnas	Alumnos	t/z	Sig.	D
M (D.T.)	M (D.T.)			
252.11 (50.43)	242.28 (51.11)	-5.143	.001***	.194
Alumnado no inmigrante	Alumnado inmigrante	t/z	Sig.	D
M (D.T.)	M (D.T.)			
247.80 (51.12)	225.60 (43.58)	-4.268	.001***	.467
Familia vascoparlante	Familia no vascoparlante	t/z	Sig.	D
M (D.T.)	M (D.T.)			
257.00 (49.53)	244.00 (50.90)	-5.984	.001***	-.258

También hay diferencias en función del ISEC de los centros, obteniendo una mayor CSC el alumnado de los de nivel alto (Tabla 5).

Tabla 5

Puntuación media de centros según su nivel de ISEC

Nivel Alto M (D.T.)	Nivel Medio-Alto M (D.T.)	Nivel Medio-Bajo M (D.T.)	Nivel Bajo M (D.T.)	Sig.	h ²
256.32 (49.11)	250.11 (50.94)	236.03 (50.19)	231.80 (52.20)	.001***	.034

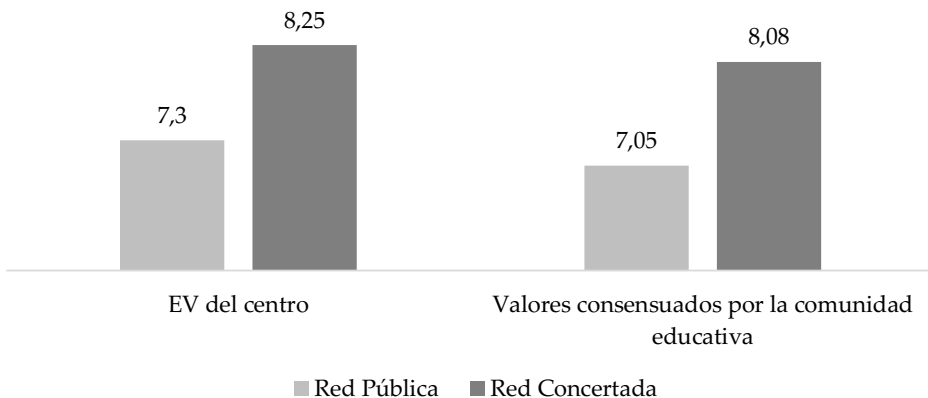
Creencias del profesorado sobre la educación en valores de sus centros

En general todo el profesorado valora muy positivamente tanto la EV (M=7.93; D.T.=1.61) como la importancia de que la comunidad educativa consensue los valores a fomentar en el alumnado (M=7.64; D.T.= 7.93).

Se constatan diferencias significativas en la valoración del profesorado según el tipo de red. El profesorado de la concertada realiza una valoración significativamente más positiva de la EV en su centro (Z=-4.04; p<.001***; 8.25 vs 7.30) y cree que los valores se comparten en mayor medida entre la comunidad educativa (Z=-3.67; p<.001***; 8.08 vs 7.05) que el de la red pública (Figura 1).

Figura 1

Comparación de la valoración del profesorado según la red del centro



Además, el profesorado de los centros CAEF valora de manera más positiva la EV en sus centros (M=8.12; D.T.=1.34) que el de los centros CBEF (M=7.69; D.T.=1.92). Considera también que la comunidad educativa conoce, comparte y practica los valores que quiere fomentar su centro de referencia en mayor medida (M=7.93, D.T.=1.65) que el profesorado de los centros CBEF (M=7.48, D.T.=2.09), aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Buenas prácticas en educación en valores (en función del nivel de eficacia escolar)

Un total de 27 Inspectores/as y 24 Equipos Directivos entrevistados/as han hecho referencia a la EV como un factor de eficacia escolar, siendo más de la mitad de la información analizada proveniente de informantes de centros CAEF.

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 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.

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.

En la Tabla 6 se presenta la frecuencia de las propuestas de EV de los y las informantes de centros CAEF y CBEF.

Tabla 6

Proyectos/Estrategias de EV más referenciados según nivel de eficacia

Nivel Eficacia	Proyectos/Estrategias	Frecuencia/Nº Informantes	Ejemplos
CAEF	Plan de Coeducación	25	<i>"Yo estoy en el grupo de coeducación y seguimos una metodología específica de prevención de violencia de género..." (4DIR31262).</i>
	Plan de Convivencia	18	<i>"...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).</i>
	Agenda 21	14	<i>"...están participando en la Agenda 21, esta es una de las parcelas que a ellos les interesa, les motiva y toman parte" (4INSO34232).</i>
	Plan Pastoral	9	<i>"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>
	Educación Emocional	5	<i>"Estamos trabajando la inteligencia emocional, quiero decir, vinculación emocional consciente. Hemos hecho dos personas del equipo directivo formación muy potente" (2DIR33000).</i>

Nivel Eficacia	Proyectos/Estrategias	Frecuencia/Nº Informantes	Ejemplos
CBEF	Plan de Coeducación	20	<i>“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 primeros fuimos nosotros” (6DIR26554).</i>
	Educación Emocional	13	<i>“La Educación Emocional es una de las claves del centro, un proyecto que a día de hoy tenemos muy interiorizado” (7DIR36630).</i>
	Plan de Convivencia	12	<i>“Yo creo que están abordando, quizás mirando más a la convivencia, no de manera directa a través de valores, pero sí, sí” (8INSO32714).</i>
	Plan Pastoral	11	<i>“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).</i>
	Plan de Acción Tutorial	8	<i>“...valores como la tolerancia o la empatía se trabajan también en las sesiones de tutoría” (8INSA37532).</i>

Tanto en los centros CAEF como CBEF los 3 valores más destacados por los y las informantes son la Igualdad, la Conservación del Medio Ambiente y los Religiosos.

Buenas prácticas en educación en valores (en función de 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 EV, mientras que solamente lo hacen 15 de la pública. Hay que subrayar que desde la selección inicial la desproporción de centros según la red ha sido notable.

Los y las informantes pertenecientes a centros de la red concertada hacen mayor referencia a proyectos como Planes de Coeducación, el Plan 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, una estrategia educativa específica para la sostenibilidad medioambiental.

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 hincapié en la Igualdad, Conservación del Medio Ambiente y la Inclusión.

Discusión

La educación en valores (EV) en los centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) puede considerarse un factor más del nivel de

eficacia escolar, como se ha apuntado en otros trabajos en los que se revela un vínculo esencial entre la educación en valores y la excelencia académica (Barba, 2007; Lovat, 2017a, 2017b; Moyolema-Ramírez et al., 2024; Roux y Dasoo, 2020; Watson et al., 2025).

Se ha constatado, por un lado, que el profesorado, los Equipos Directivos y la Inspección de los centros de alta eficacia escolar realizan una valoración más positiva de la EV en su centro que los de baja y, por otro, que el alumnado de los de alta obtiene mayor nivel de competencia social y ciudadana que en los de baja. Por lo tanto, 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. Como afirma Campbell (2019), la educación cívica bien diseñada tiene efectos significativos y duraderos en el compromiso cívico del alumnado. El logro de esta competencia se relaciona con la educación en valores propuesta en cada centro, entendida como toda actividad escolar que explícita o implícitamente potencia el aprendizaje de valores por parte del alumnado, así como el proceso de fomentar habilidades para promulgar valores particulares individuales y como miembros de la comunidad. Esta conclusión confirma la existencia de una relación de interdependencia, que ya fue definida por Duc y Thi (2020) o Lovat y Toomey (2009), entre la educación en valores y la enseñanza de calidad.

Las diferencias que se han encontrado en el nivel de competencia social y ciudadana entre niñas y niños reflejan una actuación estereotípica en función del sexo orientando a las niñas, en mayor medida que a los niños, hacia el desarrollo de valores sociales (Carlo y Randall, 2002; Llinares, 2003; Morales, 2012; Yao et al., 2022). Además, esto confirmaría que las chicas responden mejor ante las exigencias del entorno escolar (Giota, 2002; Sorvoll y Wichstrom, 2003; Wigfield y Tonks, 2002).

El alumnado de centros concertados consigue puntuaciones más altas en esta competencia y el personal docente valora más positivamente la educación en valores que el de los públicos, 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 (Lovat y Toomey, 2009). Además, este trabajo confirmaría el efecto ejercido por el grupo de iguales sobre el desarrollo de valores (*peer group*) (Miranda-Rochín et al., 2024; Muñoz y Suarez, 2012; Simonton et al., 2017), ya que los centros públicos son los que aglutinan en mayor medida alumnado con variables sociodemográficas vinculadas a un menor nivel de competencia social y ciudadana (Llera y Pérez, 2012; Murillo y Martínez-Garrido, 2018; Valiente, 2008).

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 la CAPV, como son el Plan de Coeducación, el Plan de Convivencia y, en los concertados, el Plan Pastoral.

En este trabajo se ha confirmado la importancia de consensuar y asumir los valores a trabajar tanto por parte del centro como de las familias (Balduzzi, 2021; Puig, 2012; Zbar et al., 2003) y que, además de su introducción como contenidos en el currículum (Etherington, 2013), se requiere la implicación y compromiso del alumnado, profesorado y las familias (Rossini y Peiró-i-Gregòri, 2015). 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 (Ortega y Mínguez, 2009).

Los resultados refuerzan las conclusiones de diversos trabajos que reclaman la utilización de metodologías activas e innovadoras para fomentar la competencia social y ciudadana en el aula (Fuentes-Moreno et al., 2019; Fuentes-Moreno et al., 2020; Hurtado-Torres et al., 2019; Rossini y Peiró-i-Gregòri, 2015; Salazar-Jiménez, 2019) tales como el abordaje de temas socialmente controvertidos y el uso de recursos didácticos tecnológicos (Gillate et al., 2023a, 2023b; González y Mora, 2009) o simulaciones políticas, resolución de problemas, estudios de casos, y elecciones simuladas que parecen mejorar el conocimiento político más en el alumnado de primaria que en el de secundaria aunque tienen un mayor impacto en los intereses políticos y la participación del de secundaria (Lundberg, 2024). Y también de otros que, desde diferentes contextos educativos internacionales, subrayan la necesidad de intervenciones específicas para mejorar la incorporación de la educación cívica en las escuelas de primaria (Rosli y Jamaludin, 2023; Yao et al., 2022) debido al papel crucial que desempeña en la formación de ciudadanas y ciudadanos informados, activos y responsables y que reclaman el marco de la educación cívica crítica que fomenta la capacidad de los niños de educación infantil y primaria de tomar sus propias decisiones sobre qué temas de justicia social son importantes y cómo pueden resolverse (Swalwell y Payne, 2019; Yeung, 2024).

No obstante, esta investigación es una primera aproximación al estudio de la educación en valores en los centros de alto y bajo nivel de eficacia escolar de la CAPV y presenta diversas limitaciones que en trabajos posteriores seguirá siendo profundizada en la metodología utilizada.

Agradecimientos

Agradecemos al Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI) la aportación de los datos de apoyo para la realización de este estudio.

Este trabajo ha contado con el apoyo del Gobierno Vasco a través de un *Contrato Pre-doctoral* [PRE-2016-1-0298], del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España a través del proyecto *Estudio longitudinal y contextualizado de escuelas de muy alta y muy baja eficacia. Diseño de actuaciones de mejora escolar* [EDU2014-53511-P] y se ha llevado a cabo dentro del Grupo de Investigación GANDERE [GIU21/056] subvencionado por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): <https://www.ehu.es/gandere>

Referencias

- Althof, W. y Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495–518. <https://doi.org/10.1080/03057240601012204>
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W. y Wright, D. (2017). *Teaching character and Virtue in Schools*. Routledge.
- Barba, J. B. (2007). Valores, formación moral y eficacia escolar. Una revisión de la investigación educativa en México. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 32-36. <https://doi.org/10.15366/reice2007.5.5.004>

- Balduzzi, E. (2021). Por una escuela vivida como comunidad educativa. *Teoría de la educación, Revista Interuniversitaria*, 33(2), 179-194. <https://doi.org/10.14201/teri.23774>
- Berkowitz, M. W. y Bier, M. C. (2007). What works in character education. *Journal of Research in Character Education*, 5(1), 29-48.
- Botia, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Graó.
- Brown, D. (2010). *Giving Voice to the Impacts of Values Education: The Final Report of the Values in Action Schools Project (VASP)*. Barbara Vaughan.
- Campbell, D. E. (2019). What social scientists have learned about civic education: A review of the Literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553601>
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in teaching. *Oxford Review of Education*, 32(2), 171-183. <https://doi.org/10.1080/03054980600645354>
- Capilla, A. (2023). La controversia en torno a “educación para la ciudadanía y los derechos humanos” y sus consecuencias. En A. P. V. Kühn y G. Graiño, (Eds.), *La educación cívica en España y en perspectiva internacional* (pp. 79-124). Marcial Pons.
- Carlo, G. y Randall B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44. <https://doi.org/10.1023/A:1014033032440>
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. y Teddlie, C. (Eds.). (2016). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: Research, policy, and practice*. Routledge.
- Consejo de Europa (2017). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Servicio de publicaciones del Consejo Europeo. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680487829>
- Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Boletín Oficial del País Vasco*, 198, de 9 de junio de 2023, pp. 1-390.
- Delgado-Galindo, P., Rodríguez-Santero, J. y Torres-Gordillo, J. J. (2021). Mejora de las prácticas orientadoras desde la revisión sistémica de estudios sobre eficacia escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(3), 93-111. 10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32557
- Dijkstra, A. B., Geijsel, F., Ledoux, G., van der Veen, I. y Ten Dam, G. (2014). Effects of school quality, school citizenship policy, and student body composition on the acquisition of citizenship competences in the final year of primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 524-553. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.969282>
- Duc, D. y Thi, Q. (2020). Aligning Stakeholder Participation in Effective Implementation of Values Education Curriculum in Schools of Vietnam. *International Journal of Educational Sciences* 30(1-3), 71-76. <https://doi.org/10.31901/24566322.2020/30.1-3.1128>

- Etherington, M. (2013). Values education: Why the teaching of values in schools is necessary, but not sufficient. *Journal of Research on Christian Education* 22(2), 189–210. <https://doi.org/10.1080/10656219.2013.808973>
- Fernández-Espinosa, V. y López-González, J. (2023). Virtues and values education in schools: a study in an international sample. *Journal of Beliefs & Values*, 45(1), 69–85 <https://doi.org/10.1080/13617672.2022.2158018>
- Fitzgerald, J. C., Cohen, A. K., Maker Castro, E. y Pope, A. (2021). A Systematic Review of the Last Decade of Civic Education Research in the United States. *Peabody Journal of Education*, 96(3), 235–246. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1942703>
- Fuentes, J. L., Fernández Salinero, C. y Ahedo Ruiz, J. (Coord.) (2024). *Avances sobre la pedagogía actual: propuestas de educación cívica y educación del carácter*. Dykinson.
- Fuentes-Moreno, C., Sabido-Codina, J. y Miquel-Albert, J. (2019). El Desarrollo de la competencia social y ciudadana y la utilización de metodologías didácticas activas en las aulas de secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 199-210. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.369671>
- Fuentes-Moreno, C., Sabariego-Puig, M. y Ambros-Pallarés, A. (2020). Developing social and civic competence in secondary education through the implementation and evaluation of teaching units and educational environments. *Humanities y Social Science Communications*, 7(1), 1-12. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0530-4>
- Galicia-Alarcón, L. A., Balderrama-Trápaga, J. A. y Edel-Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 17(27), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- García-Jiménez, J., Torres-Gordillo, J.-J., y Rodríguez-Santero, J. (2022). Factors associated with school effectiveness: Detection of high- and low-efficiency schools through hierarchical linear models. *Education Sciences*, 12(1), 1–18. <https://doi.org/10.3390/educsci12010059>
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U. e Ibañez-Etxeberria, A. (2023). Temas controvertidos y apps para el desarrollo de la competencia social y cívica. Análisis de la efectividad del Proyecto 1936 en la formación inicial docente. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 51-58. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.10.002>
- Gillate I., Castrillo J., Luna U. e Ibañez-Etxeberria A. (2023). Memoria histórica y apps para el desarrollo de la competencia social y cívica: efectos del Proyecto 1936 en el profesorado en formación inicial. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 203-215. <https://doi.org/10.5209/rced.77252>
- Giota, J. (2002). Adolescents' goal orientations and academic achievement: Long-term relations and gender differences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(4), 349-371. <https://doi.org/10.1080/0031383022000024552>
- González, E. G. y Mora, A. M. (2009). Competencia Social y Ciudadana. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. En J. A. Ortega, J. A. Fuentes, Y. Aragón, y M. C. Robles (Eds.), *Educación, Movilidad virtual y sociedad del conocimiento* (pp. 210-219). NATÍVOLA S. L.

- Gobierno Vasco (2008). *La evaluación diagnóstica en Euskadi: propuesta para su desarrollo y aplicación*. Departament de Educació, Universidades e Investigación. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_comp_basicas/es_def/adjuntos/evaluacion/311002c_Pub_ISEI_marco_evaluacion_diagnostica_c.pdf
- Hedtke, R. y Bombardelli, O. (2019). European Citizenship Education: Business as Usual or Time for Change? *JSSE - Journal of Social Science Education*, 18(3), 1-4. <https://doi.org/10.4119/jsse-1745>
- Hurtado-Torres, D., Gil Duran, N. y Aguilar Paredes, C. (2019). THE MAZE: Gamificando el concepto de identidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 31-42. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370351>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) 2022 (2023). *ICCS 2022. Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana, Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/iccs-2022-estudio-internacional-sobre-educacion-civica-y-ciudadana-informe-espanol_184019/
- Isac, M. M., Maslowski, R. y Van Der Werf, G. (2011). Effective civic education: an educational effectiveness model for explaining students' civic knowledge. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 313–333. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.571542>
- Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B. y van der Werf, G. (2013). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 29–63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.751035>
- Kells, S. (2022). Comprensión conceptual de la educación cívica en España y Estados Unidos: una revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(1), 63–104. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90636>
- Kropfreiter, E., Bernhard, R. y McDermott, T. (2024). Austrian secondary school teachers' views on character education: Quantitative insights from a mixed-methods study. *Journal of Moral Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/03057240.2024.2373167>
- Ley 17/2023, de 21 de diciembre, de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del Estado*, 16, de 18 de enero de 2024, pp. 6410-6476.
- Lin, A. (2013). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: a review of the research. *Educational Review*, 67(1), 35–63. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.813440>
- Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse: Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. Trillas.
- Llinares, L. I. (2003). Las prioridades de valor en la adolescencia: diferencias en función del sexo y la edad. *Informació Psicológica*, (81), 55-62.
- Lizasoain-Hernández, L. (2020). Criterios y modelos estadísticos de eficacia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 311-327. <https://doi.org/10.6018/rie.417881>

- Llera, R. F. y Pérez, M. M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y gasto público*, 67, 97-118. <http://hdl.handle.net/10651/11028>
- López-Meseguer, R. y Mínguez-Vallejos, R. (2024). Educación cívica: análisis del concepto. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 199–217. <https://doi.org/10.14201/teri.31749>
- Lovat, T. (2017a). Values education as good practice pedagogy: Evidence from Australian empirical research. *Journal of Moral Education*, 46(1), 88-96. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1268110>
- Lovat, T. (2017b). No Surprise in the ‘Surprise Effect’ of Values Pedagogy: An Edusemiotic Analysis. En I. Semetsky (eds), *Edusemiotics – A Handbook* (pp. 93-106). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-1495-6_7
- Lovat, T. y Clement, N. (2008). Quality teaching and values education: Coalescing for effective learning. *Journal of Moral Education*, 37(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/03057240701803643>
- Lovat, T. y Toomey, R. (2009). *Values education and quality teaching: The double helix effect*. David Barlow Publishing.
- Lovat, T., Toomey, R., Dally, K. y Clement, N. (2009). *Project to test and measure the impact of values education on student effects and school ambience. Final Report for the Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR)*. The University of Newcastle. . http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Project_to_Test_and_Measure_the_Impact_of_Values_Education.pdf
- Lundberg, E. (2024). Can Participation in Mock Elections Boost Civic Competence among Students? *Journal of Political Science Education*, 20(2), 274–291. <https://doi.org/10.1080/15512169.2023.2300425>
- Martínez-Garrido, C. (2015). *Investigación sobre enseñanza eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica*. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/665887>
- Mickovska-Raleva, A. (2019). To What Extent do Civic Education Curricula and Textbooks Establish Foundations for Developing Active Citizens in the Republic of Macedonia? *JSSE - Journal of Social Science Education*, 18(3), 108-126. <https://doi.org/10.4119/jsse-1767>
- Miranda-Rochín, D., López-Walle, J., Cantú-Berrueto, A. y Ramis, Y. (2024). Estado actual de la investigación sobre valores en el contexto deportivo: revisión sistemática. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 9(5), 1-20. <https://doi.org/10.5093/rpadef2024a5>
- Morales, F. M. R. (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.
- Moyolema-Ramírez, P. A., Freire-Ruiz, A. S., Mayorga-Mayorga, D. C. y Cosquillo-Chida, J. L. (2024). Habilidades sociales como clave en el éxito académico. 593 *Digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 148-162. <http://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2268>

- Muñiz, M. y Suárez, J. (2012). Educación en valores y competencias sociales: Diferencias (o no) entre institutos públicos y colegios concertados. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 6, 208-222.
- Murillo, 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 la Asociación de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Murillo Torrecilla, F. J. y Hernández Castilla, R. (2011). Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 407-427.
- Newton, X. A., Darling-Hammond, I., Haertel, E. y 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.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264281820-en>
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2009). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 33-56. <https://doi.org/10.14201/3022>
- Packham, R., Taplin, M. y Francis, K. (Eds.). (2024). *How Values Education Can Improve Student and Teacher Wellbeing: A Simple Guide to the 'Education in Human Values' Approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003478607>
- Print, M. (2015). Values Education and the Making of “Good” Citizens in Australia. En M. Print, , C. Tan (Eds.), *Educating “Good” Citizens in a Globalising World for the Twenty-First Century*, (pp. 81-95). https://doi.org/10.1007/978-94-6300-346-9_6
- Puig, J. M.^a (2012). La cultura moral como Sistema de prácticas y mundo de valores. En J. M. Puig (Coord.), *Cultura moral y educación* (pp. 87-105). Graó.
- Queceda, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 1-27.
- Reichert, F. y Print, M. (2017). Civic participation of high school students: the effect of civic learning in school. *Educational Review*, 70(3), 318–341. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1316239>
- Rosli, M. R. y Jamaludin, K. A. (2023). Integration of Civic Education in Primary School?: Challenges Faced by Teachers. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(4), 790–799. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i4/20018>
- Rossini, V. y 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. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.190031>

- Roux, C. J. y Dasoo, N. (2020). Pre-service teachers' perception of values education in the South African physical education curriculum. *South African Journal of Childhood Education* 10(1), 1-8. <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.717>
- Salazar-Jiménez, R. A. (2019). Evaluación de la implementación de materiales didácticos en Ciencias Sociales: propuestas para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 111-122. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370371>
- Simonton, K. L., Garn, A. C. y Solmon, M. A. (2017). Class-related emotions in secondary physical education: A control-value theory approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 409–418. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0131>
- Sorvoll, E. y Wichstrom, L. (2003). Gender differences in changes in and stability of conduct problems from early adolescence to early adulthood. *Journal of Adolescence*, 26(4), 13-29. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(03\)00028-9](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(03)00028-9)
- Swalwell, K. y Payne, K. A. (2019). Critical Civic Education for Young Children. *Multicultural Perspectives*, 21(2), 127–132. <https://doi.org/10.1080/15210960.2019.1606641>
- Valiente, Ó. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06) (2008). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(2), 1-23.
- Watson, P., Volmink, J., Mdaka, M. J. y Croucamp, A. P. (2025). Values in education: animating the care and support for teaching and learning framework. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2406930>
- Wigfield, A. y Tonks, S. (2002). *Adolescent's expectancies for success and achievement task values during the middle and high school years*. Adolescence and Education Series.
- Yao Y., Cai L. Y. y Oubibi M. (2022). Chinese senior primary school students' civic literacy and its affecting factors. *Frontiers in Psychology*, 13, 984920.. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.984920>
- Yeung, M. P. Y. (2024). Teaching civics: lessons from a project in civic education at a UK primary school. *Education 3-13*, 52(5), 745–760. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2126725>
- Youniss, J. (2011). Civic Education: What Schools Can Do to Encourage Civic Identity and Action. *Applied Developmental Science*, 15(2), 98–103. <https://doi.org/10.1080/1088691.2011.560814>
- Zbar, V., Brown, D., Bereznicki, B. y Hooper, C. (2003). *Values education study: Final report*. Curriculum Corporation. https://livingvalues.net/file_download/316

Fecha de recepción: 6 noviembre, 2024

Fecha de revisión: 11 noviembre, 2024

Fecha de aceptación: 03 de marzo, 2025