

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA
2018/2019

EDUCACIÓN EN VALORES EN
FINLANDIA:
APRENDER PARA LA VIDA
EDUCATIONAL VALUES IN FINLAND:
LEARNING EXPERIENCES

Autor: Laura Martín Rodríguez

Director: Paula Renés Arellano

Septiembre 2019

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

1. Resumen	3
2. Abstract	3
3. Introducción	4
4. Marco teórico.....	5
4.1. La educación: el camino hacia la comprensión de valores	5
4.2. ¿Qué es un valor? ¿Qué significa educar en valores?	8
4.3. Comparativa entre el sistema educativo español y finlandés.....	10
4.3.1. Sistema educativo español	11
4.3.2. Sistema educativo finlandés	13
5. Marco metodológico	16
5.1. Objetivos del estudio.....	16
5.2. Muestra	17
5.3. Proceso metodológico.....	18
5.4. Instrumentos para la recogida de datos	19
6. Resultados	19
7. Discusión y conclusiones	31
8. Bibliografía	36
Anexo I	41
Anexo II	45

1. Resumen

El éxito de la educación finlandesa en los últimos años ha llevado a numerosos agentes educativos a poner atención en diferentes metodologías que son aplicadas en el sistema educativo finlandés. El objetivo de este trabajo de investigación es acercarse a la realidad de los centros educativos de Finlandia desde la mirada de algunos de sus protagonistas, concretamente, de sus docentes. Para ello, se ha seleccionado un centro público urbano para conocer la perspectiva de los maestros que imparten docencia en Educación Básica, quienes han respondido a un cuestionario sobre su visión acerca de la educación en valores en el centro y el aula, profundizando sobre la influencia de la transmisión de valores en la familia u otros agentes, y los retos a los que se enfrentan actualmente para educar en valores en Educación Básica. Algunos de los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los docentes se sienten valorados y apoyados por los distintos agentes educativos para fomentar la educación en valores, y destacan la confianza y autonomía depositada en su actividad docente. A modo de conclusión y como resultado del trabajo de investigación, se apoya la idea que la escuela, la familia y la sociedad conforman un engranaje perfecto en la educación de sus individuos y, por tanto, las escuelas tienen el compromiso de contribuir a ello.

Palabras clave: Educación en valores, Finlandia, escuela, familia, educación primaria.

2. Abstract

The success achieved by the Finnish Educational system in the last few years has led to a new focus of study on the methodology used in their schools. This study proposes as its main goal an approach to the reality in the schools in Finland through the eyes of one of the main agents, the teachers. The research took place in a Finnish public school where teachers collaborated. They were asked about their own point of view about values present in school and classrooms. The main focus in the issue was the influence of the transmission of values at home or from other agents and the challenges that they face nowadays, as teachers, in the education of values in Basic Education. Some of the obtained results showed how most teachers believe their own recognition from different

educative agents towards the encouragement of Education in values. They affirmed receiving trust and autonomy from other agents in terms of their educational activity. As a conclusion of this research, school, families and society represent a perfect unity in the education of new generations and that is the reason for schools to have the responsibility to encourage Education in values.

Keywords: Education in values, Finland, school, family, primary education.

3. Introducción

La problemática acerca de la necesidad de educar en valores es una evidencia real de la complejidad que supone definir o delimitar el propio término de valor; un aspecto que se acusa en función de cada sociedad, momento histórico y finalidad, tanto de la educación como de los planteamientos prácticos que se defienden. En los procesos educativos se presta atención al conocimiento que hace referencia a la adquisición de información, pero también, y según recoge la UNESCO (2015), engloba la adquisición de habilidades, valores y actitudes. Es por ello, que se ha estimado necesario realizar un trabajo de investigación que tenga como marco teórico la educación en valores, y establezca nuevas vías de investigación en las que se tenga en cuenta la perspectiva de los docentes.

Para profundizar en este ámbito, en primer lugar, se inicia con la explicación de la concepción de la educación para, posteriormente, avanzar hacia la definición de valor, su tipología, jerarquía, y características, las cuales, pueden parecer ambiguas, pero que se intentan esclarecer a lo largo de este trabajo.

Asimismo, avanzando en el marco teórico y con la mirada dirigida al sistema educativo finlandés, objeto de estudio de este trabajo, se plantea inicialmente con el desarrollo de la estructura y funcionamiento general de dicho sistema educativo y su relación con el español.

Finalizada la fundamentación teórica se plantea el marco metodológico con los objetivos, muestra, proceso e instrumentos. El objetivo general que se ha pretendido alcanzar en este trabajo de investigación consiste en conocer la visión de los docentes de la Educación Básica en la transmisión de valores en Finlandia. Para ello, se ha realizado un cuestionario a 9 docentes de un mismo centro de contexto urbano de Educación Básica finlandés. En los siguientes

apartados se exponen los resultados obtenidos, así como la discusión, conclusiones y referencias bibliográficas.

Es de reseñar, que a lo largo de todo el trabajo de fin de grado se ha empleado como léxico el masculino genérico. De hecho, en los datos sociodemográficos del trabajo de investigación no se recoge el sesgo de género.

Con todo ello, el trabajo de investigación que aquí se expone, busca, a su vez, ofrecer una explicación de algunos de los elementos que contribuyen al éxito del sistema educativo en Finlandia, a través de uno de los ámbitos más importantes de la educación como es la educación en valores. Los resultados en pruebas estandarizadas reflejan solo una parte de la realidad educativa, es la articulación de diferentes engranajes lo que la hace exitosa (Melgarejo, 2013).

4. Marco teórico

4.1. La educación: el camino hacia la comprensión de valores

A través de la educación se transmiten valores, conocimientos y costumbres los cuales conforman los ideales de los individuos (Amar, 2000). Se trata, por tanto, de “un proceso intencional que debe atender al desarrollo personal y holístico del ser humano, adaptándose a las exigencias y comportamientos de la sociedad.” (Renés y Caldeiro, 2018, p.115).

Sin embargo, existen diferentes formas de aproximarse a este término. En primer lugar, y desde una perspectiva etimológica, podemos establecer una serie de diferencias entre *educare* y *educere*. Mientras el primero hace referencia al proceso de enseñanza propio de la escuela tradicional donde el alumno tiene un rol meramente receptivo. Por su parte, el término *educere* conlleva un aprendizaje personal del conocimiento y la experiencia (Cordero, 2006).

También se puede hacer referencia a otros términos como *apprendre* que hace referencia al carácter espontáneo de la educación donde, consecuentemente, todos somos agentes educativos. También *enseñar*, a través de una educación intencional, planificada y sistematizada. Y *formar* en el aprendizaje de un oficio buscando el equilibrio a través de la enseñanza de habilidades y valores (Reboul, 1999).

Otra perspectiva que debemos tener en cuenta cuando hablamos del término *educación*, es la evolución histórica y filosófica de su significado. Según Platón (citado por Castro, Ezquerria y Argos, 2018, p.20), “educar es dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son capaces”. Por su parte, Aristóteles defendía que la educación es un proceso de interacción que permite al individuo desarrollar habilidades y valores emocionales, intelectuales y sociales.

Tal y como se aprecia existen multitud de definiciones que tratan de explicitar el sentido de la educación a lo largo de la historia, pero hay una serie de características comunes en todas ellas. Ejemplo de ello es el rasgo de integralidad al promover el desarrollo de todas las cualidades y dimensiones de la persona: cognitivas, morales, afectivas, éticas, estéticas y sociales. En algunos casos, la educación también puede ser interpretada como un objetivo que alcanzar, pero no es algo acabado sino más bien un objetivo inconcluso, un proceso permanente que nunca acaba ya que nunca se alcanza la perfección. (Castro, Ezquerria y Argos, 2018).

Además, reducir la educación al ámbito de la escuela es negar la influencia que ejercen otras dimensiones. Cada sociedad está condicionada por la cultura que la subyace y es por ello que la escuela no logra cubrir la enorme panorámica de la realidad cultural del grupo. Por lo tanto, resulta necesario que toda la sociedad se comprometa en esta misión de educar y culturizar a su comunidad (García, Ruíz y García, 2009).

En este sentido, el siglo XXI planteará a la educación una doble exigencia: transmitir cada vez más conocimientos, al mismo tiempo que establece las orientaciones que fomenten el espíritu crítico. Por su parte, el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI titulado *La educación encierra un tesoro*, establece cuatro pilares básicos en los que se fundamenta la educación (Delors, 1996):

- Aprender a conocer. Consiste en comprender, conocer y descubrir el mundo que nos rodea con el fin de que el educando adquiera los conocimientos básicos para poder ir profundizándolos. Este proceso no concluye nunca, por lo que se podría decir que la enseñanza básica tiene

éxito si aporta el impulso y las bases que permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida.

- Aprender a hacer. Consiste en adquirir las competencias oportunas que nos ayuden a relacionar los conocimientos adquiridos con nuestro quehacer diario, es decir, poner en práctica lo aprendido.
- Aprender a vivir juntos. Su fin es desarrollar la comprensión y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.
- Aprender a ser. Busca favorecer el conocimiento de uno mismo, pero dejándolo ser con el fin de buscar soluciones y acciones propias. Esto contribuye al desarrollo global de cada persona.

La Comisión estima que los cuatro pilares del conocimiento deben recibir una atención equitativa con el fin de favorecer el proceso de la educación como una experiencia global y permanente en los planos cognitivo y práctico. “Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas” (Delors, 1996, p.1).

Resulta por tanto, evidente, que el desafío de la educación debe estar fundamentado desde una perspectiva más empírica y menos normativa. Para ello es fundamental partir del contexto particular que la rodea creando, así, situaciones de aprendizaje significativas que tengan en cuenta las vivencias de los sujetos (Amar, 2000).

La evolución de la sociedad crea nuevas demandas a las que la escuela debe responder. Para entender la educación es necesario poner atención en los diferentes agentes que la rodean y que influyen en su desarrollo. Esta permeabilidad de la educación es lo que la hace a su vez conservadora y transformadora. Se adapta a las nuevas demandas y necesidades de la sociedad, preservando el legado histórico y cultural. Estas nuevas demandas implican el desarrollo de nuevas habilidades y conocimientos en lo que se refiere a la formación de docentes. Educar en una sociedad cambiante manteniendo los métodos tradicionales no supone más que estancar el desarrollo de los individuos y obstaculizar su participación efectiva en su entorno próximo. Esta

nueva perspectiva implica no solo cambios de objetivos y contenidos, sino especialmente en la pedagogía (Amar, 2000).

4.2. ¿Qué es un valor? ¿Qué significa educar en valores?

La educación en valores, por su parte, también se ve influida como pieza fundamental del desarrollo del individuo. Tal y como defiende Gómez (2010, p.130), toda educación es educación en valores ya que “siempre se busca perfeccionar, optimizar, completar, mejorar en todos los aspectos”.

Sin embargo, no podemos obviar que existe una jerarquía de valores que está condicionada por los diversos factores que subyacen de la sociedad. Trilla (1995) propone la siguiente clasificación de valores:

- Valores compartidos: son aceptados por la mayoría de la sociedad como deseables. Tanto es así que establecen los principios de las sociedades democráticas a través de las constituciones, y de forma más general se recogen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Valores no compartidos:
 - Contravalores: valores no compartidos por la mayoría.
 - Valores controvertidos: son asumidos por personas o grupos sociales, aunque no son compartidos por la mayoría.

La escuela no es el único lugar en el que se educa en valores, pero constituye un escenario ideal en el que se puede aprender a relacionarse con los demás a través de valores como el respeto y la solidaridad, comenzando así, a establecer una distinción entre unos valores u otros según se crean más deseables o no (Martínez, Esteban y Buxarrais, 2011).

Tal y como afirma Buxarrais en Tiching Blog (2015), los cambios sociales que se han producido a lo largo de las últimas décadas han provocado cambios a nivel educativo. Es por ello, que surge la necesidad de dejar de lado los valores absolutos para empezar a construirlos en sociedad, dotándoles de mayor dinamismo. Cualquier ámbito está impregnado de valores y es por esto por lo que se justifica la necesidad de una educación real (Martínez, Puig y Trilla, 2003).

Valores como la igualdad, el respeto y el diálogo deben construirse “de manera crítica a través de prácticas que impliquen conflictos de valores y posibiliten un

aprendizaje a través del diálogo y la cooperación. Así los niños y niñas serán competentes para entender el mundo que les rodea, convivir y actuar en él con criterios éticos.” (Buxarraís, 2015¹).

En este sentido, la familia también constituye un excelente escenario de aprendizaje que prepara al individuo para comprender la sociedad. Los valores se aprenden desde la experiencia y es, en este contexto, donde es posible interactuar en un ámbito próximo en el que se potencie el diálogo y la escucha activa en un entorno de acogida y reconocimiento. Tal y como argumenta Mínguez (2012, p.213) “es el primer lugar donde se producen las transmisiones más influyentes, significativas y, probablemente, duraderas a lo largo de la vida de las personas”. Los valores que adquirimos a través de la experiencia constituyen pautas que orientan nuestro comportamiento y nos definen como personas. Además, no es posible obviar la importancia del componente afectivo que se encuentra implícito en cada situación de aprendizaje.

La escuela debe estar abierta a su entorno favoreciendo procesos de participación y retroalimentación bidireccionales donde ambos contextos se enriquecen. El objetivo es aumentar las fuentes proveedoras de valores. En palabras de Martínez, Puig y Trilla (2003, pp. 79-80),

“la educación moral debe partir de la experiencia cotidiana de la vida escolar, pero también deber salir de la escuela para implicar a sus alumnos y alumnas en proyectos de actividad con trascendencia social y cívica. Al entrar en contacto con aspectos de la realidad a veces alejados y poco conocidos, al implicarse en proyectos cívicos de interés, preparando a los jóvenes para el compromiso cívico y capacitándolos para actuar con eficacia en su entorno social.”

La educación en valores permite desarrollar la identidad personal y la autonomía de cada individuo. Es por ello, que en todo ese proceso cobran gran importancia los agentes educativos que hacen de intermediarios entre la persona y el entorno, favoreciendo el entendimiento con lo que nos rodea. Por su parte, el profesorado debe contribuir en esta labor mediante la integración de tres factores: que cada alumno se sienta aceptado y valorado tal y como es, que se sienta querido en el entorno escolar en el que crece y aprende, y que tanto la

¹ Buxarraís, R. (2015). Para educar en valores no hay recetas, solo experiencias. Disponible en: <http://blog.tiching.com/maria-rosa-buxarraís-para-educar-en-valores-no-hay-recetas-solo-experiencias/>

escuela como el profesorado “ofrezcan y compartan un conjunto de referentes estables que promuevan la integración de las identidades personales de cada alumno” (Martínez, Esteban y Buxarraís, 2011, p.106).

Concretamente, cabe resaltar la importancia de la presencia del tutor en el aula, ya que es la figura de referencia que adoptan los alumnos. Ese vínculo afectivo que con el tiempo se va creando de forma recíproca, favorece el desarrollo de la personalidad moral del alumnado. Todo ello refuerza la idea de que no es qué se enseña sino cómo se hace. Es a través del medio y la práctica cuando la educación en valores cobra sentido (Martínez, Puig y Trilla, 2003).

El desarrollo de las habilidades vinculadas a los valores y a la ética en los currículos educativos apenas se tiene en cuenta, por lo que cabe reiterar el compromiso del profesorado en quienes recae la responsabilidad de buscar y aplicar procedimientos o estrategias didácticas donde los valores éticos fueran explícitos. Es por ello, que la educación en valores debe plantearse a través de experiencias, y no de manuales. Proporcionar a los alumnos espacios de diálogo en los que puedan aprender a gestionar conflictos, así como construir una cultura moral no solo a nivel de aula sino también de centro, ayuda a fomentar este tipo de valores éticos (Buxarraís, 2015)².

Sin embargo, el resto de agentes sociales apenas está comprometido en esta labor que tanto se le encomienda a la escuela, obviando la enorme influencia que ejercen en la educación en valores. Consecuentemente, los niños carecen de referentes estables ya que se encuentran inmersos en una gran cantidad de fuentes de información, propia de la sociedad actual. Familia, escuela y sociedad conforman la personalidad moral. Asimismo, es necesario que la escuela asuma la función central de educar en valores para contribuir, así, a la formación de una sociedad justa y libre, fortaleciendo los valores que sustentan la democracia tales como el diálogo y la cooperación (Martínez, Esteban y Buxarraís, 2011).

4.3. Comparativa entre el sistema educativo español y finlandés

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica anteriormente descrita, se profundizará, a continuación, en el sistema educativo de los países implicados

² Buxarraís, R. (2015). Para educar en valores no hay recetas, solo experiencias. Disponible en: <http://blog.tiching.com/maria-rosa-buxarraís-para-educar-en-valores-no-hay-recetas-solo-experiencias/>

en este trabajo de investigación, España y Finlandia, con el objetivo de establecer una perspectiva contextual.

4.3.1. Sistema educativo español

Actualmente el sistema educativo español se rige por la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), que fue aprobada en 2013 y ha sufrido varias modificaciones debido al Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, el cual invalidaba algunas medidas. El currículum nacional español está diseñado por el Ministerio de Educación, aunque al tratarse de un sistema descentralizado, se le otorga a cada Consejería autonómica el poder de elaborar un currículum regional adaptado a su contexto (European Commission, 2017).

En rasgos generales, el sistema educativo español se puede dividir en cuatro bloques: la Educación Infantil, que comprende de los 0 a los 6 años de edad; la Educación Primaria, desde los 6 años hasta los 12; la Educación Secundaria Obligatoria, desde los 12 hasta los 16 años de edad; y la Educación Superior, a partir de los 16 años cuya duración puede variar según el tipo de formación que se elija. La educación obligatoria comprende los bloques desde los 6 años de edad hasta los 16, pero su gratuidad se extiende hasta el Bachillerato y la Formación Profesional de Grado Medio los cuales forman parte de la educación superior (MECD, 2019).

El currículum básico recoge los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa referentes a las metas que el alumnado debe alcanzar como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje; las competencias en las que se agrupan los conceptos, destrezas y valores que permiten a los alumnos desarrollarse eficazmente en situaciones reales; los contenidos entendidos como conocimientos, habilidades y actitudes propios de cada asignatura o área que contribuyen al logro de los objetivos y la adquisición de las competencias; la metodología didáctica en cuanto a conjunto de estrategias y actividades planificadas e intencionales para conseguir lograr los objetivos marcados; los estándares de aprendizaje y los criterios de evaluación, cuyo objetivo fundamental es la evaluación del alumnado. El objetivo del currículum básico es promover una formación común y oficial cuya validez sea reconocida en todo el territorio nacional (MECD, 2019).

Por su parte las asignaturas se agrupan en tres bloques: troncales, específicas y de libre configuración autonómica. "Esta distribución no obedece a la importancia o carácter instrumental o fundamental de las asignaturas, sino a la distribución de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas, acorde con la Constitución española" (MECD, 2019)³. Las asignaturas troncales constituyen un núcleo común, dejando mayor autonomía a las administraciones en la oferta de las asignaturas de los dos bloques restantes.

Además, también se establecen una serie de competencias básicas, tal y como insta la Unión Europea, cuyo objetivo es fomentar el desarrollo integral del individuo, entendiendo como competencia según la definición de DeSeCo (2003) citada por el MECD (2019)⁴ "la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada". Cabe destacar, por tanto, el carácter holístico de las competencias al integrar demandas externas, atributos individuales y el contexto próximo, estando estrechamente relacionadas con el desarrollo emocional, ético, reflexivo y evolutivo de cada individuo, favoreciendo el aprendizaje a lo largo de toda la vida (MECD, 2019).

Las competencias que se recogen en el sistema educativo español según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria son:

- Competencia lingüística
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales

Por otro lado, en cuanto al contexto sociopolítico en el que se cobija el sistema educativo español, queda evidenciada la falta de consenso a través de los

³ Y ⁴ MECD Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. (2019). LOMCE. *Currículo en Primaria, ESO y Bachillerato*. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/inicio.html>

múltiples cambios en materia educativa que han ido surgiendo en los últimos años según la situación política del país (González, 2017).

4.3.2. Sistema educativo finlandés

El currículum nacional de Finlandia está diseñado por el Consejo Nacional de Educación. Éste constituye la base para la instrucción y el trabajo educativo, así como para el desarrollo personal y la evaluación de los alumnos. En él se recogen los objetivos y contenidos fundamentales de las diferentes asignaturas, los principios de evaluación, la educación especial, el bienestar de los alumnos y la orientación educativa (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007).

Existe un plan de estudios independiente para cada bloque educativo, es decir, la educación preescolar, básica y secundaria superior. El curriculum, además de ser la principal fuente de información para padres, tutores y demás gestores de la educación, sienta las bases del currículo municipal. El currículum educativo actual se aprobó en 2014 (Finnish National Board of Education, 2016).

El sistema educativo en Finlandia sigue la siguiente estructura (Onisep, 2013):

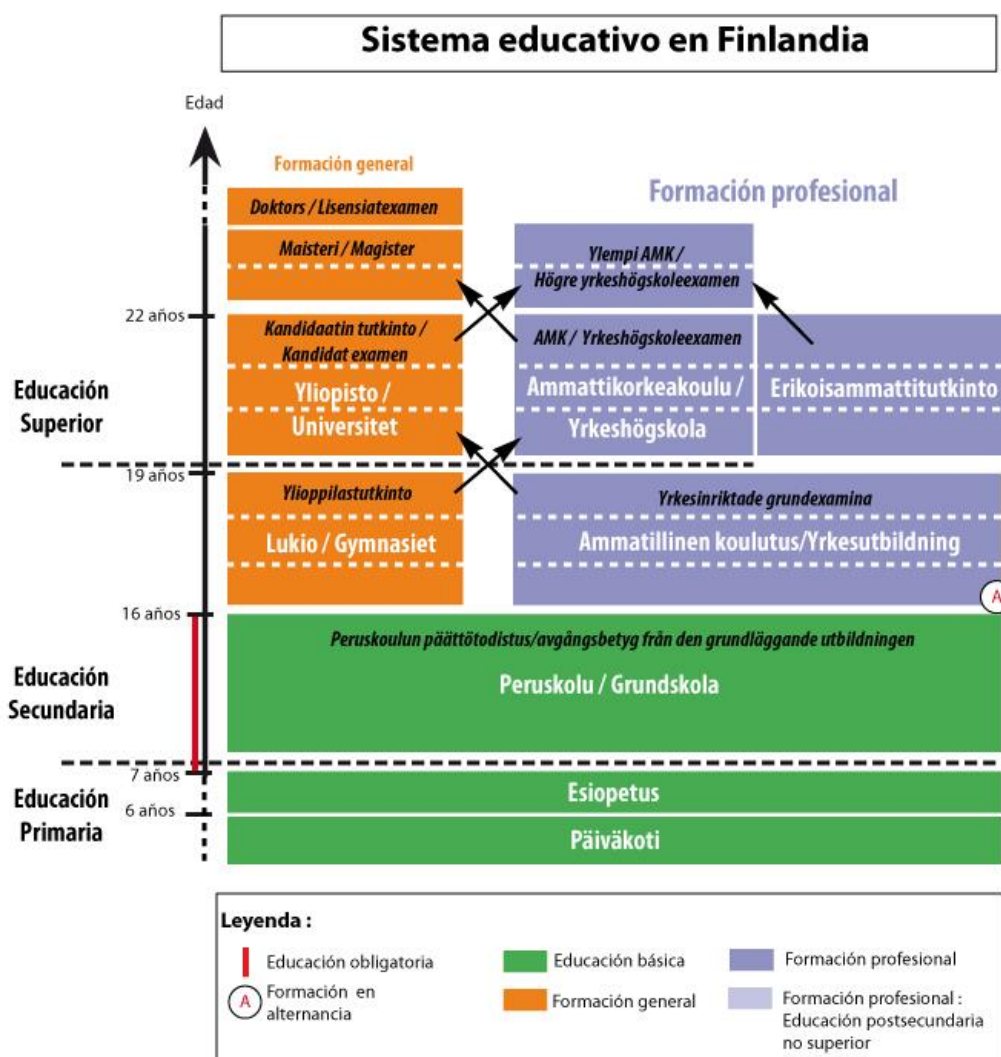


Ilustración 1. Relevancia de los valores

La educación preescolar (6-7 años) precede al año anterior del inicio de la enseñanza obligatoria y se imparte principalmente en las escuelas, aunque también en algunas guarderías. Es obligatorio y gratuito para todos los niños, aunque los servicios adicionales son de pago. Las clases se distribuyen a lo largo de cuatro horas diarias. El objetivo es suavizar las diferencias individuales en la preparación de los niños para comenzar la escuela. Se sigue un enfoque centrado en el niño a través de un aprendizaje socio-constructivista en el que se prioriza el papel activo del niño y su participación (Finnish National Board of Education, 2016).

Apoyar el desarrollo infantil es uno de los propósitos principales de la educación temprana (0-6 años), previniendo, así, la aparición y el crecimiento de problemas. La naturaleza y el alcance del apoyo se adaptan a las necesidades individuales

de cada niño. Todos los alumnos tienen derecho a recibir apoyo y orientación, y es una parte natural de la enseñanza cotidiana y del proceso de aprendizaje. Se diferencian tres tipos de apoyo: general, intensificado y especial (National Board of Education, 2000).

En este sentido, la piedra angular sobre la que convergen todos los fundamentos de la educación finlandesa es el principio de equidad, independientemente de la raza, sexo, etnia, edad, posición económica o lugar de residencia (Finnish National Board of Education, 2016). El objetivo es ofrecer las mismas oportunidades de acceso a la educación. Siguiendo este principio, la enseñanza, la atención social y sanitaria al alumno es gratuita en los todos niveles, lo que incluye también los libros de texto, el comedor y, en algunos casos, el transporte (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007).

La educación básica tiene una duración de 9 años y, aunque se proporciona dentro de una sola estructura, en los 6 primeros cursos las clases son impartidas por profesores generalistas y en los tres últimos por profesores especializados (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007).

Otro de los principios característicos del sistema educativo finlandés es la importancia de la autonomía como garantía de calidad. Cabe destacar que las inspecciones escolares se abolieron en los años 90. Su objetivo es guiar la actividad docente a través del apoyo y la financiación. Las evaluaciones de aprendizaje nacionales se realizan con regularidad, pero no hay un examen nacional para los alumnos de la educación básica. Los proveedores de educación son responsables de los ajustes de la enseñanza práctica, así como de la efectividad y calidad de su educación. Por su parte, los profesores tienen autonomía pedagógica para decidir los métodos de enseñanza y los materiales que quieren usar en el aula (Finnish National Board of Education, 2016).

Algunas de las principales características del sistema educativo finlandés son (City of Tampere, 2019):

- Maestros altamente capacitados
- La enseñanza como una profesión atractiva
- Tiempo de instrucción anual bajo
- Aprender en lugar de aprobar

- Importancia de apoyo y orientación
- Proceso no selectivo
- Agrupación flexible
- La educación básica comienza a los 7 años.
- Financiación pública
- Educación gratuita
- Importancia de las decisiones locales
- Cooperación

En cuanto a la financiación, la mayor parte de la educación recibe fondos públicos y la mayoría de las instituciones privadas no difieren de las que se mantienen públicamente. Todos siguen el currículo básico nacional y los requisitos de calificación. La educación preescolar y básica forman parte de los servicios básicos municipales, por lo que reciben aproximadamente un tercio de la financiación total por esta vía. La gestión del presupuesto de la escuela está a cargo del director de la escuela (Finnish National Board of Education, 2016).

5. Marco metodológico

5.1. Objetivos del estudio

Atendiendo al marco teórico en el que se envuelve la educación en valores y, concretamente, en el contexto socioeducativo de Finlandia, se plantean unos interrogantes a los que se pretende dar respuesta en esta investigación.

En los últimos años el sistema educativo finlandés ha sido calificado como uno de los mejores sistemas educativos de Europa debido a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas externas. Concretamente, lo que evalúan este tipo de pruebas son los conocimientos y destrezas del alumnado que se encuentra finalizando la Educación Básica (OECD, 2016). Sin embargo, se debe tener en cuenta que este tipo de informes evalúan sólo una parte del sistema educativo. Es por ello, que este trabajo de investigación pretende resaltar otro ámbito de la educación al que no se le suele dar tanta importancia.

Consecuentemente, el objetivo general de esta investigación es conocer la visión de los docentes de la Educación Básica en la transmisión de valores en Finlandia.

Asimismo, se ha pretendido alcanzar una serie de objetivos específicos que conforman la base de este trabajo de investigación:

- Comprobar la importancia que se le otorga a la educación en valores en el sistema educativo finlandés desde la perspectiva de los docentes
- Conocer el nivel de formación de los docentes de la Educación Básica en cuanto a la educación en valores
- Recoger diferentes tipos de estrategias que los docentes aplican o han aplicado a lo largo de su práctica educativa
- Conocer el grado de implicación de los diferentes agentes educativos en la educación en valores
- Conocer los retos a los que se enfrenta la educación en valores desde el punto de vista de los docentes

En lo que respecta a la recogida de datos, se trata de un cuestionario el cual se divide en siete partes. En primer lugar, se han recogido una serie de datos sociodemográficos tales como la edad, los años de experiencia, el curso en el que imparten clase y el tipo de docente, pues podrían ser factores determinantes para analizar de una forma más contextualizada el tipo de respuestas obtenidas. Después se les ha formulado diferentes preguntas en cuanto al tema en cuestión, primero, desde una perspectiva general, para profundizar posteriormente en dimensiones más concretas como la educación en valores en el centro educativo y en el aula, además de la percepción que tienen de la familia y de otros agentes educativos como promotores de valores. También se ha considerado oportuno conocer el tipo de estrategias que emplean los docentes cuando se quebrantan estos valores, por lo que en esta cuestión resulta necesario un mayor nivel de concreción. Finalmente han tenido que plantear algunos retos, fortalezas y debilidades a los que se enfrenta la Educación en Valores.

5.2. Muestra

La muestra ha sido de 9 docentes de un centro escolar en contexto urbano de Finlandia, entre los que se encuentran tanto profesores generalistas como especialistas, y mayoritariamente de los seis primeros cursos de Educación Básica, los cuales corresponden a la Educación Primaria en España. La

población sobre la que se ha recogido la muestra es de, aproximadamente, 60 docentes de Educación Básica de este mismo centro.

Para llevar a cabo el criterio de selección, en primer lugar, se ha dado prioridad a los docentes de Educación Primaria y, posteriormente, se ha ampliado el círculo a algunos docentes de los últimos cursos de Educación Básica. Sin embargo, esto no ha sido impedimento para garantizar el anonimato de los participantes. El objetivo era contar con diferentes tipos de perfil docente que posibilitaran recoger todas las variables posibles y obtener, así, una visión lo más completa posible del tema en cuestión. De esta forma se recogen datos de profesores de diferentes cursos y especialidades. Se trata, por tanto, de un muestreo no probabilístico intencional al ajustar la muestra a unos parámetros determinados (Bisquerra, 2004).

También se ha tenido en cuenta el nivel de inglés de los docentes ya que es necesario tener un nivel intermedio para poder contestar a determinadas preguntas de forma justificada y desarrollada.

5.3. Proceso metodológico

Para la recogida de datos se ha empleado un cuestionario a través de la plataforma digital *Google Drive* dirigido a los docentes. Con el objetivo de facilitar el acceso, la encuesta ha sido enviada a través de la plataforma digital de la que dispone el centro para comunicarse entre profesores y con las familias.

Además, se ha mantenido el anonimato de los participantes, ya que no ha sido necesario hacer ningún tipo de registro ni facilitar datos personales que podrían haber comprometido el resultado de la investigación. Los docentes dispusieron de un plazo de 10 días para contestar a la encuesta, y fueron enviados hasta tres recordatorios para animarles a participar.

Una de las dificultades encontradas durante el proceso de selección de la muestra, es el bajo nivel de inglés de algunos docentes que se han sentido incapaces de responder a ciertas preguntas de forma justificada. En su mayoría han sido docentes de mayor edad los cuales no están habituados al uso del inglés.

Cabe decir que la encuesta se les envió vía online a través del correo electrónico de una de las docentes que ha colaborado en la traducción y adaptación de este cuestionario. En ese correo se añadió un mensaje en el que se aclaraba que todas las respuestas eran válidas y se resaltaba el objetivo principal de esta investigación.

Asimismo, este proyecto de investigación cuenta con la aprobación del comité de ética de proyectos de investigación de la Universidad de Cantabria, además de la autorización del director del centro en Finlandia.

5.4. Instrumentos para la recogida de datos

El instrumento a través del cual se ha recogido la información está constituido por un cuestionario, “que es un documento estructurado, compuesto por una serie de preguntas que se secuencian para lograr dar respuesta a una serie de objetivos de investigación” (Lomelin citado por Domínguez, Medina, González y López 2018, p.19).

El cuestionario se compone de 32 preguntas de las cuales 8 son de respuesta cerrada, siendo 5 de ellas de respuesta lineal (otorgar un valor en una escala del 1 al 6); 10 de respuesta cerrada con opción a respuesta corta, si las respuestas predeterminadas no representaban lo que querían expresar; 11 de respuesta abierta, de las cuales 5 están destinadas a completar o justificar preguntas de respuesta cerrada; 6 de respuesta abierta; y 3 de opción múltiple.

Al plantear diferentes tipos de preguntas se ha obtenido, como resultado, un cuestionario de carácter mixto al recoger datos tanto cuantitativos como cualitativos, con los que se pretende dar respuesta a los objetivos planteados anteriormente. Mientras que la metodología cuantitativa proporciona resultados estandarizados, válidos y fiables; la metodología cualitativa facilita la atribución de un significado personal, favoreciendo el resultado de datos contextualizados (Bisquerra, 2004).

6. Resultados

En primer lugar, antes de analizar los resultados del cuestionario se ha de tener en cuenta los “datos sociodemográficos” que influyen en las respuestas de cada individuo. Tal y como se refleja en la tabla 1, la muestra se ve favorecida por una

gran diversidad. De esta forma quedan recogidas diferentes tipos de opiniones y experiencias que enriquecen este trabajo de investigación.

En cuanto al apartado de *curso en el que imparte docencia*, los encuestados tenían la opción de marcar múltiples opciones, por lo que es necesario destacar que los profesores generalistas imparten clase en los grupos de 1º a 4º de Primaria. Por lo tanto, el resto de opciones han sido marcadas por profesores especialistas.

Tabla 1

Datos sociodemográficos de la muestra

Edad	
> 30	11,1%
31 – 40	33,3%
41 – 50	33,3%
51 – 60	22,2%
< 60	0
Años de experiencia	
> 5	22,2%
5 – 10	0
11 – 20	44,4%
21 – 30	22,2%
< 30	11,1%
Curso en el que imparte docencia	
1º	33,3%
2º	33,3%
3º	55,5%
4º	55,5%
5º	44,4%
6º	55,5%
7º – 9º	44,4%
Tipo de docente	
Generalista	22,2%
Especialista	66,7%
Ambos	11,1%

En cuanto a la siguiente dimensión, la cual recoge “La percepción de la educación en valores”, la mayoría de los encuestados coinciden en afirmar que el curriculum nacional finlandés promueve la educación en valores, entre los que destacan algunos como la equidad, la honestidad y la responsabilidad.



Figura 1. Relevancia de los valores

Aunque también hay quien muestra una respuesta más ambigua, en la que se evidencia el desconocimiento del tratamiento de la educación en valores en el currículum finlandés.

E5: "I hope so"

También se manifiesta la necesidad de tener una actitud menos individualista, fomentando el trabajo en equipo y aumentando la autoestima tanto de profesores, como de alumnos y demás agentes implicados.

E3: "I would probably change the emphasis from individual achievement more towards striving together for common goals."

En este último caso, uno de los encuestados ha destacado la importancia de todos los valores mencionados en la gráfica anterior, por lo que no ha priorizado unos por encima de otros.

E6: "I don't know if I give more importance to other values. I feel that all the values mentioned above are in great importance."

Asimismo, tal y como se recoge en la dimensión "Los valores en el aula", la principal técnica que utilizan los docentes para integrar la educación en valores es el diálogo con los alumnos. Cuando se produce un conflicto o una situación no deseada se habla y se buscan soluciones en grupo. El objetivo es proporcionarles herramientas sobre cómo actuar de forma apropiada en futuras situaciones similares. Estas conversaciones con los alumnos se basan en la

empatía, favoreciendo la reflexión sobre el impacto que pueden tener nuestros actos sobre otras personas.

E3: "(...) In general values often come up implicitly in conversations with my students (...)"

E4: "Pointing out examples of goof behaviour and giving positive feedback about it."

Ofrecer espacios y tiempos para reflexionar y hablar de sus sentimientos, así como aportarles un feedback positivo en el que se reconozcan sus fortalezas, ayuda a reforzar la autoestima de los alumnos. Todo ello facilita la creación de un buen clima en el aula en el que los alumnos se sientan libres de ser cómo quieran ser. También han destacado la importancia de dar ejemplo desde el propio comportamiento como docentes.

E6: "I try to give the students various opportunities for communication and group work, where they can practice co-operation, discussing about feelings etc. I also try to create an open atmosphere, where it is easy for the students to be themselves."

En cuanto a la formación de los docentes, en lo que se refiere a la educación en valores se muestra una respuesta igualitaria entre los que afirman haber recibido formación y los que no.

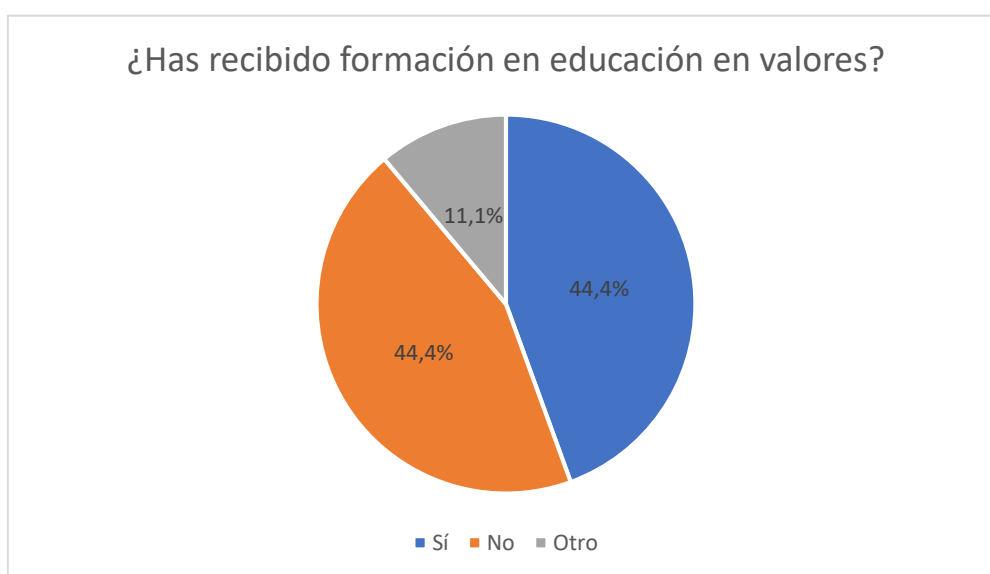


Figura 2. Formación recibida en educación en valores

Aunque también hay quien menciona que resulta muy difícil hacer una distinción explícita ya que ese tipo de aprendizaje se integra en todos los ámbitos educativos a través de los cuales se han formado como docentes.

E6: "It is hard to separate values as a clear and separate part of my training. However, I feel that it has been strongly integrated and that I have had to think about it in my studies."

Respecto a los que han respondido de manera afirmativa, su formación proviene de distintas fuentes entre las que predominan la universidad, el centro de formación de profesores de la ciudad, conversaciones con otros profesores o agentes educativos y también la formación autónoma de los docentes.

E2: "Lecture in refresher training in Tampere-talo"

E8: "While a student, teacher talks, training days, online material hinted by a colleague. The most important in my opinion is the everyday support and discussion at the teacher room."

En la siguiente dimensión, "Los valores en el centro educativo", todos los docentes que han participado en este trabajo de investigación se muestran de acuerdo en la consecución de los valores que esta escuela en concreto promueve, y la mayoría se sienten apoyados por el centro y el entorno educativo para promover actividades que fomenten la educación en valores. En este sentido, cabe destacar, la gran autonomía de la que gozan los docentes en el ejercicio de su profesión.

E3: "Our school environment is very much built on mutual trust and therefore gives a really good ground to promote activities that improve values."

E6: "We all share the same goal and same values. We make a plan based on the school values every year and evaluate how it has worked. I feel that both my colleagues and our principals support me."

Sin embargo, aun habiendo respondido afirmativamente el 77,8% de los encuestados, tan solo el 34% ha explicado cómo (véase las respuestas anteriores E3 y E6). De hecho, uno de los encuestados ha manifestado una

dificultad para justificar de qué forma se siente apoyado por el entorno educativo para promover actividades que fomenten la educación en valores.

E1: "Hard to say"

Además de otro encuestado que ha manifestado una falta de comprensión en lo que respecta a esta cuestión.

E9: "I don't understand the question."

En cuanto al nivel de participación de las familias y otros agentes externos en el centro, cabe destacar que, a pesar de que todos los docentes que han participado en la encuesta han coincidido en afirmar la buena predisposición del centro, tan solo el 44,4% lo han justificado aportando diferentes ejemplos.

En lo que respecta a las familias, éstas se encuentran en constante comunicación con los docentes gracias, principalmente, a la plataforma digital Helmi, la cual se explicará de manera más detallada en la siguiente dimensión. De la misma forma, también cabe destacar la asociación de padres del centro.

E1: "Daily communication with parents through Helmi"

E6: "We co-operate a lot with families (meetings, parent association, messages, celebrations and happenings open to families)."

También se organizan otro tipo de eventos en los que pueden participar familias que todavía no conocen el centro, como puede ser el "Día de puertas abiertas". Cabe destacar que este centro abre sus puertas a personas del todo el mundo que viajan a Finlandia para conocer su sistema educativo.

E3: "Once a year the whole city is welcome to come and familiarize themselves with our school (a so-called 'open doors day'). (...) and welcome visitors from all over the world."

Finalmente aprovechan los recursos que les ofrece el entorno para ampliar los espacios de aprendizaje en diferentes tipos de eventos culturales, museos, bibliotecas, etc.

E3: “We also visit other local institutions and places (museums, factories, newspaper, concert halls etc.).”

Tal y como se recoge en la siguiente dimensión “La influencia de la familia y otros agentes en la transmisión de valores”, todos los docentes que han participado en la encuesta han coincidido en resaltar la importancia de mantener una buena relación con las familias de los alumnos, aunque en este sentido habría que destacar la variable de tipo de profesor, ya que los profesores especialistas tienen un volumen más amplio de alumnos, lo que dificulta mantener una relación fluida con sus respectivos familiares.

E3: “(...) As a specialist teacher (aineenopettaja) I don't have as much contact with the families of my students as some other teachers (who work as tutors), but I do meet them once or twice a year in person and we keep in contact through our digital communication system called Helmi. (...)”

Los principales canales de comunicación son las llamadas de teléfono, las reuniones y, especialmente, la plataforma digital Helmi, a través de la cual pueden comunicarse vía correo electrónico, dar a conocer las notas de un examen, anotar las faltas de asistencia, entre otras funciones. En cuanto a la plataforma Helmi y las llamadas telefónicas, su uso es muy frecuente, incluso en algunos casos diario, mientras que las reuniones con los familiares tienen lugar dos o tres veces por curso.

E1: “Helmi system every day”

E5: “(...) Phone and Helmi, every week or daily, meet parents two or three times per year.”

Otro ámbito sobre el que se quería conocer la percepción de los docentes es la influencia de las nuevas tecnologías en la educación en valores. Las respuestas son diversas. Por un lado, están quienes ven en la tecnología una herramienta para facilitar la comunicación familias-escuela, aunque esto también puede ser negativo.

E2: “Communication with the family is more easy and fluent and families know better what values school and teacher presents.”

E5: "On the other hand, it makes contact easier, but also sometimes parents also complain more than earlier."

E3: "(...) The new technologies may also have a positive effect on our sense of community by facilitating interaction and cooperation. It can give some students a means of expression in a whole new way. (...)"

Por otro lado, está quien defiende que la influencia de las nuevas tecnologías no ha aumentado en los últimos años, sino que siempre ha estado y, por lo tanto, siempre ha formado parte de ello.

E4: "I don't think it does, they are as important as they've always been."

También hay quien argumenta que la influencia de las nuevas tecnologías depende del uso que se le dé.

E6: "I think that it supports the values, when we use technology as a tool not as a purpose."

Y, finalmente, el 33,3% de los encuestados han manifestado dificultades tanto para comprender la pregunta como para responderla.

E1: " – "

E8: "Hard to answer (...)"

E9: "?"

Todo ello se ve reflejado en la disparidad de opiniones sobre si las nuevas tecnologías promueven valores o no. El 55,6% de los encuestados han contestado de manera afirmativa, mientras que el 22,2% manifiestan una respuesta más ambigua en la que resulta determinante el tipo de uso.

E3: "It can both promote and complicate"

E8: "Yes and no (...)"

En este caso también se repite quien no ha entendido la cuestión y quien no es capaz de defender una posición clara.

E4: " ? "

E9: "I don't know"

Por otro lado, tal y como se recoge en la siguiente dimensión "Actuación ante situaciones de vulneración de valores", los principales tipos de actuación empleados por los docentes cuando se producen conductas disruptivas con respecto a otros compañeros consisten en hablar con los alumnos involucrados, contactar con la familia si se trata de una conducta usual, conseguir una disculpa por parte del alumno en cuestión y aplicar las normas del centro. También se destaca la tutorización entre iguales como método eficaz, por lo que no siempre es necesaria la intervención de un docente (véase figura 3).

E6: "Depending the situation. I don't use always punishments. We also have a good "Verso" -system, in which trained students solve small arguments of other students."

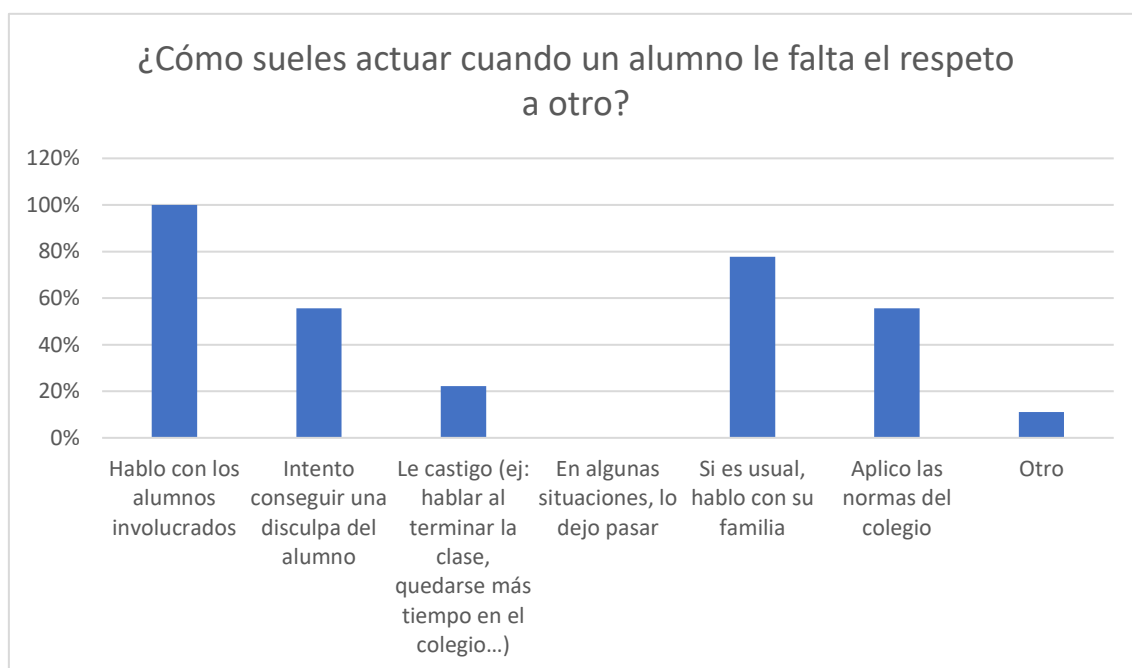


Figura 3. Tipo de actuaciones empleadas cuando un alumno muestra una conducta disruptiva hacia otro.

En cuanto a la formación de los docentes, el 66,7% afirma haber recibido formación sobre el bullying y su prevención, mientras que el 33,3% muestran una postura contrapuesta. Consecuentemente, se han obtenido resultados similares en lo que respecta a la puesta en práctica de algún método para prevenir el acoso escolar, donde un 55,6% de los encuestados responde de manera afirmativa y un 33,3% no aplican ninguna estrategia con dicha finalidad. Cabe

destacar que dentro del 55,6% de las respuestas afirmativas se encuentran las de los tres docentes generalistas. Un 11,1% manifiesta que no emplea ningún método en particular, pero pone de ejemplo algunos que se han aplicado a modo general en todo el colegio, como el programa KiVa o la tutorización entre iguales.

E8: "Not necessarily any specific, but there are a couple used in our school (KiVa-koulu and verso-mentorointi)."

Ambos métodos mencionados anteriormente son los más empleados por los docentes que han respondido de manera afirmativa, a los que también habría que añadir el entrenamiento de las habilidades sociales y la creación de un buen clima en el aula.

E3: "I have applied the Finnish method called KiVa."

E5: "VERSO-method in our school"

E6: "We promote social skills and group atmosphere (we have many materials on that). (...)"

Finalmente, en la última dimensión planteada "Retos de la Educación en Valores", las principales fortalezas que destacan es la importancia de la escuela como espacio ideal para promover valores compartidos a través de la práctica gracias, entre otros factores, a la diversidad del alumnado. Esto supone también una oportunidad para dialogar abiertamente sobre los valores, que finalmente constituirán la base sobre la que los estudiantes construirán su vida.

E3: "(...) Therefore, a school can work as an ideal platform where shared values can be promoted to such a huge public at once (and throughout a long period of time). Also, the values can be discussed together and monitored (in one way or another) so there are fewer chances of implementing values that could be generally considered harmful. (...)"

E4: "They give the students something to build their life on."

Por otro lado, los docentes se sienten respaldados por el curriculum nacional y por la formación recibida. Que la educación en valores esté recogida en el curriculum nacional facilita que todos promuevan los mismos valores.

E5: "A national curriculum, good teacher training system at university (...)"

E6: "When the values are written in the National Curriculum, the values are same for everyone. (...)"

En cuanto a las debilidades, destaca la dificultad de educar en valores en una sociedad que cada vez es más diversa. No todos los valores son compartidos, de hecho, no todos los docentes promueven los mismos valores.

E2: "Society is now more heterogeneous and so are values, its more hard to justify everyone the same values at school"

E3: "(...) Not all values are shared nor easily "learned", not all teachers promote the same values (...)."

Los valores son tácitos, están implícitos en todos los ámbitos de nuestra vida, lo que puede ser un factor de riesgo. Incluso es posible se transmitan accidentalmente o de forma inconsciente valores que se presuponen negativos.

E3: "(...) We might accidentally (implicitly or through misunderstanding etc.) communicate values that we don't even want to promote (...)."

E8: "Relies a lot on individuals, it is very much included in everything we do in the system but a single person can still decide on their actions and how to react. Can be both, a strength and a weakness."

En este sentido, los estudiantes se encuentran en una situación de vulnerabilidad ya que adoptan los valores que se esperan de ellos, sin que se suela establecer una negociación o diálogo con ellos.

E3: "(...) Students are also in a fairly vulnerable position in school, having to adopt values that are expected of them, but rarely negotiated with them."

En cuanto a los retos a los que se enfrenta la educación en valores, destaca su naturaleza implícita ya que no hay una forma concreta y efectiva para promover unos valores concretos, tampoco hay un consenso claro sobre en qué valores educar, además de darles a los estudiantes el lugar que les corresponde haciéndoles partícipes de este proceso.

E3: "I supposed some of the major challenges are the implicit nature of values (...)."

E6: "(...) The values in themselves are not challenging, but of course implementing them can be (...)."

Aunque también se proponen otras opciones más concretas como la falta de disciplina, el individualismo y las familias problemáticas.

E1: "Lack of discipline, disobedience and difficult parents"

E2: "Individualism"

En un nivel más concreto de aula y centro, destaca la demanda de una mayor cuantía económica, grupos más reducidos, mejorar la atención a los alumnos con necesidades espaciales y el horario docente.

E4: "Big groups, difficult parents with no respect, lack of time."

E5: "Money, big glass groups, special kids."

Cabe mencionar que el 22,2% de los encuestados no ha comprendido la pregunta o no ha sido capaz de responderla.

E7: " - "

E9: " ?"

Finalmente, el 100% de los encuestados coincide en afirmar que la escuela proporciona un aprendizaje para la vida. La escuela enseña, pero también educa y eso supone proporcionar al alumnado un aprendizaje integral en el que se combine conocimiento, prácticas y habilidades sociales a través del trabajo en grupo y el diálogo.

E3: "(...) By working in constant cooperation with other pupils and teachers/staff (as opposed in isolation), they learn these different values such as consideration (of others) and they also learn logical thinking (actions lead to consequences etc.)."

E4: "In every case we study for their future, not for the tests for example."

E6: "(...) I feel that my students leave this school with strong self-confidence, good working skills, strong social skills and with skills to make research. (...)”

También se recoge la percepción de que las familias cada vez otorgan más responsabilidades a la escuela.

E1: “The school must because the families think that it's more and more our responsibility”.

7. Discusión y conclusiones

El principal objetivo de este trabajo de investigación es conocer la visión de los docentes de la Educación Básica en la transmisión de valores en Finlandia. Implica, por tanto, un análisis de los diferentes contextos de desarrollo tales como la familia, el centro escolar o el aula, especialmente. Gracias a ello, se ha podido dar a conocer diferentes opiniones y metodologías en cuanto a la educación en valores y su aplicación en la labor docente.

En primer lugar, en cuanto al primer objetivo específico de “comprobar la importancia que se le otorga a la educación en valores en el sistema educativo finlandés desde la perspectiva de los docentes”, existe un gran consenso entre todos los docentes que han participado, destacando valores como la equidad, la honestidad y la responsabilidad. Ejemplo de ello, es el currículum nacional que establece la estructura básica de su educación, ya que, haciendo referencia a Gimeno citado por Braga (1999), el currículum define los aspectos más importantes de la práctica docente y en torno a esas decisiones se establecen diferentes tipos de educación.

En cuanto al segundo objetivo, “conocer el nivel de formación de los docentes de la Educación Básica en cuanto a la educación en valores”, los resultados han sido similares entre quienes afirman haber recibido formación y los que lo niegan. En este sentido cabe destacar una respuesta de un docente, quien señala la dificultad de separar la educación en valores de la formación recibida. Ésta es, precisamente, una de las problemáticas de la educación en valores, su característica intrínseca y permanente.

Respecto al tipo de formación, se hace alusión tanto a ámbitos formales como pudiera ser el centro de formación del profesorado, como a contextos informales a través de conversaciones con otros docentes y la formación autónoma. Asimismo, es preciso tener en cuenta que en Finlandia los docentes tienen la obligación de realizar una formación permanente, ya sea a través de propuestas llevadas a cabo por la propia escuela, centros de capacitación, universidades, etc. “El objetivo de la educación permanente es mantener y actualizar las habilidades pedagógicas de los maestros” (Laukkanen, 2013, p.892). De esta forma, se evidencia el compromiso de los docentes, y de los agentes educativos en general, con la formación permanente (Piña, 2014).

Siguiendo con el tercer objetivo, “recoger diferentes tipos de estrategias que los docentes aplican o han aplicado a lo largo de su práctica educativa”, predomina el uso del diálogo para favorecer la reflexión en gran grupo y fomentar la empatía. En general, las técnicas aplicadas en el aula se ven favorecidas gracias a la aplicación de métodos como el KiVa que, aunque ya no lo aplican de forma explícita, mantienen diferentes estrategias que les resultan útiles en el aula. De esta forma tanto alumnos como docentes y demás personal educativo, experimentan e integran nuevas técnicas. La finalidad de todo ello es que los alumnos se sientan libres de ser como quieran.

Gracias a este objetivo, también se ha podido “conocer el grado de implicación de los diferentes agentes educativos en la educación en valores”. El tipo de estrategias llevadas a cabo tanto por los docentes como por la escuela en un nivel más general, evidencian su compromiso. Tal y como se recoge en los resultados de la investigación, los docentes se sienten apoyados por el centro y el entorno educativo para realizar actividades que fomenten la educación en valores. De hecho, ese sentimiento se debe, en parte, a la confianza y autonomía de la que gozan los docentes en el ejercicio de su actividad educativa (Sosa y Valverde, 2015).

En cuanto al papel que ocupan las familias y otros agentes externos, resulta importante destacar su colaboración en esta ardua tarea de educar en valores. Su participación en el desarrollo de la vida escolar resulta fundamental, tal y como han manifestado los docentes en el cuestionario. El centro escolar se nutre

de todas las oportunidades de aprendizaje posibles, mostrando una actitud abierta y colaborativa con agentes externos al centro escolar. Ejemplo de ello es la acogida de visitantes de diferentes países del mundo, quienes están interesados en conocer el sistema educativo finlandés. Se establece, por tanto, una reciprocidad entre los distintos agentes, todos ellos son portadores y emisores de conocimientos y experiencias.

En lo que respecta al último objetivo, “conocer los retos a los que se enfrenta la educación en valores desde el punto de vista de los docentes”, la diversidad es entendida tanto como una fortaleza, al promover situaciones de aprendizaje enriquecedoras que permiten dialogar y reflexionar, como una debilidad, ya que dificulta la promoción de valores compartidos. Sin embargo, el hecho de que el curriculum nacional educativo en Finlandia dedique atención a los valores, establece una base común sobre la que formar a los alumnos.

Los docentes muestran su preocupación en una de las principales problemáticas de la educación en valores que es su característica de transversalidad. Los valores se encuentran inmersos en todos los ámbitos de nuestro desarrollo, por lo que educar en valores supondría establecer cambios en nuestra forma de ser y de desenvolvernó en el mundo. Es decir, no se trata de adoptar medidas concretas, sino de integrarlas en nuestro aprender a ser.

Concretamente, los docentes han destacado la necesidad de mejorar la disciplina, el individualismo y la comunicación con las familias. Y demandan una mayor inversión económica, grupos más reducidos y mejorar la atención a los alumnos con necesidades especiales.

Finalmente, y haciendo un resumen de todo lo anterior, todos los docentes que han participado en la investigación coinciden en afirmar que la escuela proporciona un aprendizaje para la vida, dotándoles de múltiples competencias y habilidades que les permitirán, y les permiten, desenvolverse de forma crítica y autónoma en la sociedad.

Por otro lado, en lo que respecta a la comparación de los resultados con otros estudios, cabe destacar que la investigación en este ámbito de la educación es muy reducida. La mayoría de los estudios se centran en aspectos teóricos y

revisiones bibliográficas de diferentes autores. Sin embargo, si ponemos el foco en el estudio de la educación en valores centrado en contextos concretos, las investigaciones se reducen considerablemente. Es por ello que, este trabajo de investigación plantea la necesidad de partir de contextos reales, para poder conocer y analizar este ámbito de la educación.

Del mismo modo, se pone de relieve la importancia de la labor docente en la tutorización y el apoyo a los estudiantes. De hecho, en el estudio que González (2018) realiza sobre *Valoraciones de tutoras y tutores de educación infantil y educación primaria sobre diversos aspectos de la función tutorial*, la tutorización es considerada un factor de calidad de la enseñanza. Sin embargo, apenas se sienten apoyados y valorados por las administraciones educativas, aunque sí por el equipo directivo, el profesorado y las familias. Esto contrasta con los resultados obtenidos en este trabajo de investigación, ya que todos los docentes se sentían apoyados por el centro y el entorno educativo.

También coincide en la necesidad de una alfabetización digital dentro del ámbito educativo, tal y como se recoge en *Primary school teachers' and students' perception of values and media literacy* (Renés, y Barral-Aramburu, 2016). En una sociedad en la que el entorno tecnológico y mediático está cobrando cada vez mayor importancia, los docentes deben ser competentes digitalmente para proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias que propicien un desarrollo ético.

Desde la perspectiva de los alumnos, Renés y Ezquerro (2017) evidencian que éstos poseen un conocimiento sobre el uso responsable y respetuoso de internet, pero no siempre lo aplican. Por lo cual, resulta necesario una adquisición de valores morales adaptados a los nuevos entornos sociales.

En lo que respecta al contexto sobre el que se plantea este trabajo, el éxito del sistema educativo finlandés recae sobre los valores que sustentan la sociedad y que se articulan en los tres subsistemas que los mantienen: familiar, sociocultural y escolar. Confían en el desarrollo personal y valoran a cada uno por lo que es y lo que hace. (Melgarejo, 2013).

Tanto en el planteamiento como en el desarrollo y posterior análisis del trabajo se han evidenciado algunas fortalezas y debilidades que se deberían tener en cuenta en la concepción general de la investigación. En primer lugar, el tamaño de la muestra es reducido, esto se debe a varios factores: el centro escolar en el que se realizó el cuestionario era pequeño, el nivel de inglés de los profesores en algunos casos no era suficiente para responder a las preguntas, y la complejidad de explicitar aspectos ambiguos. Estas dos últimas dificultades quedan evidenciadas en respuestas tales como “Hard to say”, “?” o “-“, las cuales se encuentran recogidas en el apartado de resultados.

En cuanto a las fortalezas, el trabajo parte de un contexto real, con unas metodologías concretas que responden a demandas de la sociedad en la que se desarrolla. Se plantea desde una perspectiva docente que, desde su postura como mediadores, permite analizar tanto ámbitos concretos a nivel de aula o centro, como contextos más generales de la sociedad y la cultura que la envuelve. Todo ello, sumado al tema principal de la investigación que es la educación en valores, supone una nueva perspectiva en el estudio del éxito del sistema educativo finlandés el cual huye de la comparación de rankings y del análisis de resultados en pruebas estandarizadas.

Este trabajo de investigación plantea una base sobre la que se podría seguir profundizando de manera más exhaustiva en los valores de la sociedad finlandesa, así como realizar una comparación entre distintos países, por ejemplo, desde la perspectiva de los docentes en España.

Finalmente, y a modo de conclusión general, hay que tener en cuenta que la educación de cada país se ha ido construyendo en base a una historia, unos valores y una cultura que los conforma como una sociedad única, por lo que sería un error considerar las líneas de un sistema educativo como las únicas responsables. Tal y como Jakku-Shivonen y Niemi (2011) demuestran en el libro *Aprender de Finlandia*, el contexto social y cultural del país influye de forma determinante en el progreso educativo de su sociedad.

8. Bibliografía

- Amar, J. (2000). *La función social de la educación*. Investigación y desarrollo, julio número 011. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. Pp. 74-85. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/26446853_La_funcion_social_de_la_educacion
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Braga, G. M. (1999). *El diseño del currículum a través de sus elementos*. Proyecto Docente: Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Universidad de Oviedo.
- Buxarrais, R. (2015). *Para educar en valores no hay recetas, solo experiencias*. Disponible en: <http://blog.tiching.com/maria-rosa-buxarrais-para-educar-en-valores-no-hay-recetas-solo-experiencias/>
- Castro, A. Ezquerro, A. y Argos, J. 2018. *Fundamentos teóricos de la Educación Infantil*. Editorial de la Universidad de Cantabria. Disponible en: <https://ebuc.unican.es/MyResearch/CheckedOut?success=true>
- City of Tampere. (2019). *Day Care and Education*. Disponible en: <https://www.tampere.fi/en/daycare-and-education.html>
- Cordero, G. (2006, pp:37). *Educación y humanismo*. Lima, praxis 59.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp 1-45. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Delors, J. (1996.). “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. Disponible en: https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

- Dirección Nacional Finlandesa de Educación. (2007). *Sistema educativo de Finlandia*. Disponible en: http://www.oph.fi/download/124281_sistema_educativo_de_finlandia.pdf
- Domínguez, M. C., Medina, M. C., González, R. y López, E.(Coord). (2018, pp:19). *Metodología de investigación para la educación y la diversidad*. Madrid: UNED.
- European Commission. (2017). Eurydice – España. Disponible en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_es
- Finnish National Board of Education. (2016). *La educación finlandesa en síntesis*. Disponible en: https://www.oph.fi/download/151278_education_in_finland_spanish_2013.pdf
- García, L., Ruiz, M. y García, M. (2009). *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Narcea. UNED. Disponible en: <http://narceaediciones.es/es/obras-basicas-uned/116-claves-para-la-educacion.html>
- Gómez, M.E. (2010, p.130). *La Educación para la Paz aplicada a la Tutoría Académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Revista de Paz y Conflictos, 3, pp. 123-139. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/44708493_La_Educacion_para_la_Paz_aplicada_a_la_Tutoria_Academica_en_la_Facultad_de_Ciencias_Politicas_y_Sociales_de_la_Universidad_Autonoma_del_Estado_de_Mexico
- González, A. A. (2017). *Cuarenta años de cambios educativos en España*. Revista eXtoikos, nº 20. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6407650.pdf>
- González, M. (2018). *Valoraciones de tutoras y tutores de educación infantil y educación primaria sobre diversos aspectos de la función tutorial*. Revista “Avances en supervisión educativa” nº 30 - diciembre 2018. Disponible en: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/621/531>

- Jakku-Shivonen, R. y Niemi, H. (2011). *Aprender en Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Madrid: Ministerio de educación. Kaleida Forma.
- Laukkanen, R. (2013, p.892). *The finnish model of teacher education*. En Internacional conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences (885-894), Sevilla, España: Copiarte. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/56191>
- Martínez, M., Esteban, F. y Buxarrais M. (2011). *Escuela, profesorado y valores*. Revista de educación, Número extraordinario 2011, pp. 95-113.
- Martínez, M., Puig, J.M. y Trilla, J. (2003). *Escuela, profesorado y educación moral*. Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación: Universidad de Salamanca, n.º 15, pp. 57-94.
- Melgarejo, X. (2013). *Gracias Finlandia. Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Plataforma Editorial. Barcelona.
- MECD. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. (2019). *LOMCE. Currículo en Primaria, ESO y Bachillerato*. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/inicio.html>
- Mínguez, R. (2012, p.213lome). *Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales*. Revista de Educación, 363. Enero - abril 2014, pp. 210-229.
- National Board of Education. (2000). *Core curriculum for pre-school education in finland 2000*. Yliopistopaino. University Press. Helsinki. 2001.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. PISA, OECD. Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264255425-en>.
- Onisep. (2013). *Ma voie pro Europe. Portal europeo para la movilidad de los jóvenes de la formación profesional. Finlandia*. Disponible en: <http://mavoieproeurope.onisep.fr/es/la-formacion-profesional-en-europa/finlandia/>
- Piña, R. (2014). *Desarrollo de la formación permanente del profesorado en la provincia de Guadalajara: un estudio de caso*. Enseñanza & Teaching:

- Revista Interuniversitaria De Didáctica, 32(1), 141-159. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et2014321141159/12549>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, BOE núm 52 (2014).
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Books, D.L.
- Renés, P. y Barral, S. (2016). *Primary school teachers' and students' perception of values and media literacy*. *Applied Technologies and Innovations*, Vol.12(2), pp.80-94, <http://dx.doi.org/10.15208/ati.2016.07>. Disponible en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/12243/PrimarySchoolTeachers.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Renés, P. y Caldeiro, M. C. (2018, p.115). *Nuevos escenarios sobre la educación en valores en las escuelas*. *Innovare*. Revista electrónica de educación superior. Disponible en: https://www.academia.edu/38270655/Nuevos_escenarios_sobre_la_educaci%C3%B3n_en_valores_en_las_escuelas.an%C3%A1lisis_de_estudios_y_propuestas.pdf
- Renés, P. y Ezquerro, P. (2017). *Perspectiva del alumnado de Educación Primaria sobre los valores y contravalores en Internet*. XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación pp. 395-403. Murcia, España. Disponible en: https://unican-my.sharepoint.com/personal/renesp_unican_es/Documents/TFG/XIV-CONGRESO-INTERNACIONAL-WEB_3.pdf?CT=1567349773810&OR=ItemsView
- Sosa, M., & Valverde, J. (2016). *El Equipo Directivo «E-Competente» y su Liderazgo en el Proceso de Integración de las TIC en los Centros Educativos*. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 8(2). Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2877>
- Trilla, J. (1995). *Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas*. *Revista Iberoamericana de educación*. 7, pp. 93-120.

UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien mundial?* Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

Anexo I

EDUCATIONAL VALUES IN FINLAND

1. Age:

-30 31-40 41-50 51-60 +60

2. Years of teaching experience:

-5 5-10 11-20 21-30 +30

3. What grade do you teach?:

1th 2nd 3rd 4th 5th 6th Otra

4. Type of teacher:

General (luokanopettaja) Specialist (aineenopettaja)

PERCEPTION OF EDUCATION IN VALUES

Do you consider that the Finnish education system promotes educational values (e.g. respect, tolerance, equality,...)?:

—

What would you highlight and what would you change?:

—

What values do you give more importance?:

- Understanding, patience, empathy
- Optimism, self-improvement
- Sociability, friendship, community
- Responsibility, effort
- Sincerity, honesty, humility
- Confidence, assurance
- Otra

VALUES IN THE CLASSROOM

I know the strengths and weaknesses of my students:

(Never) 1 2 3 4 5 6 (Always)

I try really hard to create a good atmosphere in the class:

(Never) 1 2 3 4 5 6 (Always)

In class we speak about the students' feelings, behaviour and attitudes:

(Never) 1 2 3 4 5 6 (Always)

I encourage the students to improve:

(Never) 1 2 3 4 5 6 (Always)

I give feedback on the good work:

(Never) 1 2 3 4 5 6 (Always)

What techniques do you use to integrate educational values in the classroom?:

Have you received training on educational values?:

Yes No Otra

If yes, through what ways?:

—

VALUES IN THE SCHOOL

Do you share the values promoted by your school (luottamus, vastuullisuus, yhteisöisyys ja turvallisuus)?:

Yes No Otra

Do you feel supported by the educational environment to promote activities that improve values in education?:

Yes No Otra

If yes, how?:

—

Is the school open to collaborate with families and other local authorities?:

Yes No Otra

If yes, give some example:

—

THE INFLUENCE OF THE FAMILY AND OTHER AUTHORITIES IN THE TRANSMISSION OF VALUES

In your opinion, is it important to maintain a fluent relationship with the families of your students?:

Yes No Otra

What means of communication do you use and how often?:

—

How does the use of new technologies influence educational values?:

—

In general, does it promote values or not?:

Yes No Otra

ACTION IN SITUATIONS OF BREACH OF VALUES

How do you usually act when one student disrespects another?:

- I speak with pupils involved

- I try to get an apology from the pupil
- I punish him/her (e.g. discussion after class or detention...)
- In some situations, I play it down
- If it is usual, I contact his/her family
- I apply the rules of the school
- Otra

Have you received training on bullying and its prevention?:

Yes No Otra

Do you apply any method to prevent bullying?:

Yes No Otra

If yes, which one?:

CHALLENGES OF EDUCATIONAL VALUES

1. Does the school prepare the students for adult life?:

Yes No Otra

2. Could you give some argument about your previous answer?:

—

3. In your opinion, what are the strengths and weaknesses of implementing values in education?:

—

4. If you could mention three major challenges of educational values what would they be?:

—

Anexo II

DIMENSIÓN A	
Datos sociodemográficos	A1. Edad
	A2. Años de experiencia
	A3. Curso en el que imparte clase
	A4. Tipo de profesor
DIMENSIÓN B	
Percepción de la Educación en Valores	B1. Relevancia según la legislación educativa finlandesa
	B2. Fortalezas y debilidades
	B3. Valores relevantes
DIMENSIÓN C	
Los valores en el aula	C1. Conocimiento del potencial de los alumnos
	C2. Interés por favorecer un buen clima
	C3. Importancia del diálogo
	C4. Capacidad de motivación a los alumnos
	C5. Reconocimiento de logros
	C6. Técnicas de integración de valores
	C7. Formación recibida
DIMENSIÓN D	
Los valores en el centro educativo	D1. Promoción de valores
	D2. Apoyo del entorno educativo
	D3. Nivel de participación de las familias y otros agentes externos
DIMENSIÓN E	
La influencia de la familia y otros agentes en la transmisión de valores	E1. Importancia relación familia-escuela
	E2. Medios y frecuencia en la comunicación
	E3. Influencia de las nuevas tecnologías
	E4. Promoción de valores y/o contravalores
DIMENSIÓN F	
Actuación ante situaciones de vulneración de valores	F1. Tipo de actuación
	F2. Formación en prevención y actuación
	F3. Métodos aplicados para la prevención
DIMENSIÓN G	
Retos de la Educación en Valores	G1. Fortalezas y debilidades
	G2. Planteamientos de retos
	G3. Educación para la vida