



Finlandia





# La promoción del bienestar emocional y social en Finlandia a múltiples niveles

Marja Kokkonen

## Resumen

Este capítulo presenta al lector la situación académica y psicosocial actual de los niños y adolescentes finlandeses, centrándose en las iniciativas que se están adoptando a fin de aumentar el bienestar emocional y social de la juventud en Finlandia. Comienza describiendo el sistema educativo finlandés y se adentra en las causas que previsiblemente dan como resultado el alto nivel de rendimiento académico del país, teniendo en cuenta la actitud positiva de la sociedad finlandesa hacia la educación, los principios de equidad, igualdad e integración educativa, el plan de estudios nacional, y el elevado nivel de educación preescolar y de formación del profesorado. Todos estos factores desempeñan un papel importante. A continuación, se describen con más detalle cuatro ejemplos basados en las aproximaciones de los sectores gubernamental, comercial y de la investigación hacia la educación emocional y social. Dichas iniciativas son las siguientes: una intervención basada en el ejercicio físico, llevada a cabo al norte de Finlandia para aumentar las habilidades emocionales y sociales de los niños del jardín de infancia; el proyecto de intervención escolar MUKAVA, que ofrece educación emocional y social como parte de la llamada jornada escolar integrada; un programa de alcance nacional frente al acoso escolar denominado KiVa; y un módulo de estudios sobre el bienestar mental para implantar una educación para la salud en las escuelas. Los casos prácticos seleccionados describen tanto perspectivas basadas en habilidades como otras más contextuales. Además, exponen hasta qué punto se ha demostrado que la educación emocional y social es importante para los escolares de cualquier edad, así como para los adultos que trabajan con ellos. Para concluir, se analizan las ventajas que brinda la Educación Emocional y Social (EES), así como las preocupaciones que suscita, proponiendo a su vez un modo de avanzar en la consecución de los objetivos que se ha propuesto alcanzar Finlandia en el ámbito de la educación emocional y social.

*Marja Kokkonen (Doctora en Psicología, Máster en Ciencias Deportivas) es profesora titular en la Facultad de Deporte y Ciencias de la Salud de la Universidad de Jyväskylä, Finlandia. En los ámbitos de la Psicología Evolutiva y de la Personalidad y de la Psicología Deportiva y de Educación Física, se ha interesado en el papel que desempeñan los rasgos de la personalidad, las habilidades emocionales y la inteligencia emocional, tanto en la salud psicológica y física, como en el comportamiento en materia de salud. Está especializada en docencia dirigida a distintas audiencias (estudiantes de magisterio, maestros, formadores personales, profesionales sanitarios, especialistas en TIC, etc.) de campos relacionados con las habilidades emocionales y sociales como herramienta profesional, las emociones como parte integrante de la vida laboral y el desarrollo emocional de los niños.*

## Introducción

*What Makes Finnish Kids So Smart? [¿Por qué son los niños finlandeses tan inteligentes?]*

(*The Wall Street Journal*, 29 de febrero de 2008)

*Why do Finland's schools get the best results? [¿Por qué los colegios finlandeses obtienen los mejores resultados?]*

(*BBC World News America*, 7 de abril de 2010)

*In Finland's Footsteps - If We're So Rich and Smart, Why Aren't We More Like Them? [Tras los pasos de Finlandia: si somos tan ricos e inteligentes, ¿por qué no nos parecemos más a ellos?]*

(*The Washington Post*, 7 de agosto de 2005)

*Thoughts for the week: Why Finland is best for education [Reflexiones semanales: motivos por los que se sitúa a Finlandia como el n° 1 en educación]*

(*The Times*, 8 de agosto de 2009)

Estos son algunos ejemplos de titulares de conocidos periódicos y publicaciones que han elogiado el sistema finlandés en la última década. Aún más pródiga en elogios con los finlandeses se mostró la revista *Newsweek* en agosto de 2010, cuando situó a Finlandia como el mejor país del mundo. Los titulares y los *rankings* reflejan principalmente los resultados del informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), un estudio comparativo normalizado a nivel internacional sobre el rendimiento académico, coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Según los estudios sobre el rendimiento académico de jóvenes de 15 años llevados a cabo en todo el mundo durante los años 2000, 2003, 2006 y, más recientemente, en 2009, Finlandia se ha situado entre los países/economías con mayor rendimiento en materias como lectura, matemáticas y ciencias. Asimismo, el Estudio

Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) llevado a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, que analizaba el nivel de preparación de los jóvenes para asumir sus funciones como ciudadanos, indicó que los conocimientos cívicos de los jóvenes finlandeses de 14 años de edad son sobresalientes. A pesar del mínimo interés que demostraban en asuntos políticos y sociales, obtuvieron la máxima puntuación, junto con Dinamarca, en el estudio llevado a cabo en 2009 en 38 países (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr y Losito, 2010).

En este capítulo se pretende ofrecer una perspectiva general sobre la situación actual del bienestar emocional y social de los niños y adolescentes finlandeses, y las iniciativas concebidas en el ámbito de la Educación Emocional y Social (EES) en Finlandia para brindar un futuro más brillante a la juventud de este país. Una vez ofrecida una visión general de las supuestas causas del alto rendimiento académico de los niños y adolescentes finlandeses, abordaremos el bienestar psicológico (o la ausencia de éste) en el seno de estos colectivos, que pone claramente de relieve la necesidad de adoptar iniciativas en materia de EES. A continuación, se presentarán cuatro estudios prácticos basados en investigaciones llevadas a cabo en colectivos de distintas edades (niños en edad preescolar, alumnos de educación primaria y secundaria, y profesores). Por último, se analizarán las ventajas que ofrece actualmente la EES, así como las preocupaciones futuras que ésta suscita. Además se sugiere el modo en que Finlandia podría avanzar en la consecución de sus objetivos en materia de EES.

### **El sistema educativo finlandés y otras causas que explican el elevado éxito académico alcanzado por los estudiantes finlandeses**

El éxito académico de los estudiantes finlandeses se ha debido a una mezcla de diversos factores educativos y culturales tales como la

## Es más habitual que se considere que el alto rendimiento académico de los niños y jóvenes finlandeses se debe a una filosofía general basada en los métodos cotidianos aplicados en el sistema de enseñanza finlandés, considerado como uno de los sistemas educativos con mayor rendimiento del mundo (OCDE, 2007)

cultura finlandesa, la estructura del sistema educativo y su alcance pedagógico global, la formación del profesorado basada en la investigación, y los métodos de trabajo autónomos e inclusivos aplicados (Väljärvi, 2003). En ocasiones, se atribuye el elevado rendimiento académico de Finlandia a las características geográficas, histórico-sociales y culturales del país: su escasa población (5.400.000 habitantes); la homogeneidad cultural (menos de 156.000 extranjeros); una ubicación remota y una lengua particular (Väljärvi, Kupari et al., 2007); unas condiciones naturales hostiles (Hautamäki et al., 2008); un acusado sentimiento de solidaridad nacional (Sahlberg, 2007); una población traumatizada por la sangrienta guerra civil de 1918; una mentalidad autoritaria, obediente y colectivista (Simola, 2005); una sociedad bastante secularizada, aunque predomina en ella la ética luterana (Kupiainen, Hautamäki y Karjalainen, 2009) y una tendencia a valorar la independencia, la previsibilidad y el trabajo duro por encima del ocio y la felicidad (Crittenden y Claussen, 2000). No obstante, es más habitual que se considere que el alto rendimiento académico de los niños y jóvenes finlandeses se debe a una filosofía general basada en los métodos cotidianos aplicados en el sistema de enseñanza finlandés (véase Figura 1), considerado como uno de los sistemas educativos con mayor rendimiento del mundo (OCDE, 2007).

En Finlandia, la educación es un derecho cívico. El sistema educativo finlandés se basa en una filosofía de equidad e igualdad, cuya estructura es la siguiente: hay más de 3.200 escuelas de educación básica (en la que se imparten educación primaria y secundaria a alumnos con edades comprendidas entre 7 y 16 años, durante 9 años). Además, hay unos 750 institutos de educación secundaria superior (formación profesional y general durante 3 años, para alumnos de edades comprendidas entre 17 y 19 años). La educación superior se imparte en 16 universidades y en numerosas escuelas politécnicas. En la práctica, el hecho de que se apliquen los principios de equidad e igualdad quiere decir que las escuelas de educación básica y los institutos de educación secundaria superior, así como las universidades, son de financiación pública, tanto por parte del Estado como de las autoridades locales, y, por consiguiente, son de libre acceso y gratuitas para todos los alumnos y estudiantes a tiempo completo, con independencia de su lugar de residencia en Finlandia, su situación económica, su sexo o su lengua materna (Educación y Ciencia en Finlandia, 2008). En todas las escuelas de educación básica e institutos de educación secundaria superior, hay servicio diario de comedor gratuito y se proporcionan servicios sanitarios y de salud dental, además de servicio de transporte para los alumnos que residen a más de 5 km de distancia. Además, en todas las escuelas, salvo en los institutos de



educación secundaria superior general, también se proporcionan los libros de texto y otras herramientas de trabajo.

Los principios de equidad e igualdad educativos también quedan patentes en el reducido índice que tiene el país de enseñanza en casa, así como en el carácter coeducativo e inclusivo de las escuelas finlandesas. Aunque el sistema de educación obligatoria no impone la asistencia de los alumnos al centro, pudiendo éstos legalmente completar dicha educación estudiando en casa, la asociación finlandesa de educadores en casa calcula que son menos de 300 los estudiantes que se forman en su hogar, en comparación con los 546.400 alumnos escolarizados en escuelas de educación básica en 2010 (Estadísticas de Finlandia). La mayoría de los alumnos asisten a escuelas de tamaño medio que acogen a un número que oscila entre los 300 y los 499, aunque existen desde escuelas rurales que cuentan con menos de diez alumnos, hasta escuelas urbanas con más de 900. Según los Criterios de calidad de educación básica (2010) establecidos por el Ministerio de Educación y Cultura finlandés, el número máximo recomendado de alumnos por clase es de 20-25, aunque esto no es obligatorio; por ejemplo, en la clase de mi hijo habrá 33 alumnos de primer grado el próximo curso.

En el sistema inclusivo y coeducativo finlandés, no existen escuelas ni programas para niños superdotados ni de educación diferenciada. Existen muy pocos colegios privados (en su mayoría, colegios religiosos o escuelas de pedagogía Waldorf). La fundación de un colegio privado requiere la adopción de una decisión política por parte del Consejo de Estado. Una vez fundados, forman parte del sistema educativo oficial y sus actividades son objeto de un exhaustivo control y de estrictas regulaciones: está prohibido cobrar matrícula y la admisión de alumnos se debe basar en criterios idénticos a los aplicados en las escuelas municipales correspondientes.

Los colegios privados reciben unas aportaciones estatales comparables a las recibidas por las escuelas municipales del mismo tamaño, y los niños que asisten a los colegios privados (menos del 3%; Kumpulainen, 2010) deben recibir las mismas prestaciones sociales que reciben los estudiantes de las escuelas municipales.

Por último, todos los estudiantes deben encontrarse en igualdad de oportunidades de aprendizaje en la escuela. En la práctica esto se traduce en una integración de las necesidades educativas especiales en la enseñanza ordinaria (Väljörvi, Kupari et al., 2007). La detección de niños con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje se inicia antes de la enseñanza obligatoria, en la etapa preescolar y continúa durante los primeros cursos de educación básica. La legislación finlandesa contempla expresamente el derecho de los alumnos a recibir educación especializada y orientación académica (es decir, asesoramiento en habilidades de estudio y planificación de estudios tras la enseñanza obligatoria). Las escuelas están obligadas a proporcionar apoyo a aquellos estudiantes que presentan dificultades a la hora de seguir la enseñanza ordinaria en el aula. En el primer trimestre de 2009, el 8,5% de los alumnos de enseñanza general recibieron educación especial (*Estadísticas Oficiales de Finlandia*, 2010). Aunque todo alumno con necesidades educativas especiales (es decir, con una discapacidad, enfermedad, retraso madurativo o trastorno emocional) tiene asignado un plan de enseñanza y aprendizaje individual, los alumnos con problemas leves de aprendizaje o de adaptación (por ej., problemas en lectoescritura o en matemáticas) también tienen derecho a recibir apoyo, junto con la enseñanza ordinaria impartida en el aula. Los profesores que imparten clases de apoyo extraescolares a los alumnos con problemas de aprendizaje reciben a cambio una remuneración en función de las horas de clase impartidas. Asimismo, existen profesos-

## La decisión de Finlandia de marcarse como objetivo una enseñanza inclusiva con grupos de enseñanza heterogéneos e integrados parece funcionar

res de educación especial, cuyo trabajo es en parte inclusivo aunque también asumen elementos de individualización. Asisten a las clases ordinarias para enseñar a los alumnos con problemas en determinadas materias o bien ofrecen a los estudiantes la posibilidad de estudiar en pequeños grupos o de manera individual varias veces a la semana (Takala, Pirttimaa y Törmänen, 2009). Si es absolutamente necesario para el alumno, se le puede asignar la condición de alumno con necesidades especiales a través de una evaluación profesional y ubicarlo en una clase de educación especial, en su propio colegio o en una escuela especial (alrededor de un 2% de los alumnos asiste a instituciones de educación especial independientes; Välijärvi, Kupari et al., 2007).

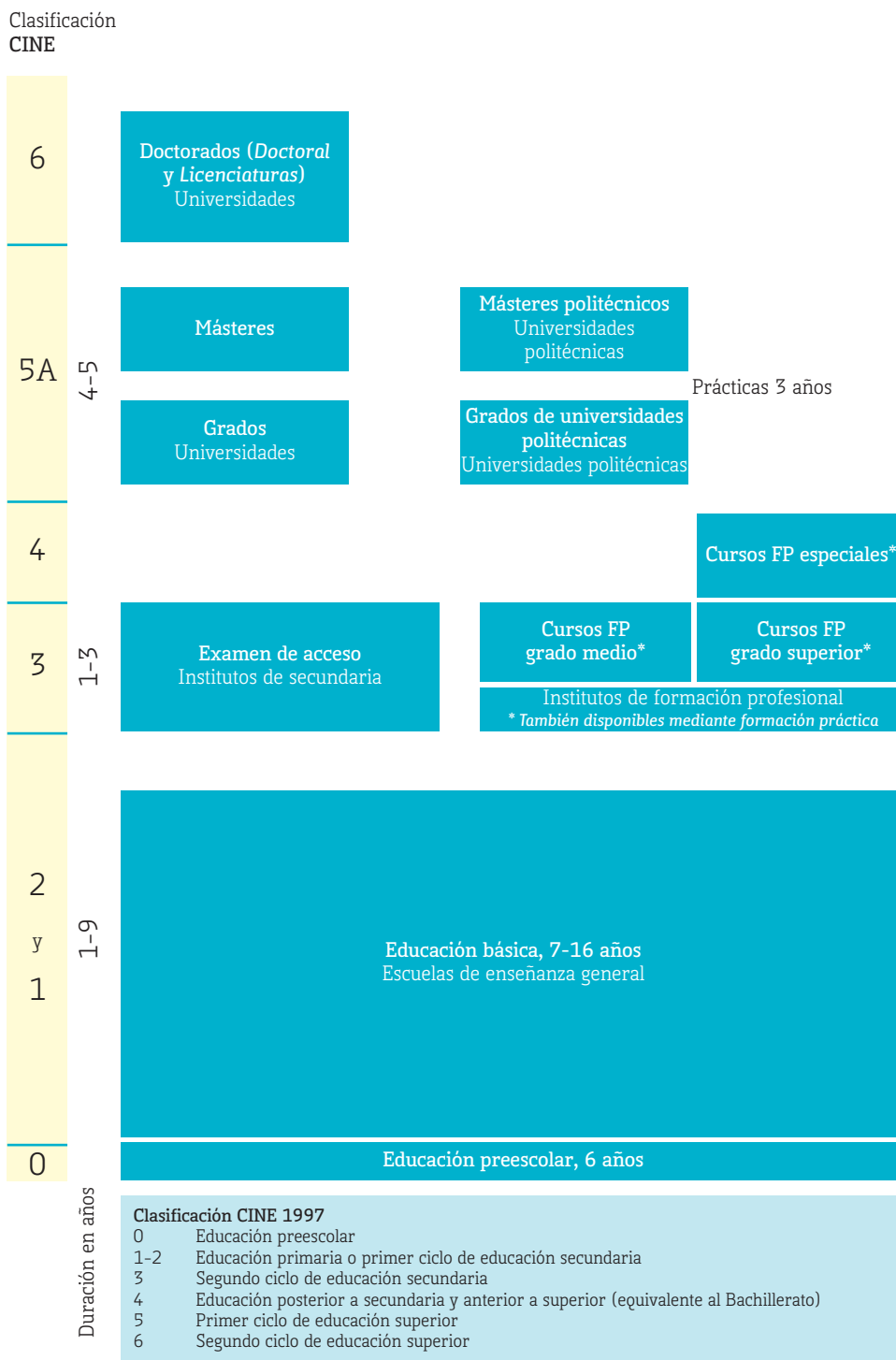
La decisión de Finlandia de marcarse como objetivo una enseñanza inclusiva con grupos de enseñanza heterogéneos e integrados parece funcionar. En primer lugar, los niños finlandeses escolarizados en educación básica raramente repiten curso (el 2% de los alumnos; *Educación en Finlandia*, 2008), (aunque podría discutirse si en determinados casos, el hecho de repetir curso redundaría en el interés del niño). En segundo lugar, está demostrado que el programa PISA tiene un rendimiento

uniforme. Esto significa que de los percentiles de rendimiento más bajos y más altos del informe PISA, los más elevados de todos los países participantes se han registrado generalmente en Finlandia, el porcentaje de alumnos con bajo rendimiento ha sido reducido y el impacto en el rendimiento académico del tipo de estudiantes y escuelas del informe PISA ha sido mínimo (Hautamäki et al., 2008). Esto quiere decir que incluso los estudiantes finlandeses más mediocres tienen un rendimiento académico relativo excelente en comparación con los de muchos otros países y que la situación social y económica de los alumnos no repercute prácticamente en su rendimiento. Los resultados preliminares del informe PISA de 2009 indican, sin embargo, que las diferencias entre escuelas parecen acrecentarse (Sulkunen et al., 2010).

Otra ventaja del sistema educativo finlandés es que, generalmente, los niños finlandeses no empiezan la enseñanza obligatoria hasta los 7 años. Los alumnos tardan 9 años (190 jornadas escolares al año, de 4-7 horas diarias) en completar la educación básica obligatoria (véase Figura 1). Los niños con edades comprendidas entre los 7 y los 12 años (cursos 1º a 6º) reciben las clases de un solo profesor. Generalmente el profesor tra-

**Incluso los estudiantes finlandeses más mediocres tienen un rendimiento académico relativo excelente en comparación con los de muchos otros países y la situación social y económica de los alumnos no repercute prácticamente en su rendimiento**

## EL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS





## Los actuales logros académicos de los estudiantes finlandeses se deben en parte a la educación que reciben los niños finlandeses antes de comenzar la enseñanza obligatoria

baja con la misma clase durante dos cursos consecutivos y, en ocasiones, hasta cuatro años. Los niños con edades comprendidas entre los 13 y los 16 años (cursos 7° a 9°) reciben clases de varios profesores especializados en las distintas materias.

En 2009, el porcentaje de alumnos de 9° curso que no obtuvo el certificado de educación básica, necesario para acceder a la educación secundaria superior, fue inferior al 1%. En 2008, el 51% y el 42% de los alumnos graduados en educación básica accedieron respectivamente a institutos de educación secundaria superior y de formación profesional, mientras que el 2% de dichos alumnos continuaron sus estudios en educación básica adicional voluntaria (Kumpulainen, 2010). La educación secundaria superior consiste en una educación general académica y en educación y formación profesional. A su vez, la educación secundaria superior general se basa en cursos de formación sin estar adjudicados a los diferentes años. Mediante la elección de los cursos, los estudiantes pueden escoger en cierta medida el rumbo de su educación secundaria superior, orientándola, por ejemplo, más hacia las ciencias o hacia las letras. Determinados institutos de educación secundaria superior están especializados en ciertas materias, como los deportes, el arte o la música. Otros ofrecen corrientes deportivas y artísticas especiales. Normalmente, la educación secundaria superior tiene una duración de 3 años y finaliza con un examen de admisión, que consiste en cuatro pruebas obligatorias y que ofrece al alumno la posibilidad de acceder a escuelas politécnicas con una orien-

tación práctica y a estudios universitarios más orientados a la investigación, gratuitos para estudiantes a tiempo completo.

### Educación preescolar

No obstante, los actuales logros académicos de los estudiantes finlandeses se deben en parte a la educación que reciben los niños finlandeses antes de comenzar la enseñanza obligatoria. Desde 2001, todos los niños han tenido derecho a participar, de manera gratuita, en un sistema de educación preescolar voluntaria durante el año previo a la escolarización obligatoria. En 2009, 56.985 niños (el 99,4% de todo el grupo de edad) recibieron la educación preescolar que imparten escuelas (12.580) y guarderías (44.405) (Consejo Nacional de Educación finlandés). La educación preescolar únicamente cubre el año anterior a la escolarización obligatoria (6-7 años de edad), pero los niños pueden acudir a la guardería desde que cumplen un año hasta los 7. Prácticamente el 70% de los niños asistió también a la guardería en 2009.

Todos y cada uno de los municipios están obligados a ofrecer educación preescolar gratuita. Con dicha educación se pretende preparar a los niños para la educación básica obligatoria y en ella se incluyen ejercicios y actividades basados en el juego, tanto por parejas como en pequeños grupos, que fomentan en los niños la iniciativa y una actitud positiva hacia la vida. En la educación preescolar no se hace hincapié en el ámbito teórico. Los profesores de educación preescolar cuentan generalmente con un título de maestro de educación infantil (licenciatura universitaria o título equivalente de una es-



Figura 2 “Mi hijo de 6 años Joonas asiste actualmente a la escuela de pre-escolar en el mismo jardín de infancia al que va mi hija de 3 años Neela a la guardería”

---

**La educación preescolar pretende preparar a los niños para la educación básica obligatoria y en ella se incluyen ejercicios y actividades basados en el juego, tanto por parejas como en pequeños grupos, que fomentan en los niños la iniciativa y una actitud positiva hacia la vida. No se hace hincapié en el ámbito teórico**

---

cuela politécnica) o con el título de maestro (Máster en Magisterio). El hecho de que los profesores de educación preescolar estén altamente cualificados para controlar el desarrollo infantil significa que son capaces de percibir los primeros signos de problemas de aprendizaje e intervenir en estos casos. La educación preescolar suele impartirse durante 700 horas al año, distribuidas en 4 horas al día como máximo. El Ministerio de Cultura y Educación finlandés recomienda que en la educación preescolar gratuita los grupos no estén integrados por más de 13 ni-

ños, aunque pueden llegar hasta 20 niños (y en la práctica incluso más) si además del profesor hay en el aula otro adulto cualificado en la materia. Mi hijo Joonas, de 6 años de edad, asiste a la escuela de preescolar en el mismo centro al que acude mi hija Neela, de 3 años, a la guardería.

#### **Formación del profesorado**

El elevado nivel de formación de los maestros, que contribuye claramente al rendimiento académico de los estudiantes en Finlandia, no está restringido a la educación

## Los maestros especializados y los maestros generales de educación básica en Finlandia deben superar un Máster universitario

preescolar. Entre los hitos más importantes en la formación del profesorado se encuentra la creación de la primera cátedra profesional de educación en la Helsingfors Universitet (Universidad de Helsinki) en 1852 y la fundación de la primera facultad de magisterio para la formación de maestros de educación elemental en Jyväskylä en 1863. En 1974, la formación del profesorado de educación básica fue reasignada a las universidades (Kansanen, 2003). Desde entonces, los maestros especializados y los maestros generales de educación básica en Finlandia deben superar un Máster (300 créditos ECTS) universitario. Se espera que los maestros demuestren con su ejemplo la importancia de una formación permanente (Innola y Mikkola, 2011), y que se comprometan a un desarrollo profesional continuo a lo largo de sus carreras (Westbury, Hansen, Kansanen y Bjorkvist, 2005). Los organismos encargados de la enseñanza, generalmente las autoridades locales, están obligados a proporcionar a los maestros un curso de tres días de formación profesional gratuito al año (Educación y Ciencias en Finlandia, 2008).

La situación académica de la formación del profesorado y la posibilidad de avanzar con estudios de doctorado han contribuido a que la profesión docente alcance notoriedad. Los estrictos requisitos de admisión y los complicados exámenes de ingreso lanzan a los potenciales estudiantes el mensaje del elevado nivel de estimulación intelectual que se encontrarán en su formación como maestros. El índice de aceptación de estudiantes de magisterio fue del 12% en 2010 (Karhy y Väistö, 2011), el mismo o incluso menor

que en las facultades de medicina o derecho. El objetivo consiste en atraer a los programas de formación de maestros a los alumnos más motivados, comprometidos y polifacéticos, no sólo brillantes en las asignaturas básicas, sino también buenos en artes, música y educación física. Lo más frecuente es que este colectivo esté integrado por una mayoría de mujeres; el 73% del personal docente en educación básica pertenece al sexo femenino (Ojala, 2011). La profesión docente también es muy apreciada y respetada en la sociedad finlandesa; los maestros de educación primaria solían recibir el apodo de «velas de la nación». Los padres confían en los profesores de sus hijos y de este modo, en la sociedad finlandesa existe una actitud positiva hacia la educación, que hace que la docencia sea socialmente muy valorada. No obstante, se muestra preocupación por los signos que se han venido observando recientemente con respecto a la menguante valoración de la docencia en las escuelas. Las subculturas antiescolares patentes en los medios de comunicación pueden estar ejerciendo una influencia negativa en el atractivo y la imagen de la profesión docente (Innola y Mikkola, 2010).

La formación del profesorado basada en la investigación, que incluye teoría educativa, didáctica de asignaturas, investigación educativa y prácticas de docencia dirigidas, tanto en colegios de prácticas universitarias como en escuelas reales, prepara a los estudiantes de magisterio para enfrentarse a la vida cotidiana en el ámbito escolar (véanse Välijärvi, Kupari et al., 2007; y Niemi y Jakku-Sihvonen, 2011 para conocer más detalles sobre la formación del personal docente). La sociedad

## La situación académica de la formación del profesorado y la posibilidad de avanzar con estudios de doctorado han contribuido a que la profesión docente alcance notoriedad

confía en los profesores y éstos gozan de una gran libertad a la hora de enseñar. No existen inspecciones escolares independientes y han dejado de llevarse a cabo visitas de inspectores estatales a las escuelas. Los profesores no están supervisados por los directores de los centros escolares, que generalmente suelen ser administradores, más que líderes pedagógicos. Por el contrario, los maestros pueden escoger sus propios métodos de enseñanza, libros de textos y otros materiales de enseñanza, así como planificar sus propias clases, siempre que cumplan el Plan de Estudios Nacional Común de Educación Básica. Dicho plan de estudios constituye la base, tanto del plan de estudios municipal como, en última instancia, del plan de estudios propio de cada escuela, que incluye la planificación docente de los profesores. Los maestros elaboran incluso el plan de estudios escolar en colaboración con el director y otros empleados de la escuela, y tienen voz en la aprobación de los presupuestos escolares.

La cultura de la confianza y de la autonomía pedagógica (y la filosofía del aprendizaje más general, que enfatiza el aprendizaje) también se encuentra reflejada en la valoración de la profesionalidad de los docentes y de los directores a la hora de juzgar el progreso del aprendizaje de los estudiantes. La valoración del rendimiento académico del alumno es responsabilidad de los profesores y de las escuelas, pero no a través de pruebas obligatorias y globales a nivel nacional a lo largo del periodo de enseñanza obligatoria. Para evaluar en qué medida han aprendido los estudiantes el contenido de la unidad de estudio

correspondiente, los profesores pueden, por ejemplo, elaborar sus propios exámenes de contenidos, aprovechar los documentos de evaluación incluidos en el material docente que acompaña a la mayoría de los libros de texto, o utilizar carpetas de trabajo y autoevaluaciones de los propios alumnos (algo que yo considero poco sensato, dada la posibilidad de que los estudiantes se autoevalúen negativamente y se desanimen). El hecho de medir la inteligencia o las capacidades cognitivas de los alumnos se considera irrelevante para el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. Más bien al contrario, los exámenes normalizados probablemente generarían un estrés innecesario a los estudiantes, lo que explica en parte que el único examen normalizado que se realice sea el examen de admisión nacional, al que se someten los alumnos al finalizar la escuela secundaria superior.

### **Más allá del ámbito académico: el bienestar psicológico de la juventud finlandesa**

Es un hecho incuestionable que los estudiantes finlandeses han ocupado durante la última década los primeros puestos en rendimiento académico en los informes PISA. Sin embargo, no es oro todo lo que reluce. En diciembre de 2010, la ministra finlandesa de Educación y Ciencia, Henna Virkkunen, lamentó en una entrevista para una agencia de noticias francesa, Agence France-Presse (AFP), que el informe PISA no valorara los principales retos a los que se enfrentan las escuelas finlandesas, como el elevado número de suicidios juveniles y los malos niveles de salud mental. Aunque el índice de suicidios ha disminuido en general, el suicidio



## No existen inspecciones escolares independientes y han dejado de llevarse a cabo visitas de inspectores estatales a las escuelas

sigue siendo la causa principal de muerte en el grupo de edad de entre 15 y 24 años y el índice de suicidios de este grupo de edad se encuentra entre los más elevados del mundo. Un reciente estudio de 901 suicidios cometidos en Finlandia entre 1969 y 2008 por personas menores de 18 años demostró, en primer lugar, que las víctimas más jóvenes contaban tan sólo 8 años de edad y, en segundo que a partir de 1990 ha descendido el índice entre los varones, pero se ha incrementado en el caso de las mujeres (Lahti, Räsänen, Riala, Keränen y Hakko, 2011). En 2005, se suicidaron 31 jóvenes de edades comprendidas entre los 10 y los 19 años (el 3,1% de todos los suicidios en Finlandia; Uusitalo, 2007). Además, según las estadísticas de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en 2007 se suicidaron tres niños de edades comprendidas entre los 5 y 14 años (el 3% de todos los suicidios en Finlandia). Un estudio longitudinal que analizaba la prevalencia del comportamiento suicida y de los factores asociados a éste entre 580 adolescentes reveló que el 14% de las chicas y el 7% de los chicos confesaban tener pensamientos o preocupaciones suicidas a la edad de 16 años. Los problemas emocionales y conductuales a los 8 años aparecían correlacionados con los pensamientos y las conductas suicidas 8 años después (Sourander, Helstelä, Haavisto y Bergroth, 2001).

El estudio de la Promoción de la Salud en el Ámbito Escolar (*School Health Promotion*), llevado a cabo desde 1995 en todos los institutos de educación secundaria, de educación secundaria superior y de formación profe-

sional, también pone de relieve algunos síntomas de mala salud psicológica entre los adolescentes finlandeses, que parecen aumentar, especialmente entre las chicas (Luopa, Lommi, Kinnunen y Jokela, 2010). En el curso académico 2008-2009, el 16% (21% de las chicas, 11% de los chicos) de los participantes en el estudio de edades comprendidas entre los 14 y 16 años (8º y 9º curso) sufrían fatiga diaria; el 13% (18% de las chicas, 8% de los chicos) se encontraban moderada o gravemente deprimidos, y el 13% (14% de las chicas y 12% de los chicos) padecían el llamado desgaste escolar. Asimismo, un estudio de la población llevado a cabo a lo largo de 16 años sobre problemas psiquiátricos en niños de 8 años, indicó que los síntomas depresivos referidos por las niñas habían aumentado entre 1989 y 2005 (Sourander, Niemelä, Santalahti, Helenius y Piha, 2008).

También existen pruebas de que posiblemente el bienestar social de los finlandeses en edad escolar no sea tan bueno como parece a primera vista. Los entornos escolares también constituyen un problema. En una muestra de 784 adolescentes de 12 a 17 años, se registraba una prevalencia a los 12 meses del 3,2% de fobia social, y del 4,6% de fobia social subclínica. Dichos adolescentes también presentaban dificultades en el rendimiento académico y en su funcionamiento global. La fobia social mostraba comorbilidad con otros trastornos de ansiedad (el 41%) y trastornos depresivos (el 41%) y el 68% de los adolescentes con fobia social indicaron que habían sido objeto de acoso escolar por parte de sus

## Existen pruebas de que posiblemente el bienestar social de los finlandeses en edad escolar no sea tan bueno como parece a primera vista

compañeros. La prevalencia aumentó y la proporción entre los sexos cambió, estableciéndose un predominio del colectivo femenino a medida que aumentaba la edad (Ranta, Kaltiala-Heino, Rantanen y Marttunen, 2009). En una muestra de 985 niños, la soledad emocional y social permanecía relativamente estable, aunque los niños de 10 años parecían experimentar más soledad emocional que las niñas de la misma edad (Junttila y Vauras, 2009). En lo que respecta al entorno social en el ámbito escolar, el informe PISA de 2003 indicó que el compromiso y la satisfacción escolar de los alumnos de 15 años estaba por debajo de la media (Kupari y Välijärvi, 2005) y que había grupos de estudiantes que estaban rotundamente desvinculados de la escuela, el aprendizaje y las relaciones sociales. Aunque a los maestros se les llama por su nombre y se evita la jerarquía innecesaria, en las escuelas finlandesas se registraban relaciones problemáticas entre compañeros y profesores y sentimientos de injusticia y de falta de aceptación (Linnakylä y Malin, 2008). Por ejemplo, durante las clases de educación para la salud, entre el 20% y el 25% de los alumnos de 15 años de edad no se atreve a expresar sus puntos de vista y piensan que a los profesores no les interesan sus opiniones (Aira, Välimaa y Kannas, 2009). Los resultados del estudio de colaboración transnacional de la Organización Mundial de la Salud (OMS) denominado *Health Behaviour in School-Aged Children (Estudio sobre las conductas saludables de jóvenes escolarizados)* llevado a cabo en 2006, reveló que a pesar de que la percepción que tenían los estudiantes de su entorno escolar era bastante positiva, una gran proporción de los

alumnos refería actitudes negativas hacia la escuela (Haapasalo, Välimaa y Kannas, 2010). En este sentido, el estudio *School Health Promotion* de 2008-2009 ha demostrado, además, que con independencia de los cambios positivos que han tenido lugar durante la pasada década, a una proporción importante de los alumnos de 14 a 16 años de edad no les gustaba nada el colegio (el 6%: 3% de las chicas y 8% de los chicos), consideraban que las tareas escolares eran excesivas (el 39%) y que el ambiente de trabajo era problemático (28%-28%; Luopa et al., 2010). Este ambiente negativo que se respira en las escuelas finlandesas está relacionado con los síntomas del llamado desgaste escolar, tanto entre los alumnos de las escuelas de enseñanza general como entre los estudiantes de los institutos de secundaria superior (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen y Jokela, 2008).

Por último, los resultados de un estudio dirigido por el Instituto Nacional de Salud y Bienestar de Finlandia (THL) realizado en 2009 en 2.865 escuelas de enseñanza general, que abarcaban al 67% de los alumnos de este tipo de escuelas, pusieron de relieve la existencia de graves indicadores de violencia en el 74% de las escuelas. Los maestros habían sido tanto amenazados (hechos notificados por un 20% de las escuelas) como agredidos (13%) por los estudiantes. En lo que respecta al acoso escolar, en el 4% de las escuelas algún alumno había sido acosado por un profesor. Y se registraron casos individuales de acoso escolar entre los alumnos en el 64% de las escuelas (el 7% habían denunciado estos incidentes de acoso a la policía); (Rimpelä, Fröjd y Peltonen, 2010). Aun-

que los estudiantes finlandeses (al igual que los estudiantes de otros países nórdicos) muestran una frecuencia menor de acoso escolar (Carig et al., 2009), el 8% de los alumnos de 14 a 16 años (10% de los chicos y 7% de las chicas) lo han padecido como mínimo una vez a la semana en la escuela (Luopa et al., 2010). Según la opinión pública, la bomba de fabricación casera que explotó en un centro comercial en 2002 (que se cobró 7 víctimas) y los tiroteos en escuelas en 2007 (que se cobraron 9 víctimas) y en 2008 (11 víctimas), indican que los niños y jóvenes finlandeses en edad escolar están pidiendo ayuda a gritos. Esto nos lleva a concluir que también es necesario realizar reformas en los entornos escolares.

A la luz de los resultados de diversos estudios comparativos, el sistema educativo finlandés de enseñanza obligatoria tiene mu-

### **Promoción del bienestar psicosocial entre los niños y jóvenes finlandeses: iniciativas gubernamentales, comerciales y de la investigación**

Las iniciativas por mejorar el bienestar emocional y social de los niños y jóvenes finlandeses provienen de una fuente triple: el Estado, las empresas y las organizaciones cívico-científicas. En Finlandia, la educación es responsabilidad normalmente del Ministerio de Educación y Cultura que comparte objetivos y contenidos educativos con el Consejo Nacional de Educación de Finlandia (FNBE). Fundamentalmente, la base para aumentar el bienestar psicosocial de los niños se halla en los planes de estudios nacionales comunes para las escuelas de educación preescolar y educación básica. Según el Plan de Estudios Común de Educación Preescolar de 2010, la educación preescolar tiene por objeto super-

## **El punto de partida nacional de la EES en Finlandia tiene menos en cuenta el fomento del rendimiento académico que la promoción del bienestar de los niños y adolescentes**

cho éxito. Pero a pesar del esplendor educativo, un determinado número de niños finlandeses sufre problemas en su ámbito emocional y social. Aproximadamente al mismo tiempo que se estableció el sistema de educación básica en Finlandia, a finales de la década de 1960, los investigadores pioneros de las universidades mostraron un creciente interés por el comportamiento emocional y social de los niños. Una década después, se empezaron a librar las primeras batallas para hacer frente a la mala salud psicológica de los niños finlandeses. En el próximo apartado describiré los prismas desde los que se ha analizado su bienestar psicosocial.

visar y apoyar a los preescolares en su desarrollo físico, psicológico, social, cognitivo y emocional, así como prevenir todos los problemas imaginables. En lo que respecta a la educación básica, se hace hincapié en brindar a los niños y jóvenes la oportunidad de experimentar un crecimiento holístico y de aprender y desarrollar un sano sentido de la autoestima, dedicándose una gran atención al bienestar del alumno. El Plan de Estudios Nacional Común de Educación Básica de 2004 establece que el bienestar del alumno, en el que se engloban los requisitos básicos del aprendizaje y el bienestar físico, psicológico y social de los niños, constituye una preocupación para toda la comunidad escolar. Por con-

siguiente, el punto de partida nacional de la EES en Finlandia tiene menos en cuenta el fomento del rendimiento académico que la promoción del bienestar de los niños y adolescentes. El sólido argumento de sentirse mejor en lugar de rendir más ha quedado recientemente patente en el argumento de que a través del aumento de las habilidades emocionales y sociales de los estudiantes, también se aumentaría el bienestar profesional y la satisfacción laboral de los profesores (Kokkonen, 2005, 2010).

Además de la misión general y de los objetivos que esencialmente valoran el bienestar psicosocial y el desarrollo óptimo de los estudiantes, el plan de estudios nacional de educación básica también especifica más detalladamente otras metas de aprendizaje y contenidos comunes de temas interdisciplinarios y asignaturas individuales. En educación básica, un tema interdisciplinario que debería implantarse en todas las materias: «*El crecimiento como persona*», comparte muchos objetivos y contenidos comunes con la EES, como por ejemplo la identificación y el manejo de las emociones y la observación e interpretación de las experiencias estéticas. Más concretamente, *la educación para la salud* (una asignatura independiente desde 2001) tiene por objeto desarrollar las capacidades cognitivas, sociales, funcionales y éticas de los estudiantes, así como su habilidad para regular las emociones. El crecimiento y desarrollo psicológico y social (por ej., la autoestima, la tolerancia), y los recursos y habilidades para afrontar dificultades (por ej., habilidades de interacción y expresión emocional) se encuentran entre los contenidos troncales de la educación para la salud. Los estudiantes de magisterio ya consideran la educación para la salud, entre otras cosas, como un contexto para impartir conocimientos teóricos (centrar su atención en el aprendizaje de hechos), un medio para promover los conocimientos de los estudiantes en lo que respecta a la autorregulación (cen-

trando su atención en la reflexión crítica y consciente sobre los modos de comportarse y sentirse), y un contexto para el crecimiento personal (Paakkari, Tynjälä y Kannas, 2010a). En lo que concierne a los métodos de enseñanza, existe una gran confianza depositada tanto en los conocimientos teóricos (en los que se basan las preguntas de examen), como en los ejercicios prácticos que generan experiencias significativas a nivel personal. En este sentido, a juicio de los estudiantes de magisterio, la enseñanza de la educación para la salud se puede considerar como la transmisión de conocimientos y habilidades, y el apoyo al crecimiento personal holístico (Paakkari, Tynjälä y Kannas, 2010b). Otros factores esenciales son crear un ambiente alentador, seguro y tolerante en el aula y fomentar el sentimiento de pertenencia a una comunidad. Es más, las asignaturas comunes de religión/ética, música, artes plásticas, manualidades y educación física, incluyen objetivos de aprendizaje que son, por naturaleza, emocionales y sociales, como por ejemplo: la valoración de los demás, la tolerancia, la responsabilidad y consideración, la cooperación y la expresión emocional.

Conceptualmente, cabe resaltar que el plan de estudios nacional común utiliza palabras como «*capacidades*» y «*habilidades*» y define las funciones del profesor como las tareas de *guiar* y *ayudar* a los estudiantes, además de *apoyar* su crecimiento y desarrollo personal. Esta elección de palabras refleja el concepto de aprendizaje como un proceso individual y recíproco de construcción de conocimientos y habilidades y de creación de significado individual y colectivo que requiere la actividad intencionada de cada uno de los estudiantes. En mi opinión, la preferencia general en Finlandia por el concepto de *aprendizaje* en lugar de *educación*, también en el contexto de la promoción del bienestar emocional y social, se debe al deseo de abordar los temas desde el punto de vista de los estudiantes. Además de esta visión centrada en los niños



y no en los adultos, la preferencia por el concepto de aprendizaje está vinculada al gran interés por ver a los estudiantes como alumnos activos e independientes y no como receptores pasivos de la información facilitada por los educadores.

El plan de estudios nacional actúa como un marco común que sirve de pilar para elaborar los planes de estudios locales (los municipales y los de cada una de las escuelas). La administración de la educación local es responsabilidad de las autoridades locales (municipios) o consejos municipales conjuntos, que otorgan una gran autonomía a las escuelas y, en última instancia, a sus autónomos maestros. Por consiguiente, la implantación de la EES depende en gran parte de la actividad y la motivación de las escuelas locales y de su personal docente. Desde mediados de la década de 1980, las escuelas finlandesas han colaborado estrechamente con numerosas organizaciones no gubernamentales y organizaciones cívicas que han proporcionado a las escuelas herramientas comerciales para aumentar las habilidades y capacidades emocionales y sociales de los estudiantes. Para ilustrar este enfoque basado en las habilidades, desde 1982 la Asociación Evangélica Luterana para la Juventud de Finlandia ([www.nuortenkeskus.fi](http://www.nuortenkeskus.fi)) ha ofrecido a los maestros, a los padres y a los niños y jóvenes diversos cursos de formación en interacción y relaciones humanas importados de EE.UU., tales como el Curso de formación en efectividad para profesores, padres y jóvenes, basado en el trabajo del Dr. Thomas Gordon. La Asociación Cristiana de Chicos y Chicas de Finlandia ([www.ptk.fi](http://www.ptk.fi)) ha organizado un curso de Formación para Reemplazar la Agresión (ART) desarrollado por el Dr. Arnold P. Goldstein. La asociación *Children of the Station* (Niños de la Estación) ([www.asemanlapset.fi](http://www.asemanlapset.fi)) ha tenido por objeto desarrollar interacción personal y dinámica entre adultos y jóvenes desde 1990. Una de sus acti-

vidades consiste en proporcionar cursos, talleres y material de enseñanza para la docencia de la gestión de las habilidades emocionales, como el programa australiano *FRIENDS* para la prevención de la depresión y la ansiedad en la infancia. Maestros, padres y otros adultos que trabajan con niños y jóvenes han recibido cursos de formación impartidos por la Asociación de Clubes de Leones finlandeses a través del programa *Lions Quest* desde principios de la década de 1990 ([www.lions.fi](http://www.lions.fi)). El programa *Second Step* (Segundo Paso), desarrollado por la organización estadounidense *Committee for Children* ([www.cfchildren.org](http://www.cfchildren.org)), está disponible en lengua finlandesa desde 2005 para maestros de guardería, de preescolar, de educación básica y otros profesores (para conocer más detalles, véase [www.psykologienkustannus.fi](http://www.psykologienkustannus.fi)). Los maestros de guardería trabajan con niños de 1 a 6 años que asisten a la guardería, mientras que los de preescolar enseñan principalmente a niños de 5 y 6 años (el año previo a la escolarización oficial).

Tras los primeros programas finlandeses de EES plasmados por escrito (por ej., el libro de Pulkkinen, Heikkinen, Markkanen y Ranta, 1977), se han lanzado cada vez más programas de origen finlandés sobre educación emocional y social, como por ejemplo *Tunnemuksu* (Peltonen y Kullberg-Piilola, 2005), un programa para mejorar la identificación, aceptación, expresión y regulación de emociones en niños de 4 a 9 años, y *Steps of Aggression* (Cacciatore, 2008), un conjunto de herramientas de enseñanza adaptadas por edades para analizar la agresión y la ira y prevenir conductas agresivas en niños y jóvenes menores de 25 años.

Además de la utilización en programas comerciales de EES basados habilidades, a menudo ofrecidos por organizaciones cívicas, las guarderías y escuelas han podido contar con una tercera herramienta para mejorar el

---

**Además de la investigación básica sobre el comportamiento emocional y social llevada a cabo en Finlandia ya desde los años 1960, la pasada década ha conocido la realización de numerosos trabajos de investigación conjuntos y estudios de intervención. El objeto de dichos estudios ha consistido en aumentar el bienestar emocional y social de los niños y jóvenes en edad escolar de un modo más contextual y holístico, es decir, involucrando a todo el colectivo escolar, a las familias y a la comunidad en su conjunto**

---

bienestar emocional y social de los niños: la *implicación* voluntaria y activa en la *investigación científica*. Como nación, Finlandia es muy «pro investigación», y las guarderías y escuelas finlandesas normalmente se muestran muy dispuestas a participar en diferentes proyectos científicos y apoyarlos. En Finlandia, los estudios científicos no suelen requerir la aprobación de los consejos escolares, y se pueden implantar tan pronto como el director o la directora dé su visto bueno y los padres de los alumnos participantes en el proyecto hayan firmado su consentimiento informado. Además de la investigación básica sobre el comportamiento emocional y social llevada a cabo en Finlandia ya desde los años 1960, la pasada década ha conocido la realización de numerosos trabajos de investigación conjuntos y estudios de intervención. El objeto de dichos estudios ha consistido en aumentar el bienestar emocional y social de los niños y jóvenes en edad escolar de un modo más contextualizado y holístico, es decir, involucrando a todo el colectivo escolar, a las familias y a la comunidad en su conjunto. Con mucha frecuencia, los estudios han sido planificados y llevados a cabo por universidades finlandesas u otros institutos de

investigación, como el Instituto Nacional de Salud y Bienestar de Finlandia, que depende del Ministerio de Asuntos Sociales y Salud, generalmente en colaboración con organizaciones cívicas. Entre los más firmes defensores de los proyectos de EES en Finlandia se encuentran el Ministerio de Educación y Cultura finlandés, el Consejo Nacional de Educación de Finlandia (FNBE), la Academia de Finlandia y organizaciones cívicas, como la Asociación Finlandesa para la Salud Mental (FAMH), la Liga Mannerheim para el Bienestar Infantil (la mayor organización para el bienestar infantil de Finlandia), la Asociación de Autoridades Locales y Regionales Finlandesas y la Asociación de Máquinas Tragaperras de Finlandia. Muchas de estas organizaciones han colaborado en la realización de los cuatro casos prácticos que se analizarán a continuación con más detalle. Los casos seleccionados comprenden una gran extensión geográfica, representan acercamientos basados en habilidades y otros más contextualizados, y van dirigidas a diversos grupos de edad que abarcan desde niños de guardería hasta los educadores sanitarios que trabajan con niños y adolescentes.



### Caso práctico 1: Promoción de las habilidades emocionales y sociales a través del ejercicio físico en niños en edad preescolar

En Finlandia, la función del lenguaje, las actividades y experiencias artísticas y las posibilidades de establecer una interacción versátil con diferentes personas, son cruciales para el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales de los niños en edad preescolar (Plan de estudios común de educación preescolar de 2010). Además, las recomendaciones relativas a la realización de actividad física en la educación de la infancia (2005) que constan en las Directrices de los Planes de Estudios Nacionales para la Educación y la Protección de la Primera Infancia en Finlandia (2003) también prestan atención a los juegos y actividades físicas que pueden servir para aumentar la autoestima y mejorar la propia imagen de los niños, brindarles experiencias de alegría y oportunidades de expresar emociones, enseñar a tener en cuenta a los demás niños, y enseñarles a regular su comportamiento y su expresión emocional.

En la intervención llevada a cabo durante 8 meses entre los años 2003 y 2004 en las ciudades nórdicas de Kajaani y Sotkamo, se

escogió la actividad física como medio para desarrollar las habilidades emocionales y sociales de niños de 3 y 4 años. La intervención se basó en las recomendaciones de la organización *Colaboración para el Aprendizaje Académico, Emocional y Social* (CASEL, [www.casel.org](http://www.casel.org)) y, por lo tanto, se centró en habilidades como la conexión con los demás, la cooperación en el trabajo por parejas y en equipo, la ayuda a los demás, la disculpa espontánea, la espera de turnos y la escucha de instrucciones, observaciones y opiniones de sus compañeros de juegos. Participaron en el estudio un grupo experimental de 31 niños (15 niñas y 16 niños de cinco guarderías distintas) y un grupo control de 10 niños (6 niñas y 4 niños de tres guarderías distintas). Antes de la intervención, los maestros de guardería recibieron un curso de formación de diez horas (5 x 2 horas) sobre el modo de desarrollar y observar las habilidades emocionales y sociales en los niños en edad preescolar. En 22 clases de actividad física los maestros de guardería se sirvieron, por ejemplo, de juegos tradicionales, de pelota, ejercicios de gimnasia, ejercicios creativos y diferentes herramientas de trabajo una vez a la semana para desarrollar las habilidades se-

**Tabla 1.** Horario y contenido de las clases de actividad física

FECHA	CONTENIDO/TEMÁTICA
Septiembre 2003	Familiarización con los demás a través de la actividad física y el juego
Octubre 2003	Juegos de pelota con diferentes pelotas, conos y metas, combinados con música
Noviembre 2003	Diferentes herramientas de trabajo (sacos, aros de natación, cuerdas, pañuelos, combas, etc.)
Diciembre 2003	Ejercicios con música, juegos tradicionales
Enero 2004	Ejercicios de equilibrio y ejercicios con aparatos y equipamiento variado; bandas elásticas, cuerdas, cartones de leche, trapos, etc.
Febrero 2004	Imaginación y creatividad con materiales alternativos: peluches, periódicos, etc.
Marzo 2004	Ejercicios creativos haciendo hincapié en el ritmo y la música
Abril 2004	Juegos de pelota
Mayo 2004	Ejercicios de aventura en la naturaleza, haciendo hincapié en las habilidades de resistencia y salto, orientación y respeto a la naturaleza; paseos por el bosque, actividades al aire libre
Junio / Agosto 2004	Natación y deportes de verano (por ej., fútbol, los Juegos Olímpicos); hincapié en la conciencia corporal y el respeto a la naturaleza



leccionadas (véase Tabla 1 a continuación para conocer el contenido de las clases).

Cada una de las clases se dividía en cuatro fases: calentamiento, entrenamiento de las habilidades emocionales y sociales, relajación y puesta en común. Por ejemplo, durante el calentamiento de la clase con juegos de pelota, los niños se movían creativamente al ritmo de la música; cuando se paraba la música de uno en uno cada niño le decía a los demás con qué parte del cuerpo tenían que tocar el suelo. De este modo, los niños aprendían los nombres de las partes del cuerpo; a esperar su turno y a escuchar instrucciones. Durante la fase de entrenamiento, el profesor lanzaba diferentes pelotas al suelo y los niños tenían que trabajar en equipo para recogerlas y meterlas en un gran saco. Además, el maestro hacía rodar una pelota a cada niño por turnos y éstos tenían que esperar su turno. A continuación, los niños se tumbaban en el suelo y el maestro hacía rodar despacio una pelota blanda sobre ellos, con música relajante de fondo. Al final de la clase, todos los componentes del grupo hablaban de sus experiencias y de la importancia de las habilidades entrenadas (esperar el turno, la cooperación) a través del uso de dibujos e imágenes de figuras de animales, y los niños describían sus sentimientos y autoevaluaban sus logros. Los maestros de guardería evaluaban las habilidades de los niños durante las clases de actividad física a través de una ficha de control al inicio del periodo de investigación y seis meses después (Takala, Kokkonen y Liukkonen, 2009).

Los empleados de la guardería (4 maestros y dos cuidadoras) tenían entre 32 y 52 años y su experiencia profesional oscilaba entre los 4 y los 26 años. Se les entrevistó en dos ocasiones durante la intervención. Los resultados indican que los empleados de guardería consideraban que en el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales de los niños a

través de clases de educación física, eran importantes los siguientes aspectos: el escuchar a los niños y tener en cuenta sus opiniones, el sentimiento de los niños de pertenencia a un grupo, el aliento y el apoyo a los niños, la realización de observaciones personales por parte de cada uno de los niños, y las actividades dirigidas a objetivos concretos. Además, los maestros de guardería entrevistados consideraban como actividades cruciales la preparación de las clases de educación física con antelación, la internalización de metas, la disposición de un programa planeado de antemano, y la cooperación entre todos los adultos involucrados (compromiso, responsabilidades compartidas, cumplimiento de calendarios) (Takala, Oikarinen, Kokkonen y Liukkonen, 2011).

Para los empleados de guardería, el mayor inconveniente y el factor que quizá tuviera un mayor impacto negativo en el aprendizaje de los niños fue el ritmo acelerado general y la falta de tiempo en la guardería. El tener que llevar el equipamiento necesario de un edificio a otro; aprobar el contenido de la clase de educación física y adaptarlo a las necesidades del grupo de niños de cada educador, también suponían un trabajo extra. Una cuidadora lamentó que el hecho de seguir el contenido del programa planificado de antemano, que formaba parte de una investigación en curso, impedía que el educador volviera a realizar los ejercicios que más gustaban a los niños. No obstante, le gustaba que el hecho de participar en el estudio también enriqueciera otras actividades de la guardería y aumentara la calidad y cantidad de las observaciones de los niños. En su opinión, los niños adoptaron una mayor actitud de ayuda fuera de las clases de actividad física (en el juego libre), y lograron mostrarse más precisos al identificar sus emociones y explicar sus reacciones emocionales. Por estos y otros motivos han continuado realizando el programa en su guardería.

### *Caso práctico 2: El subproyecto denominado Jornada Escolar Integrada (Integrated School Day - ISD) del programa de intervención escolar MUKAVA*

El acrónimo MUKAVA proviene de las palabras finlandesas «*muistuttaa kasvatusvastuusta*», que significa «recordar a los adultos finlandeses su obligación de criar y educar a sus hijos». «Mukava» es también un adjetivo en lengua finlandesa que significa «agradable». El programa MUKAVA, que se aplicó entre los años 2002 y 2005 ([www.mukava-hanke.com](http://www.mukava-hanke.com)) fue diseñado y dirigido por la profesora de psicología Lea Pulkkinen, experta en conducta social infantil desde la década de 1960, licenciada en la universidad de Jyväskylä, en el centro de Finlandia. Los principales objetivos del programa, diseñado para facilitar el crecimiento de individuos social-

como tesis doctoral (Pitkänen, 1969; Pulkkinen, 2006, 2009) y ha encontrado pruebas sobre la continuidad del desarrollo y la función acumulativa de la regulación emocional y conductual en el funcionamiento psicológico y social de las personas. Los hallazgos del estudio JYLS se han aplicado a entornos escolares a través del programa MUKAVA. Dicho programa se centraba en los estudiantes y en su desarrollo emocional y social en diferentes niveles educativos, así como en las relaciones entre las siete escuelas participantes en el experimento y las comunidades de su entorno.

El programa MUKAVA centraba su atención, en diferentes ámbitos, en el niño, en la escuela como contexto de aprendizaje, y en la relación entre la escuela y el entorno social,

---

## **La reorganización de la jornada escolar permitió que no sólo se impartieran las clases obligatorias a los niños, sino también que éstos pudieran contar con periodos de descanso y de recreo supervisados y realizar actividades de ocio en clubes y grupos de aficiones**

---

mente competentes, eran: 1) reducir el tiempo que los alumnos pasaban sin la supervisión de adultos por las mañanas y por las tardes; 2) mejorar el crecimiento personal y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, y 3) reforzar el «capital social» de la escuela y de los alumnos.

El programa MUKAVA tuvo su origen en el estudio longitudinal permanente sobre el desarrollo social y de la personalidad llevado a cabo en Jyväskylä (JYLS), donde se ha estudiado a las mismas personas entre los 8 y los 50 años. El estudio JYLS lo inició Lea Pulkkinen en la Universidad de Jyväskylä en 1968

en siete subproyectos. Había dos subproyectos que tenían por objeto apoyar el desarrollo emocional y social de los niños: 1) Un proyecto llevado a cabo en guarderías que aumentaba el desarrollo de las habilidades sociales de los niños en edad preescolar y 2) un proyecto de Educación para la salud que apoyaba los inicios de esta enseñanza, una nueva asignatura escolar autónoma desde 2001, a través del debate activo sobre los contenidos centrales de la asignatura y del apoyo a la definición más amplia de salud como estado físico, mental y social. El proyecto proporcionaba materiales de enseñanza y formación y talleres para el profesorado, además ofrecía

más educación sobre la función de las emociones, su identificación y regulación en la salud y el bienestar, y la aplicabilidad de la educación emocional y social a las diferentes asignaturas escolares. Los otros subproyectos se centraban en la escuela como contexto de aprendizaje: 3) El subproyecto conocido como *Jornada Escolar Integrada* (ISD) aplicaba diversas prácticas para integrar actividades extracurriculares en la jornada escolar y 4) un proyecto de educación del profesorado que promovía la educación continua y básica de los profesores en materia de desarrollo emocional y social de los niños. Por otro lado, se acercó la comunidad local a la vida escolar diaria a través de tres subproyectos: 5) el proyecto de la introducción a la vida laboral facilitaba el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes en el ámbito laboral, les brindaba la oportunidad de trabajar en establecimientos externos a la escuela durante un tiempo, y desarrollaba las tecnologías de la información para coordinar las actividades entre las escuelas y los empresarios, 6) un proyecto de voluntariado que apoyaba el voluntariado en la comunidad, y 7) el proyecto casa-escuela, que reforzaba la cooperación entre el hogar y la escuela

(para ampliar información, véase Pulkkinen, 2004).

Aunque el proyecto MUKAVA finalizó oficialmente en 2005, sus repercusiones aún son patentes en la sociedad finlandesa. La *Jornada Escolar Integrada* (ISD) ha sido el más destacado e influyente de todos los subproyectos de MUKAVA. Fue financiado por el Fondo de Innovación de Finlandia (SITRA), un fondo público independiente que promueve el bienestar de la sociedad finlandesa bajo la supervisión del Parlamento finlandés. El tema central del subproyecto ISD era la reorganización de la estructura de la jornada escolar a fin de proporcionar una mayor flexibilidad de horarios, dejando atrás la estructura de media jornada escolar heredada de los modelos educativos alemán y suizo. La reorganización de la jornada escolar permitió que no sólo se impartieran las clases obligatorias a los niños, sino también que éstos pudieran contar con periodos de descanso y de recreo supervisados y realizar actividades de ocio en clubes y grupos de aficiones organizados en cooperación con diversos profesionales (Tabla 2; Pulkkinen, 2004). La idea era ofrecer soluciones a la situación típica de

**Tabla 2.** Una jornada escolar de estructura tradicional y la *Jornada Escolar Integrada* (modificada por Pulkkinen y Launonen, 2005, 18)

Jornada escolar típica no integrada			Jornada escolar integrada	
Horas	1. día	2. día	Cursos 1° - 6°	Cursos 7° - 9°
7-8			Grupos de actividades >> Clubes	
8-9	1. clase		Estudio	Estudio >> Clubes
9-10	2. clase	1. clase	Estudio	Estudio
10-11	3. clase	2. clase	Estudio	
11-12	4. clase	3. clase	Comida	Comida
12-13		4. clase	Grupos de actividades >> Clubes	Estudio >> Clubes
13-14			Estudio	Estudio >> Clubes
14-15			Estudio >> Clubes	
15-16			Grupos de actividades >> Clubes	
16-17				

---

## Los maestros de las escuelas participantes en el experimento informaron de un descenso del acoso escolar, un incremento del disfrute escolar y una mayor colaboración entre la escuela y los hogares, todo ello gracias a la jornada escolar integrada (Pulkkinen y Launonen, 2005)

---

las familias de padres trabajadores; los niños de 7-8 años generalmente vuelven del colegio a casa tras pasar cuatro horas estudiando, y sus padres no llegan hasta 4 o 5 horas después o bien pasan varias horas solos por las mañanas en casa antes de ir al colegio.

En la práctica, los niños tenían a su disposición antes de iniciar las clases, durante el horario del comedor, entre clases y tras la finalización de la jornada escolar ordinaria, grupos de actividades optativas supervisadas por adultos y organizadas de forma autónoma. Estos grupos consistían en actividades de recreo al aire libre y en zonas cerradas, así como otras actividades (por ej., música, cocina, deporte, arte y manualidades, cine o teatro), dirigidas por maestros, monitores juveniles y otros instructores cualificados. El inicio de las horas lectivas se retrasó una hora (comenzaban a las 9.00 h en lugar de a las 8.00 h.). Además del servicio de comedor gratuito, del que han disfrutado los estudiantes finlandeses a lo largo de más de 60 años, la jornada escolar integrada ampliaba el horario de comedor de 20 minutos a una hora, y por las tardes se ofrecían tentempiés a los estudiantes. Se recomendó a las siete escuelas participantes en el experimento, que contaban en total con unos 2.000 alumnos y 160 maestros, que fueran más flexibles y creativas en sus horarios para intentar conciliar su horario lectivo con el horario labo-

ral de los padres de los alumnos (Pulkkinen, 2004). Como consecuencia, los niños no tenían que permanecer sin vigilancia antes de que sus padres regresaran del trabajo. Los recientes hallazgos del programa MUKAVA indican que los niños de 9 y 10 años que decidieron no participar en el programa presentaban más trastornos de conducta (ansiedad social y síntomas depresivos) que aquellos que sí participaron en las actividades extracurriculares (Metsäpelto, Pulkkinen y Tolvanen, 2010). Los maestros de las escuelas participantes en el experimento informaron de un descenso del acoso escolar, un incremento del disfrute escolar y una mayor colaboración entre la escuela y los hogares, todo ello gracias a la jornada escolar integrada (Pulkkinen y Launonen, 2005).

La información recabada por dos directores de las escuelas participantes en el programa MUKAVA en Jyväskylä confirma que muchas de las actividades del programa continúan aplicándose en la actualidad. Según la directora de la escuela de Keljo, fundada en 1896, los estudiantes de edades comprendidas entre los 7 años y los 12 pueden seguir practicando las actividades matinales. La enseñanza obligatoria empieza a las 9.00 h., pero los niños pueden llegar a la escuela una hora antes para leer, dibujar, terminar sus deberes o simplemente socializar con sus amigos bajo la supervisión de un miembro de

la plantilla. La escuela también ha optado por adherirse a la iniciativa de ampliar el horario del comedor, otra característica de la jornada escolar integrada. Desgraciadamente, por motivos económicos la escuela se ha visto obligada a prescindir de los servicios de la tutora escolar contratada por el programa MUKAVA. Había conseguido (principalmente porque no era maestra) ayudar a alumnos de bajo rendimiento, inmigrantes y otros niños en riesgo. Dos de los inconvenientes que se percibieron fueron que dado que la introducción del programa se inició en mayo, tras el curso escolar (debido a la demora de la decisión de SITRA de apoyar el programa), la recolección de datos e informes resultó bastante complicada, y que al principio existía el malentendido entre los padres de que la asistencia de los niños a los clubes y grupos de aficiones era obligatoria. A pesar de dichos retos, el director de la escuela encontraba muy positiva la reunión mensual con el grupo ejecutivo del programa, y agradecía la posibilidad de compartir y comentar experiencias con los demás directores, así como con el líder y el maestro coordinador del programa. El programa MUKAVA también permitió que los niños de diferentes edades trabajaran en equipo entre los distintos cursos y ofreció bases teóricas para algunas de las actividades escolares que se habían planeado o utilizado de manera intuitiva antes del lanzamiento del programa.

El director de la escuela de enseñanza general de Kilpinen, fundada en 1960, opina que con el programa MUKAVA los profesores comenzaron a adoptar una enseñanza más holística y orientada al alumno.

Según sus propias palabras:

*«Antes, los maestros venían a tomarse un café después de la clase y se quejaban: "Madre mía, los alumnos no aprenden nada, ¡y eso que mi clase ha sido estupenda!"*

*Después de aplicar el programa MUKAVA, nuestros maestros empezaron a preguntarse a sí mismos: "¿Qué podría hacer con la clase para que les resultara más fácil aprender?"»*

En su opinión, el programa MUKAVA intensificó la cooperación entre la escuela y las familias teniendo como resultado una aproximación más global al bienestar de los alumnos. Por ejemplo, las actividades de ocio de los alumnos y los problemas de salud se discutían abiertamente en reuniones entre el tutor o la tutora y los padres del alumno. Durante la aplicación del programa MUKAVA, los alumnos tenían a su disposición tras la jornada escolar hasta 50 clubes y grupos de actividades de ocio. En la actualidad, la escuela ha buscado activamente fuentes de financiación para pagar dichos clubes y grupos de ocio. Bastantes de los clubes deportivos y musicales continúan en funcionamiento gracias a la financiación del centro local para el desarrollo económico, el transporte y el medio ambiente. El director valoraba los cursos de formación, los talleres y las clases de perfeccionamiento que se ofrecían para el profesorado en el ámbito del bienestar emocional y social, pero opinaba que de vez en cuando se exageraba su función como figura clave en la implantación del programa. Las reuniones con los trabajadores del programa y los directores de otras escuelas experimentales (reuniones con el grupo ejecutivo del programa), junto con la obligación de presentar informes, le quitaban de vez en cuando demasiado tiempo.

Los directores de las escuelas participantes en el programa recababan anualmente los datos de las entrevistas y los cuestionarios. La Tabla 3 aglutina algunas de las mayores ventajas y dificultades del subproyecto ISD desde el punto de vista de los directores (modificada por Pulkkinen y Launonen 2005, 133).



**Tabla 3.** Las mayores ventajas y dificultades del subproyecto ISD: *Jornada Laboral Integrada* (opinión de los directores)

Principales ventajas de la ISD	Principales dificultades de la ISD
Amplia variedad de actividades extracurriculares Reducción de la soledad de los alumnos	La gestión del tiempo y la falta de tiempo Suministro de información y documentación a los profesores
Versatilidad de la jornada escolar	Plazos ajustados para la devolución de los cuestionarios
Las actividades físicas y los ejercicios prácticos introdujeron cambios agradables al trabajo escolar en cierto modo teórico	Puesta en contacto con los padres (cursos 7º-9º)
Mayor disfrute de la escuela	Otro director palidecía de envidia
Posibilidades educativas para directores y maestros	Administración financiera
Las intensas conversaciones y experiencias en la escuela ampliaron los puntos de vista de los profesores	Aprender a colaborar al mismo nivel con nuevos compañeros
Un reto para el director	Problemas a la hora de crear una red colaborativa debido a la estructura y jerarquía del municipio
La presencia del tutor escolar	Compromiso de los socios ajenos a la escuela
Interconexión con el entorno social, colaboración	Extensión del modelo de actividades centradas en la escuela al municipio de la propia escuela

El subgrupo de la ISD se convirtió en una fase inicial de las reformas de las actividades matinales y vespertinas voluntarias de los niños, y afectó a la legislación de tal forma que desde 2004 es obligatorio que las autoridades locales organicen actividades extracurriculares matinales y vespertinas voluntarias para niños de entre 7 y 9 años y para niños con necesidades especiales de cualquier edad escolarizados en educación básica. En la línea del programa MUKAVA, el objetivo de estas variadas actividades supervisadas consiste en apoyar la vida familiar y la educación escolar y promover el bienestar y el crecimiento emocional y ético de los niños (Educación y Ciencia de Finlandia, 2008, 22).

### Caso práctico 3: KiVa, un programa contra el acoso en el ámbito escolar

KiVa, otro adjetivo finlandés que significa «agradable», es también el acrónimo de la expresión «Kiusaamista vastaan» («contra el acoso»; [www.kivakoulu.fi](http://www.kivakoulu.fi)). KiVa es un programa contra el acoso escolar que tiene su origen en el trabajo pionero realizado por la profesora de psicología Christina Salmivalli a

principios de la década de 1990 (por ejemplo, Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996) sobre el acoso como fenómeno grupal. El programa KiVa fue desarrollado en la universidad de Turku en colaboración con el Departamento de Psicología y el Centro para la Investigación sobre el Aprendizaje, y financiado por el Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia. En la fase de desarrollo y experimental del programa (2006-2009), participaron en la evaluación del programa KiVa 234 escuelas de enseñanza general con 30.000 estudiantes (117 escuelas experimentales y 117 escuelas control). En la actualidad, unas 2.500 escuelas finlandesas de enseñanza general (alrededor del 80% de todas las escuelas del país) han puesto en marcha la aplicación del programa KiVa.

Teóricamente, el programa KiVa tiene por objeto modificar tanto la conducta del acosador como la conducta de quienes contemplan el acoso; con esta modificación de conducta (pasar de colaborar en el acto del acoso o fomentarlo a oponerse y apoyar a la víctima) se

**Teóricamente, el programa KiVa tiene por objeto modificar tanto la conducta del acosador como la conducta de quienes contemplan el acoso; con esta modificación de conducta (pasar de colaborar en el acto del acoso o fomentarlo, a oponerse y apoyar a la víctima) se pretende que el acoso resulte menos gratificante para el autor del mismo**

pretende que el acoso resulte menos gratificante para el autor del mismo. Tanto los conocimientos teóricos sobre el acoso y los asuntos vinculados a él, como los ejercicios y la reflexión sobre la conducta social propia, se consideran componentes esenciales en la prevención del acoso. En la práctica, el programa tiene tres versiones adaptadas a estudiantes de entre 7 y 9 años, de entre 10 y 12 y de entre 13 y 15, y propone una serie de acciones universales y, según denomina su creadora, unas «*acciones indicadas*» para conseguir su objetivo (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2010a, b). Las *acciones universales* del programa engloban clases, un juego informático contra el acoso (que parece ser que tuvo gran aceptación especialmente entre las chicas y los escolares acosados), y un entorno de aprendizaje virtual. Hay diez temas dobles que un maestro imparte en un total de 20 horas a lo largo de un curso académico. En las lecciones se incluyen debates (por ej., sobre el respeto, la comunicación en grupo, la presión ejercida por el grupo, la asertividad, los mecanismos y las consecuencias del acoso), trabajo en grupo (por ej., practicar diferentes modos de ayudar a la víctima), cortometrajes sobre el acoso y ejercicios de teatro concebidos para aumentar la conciencia del papel que ejerce el grupo en el mantenimiento del acoso, aumentar la empatía con la víctima, promover en los niños

estrategias de apoyo a la víctima y la autoeficiencia para hacerlo, y desarrollar habilidades de confrontación de los niños frente al acoso. Únicamente para los niños de 7 años, se enseña el modo de identificar las diferentes emociones en función de expresiones faciales, la voz o las circunstancias en las que se produce el evento. El programa también engloba dos modernas aplicaciones informáticas que proporcionan conocimientos, habilidades y motivación para modificar la propia conducta: un juego informático contra el acoso dirigido a niños con edades comprendidas entre los 7 y los 12 años, y un entorno de aprendizaje virtual denominado KiVa Street, para jóvenes de entre 13 y 15 años. Los tres componentes del juego informático, denominados «Conozco», «Puedo» y «Hago», reflejan la hipótesis típica de otras intervenciones finlandesas en materia de educación emocional y social, es decir, que tanto el aprendizaje de contenidos, como de habilidades y su utilización en situaciones de la vida real, son necesarios para alcanzar buenos resultados.

Las *acciones indicadas* se adoptan cuando se verifican casos graves de acoso. En cada una de las escuelas hay al menos un equipo de dos o tres profesores u otros miembros del personal escolar que se ocupan de cada acto de acoso mediante la celebración de debates. El equipo del programa KiVa entrevista dos

veces por separado (entrevista inicial y de seguimiento), a la víctima y al acosador o acosadores. Los debates deben revestir un carácter resolutivo y afectivo, centrándose en la preocupación compartida con la víctima y persiguiendo la resolución concreta de la situación. Las víctimas, los acosadores y los compañeros que gozan de alta estima entre sus pares y son proclives a apoyar a las víctimas, también participan en las conversaciones en grupo. Los manuales de enseñanza e instrucción proporcionan información detallada (también ofrecida en jornadas de formación y en reuniones de la red de escuelas relativas a la implantación general del programa KiVa) sobre el modo de llevar a cabo dichos debates.

Además de proponer una serie de acciones concretas y proporcionar materiales versátiles para los estudiantes, maestros y padres, el programa KiVa también dedica tiempo a evaluar la eficacia y la implantación del programa, y recabar observaciones a fin de mejorarlo. Por consiguiente, los resultados recientes del programa han sido brillantes. Ya en 2009, al final de la fase de desarrollo y experimental del programa, éste recibió el primer premio europeo a la prevención de la delincuencia (ECPA, por sus siglas en inglés). El programa está actualmente en proceso de traducción al inglés y varios grupos de investigación de diversos países, como EE. UU. y Países Bajos, han mostrado interés en el mismo, dado que los estudios sobre su eficacia han revelado sistemáticamente que ejerce efectos positivos sobre el acoso autoinformado y sobre la victimización informada por pares (Kärnä et al., 2011).

Independientemente del entusiasmo por la implantación del programa y su aparente popularidad, la profesora Salmivalli, miembro del equipo de autores del programa y madre de dos niños de 10 y 13 años, nos recuerda algunos retos. En primer lugar, en la fase de planificación se requirió la dedicación de

tiempo y esfuerzo con el fin de garantizar que los temas de las clases se ajustaran a los planes de estudio nacionales. En segundo lugar, los padres y los maestros parecían mostrar desconfianza acerca de la efectividad del programa. Los padres se mostraban además disgustados por ser excluidos del pequeño grupo de debate cuando había quedado demostrado que su hijo o hija era víctima o autor/a del acoso. Sin embargo, en la escuela de Karamzin, con 450 alumnos de 7 a 12 años, dichas dificultades no se han presentado. Por el contrario, la profesora de educación especial y miembro de uno de los equipos del programa KiVa de su escuela, cuando se implantó por primera vez el programa en otoño de 2008, indicó que temía verse desbordada por casos de acoso. Además, el denominado método de las preocupaciones compartidas que consistía en la celebración de debates con todas las partes del acto de acoso era nuevo para ellos. No obstante, sus experiencias han sido todas positivas. La cifra aproximada de casos de acoso que los maestros, padres o educadores sanitarios escolares han comunicado al equipo de KiVa ha sido de diez casos por año, y los debates entre estudiantes han estado repletos de sorpresas positivas; en ocasiones el acosador aporta sus propias ideas para hacer que la víctima se sienta mejor, y en otros casos la víctima reconoce su propio papel en el acto de acoso. La profesora de educación especial también valoró la implementación supervisada y cuidadosamente planificada del programa KiVa, así como la implicación activa y colaborativa de la dirección de la escuela, que también ha dedicado las horas laborales necesarias para las actividades del equipo del programa KiVa. Y lo que es más importante: el número de casos de acoso denunciados por víctimas se ha reducido en dos tercios.

#### *Caso práctico 4: habilidades para mantener el bienestar mental y herramientas educativas para la educación para la salud*

La Asociación Finlandesa para la Salud Mental ha creado, en estrecha colaboración con

el Consejo Nacional de Educación de Finlandia, un curso global para el ámbito escolar cuya finalidad es aportar recursos para aumentar el bienestar mental y desarrollar habilidades vitales en jóvenes de edades comprendidas entre los 13 y los 16 años (véase [www.mielenhyvinvoinninopetus.fi](http://www.mielenhyvinvoinninopetus.fi)). Este módulo de estudio, basado en los objetivos y en el contenido del Plan de Estudios Nacional (2004) de educación para la salud, está pensado para su incorporación a la clase de educación para la salud y para cubrir, tanto habilidades emocionales (por ej., hablar de las preocupaciones, familiarizarse con las emociones y reconocer y expresar estas últimas), como sociales (por ej., empatía, asertividad), entre otros temas relacionados con el bienestar mental. La idea fundamental del programa es que la salud mental constituye la base del bienestar de las personas. El bienestar, por otro lado, se considera un recurso que se puede aprender y reforzar, tanto a través de conocimientos teóricos como de ejercicios prácticos.

Durante el periodo 2009-2011 se celebrarán 30 cursos sobre bienestar mental, de dos días de duración, dirigidos a profesores de educación básica, en cooperación con el Ministerio de Educación y Cultura. El curso de formación sustenta y aumenta la conciencia y la competencia de los profesores en materia de salud mental, así como los conocimientos metodológicos (tareas individuales y en grupo, situaciones basadas en narraciones y en hechos prácticos, debates, tareas literarias y cinematográficas, tareas extraídas de manuales de ejercicios, etc.). Asimismo, proporciona directrices sobre el uso del material didáctico (carpeta, fichas de imágenes, fichas de juego, DVD didáctico, una serie de conferencias clasificadas por temas para utilizar en las reuniones de padres en la escuela) suministrado a los participantes de manera gratuita durante el curso de formación. Durante la fase piloto de los materiales didácticos, los maestros podían experimentar con nuevos ejercicios y

aplicaciones. En una de las escuelas piloto, se mostró a los alumnos de 13 años de edad una diapositiva sobre los factores que promovían el bienestar mental y se les pidió que compusieran un *rap* sobre el bienestar mental o la ausencia de éste en relación con la vida cotidiana. Se seleccionó el siguiente *rap* escrito por tres chicas para incluirlo en el material didáctico (Hannukkala y Törrönen, 2009; véase [www.mielenhyvinvoinninopetus.fi](http://www.mielenhyvinvoinninopetus.fi)) como ejemplo ilustrador para los profesores de educación para la salud:

*«Vete pronto a la cama, sueña con los angelitos,  
estudia en el colegio y cumple los requisitos.  
Si la vida me trata mal, qué importa,  
quiero a mis amigos, no soy idiota.  
Cuando mi madre se enfada se pone a gritar,  
y eso no siempre lo puedo aguantar.  
Puedo contar con mis amigos dentro y fuera de clase,  
siempre estarán ahí, pase lo que pase.  
Mi vida está empezando, estoy aprendiendo el arte  
de cómo hacer las cosas para invertir la tendencia.»*

Ane, Suvi e Iris, de la clase de 7º F -

La evaluación de los 22 cursos de formación del profesorado celebrados durante el periodo 2009-2010 en 11 ciudades de todo el país ha sido excelente. Según los comentarios de 567 maestros (el 97,3% de los participantes), más del 95% de ellos consideraba que gracias al curso habían aumentado sus conocimientos sobre bienestar mental y contaban con nuevas aplicaciones e ideas para su enseñanza en la escuela. Uno de los maestros también comprendió la importancia de que ellos mismos gozaran de bienestar mental:

*«Este curso para profesores, de manera soterrada, se centró también con mucho*

*acierto en el sustento del bienestar mental de los maestros. El ambiente era pacífico, alentador y optimista. Fue agradable y eso es importante.»*

Algunos de los maestros que asistieron al curso en Helsinki criticaron a los organizadores del curso por el elevado número de ejercicios prácticos y la larga duración de los mismos. Indicaron que en algunos casos, se podía haber hecho una simple exposición de los ejercicios. En el contenido actualizado del curso de formación, se han comprimido los ejercicios prácticos y, en respuesta a la sugerencia de 51 maestros (el 9% de los participantes), los ejercicios se encuentran actualmente reforzados con más explicaciones teóricas.

Una de las participantes era una profesora de educación para la salud y economía nacional de la Escuela Secundaria Superior y de Enseñanza General de Lauttasaari. Se trata de una escuela privada fundada en 1945 que cuenta con unos 50 profesores y unos 700 alumnos (350 alumnos en la escuela de enseñanza general y 350 en la escuela secundaria superior). La escuela de enseñanza general tiene 16 clases (con una media de 22 alumnos por clase). La escuela de secundaria superior sin distinción de niveles cuenta con grupos de alumnos de 13 años (con una media de 26 alumnos por grupo). La profesora de educación para la salud y economía nacional se mostraba muy satisfecha con los ejercicios prácticos del curso de formación en materia de bienestar mental, y por el hecho de que se subrayara la diferencia conceptual entre salud mental y enfermedad mental. Actualmente utiliza el material didáctico predefinido en sus clases de educación para la salud y celebra el aumento de los debates entre los alumnos y la mayor apertura mostrada por estos. Resulta liberador para los alumnos no tener que comentar siempre sus asuntos personales y aportar ejemplos de sus propias vidas y poder, en ocasiones, abordar cuestio-

nes complicadas gracias a los ejemplos presentados en el material didáctico. A esta profesora le gusta utilizar los ejercicios prácticos porque confía en el desarrollo y la evaluación previa del material. Comenta que es práctico tenerlo todo en una carpeta, pero espera que en el futuro se proporcione material didáctico en soporte electrónico, ya que sería más fácil correr de una clase a otra con un lápiz de memoria que con una pesada carpeta.

En 2009, el proyecto fue acogido por las escuelas de secundaria superior y por las de formación profesional, año en el que se puso a disposición de los jóvenes el programa de docencia de salud mental. En 2010, el proyecto se expandió para incluir a monitores juveniles que trabajaban por Internet. Tras recibir el curso de formación, se espera que los monitores juveniles apliquen los conocimientos y métodos de trabajo aprendidos sobre el bienestar mental cuando trabajen con niños y jóvenes a través de redes sociales, como Facebook. El proyecto pretende estrechar la colaboración con universidades y facultades de magisterio a fin de mejorar sus planes de estudios con la incorporación en las asignaturas impartidas de más aspectos relacionados con el bienestar mental y la educación emocional y social.

#### **Observaciones finales: ventajas actuales y preocupaciones futuras**

Desde finales de la década de 1970, los profesores, los padres y otros adultos de referencia en las vidas de los niños y jóvenes finlandeses, han podido desarrollar sus propias habilidades emocionales y sociales, así como aprender distintos modos de apoyar el desarrollo emocional y social de los niños a través de diversos cursos de formación, principalmente ofrecidos por organizaciones cívicas. Durante unos veinte años, el aumento del bienestar emocional y social de los niños dependió de la motivación y de la actividad de las personas que lo valoraban y consideraban que las habilidades emociona-





## Resulta liberador para los alumnos no tener que comentar siempre sus asuntos personales y aportar ejemplos de sus propias vidas y poder, en ocasiones, abordar cuestiones complicadas gracias a los ejemplos presentados en el material didáctico

les y sociales merecían la pena, se podían aprender y se podían enseñar. A finales del milenio, muchos de los problemas de salud física de los niños finlandeses, como la muerte por accidente, habían mostrado indicios de mejoría (Rimpelä, 2010), y las miras se centraron, con razón, en los asuntos emocionales y sociales. En el ámbito nacional, los objetivos generales del nuevo Plan de Estudios Nacional (2004), y especialmente los contenidos comunes en materia de educación para la salud y el tema interdisciplinar del «crecimiento como persona», resaltaron la preocupación por el bienestar psicosocial y cuestiones relacionadas, además del interés por el rendimiento académico. Al margen de los programas importados, los profesionales experimentados y los estudiantes de psicología, psiquiatría y educación han desarrollado programas domésticos de EES y han creado materiales didácticos y herramientas para apoyar el bienestar psicosocial de los niños y los jóvenes en el ámbito escolar.

Generalmente, los programas de EES desarrollados en Finlandia, al menos los dirigidos a niños y jóvenes en edad escolar, llevan incorporados trabajos de evaluación e investigación. En segundo lugar, muchos de los programas finlandeses también se caracterizan por su interés en utilizar el ejercicio físico, además del arte y la música, como herramienta para aumentar el bienestar emocional y social en los niños. Ya en la década de 1970, a través de un programa para el desarrollo del autocontrol (el programa

DSC), se fomentaron las habilidades sociales de niños de 4 a 6 años en las guarderías (trabajar en equipo, compartir, esperar el turno, pensar en los demás y crear conductas constructivas), la capacidad para entender los sentimientos y las reacciones propias y de los demás, y las habilidades físicas, a través de ejercicios físicos, junto con la música y la literatura (por ej., Pulkkinen et al., 1977), el arte y las manualidades (Pitkänen-Pulkkinen, 1977). Más recientemente, las interacciones sociales positivas de los niños finlandeses en edad preescolar (compartir, ayudar, trabajar en grupo, respetar y apreciar a los demás en su trabajo) han aumentado a través de la actividad física gracias al proyecto *Early Steps* (Pasos Tempranos) aplicado entre 2004 y 2007, con el apoyo financiero del Programa Sócrates de la UE (véase Zachopoulou, Liukkonen, Pickup y Tsangaridou, 2010, y Zachopoulou, Tsangaridou, Pickup, Liukkonen y Grammatikopoulos, 2007, para conocer más información al respecto). El ejercicio físico también desempeñó un papel fundamental en la intervención de 20 semanas de duración en la que se incorporó el modelo de Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social de Hellison (2003) en el plan de estudios de educación física de los alumnos de 13 años (Rantala y Heikinaro-Johansson, 2007). Estos proyectos son muy necesarios, no sólo porque la disminución de la actividad física supone una clara amenaza para la salud de los niños y los jóvenes finlandeses, sino también porque se ha demostrado que la inactividad física en los adoles-

centes finlandeses de 15 y 16 años está asociada a problemas emocionales, sociales, de concentración y de atención, así como con conductas de rebeldía frente a las normas establecidas (Kantomaa, Tammelin, Ebeling y Taanila, 2010).

No obstante, existen preocupaciones, tanto actuales como futuras. En primer lugar, parece que los programas de EES existentes en Finlandia están más centrados en las habilidades sociales que en las emocionales. Los programas más orientados a las habilidades emocionales son favorablemente acogidos, ya que la competencia emocional temprana ha demostrado contribuir a la competencia social posterior (por ej., Denham et al., 2003).

En segundo lugar, en Finlandia prácticamente no existen programas de EES para niños y jóvenes pertenecientes a grupos minoritarios. Lingüísticamente, la enseñanza en las escuelas finlandesas se imparte generalmente en una de las dos lenguas nacionales: el finlandés (más del 90% de los alumnos) o el sueco (menos del 6% de los alumnos). No obstante, las dos minorías étnicas tradicionales, el pueblo indígena sami (6.000-10.000 habitantes en total) y la población romaní (10.000 habitantes en total; Mannila, 2010), así como los restantes grupos minoritarios, tienen derecho a conservar y desarrollar sus propias lenguas y culturas. Por consiguiente, podría utilizarse también la lengua regional sami (menos del 0,1% de los alumnos), la lengua romaní o la lengua de signos. Más concretamente, en los cuatro municipios situados en las zonas en las que vive la población sami, los alumnos que hablan sami deberían ante todo poder recibir la educación básica en esta lengua si así lo decidieran sus padres. Desde 1989, los niños romaníes han podido aprender la lengua romaní en clases vespertinas de determinadas escuelas de enseñanza general, pero gracias a una modificación que se introdujo en 1995 en la Ley de

Escuelas de Enseñanza General, se puede enseñar el romaní como lengua materna. Su enseñanza se puede impartir siempre que se forme un grupo integrado por un mínimo de cuatro alumnos.

En lo que respecta al pueblo sami, entre 2002 y 2008 se aplicó en dos etapas el proyecto de investigación y desarrollo *ArticChildren* (*Los niños del Ártico*, [www.arcticchildren.net](http://www.arcticchildren.net)), financiado por la UE y relacionado con el bienestar psicosocial de los niños y jóvenes en el Ártico. El proyecto tenía por objeto desarrollar un modelo de red supranacional para mejorar el bienestar psicosocial, el entorno social y la seguridad de los niños en edad escolar en la zona del mar de Barents (en Finlandia, Rusia, Noruega y Suecia). El proyecto apoyaba el trabajo de desarrollo efectuado en el sector social y sanitario del Foro Nacional de la Dimensión Septentrional de la UE. Desafortunadamente, la siguiente etapa del proyecto, el *Sami ArticChildren Project*, no consiguió financiación internacional y no se ha puesto en marcha aún. En esta tercera etapa del proyecto se pretendía plantear la pregunta de cómo podrían haberse utilizado las historias/narrativas sami como material de apoyo didáctico de carácter psicosocial y cultural para promover el bienestar psicosocial y la identidad cultural en los procesos educativos de las comunidades sami de Suecia, Noruega, Rusia y Finlandia.

Este tipo de iniciativas llegan demasiado tarde; los escolares finlandeses de 13 a 15 años que viven en la región del mar de Barents tienen menos amigos y son los que menos disfrutan de la escuela en comparación con los niños rusos, suecos y noruegos. Las niñas finlandesas, en comparación con los niños, sufrían más problemas psicológicos y disfrutaban de una peor salud según sus propias evaluaciones (Ahonen, 2007). En lo que respecta a los niños sami en concreto, indican encontrarse muy solos, a pesar de tener unos índices inferiores de acoso escolar y



una satisfacción general con la escolarización (Rasmus, 2008). Los recientes informes del Defensor del Menor Finlandés indican claramente que también es necesario investigar y adaptar programas de EES a los niños romanes, ya que sufren de acoso escolar con mayor frecuencia (Junkala y Tawah, 2009). También participan menos en la educación básica que los niños de la población mayoritaria, tienen más faltas de asistencia y un mayor índice de abandono escolar.

Además de estas dos minorías étnicas tradicionales, los restantes grupos minoritarios están compuestos por refugiados (unas 700 personas anuales) y solicitantes de asilo, y por aquellos que acuden a Finlandia por matrimonio o reunión familiar (Mannila, 2010). El objetivo de la educación inmigrante consiste en prepararles para que se integren en el sistema educativo finlandés y en la sociedad del país, y en apoyar su identidad cultural y proporcionarles un bilingüismo que funcione lo mejor posible. Parece ser que la política de integración educativa finlandesa, unida a la gran preocupación por la posible desaparición de las lenguas minoritarias y a la insistencia por la continuidad educativa y el aumento del nivel de educación y de futuro empleo en los niños y jóvenes pertenecientes a minorías, no han dejado margen al desarrollo e implantación de programas de EES. Aunque la competencia lingüística como uno de los factores de culturización seguramente protege en cierta medida a los niños de las minorías frente a problemas emocionales y sociales, es necesario implantar programas de EES de una manera más directa respetando las cuestiones culturales y promoviendo el bienestar emocional y social de los niños y jóvenes inmigrantes.

Por último, los responsables políticos finlandeses y los formadores de profesores deberían actualizarse en las competencias necesarias para la docencia moderna. El grupo de trabajo de formación del profesorado del

Ministerio de Educación y Cultura (2007) que fue consultado para presentar perspectivas respecto a la formación del profesorado en 2020 se centró en la necesidad de realizar estudios pedagógicos en inglés, el multiculturalismo, y una mayor orientación a la investigación en los departamentos de formación del profesorado. También se considera fundamental para los futuros maestros que sepan detectar dificultades de aprendizaje incluso mejor que antes (Innola y Mikkola, 2010), y se ha discutido que el objetivo de la educación profesional permanente deba consistir en el mantenimiento y actualización de las *habilidades pedagógicas* de los maestros (Educación y Ciencia en Finlandia, 2008, 19). Dados los claros retos que presenta el bienestar emocional y social en los niños y adolescentes finlandeses, es cuestionable el papel preponderante que desempeñan en la formación de los maestros los conocimientos de contenidos y el pensamiento basado en la investigación, y se debe conceder una mayor atención a la dimensión emocional y social en la profesión docente. Resulta alentador que tanto los estudiantes de magisterio como el personal docente tengan la oportunidad de recibir EES, tanto en la educación básica como en los cursos de educación continua en determinadas universidades. Por ejemplo, el plan de estudios de magisterio especializado en educación física de la universidad de Jyväskylä incluye un curso obligatorio titulado «Habilidades emocionales y sociales en la docencia», y para los estudiantes de magisterio general cuenta con un curso llamado «Estrategias y procedimientos de grupo para el Aprendizaje Emocional y Social (SEL, por sus siglas en inglés)» (para conocer más información, véase Klemola y Heikinaro-Johansson, 2006).

A pesar de estas deficiencias en el ámbito de la EES en Finlandia, el futuro próximo parece bastante prometedor. Actualmente se encuentran en marcha procesos de reforma de los objetivos de la educación básica y de

## Una reciente evaluación llevada a cabo por el Ministerio de Educación y Cultura indica que los escolares esperan recibir un trato sensible, imparcial, justo y de apoyo por parte de sus profesores, así como ver ampliada la oferta para el estudio de arte, manualidades y educación física. En la enseñanza esperan versatilidad e interacción social

la distribución de las horas lectivas. En la actualidad se está debatiendo la posibilidad de aumentar el número mínimo de horas lectivas para incrementar la igualdad entre todos los niños, reducir el número de alumnos por clase, dejándolo en un número más razonable (objetivo en el que se han invertido recientemente 30.000.000€), y aumentar el aprendizaje y el bienestar mediante el incremento del número de horas curriculares obligatorias en asignaturas de arte y habilidades. En este sentido, el Plan para el Desarrollo de la Educación y la Investigación en Finlandia para el periodo 2007-2012 establece que las escuelas deberían prestar un mayor apoyo al desarrollo del bienestar general y de las habilidades emocionales, sociales, éticas y estéticas de los niños. Asimismo, declara que el papel desempeñado por las escuelas en el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales de los niños cobrará un mayor protagonismo en el futuro. En este sentido, el informe presentado por la Oficina finlandesa del Defensor del Menor (2011) ante el Comité de los derechos del niño de las Naciones Unidas, también defiende el recorte de protagonismo del contenido teórico para conceder una mayor importancia al papel que desempeñan las escuelas en la educación de los niños y en el refuerzo de sus habilidades sociales.

¿Pero cómo creen los niños en edad escolar y sus padres que deberían ser las escue-

las en el futuro? Una reciente evaluación llevada a cabo por el Ministerio de Educación y Cultura indica que los escolares esperan recibir un trato sensible, imparcial, justo y de apoyo por parte de sus profesores, así como ver ampliada la oferta para el estudio de arte, manualidades y educación física. En la enseñanza esperan versatilidad e interacción social. A los padres les gustaría que no se dependiera tanto de los libros de texto y que se introdujeran más métodos y contenidos que promovieran el bienestar emocional y social de sus hijos tanto en la vida cotidiana como en su aprendizaje académico (Sulonen et al., 2010). Lo único que cabe esperar es que una ligera caída en los resultados de los adolescentes finlandeses en el informe PISA de 2009 no apague las voces de los escolares y de sus padres, ni desemboque en una mayor presión para alcanzar un elevado rendimiento académico (no se pueden crear adolescentes de alto rendimiento académico a cualquier precio).



## Referencias

- Ahonen, A. (2007). «Comparing the psychosocial well-being of the schoolchildren in the Barents region». En A. Ahonen, K. Kurtakko y E. Sohlman (Eds.), *School, culture and well-being: ArctiChildren research and development findings from Northern Finland, Sweden and Norway, and North-West Russia* (pp. 131-149). Informe sobre Ciencias de la Educación 4. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Aira T., Välimaa, R. y Kannas L. (2009). «Yhteenveto ja johtopäätelmiä oppilasaineistoista». En L. Kannas, H. Peltonen H. y T. Aira (Eds.), *Kokemuksia ja näkemyksiä terveystiedon opetuksesta yläkouluissa* (pp. 82-87). Terveystiedon kehittämistutkimus osa I. (Visiones y experiencias sobre la enseñanza de educación para la salud en el ciclo superior de la escuela general. Estudio de desarrollo de la educación sanitaria, parte I). Universidad de Jyväskylä y Consejo Nacional de Educación finlandés: Edita Prima.
- Cacciatore, R. (2008). *Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille*. (Steps of Aggression. Material educativo para escuelas). Consejo Nacional de Educación finlandés y organización La Federación familiar.
- Plan de estudios central de Educación Preescolar en Finlandia, 2000. Consejo Nacional de Educación finlandés. Helsinki: University Press.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., y grupos HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group and the HBSC Bullying Writing Group (2009). «A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries». *International Journal of Public Health*, 54, pp. 216-224.
- Crittenden, P.M., y Claussen, A. (2000). *The organization of attachment relationships – Maturation, culture, and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., y Queenan, P. (2003). «Preschool emotional competence: Pathway to social competence?». *Child Development*, 74(1), pp. 238-256.
- Educación e investigación 2007-2012. Plan de desarrollo. Publicaciones del Ministerio de Educación 2008:10. Helsinki: Ministerio de Educación.
- Education and Science in Finland (2008). Publicaciones del Ministerio de Educación 2008:25. Helsinki: Ministerio de Educación.
- Educación y cuidado infantil hasta 2020 (2007). Informe final del Consejo Consultivo para la Educación y Cuidado Infantil. Helsinki: Informes del Ministerio de Sanidad y Asuntos Sociales, 2007:72.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Määräykset ja ohjeet 2010:27. (Core Curriculum for Pre-School Education 2010)
- Haapasalo, I., Välimaa, R., y Kannas, L. (2010). «How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment». *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54, 133-150
- Halinen, I. (2008). «Basic education curriculum system in Finland». En J. Hautamäki, E. Harjunen, A. Hautamäki, T. Karjalainen, S. Kupiainen, S. Laaksonen, J. Lavo-

- nen, E. Pehkonen, P. Rantanen, y P. Scheinin con I. Halinen y R. Jakku-Sihvonen (2008), *PISA 2006 Finland. Analyses, reflections, and explanations* (pp. 223-226). Publicaciones del Ministerio de Educación, 2008:44. Helsinki: Ministerio de Educación.
- Hannukkala, M., y Törrönen, S. 2009. *Mielen hyvinvointi. Opetuskokonaisuus terveystietoon*. (Bienestar mental. Módulo de estudio para la educación para la salud). Asociación para la salud mental finlandesa.
- Hautamäki, J., Harjunen, E., Hautamäki, A., Karjalainen, T., Kupiainen, S., Laaksonen, S., Lavonen, J., Pehkonen, E., Rantanen, P. y Scheinin, P. con Halinen, I. y Jakku-Sihvonen, R. (2008). *PISA 2006 Finland. Analyses, reflections, and explanations*. Publicaciones del Ministerio de Educación, 2008:44. Helsinki: Ministerio de Educación.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*, 2ª Ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Highlights from Education at Glance 2010*. Paris: OCDE.
- Innola, M. y Mikkola, A. (2011). «Millaisia opettajatarpeita?» En T. Kumpulainen (Ed.), *Opettajat Suomessa 2010*. (El profesorado en Finlandia 2010) (pp. 131-140). Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Tampere: Tammerprint.
- Junkala, P. y Tawah, S. (2009). *More similar than different. The welfare of Roma children and youth and the realization of their rights in Finland*. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Menor 2009:2. Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
- Junttila, M. y Vauras, M. (2009). «Loneliness of school-aged children and their parents». *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 211-219.
- Kansanen, P. (2003). «Teacher education in Finland: Current models and new developments». En B. Moon, L. Viscanu y C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments* (pp. 85-108). Bucarest: Unesco-Cepes.
- Kantomaa M., Tammelin T., Ebeling H. y Taanila A. (2010). «The role of physical activity on emotional and behavioral problems, self-rated health and educational attainment among adolescents». *Liikunta & Tiede* 47 (6), pp. 30-37.
- Karhu, P. y Väistö, M. (2011). Hakeminen opettajankoulutukseen (Aplicación para la formación del profesorado). En T. Kumpulainen (Ed.), *Opettajat Suomessa 2010*. (El profesorado en Finlandia 2010) (pp. 25-36). Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Tampere: Tammerprint.
- Klemola, U. y Heikinaro-Johansson, P. (2006). «When the pupil is fed up, I will listen – Using social and emotional skills in PE teaching practice». *Liikunta & Tiede* 43(6), pp. 26-32.
- Kokkonen, M. (2005). «Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana» (Las habilidades emocionales y sociales como activos del profesorado). En L. Kannas y H. Tyrväinen (Eds.), *Virikkeitä terveystiedon opetukseen* (pp. 67-77). Jyväskylän yliopisto. Terveysten edistämiskeskuksen julkaisu 3.
- Kokkonen, M. (2010). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet – Opi tunteiden säätelyn taito* (Emociones irritantes e inspiradoras: habilidades de control de emociones). Juva: PS-kustannus.

- Kumpulainen, T. (2010). *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2010*. [Indicadores cuantitativos en materia de educación 2010]. Koulutuksen seurantaraportit 2010:4. Tampere: Tammerprint.
- Kumpulainen, T. (2011). *Opettajat Suomessa 2010*. [El profesorado en Finlandia 2010]. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Tampere: Tammerprint.
- Kupari, P., y Välijärvi, J. (Eds.) (2005). *Osaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa* [Unos conocimientos y habilidades sólidos. PISA 2003 en Finlandia]. Ministerio de Educación e Instituto de Investigación Educativa. Jyväskylä: Gummerus.
- Kupiainen, S., Hautamäki, J. Karjalainen, T. (2009). *The Finnish education system and PISA*. Publicaciones del Ministerio de Educación, Finlandia 2009:46
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Kaljonen, A. y Salmivalli, C. (2011). «A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program: Grades 4-6». *Child Development*, 82(1), pp. 311-330.
- Lahti, A., Räsänen, P., Riala, K., Keränen, S. y Hakko, H. (2011). «Youth suicide trends in Finland, 1969-2008». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02369.x (en prensa).
- Linnakylä, P. y Malin, A. (2008). «Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003». *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, pp. 583-602.
- Luopa, P., Lommi, A., Kinnunen, T. y Jokela, J. (2010). *Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla. Kouluterveyskysely 2000-2009*. [El bienestar de la juventud finlandesa en el siglo XXI. El estudio de fomento de la salud en las escuelas]. Raportti 20/2010. Instituto Nacional de Salud y Bienestar. Helsinki: Helsinki University Press.
- Mannila, S. (2010). «Nordic immigration policy and the new emphasis on labour migration – the case of Finland as compared to Sweden and Norway». En S. Mannila, V. Messing, H.-P. van den Broek y Z. Vidra. (Eds.), *Immigrants and Ethnic Minorities. European Country Cases and Debates* (pp. 18-38). Instituto Nacional de Salud y Bienestar, Informe 41/2010.
- Metsäpelto, R.-L., Pulkkinen, L. y Tolvanen, A. (2010). «A school-based intervention program as a context for promoting socioemotional development in children». *European Journal of Psychology of Education*, 25 (3), pp. 381-398.
- Plan de estudios nacional de Educación Básica 2004. Helsinki: Consejo Nacional de Educación finlandés.
- Directrices del plan de estudios nacional sobre educación y cuidado infantil en Finlandia (Stakes 2003:56/2005).
- Niemi, H. y Jakku-Sihvonen, R. (2011). «Teacher education in Finland». En M. Valeri Zuljan y J. Vogrinc (Eds.), *European Dimensions of Teacher Education: Similarities and Differences* (pp. 33-51). Universidad de Ljubljana y Escuela Nacional de Liderazgo Educativo.
- Number of suicide rates by age group and gender, Finlandia, 2007*. Extraído a fecha 19.5.2011 de [www.who.int/entity/mental\\_health/media/finl.pdf](http://www.who.int/entity/mental_health/media/finl.pdf).
- OCDE. (2007). *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. Volume 1:*

- Analysis (Investigación). París, Francia: OCDE.
- Official Statistics of Finland (OSF): Special education [publicación electrónica]. Helsinki: Statistics Finland [consultado: 18.5.2011]. Forma de acceso: [http://stat.fi/til/erop/tau\\_en.html](http://stat.fi/til/erop/tau_en.html).
- Official Statistics of Finland (OSF): Pre-Primary and comprehensive school education [publicación electrónica]. Helsinki: Statistics Finland [consultado: 18.5.2011]. Forma de acceso: [http://www.stat.fi/ti/pop/index\\_en.html](http://www.stat.fi/ti/pop/index_en.html).
- Ojala, M.-L. (2011). «Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat kevätlukukaudella 2010». (El profesorado de educación básica y educación secundaria general de segundo ciclo durante el segundo semestre de 2010). En T. Kumpulainen (Ed), *Opettajat Suomessa 2010* (El profesorado en Finlandia 2010) (pp. 37-66). Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Tampere: Tammerprint.
- Opettajankoulutus 2020. (Formación del profesorado, 2020). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki: Helsinki University Press.
- Paakkari, L., Tynjälä, P. y Kannas, L. (2010a). «Student teachers' ways of experiencing the objective of health education as a school subject: A phenomenographic study». *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 941-948.
- Paakkari, L., Tynjälä, P. y Kannas, L. (2010b). «Student teachers' ways of experiencing the teaching of health education». *Studies in Higher Education*, 35(8), pp. 905-920.
- Pelkonen, M., Marttunen, M. y Aro, H. (2003). «Risk for depression. A six-year follow-up of Finnish adolescents». *Journal of Affective Disorders*, (77) pp. 41-51.
- Peltonen, A. y Kullberg-Piilola, T. (2005). *Tunnemuksu*. Helsinki: Lastenkeskus.
- Perusopetuksen laatukriteerit (Criterios cualitativos de educación básica). Publicaciones del Ministerio de Educación 2010:6. Helsinki: Ministerio de Educación.
- Perusopetuksen ryhmäkoko 2010. (Tamaño de las clases en educación básica 2010). Acceso mediante: [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/pop/liitteet/Perusopetuksen\\_ryhmakoko\\_2010.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/pop/liitteet/Perusopetuksen_ryhmakoko_2010.pdf).
- Pitkänen, L. (1969). «A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to children's behaviour». Jyväskylä: *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 19. (Tesis doctoral)
- Pitkänen-Pulkkinen, L. (1977). «Effects of simulation programmes on the development of self control». En C.F.M. van Lieshout y D.J. Ingram (Eds.), *Stimulation of social development in school* (pp. 176-190). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Pulkkinen, L. (2004). «A Longitudinal study on social development as an impetus for school reform towards an integrated school day». *European Psychologist*, 9, pp. 125-141.
- Pulkkinen, L. (2006). «The Jyväskylä longitudinal study of personality and social development (JYLS)». En L. Pulkkinen, J. Kaprio y R. J. Rose (Eds.), *Socioemotional development and health from adolescence to adulthood* (pp. 29-55). Nueva York: Cambridge University Press.

- Pulkkinen, L. (2009). «Personality – a resource or risk for successful development». *Scandinavian Journal of Psychology*, 6, pp. 602-610.
- Pulkkinen, L., Heikkinen, A., Markkanen, T. y Ranta, M. (1977). *Näin ohjaan lastani: Lasten itsehallinnan harjoitusohjelma* (Orientar a mi hijo: programa para fomentar el autocontrol de los niños). Jyväskylä: Gummerus.
- Pulkkinen, L. y Launonen, L. (2005). *Ehetytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. (Una jornada escolar en una escuela integrada. Un enfoque centrado en el niño para la reorganización de la jornada escolar)*. Helsinki: Edita.
- Ranta, K., Kaltiala-Heino, R., Rantanen, P. y Marttunen, M. (2009). «Social phobia in Finnish general adolescent population: prevalence, comorbidity, individual and family correlates, and service use». *Depression and Anxiety*, 26(6), pp. 528-536,
- Rantala, T. y Heikinaro-Johansson, P. (2007). «The personal and social responsibility model as part of physical education lessons for seventh-grade boys». *Liikunta & Tiede* 44(1), pp. 6-44.
- Rasmus, M. (2008). *Being Sami is a gift' - The welfare of Sami children and the realization of their rights in the Finnish Sami region*. Informes de la Oficina del Defensor del Menor 1:2008.
- Recommendations for physical activity in early childhood education* (2005). Helsinki: Ministerio de Salud y Asuntos Sociales.
- Report to the UN Committee on the Rights of the Child*. Informe suplementario al IV Informe Periódico de Finlandia. Publicación de la Oficina del Defensor del Menor 2011:1. Jyväskylä: Oficina del Defensor del Menor
- Rimpelä, A. (2010). «Suomalaisnuorten terveys» (Salud de la juventud finlandesa). En *Nuorten hyvin- ja pahoivointi. Konsensuskokous 2010* (pp. 14-24). Suomalainen Lääkäriseura Duodecom y Suomen Akatemia. Vammala: Vammalan Kirjapaino.
- Rimpelä, M., Fröjd, S. y Peltonen, H. (2010). «Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009». (Promoción del bienestar y de la salud en educación básica 2009). *Perusraportti. Koulutuksen seurantaraportti 2010:1*. Helsinki: Consejo Nacional de Educación finlandés.
- Sahlberg, P. (2007). «Education policies for raising student learning: the Finnish approach». *Journal of Education Policy*, 22(2), p. 147.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. y Jokela, J. (2008). «Does school matter? The role of school context for school burnout». *European Psychologist*, 13 (1), pp. 1-13.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. y Poskiparta, E. (2010a). «From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program». En S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (Eds). *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 441-454). Nueva York: Routledge.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. y Poskiparta, E. (2010b). «Development, evaluation, and diffusion of a national anti-bullying program, KiVa». En B. Doll, W. Pfohl y J. Yoon (Eds.), *Handbook of Youth Prevention Science* (pp. 240-254). Nueva York: Routledge.



- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). «Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group». *Aggressive Behavior*, 22, pp. 1-15.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam: IEA
- Simola, H. (2005). «The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education». *Comparative Education*, 41(4), pp. 455-470.
- Sourander, A., Helstelä, L., Haavisto, A. y Bergroth, L. (2001). «Suicidal thoughts and attempts among adolescents: A longitudinal 8-year follow-up study». *Journal of Affective Disorders*, 63(1-3), pp. 59-66.
- Sourander, A., Niemelä, S., Santalahti, P., Helenius, H. y Piha, J. (2008). «Changes in psychiatric problems and service use among 8-year-old children. A 16-year population-based time-trend-study». *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47, pp. 317-327.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. y Reinikainen, P. (2010). *PISA 2009 Ensituloksia* [Resultados preliminares de PISA 2009]. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2010:21.
- Sulonen, K., Heilä-Yläkallio, R., Juntila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E., Suortamo, M., Knubb-Manninen, G. y Korkeakoski, E. (2010). *The functionality of the Finnish pre-primary and basic education curriculum system*. Publicaciones del Consejo de Evaluación Educativa de Finlandia 52.
- Takala, K., Kokkonen, M. y Liukkonen, J. (2009). «Päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen liikunta- tuokioiden avulla» [El desarrollo de habilidades emocionales y sociales de niños de preescolar mediante el ejercicio físico]. *Liikunta & Tiede* 46 (1), pp. 22-29.
- Takala, K., Oikarinen, A., Kokkonen, M. y Liukkonen, J. (2011). «Päiväkotilasten sosioemotionaalisia taitoja edistävät tekijät varhaiskasvattajien kokemana» [Factores que promueven las habilidades emocionales y sociales en niños de preescolar según la experiencia de sus maestros]. *Kasvatus*, 1, pp. 69-80.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). «Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland». *British Journal of Special Education*, 36(3), pp. 162-173.
- Uusitalo, T. 2007. *Nuorten itsemurhat Suomessa* [Suicidios juveniles en Finlandia]. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 2:2007. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö ja Lapsiasiavaltuutetun toimisto.
- Virtanen M., Kivimäki M., Luopa P., Vahtera J., Elovainio M., Jokela J. y Pietikäinen M. (2009). «Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland». *European Journal of Public Health*, 19 (5), pp. 554-560.
- Välijärvi, J. (2003). «The system and how does it work – some curricular and pedagogical characteristics of the Finnish comprehensive schools». *Educational Journal* (Universidad China de Hong Kong) Vol. 31, No. 2, 2003 y Vol. 32, No. 1, 2004, pp. 31-55.

Väljjarvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reini-  
kainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. y  
Arffman, I. (2007). *The Finnish success in  
PISA- and some reasons behind it 2*. Jyvä-  
skylä: Instituto de Educación Educativa.

Westbury, I., Hansen, S.-E., Kansanen, P., &  
Bjorkvist, O. (2005). «Teacher education  
for research-based practice in expanded ro-  
les: Finland's experience». *Scandinavian  
Journal of Educational Research*, 49(5),  
pp. 475-485.

Zachopoulou, E., Liukkonen, J., Pickup, I. y  
Tsangaridou, N. (2010). «Early Steps  
physical education curriculum». *Theory  
and practice for children under 8*. Human  
Kinetics.

Zachopoulou, E., Tsangaridou, N., Pickup, I.,  
Liukkonen, J. y Grammatikopoulos, V.  
(Eds.) (2007). *Early Steps. Promoting he-  
althy lifestyle and social interaction  
through physical education activities du-  
ring preschool years*. Tesalónica, Grecia:  
Xristodoulidi Publications.