

La formación competencial del niño y la niña: bases para una propuesta articulada entre familia y escuela*

The competence education of child: foundation proposal for a coordinated between family and school

Ángels Domingo Roget¹
Asunción Verdera Albiñana²

Fecha de recibido: 25 de octubre de 2010
Fecha de aprobación: 1 de diciembre de 2010

Resumen

Este artículo describe una investigación realizada con el objeto de constatar si es posible un modelo de formación competencial que articule los procesos educativos que acontecen, de forma operativa y sinérgica, en el seno de la familia y en la escuela. Para responder a la hipótesis planteada, nos proponemos revisar las aportaciones de los primeros autores de la pedagogía científica sobre la educación en la familia, y analizar si es posible establecer una interacción a nivel competencial entre los comportamientos familiares y escolares.

El tema de la investigación se aborda desde la perspectiva cualitativa, como una realidad múltiple que conviene ser estudiada de forma holística, integral y global, buscando no la predicción ni la generalización, sino la comprensión.

En el proceso llevado a cabo se confirma la viabilidad de que la familia y la escuela puedan potenciarse mutuamente en el desarrollo competencial del niño. La investigación concluye que la interacción de ambos agentes educativos no solo es de carácter complementario, sino sinérgico.

Palabras clave: desarrollo competencial, educación familiar y escolar, programa operativo familia-escuela.

Abstract

This paper describes research to determine whether it is possible competence training model to articulate the educational processes that occur within the family and school in a manageable and synergistic. To answer the hypothesis, we propose to know the contributions of the first authors of scientific education in family education and analyze whether it is possible to establish competence level interaction between family and school behaviors.

The investigation is approached from the qualitative perspective, as a multiple reality that should be studied in a holistic, integrated and comprehensive, seeking not the prediction or generalization but understanding.

Research confirms the viability of family and school can work in a complementary manner and that this interaction may also be synergistic.

Keywords: skills development, family and school education, family-school program operating.

* Este artículo muestra los avances del proyecto de investigación "La formación competencial del niño/a: bases para una propuesta articulada entre familia y escuela". Universidad Internacional de Catalunya, 2009

1 Doctora en Pedagogía de la Universidad Internacional de Catalunya, experta en didáctica y asesora de proyectos de innovación educativa. Correo electrónico: adomingor@gmail.com

2 Profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de Catalunya. Correo electrónico: averdera@cir.uic.es

Introducción

Para la investigación se han manejado algunas fuentes oficiales (la Ley Orgánica de Educación de España³ y algunos documentos conclusivos del XVIII Encuentro de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado⁴) y los escritos originales de cuatro representantes de la pedagogía científica: Pestalozzi (1999), Fröbel (1990), Montessori (1991) y Decroly (1987). Se ha elaborado un sistema de registro de información que ha dado lugar a unas tablas de indicadores, donde se muestra un estudio comparativo con las acciones que hemos encontrado en las obras de los pedagogos.⁵

Bases para el desarrollo competencial del niño en el ámbito educativo familiar

En este artículo presentamos aportaciones obtenidas de la lectura y estudio de los escritos de Pestalozzi, Fröbel, Montessori y Decroly. Estos pedagogos nos muestran actitudes y comportamientos válidos para ser transferidos a las familias actuales. Describimos, en primer lugar, un perfil de comportamiento familiar que facilita el desarrollo integral de los hijos, de sus capacidades y competencias. La descripción se efectúa mediante referencias a actitudes y conductas que aparecen en las *Cartas sobre la educación infantil* de Pestalozzi (1999), en los tres primeros capítulos de *La educación del hombre* de Fröbel (1990), y en los escritos de Montessori (1991) y Decroly (1987) sobre la familia. Estas fuentes nos proporcionan información suficiente para trazar un perfil familiar que pueda servir de modelo. En segundo lugar, relacionaremos los indicadores de las competencias con los comportamientos familiares.

Un modelo familiar

Pestalozzi nos indica que para educar no es necesaria una preparación especial (1988), sino únicamente amor reflexivo. Por esta razón, la madre se convierte en agente principal de la educación. Del afecto y del amor maternal, Pestalozzi nos habla en numerosas ocasiones a lo largo de sus cartas (Car-

tas XI, XIII, XIV). El afecto es el camino más fácil para alcanzar los objetivos educativos. En el primer período de desarrollo del hijo, se apela al amor maternal y paternal, pues estos constituyen la única influencia capaz de actuar sobre él. El entendimiento del niño todavía no es capaz de juzgar, pues por su edad temprana todavía no tiene desarrollada la capacidad cognitiva del razonamiento; por lo tanto, el cariño es el camino que los padres poseen para ganarse su afecto (Carta XIII). El amor maternal (Carta XIV) constituye la fuerza principal en la primera educación. El afecto actúa como estimulador del niño (Carta XV) y le enseña a considerar a los otros y a confiar en ellos, porque así ve que lo hace a su madre. Los primeros y tempranos testimonios de vida afectiva tienen lugar junto a la madre, pues es ella quien pasa más tiempo junto al hijo (Carta X).

En esto Fröbel coincide con Pestalozzi. En su libro *La educación del hombre* (Capítulo II) nos dice que el amor de la madre conduce al niño y lo lleva a conocerse a sí mismo. Además, su ternura lo guía y lo aproxima al mundo exterior.

Otro rasgo que cita Pestalozzi como actitud básica para la educación es la observación (Carta III); con este rasgo nos indica que la educación, por parte de la madre y el padre, es una tarea que se puede realizar sin grandes dificultades. Esa observación suscita acciones que conducen al niño al desarrollo de sus capacidades y competencias. Fröbel, con otras palabras, también alude a este rasgo: la madre, nos dice, observadora e inteligente, no descuida las aptitudes que va viendo en el hijo (Capítulo II).



Proyecto Almas, rostros y paisajes 2008

3 Ley 2/2006, de 3 de mayo.

4 Versión XVIII del encuentro, que tuvo lugar en Bilbao en mayo de 2008 con el título "Marco conceptual de la educación por competencias".

5 Debido a la limitación de espacio no podemos adjuntar las tablas de indicadores competenciales elaborados.

La bondad (Cartas VII y XI) es otra de las actitudes a las que se da una importancia notable: Pestalozzi la considera un principio primordial e imperante, pues es asequible a cualquier padre o madre y cuando se emplea en la educación se obtienen buenos resultados. Además, es útil para desarrollar la dimensión emocional en el hijo, quien, a medida que va creciendo, se acostumbra inconscientemente a la atmósfera de bondad, a la imperturbable sonrisa y a la clara y cariñosa mirada de su madre (Carta XX). De esta forma, el hijo aprende a amar a aquellos a quienes la madre mira con afecto.

Pestalozzi conoce de cerca la condición humana por sus estudios antropológicos y por su experiencia pedagógica en edades tempranas. En su libro *Cartas sobre Educación Infantil* encontramos información suficiente que avala esta afirmación. No se le escapa una situación que conoce de cerca: la debilidad humana de la madre o del padre y las fuertes amenazas que hay en el entorno (Carta VIII). Pestalozzi soluciona esta situación potencial confiando plenamente en las posibilidades de la madre y del padre en su capacidad de juicio y en su hábito de reflexión (Carta IX).

Es también actual lo que leemos en la Carta XII: la madre debe atender las necesidades del hijo cuando estas son reales, y no debe complacerlas si son únicamente imaginarias o si el niño las manifiesta de un modo brusco. Adoptando este modo de proceder, el niño sacará un provecho grande y duradero de estas situaciones. Concluimos, por tanto, que no le conviene a la madre ser negligente en aspectos que pueden perjudicar al niño en su integridad (Carta XVII). Debe tratarlo de forma positiva, con amor y firmeza.

Pestalozzi sugiere unas pautas conductuales a los padres para que fundamenten su quehacer educativo (Carta XVI). Sus acciones formativas deben centrarse en dirigir, acrisolar y elevar las inclinaciones del corazón de sus hijos.

Sigue señalando Pestalozzi actitudes necesarias para la educación de los niños. La madre debe prestar atención al desarrollo de todas sus facultades con la mirada puesta en el fin último de la educación, que no es el perfeccionamiento de los conocimientos escolares, sino la eficiencia para la vida (Carta XXI). Pero se pregunta Pestalozzi: ¿la madre está capacitada para realizar con su hijo todas las tareas que se sugieren en *Cartas sobre la educación*

infantil? (Carta XXV). Después de una serie de reflexiones, concluye con unas palabras que de nuevo nos muestran cómo puede ser el perfil de una madre o padre educador. Hay que vivificar la educación familiar y elevarla de tono; llenarla de sentimientos compartidos por todos y encauzarla a través del sentimiento religioso o moral. Los padres han de estar más dispuestos a seguir sus mejores sentimientos que a entregarse a otros quehaceres; los padres han de estar dispuestos a ser padres y a actuar como tales. Si esto no es así, toda la educación de los hijos puede acabar en un desengaño.

Otras cualidades que le atribuye Pestalozzi a la madre (Carta XVI) son más propias de la familia, y es más difícil que se puedan poner en práctica en el ámbito escolar: prestar un alto grado de atención al niño, dejar que hable el corazón en las ocasiones que este sea el mejor juez y recabar por el afecto lo que la autoridad no puede conseguir.

Implementar las competencias

En este apartado se relacionan los pensamientos extraídos de los textos de los pedagogos estudiados con las competencias escolares. Para llevar a cabo esta tarea hemos utilizado unos descriptores de las competencias básicas.⁶ Los identificadores nos sirven para señalar las coincidencias, explícitas y claras en algunas ocasiones, o implícitas, en otras, entre las aportaciones de las obras estudiadas y las competencias básicas escolares. Siempre que se verifique una relación aparece un indicador entre paréntesis. Los resultados del estudio aparecen en unas tablas que presentamos al final de este apartado.

Antes de iniciar la descripción, vemos necesario aclarar que hemos omitido en este apartado la competencia del tratamiento de la información y competencia digital. Los motivos de esta omisión son:

- a. Pensamos que la introducción de esta competencia corresponde claramente a las necesidades de nuestra época, donde el caudal de información a la que tiene acceso el niño es enorme. Pero no es así en el contexto en el que trabajaban los autores estudiados.

⁶ Los descriptores para Educación Infantil se han extraído de un documento de trabajo titulado "Sistema de indicadores para la evaluación de las competencias básicas en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria", el cual ha sido elaborado por la Oficina de Evaluación de la Viceconsejería de Educación de Sevilla (España). Los descriptores para Educación Primaria se han extraído de un documento de trabajo del Servicio de Inspección de Las Palmas en colaboración con el CEP de Telde.



- b. Los indicadores que se han encontrado sobre tratamiento de la información en Educación primaria se han incluido en otras competencias, pues las acciones descritas guardaban una relación más estrecha con ellas.
- c. Los indicadores de educación infantil de esta competencia se refieren casi exclusivamente al ámbito digital.

Aparecen a continuación consejos, aplicaciones prácticas, sugerencias y pensamientos sobre las obras estudiadas, referenciando –como ya hemos dicho– los contenidos competenciales con las letras y números identificadores de los descriptores de Educación infantil y Educación primaria.

Competencia comunicativa lingüística y audiovisual

En la Carta VII del libro de Pestalozzi, encontramos que la bondad con que la madre trata al hijo despierta en él una reciprocidad de sentimientos; el niño es capaz de comunicar gratitud y confianza por encima de todo interés personal (1.6). En esta misma línea –relativa a la comunicación de sentimientos– encontramos referencias en su Carta X, cuando nos indica que las miradas de la madre suscitan en el hijo la primera sonrisa de sus labios (a5). Se inicia, entonces, un nuevo período en la vida del niño, denominado por Pestalozzi “los tempranos testimonios de la vida afectiva” (1.6). En la Carta XI encontramos de nuevo un indicio de comunicación afectiva: el niño revela la primera necesidad de índole espiritual, es decir, busca una comunión de sentimientos.

En las Cartas XIV y XV, Pestalozzi nos muestra que la madre incrementa, refuerza y ennoblece los sentimientos del hijo y la forma de expresarlos (1.6). Con el afecto, se fragua el amor y la gratitud del niño (1.6, a3); la madre facilita el aumento de estos sentimientos a medida que el hijo crece como persona.

En la Carta XVII vemos que el niño ya es capaz de obedecer a la madre (1.1, 1.3), no tanto porque comprenda los motivos, sino por el trato bondadoso que recibe de ella. Esta misma observación la hace Montessori, cuando en su libro *Il bambino in famiglia* nos dice que el niño, a finales de su primer año, aunque no habla, entiende bien lo que se le dice e intenta corresponder a las palabras de sus padres con sus acciones (1.1, 1.3).

El niño, a medida que va creciendo –es ahora Fröbel quien nos habla (Capítulo III)–, desearía re-

cibir las explicaciones que le faltan. En ocasiones, si no recibe respuesta a sus interrogantes, nace en él la creación de fábulas y cuentos que dan explicación y voz a objetos mudos. Estos relatos manifiestan, sin que los comprenda, los sentimientos interiores que tiene para los amigos que lo escuchan (1.6, a2, a3). Al niño le gusta oír a otros refiriendo lo que él siente y no puede expresar por falta de palabras (d3). Ante esta impotencia, aparece otro aspecto importante en la educación: el canto. El niño disfruta cantando (2.7, f1).

Competencia artística y cultural

Pestalozzi habla de la música (Carta XXIII) como recurso para la educación moral. La música ejerce un influjo real y altamente beneficioso en los sentimientos. Un buen uso de ella produce y sostiene los sentimientos más nobles de los que la persona es capaz (f1, p4). Un mal uso puede ser perjudicial.

En la Carta XXIV Pestalozzi aborda el tema del dibujo. Hay que facilitarle al niño ejercitarse en el dibujo tan pronto como haga el primer intento (f5). Esta práctica temprana tiene muchas ventajas: la forma de mirar la realidad es distinta de la de un observador normal (f1); cuando se dibuja –especialmente la naturaleza y en la naturaleza (2.2)– se perciben fácilmente muchas circunstancias que pasan desapercibidas al resto de las personas. De esta manera, se forma una impresión más apropiada de tales objetos y circunstancias (q6).

Las ventajas de dibujar directamente el objeto o la naturaleza (2.2, 7.6) son numerosas. El niño que tiene el hábito de dibujar –especialmente la naturaleza y desde la naturaleza–, más que reproducir otros dibujos, percibirá fácilmente muchas circunstancias que son comúnmente desapercibidas y se formará una impresión más correcta de tales objetos que aquel que no se detiene a examinarlos minuciosamente, pues a este último no se le ha enseñado nunca a mirar lo que ve con la intención de reproducirlo. Es indispensable que los niños “no se dediquen a reproducir otros dibujos, sino que aprendan a dibujar de la naturaleza. La impresión causada por el objeto mismo es mucho más cautivadora que su imagen. A un niño le proporciona mucho más placer el ejercitar sus habilidades tratando de reproducir aquello que le rodea que elaborar una copia de algo que, a su vez, no es más que una simple copia y aparece mucho menos vivo y atractivo que un objeto real.” (Pestalozzi, 1988, p.97).



Del mismo modo es mucho más viable ofrecer conocimientos técnicos sobre el dibujo si tenemos el objeto presente y mostramos al niño cómo influye en su representación (e5, f4, s2). Después de esta orientación hay que dejar espacio para que desarrolle la ingenuidad, la paciencia y la perseverancia (5.5, f5, n6, p11, q4): lo que se logra después de algunas tentativas infructuosas no se olvida fácilmente, sino que proporciona mucha satisfacción y estimula nuevos esfuerzos (n6, n10). El gozo del éxito final supera cualquier dificultad anterior.

A los ejercicios de dibujo podemos asociar los de modelado con distintos materiales (2.4, e5, f2). Estas actividades suelen causar una diversión aún mayor (f1). No importa que no se posea talento, la satisfacción de ser capaz de crear algo es ya un estímulo suficiente (f2, p10). El dibujo y el modelado, si se enseñan según un método natural (7.6), resultan muy útiles a los niños incluso para otras materias o asignaturas (7.10).

El niño, a través del dibujo, aprende a descomponer un objeto en sus partes fundamentales y a dibujarlas; por tanto, tendrá más facilidad para analizar las combinaciones diversas de las que consta cada figura de las que se enseñan en geometría (e4, n3, j3, 7.10, 4.8, 4.10). Y también ocurrirá lo mismo en geografía: dibujar mapas le proporcionará una visión más exacta de la extensión proporcional y de posición general de los diferentes países.

Fröbel, en la obra que hemos estudiado (Capítulo II), muestra una serie de actividades que facilitan el desarrollo de esta competencia. Nos dice que a través de demostraciones de ternura, de caricias, de movimientos mesurados y cadenciosos, se transmite al niño que se encuentra en los brazos de su madre o de su padre el sentido rítmico (2.6). Este sentimiento de ritmo y de cadencia, si se cuida y cultiva, será beneficioso para toda su vida, ya que le facilitará, por una parte, la capacidad de apreciar mejor la medida (4.3) y la proporción de las cosas, y por otra, le ayudará a dominar la rudeza de sus movimientos (7.2, x4), a ser más cortés en su conducta (8.1), a desarrollar en él el sentimiento del arte y de la naturaleza (f5).

El niño –sigue diciendo Fröbel– suele imitar los cantos que oye (2.7). A través de esta capacidad podemos desarrollar en él el gusto por el canto. Los padres observadores no deberían descuidar este punto, ya que el niño muestra una inclinación espontánea tanto por el canto como por la palabra.

Dejarle al niño un instrumento para pintar o dibujar es compensarle los deseos de reproducir los objetos que captan su atención (2.2, 2.4, f2). El padre o la madre pueden dibujar con él y para él y mostrarles sus obras. Si estos valoran sus dibujos (6.1) y si el niño los ve dibujar, su aptitud se irá desarrollando casi sin que se dé cuenta, y progresará paulatinamente (n5, n6). Si además queremos que desarrolle el lenguaje, podemos unir la palabra a las destrezas manuales. Unir la acción de dibujar a la explicación de lo que supone esa acción (pintar, dibujar, colorear, perfilar, resaltar, etc.); unirla con la explicación del objeto que se está dibujando y citar sus características (volumen, longitud, peso, color, etc.), o sus utilidades, proporciona al niño nuevos conocimientos (2.3, 1.7, c2, c3).

Competencia matemática

Pestalozzi sugiere trabajar con el niño el número, la forma y el lenguaje (Carta XXXI), para que pase, más adelante, a ámbitos más complejos (4.1, 4.2, 4.8, 4.9, 4.10, a1, a2, 1.1, 1.3, 1.4). Es bueno hacerlo –siempre que se pueda– por medio de preguntas. De este modo el niño va desarrollando su destreza con los números: resuelve algunas operaciones sencillas como sumar, restar, multiplicar o dividir (11). Estos ejercicios generan otras ventajas: el niño sabe lo que hace y por qué lo hace; por tanto, será capaz de aplicar su conocimiento cuando cambie la forma de la cuestión (j2, j3, j4, K2, t5). Esta forma de aprender le da al niño confianza en sí mismo y ánimo para acometer nuevas actividades (n11). El niño que se familiariza con ejercicios intuitivos elementales muestra una notable habilidad en el cálculo mental (12).

En la Carta XXXI, Pestalozzi afirma de forma categórica que el mejor medio para que el niño aprenda las cosas es que las descubra por sí mismo (1998, p.128) (g2, r7, r8). Para esto es importante enseñarle sirviéndonos más de objetos que de palabras.

Fröbel también nos presenta aportaciones sobre esta competencia (Capítulo II). Apunta que es posible y aconsejable que los padres desarrollen en el niño la aptitud para el cálculo desde la edad temprana. Conviene hacerlo de forma funcional y conforme a la realidad que envuelve a la familia (4.11, l3). La palabra debe estar unida a la acción para cualquier demostración de cálculo. Es preciso que los padres asocien siempre un objeto a aquello que quieren demostrar mediante la palabra para cultivar en el niño, desde la intuición, el conocimiento material de la



cosa (4.11, 4.9). Al niño hay que proporcionarle el conocimiento de los números, pero no se le pueden presentar como sonidos huecos, vacíos de sentido, sino que es necesario demostrarle su valor y su sucesión regular por medio de los mismos objetos cuya cantidad se le quiere hacer determinar (4.1, 4,2).

Así, es un buen ejercicio nombrar un conjunto de objetos análogos y contar diversas cantidades de objetos de igual especie (4.1, 4.8). Con el desarrollo del arte del cálculo aumentamos los conocimientos del niño. Hasta entonces había visto grupos de objetos semejantes sin poder definir la suma de estos; ahora puede presentir, sin comprenderlo aún, la relación que existe entre el número y los objetos (11, 13).

Competencia de aprender a aprender

Cuando el vínculo entre madre e hijo se va debilitando (Carta XX), el niño continúa desplegando sus facultades corporales y empieza a desarrollar cada vez más las capacidades intelectuales y la autonomía moral. Aparece la actividad pensante, aunque de modo imperfecto. El estímulo de la curiosidad dará lugar a esfuerzos que, si consiguen éxito o reciben estímulo, llevarán a desarrollar cada vez más el hábito de pensar (5.6, 5.7)

El interés del niño (5.4), su fantasía y su capacidad de observación (5.6) se intensifican si le proporcionamos ayuda y recursos materiales que faciliten unos primeros ensayos (Carta XXIV) (6.6, p8).

En la formación del niño es importante crearle el hábito de la reflexión personal sobre las cosas (Carta XXIX) (v2). Esto se puede conseguir mediante los acontecimientos más cotidianos de la vida del niño: el juego, las horas de distracción, las relaciones familiares, de amistad, etc. Su entorno, sus ocupaciones y sus habilidades pueden ser objeto de una instrucción en la que se proporcionen al niño conocimientos provechosos y se formen, con ello, los hábitos de reflexionar sobre lo que ve (v2). La manera de llevar a cabo esta facultad es conversando con el niño (1.3, a1, a2): hay que llevarlo a que se exprese él mismo sobre los objetos y los acontecimientos que lo rodean (1.6). Al niño deben hacerse preguntas –cortas, claras e inteligibles– procurando que él mismo halle la respuesta (q6, t2), y la corrija (n3, q3).

Al niño se le ofrece una información para que él mismo sea capaz de sacar deducciones, afiance lo que ya ha aprendido y se ejercite en hallar una adecuada respuesta entre su provisión de conocien-

tos (g2, h1, h8, n3). A partir de este punto, puede observar y pensar (o2, 7.9, 7.10). Lo que pretende Pestalozzi es que el niño vaya formando un espíritu crítico y reflexivo que le permita tomar decisiones (h3) pensadas, libres y autónomas (6.1, 6.6).

La madre (Carta XXX) ha de utilizar procedimientos de enseñanza que estimulen y despierten en su hijo un auténtico interés por formarse; debe hacerle comprender que es bueno que se esfuerce para incorporar nuevos conocimientos y tratar de despertar su interés por aprender (n6).

De nuevo, presentamos aquí lo que nos apunta Fröbel (1999). El niño es un descubridor, un investigador; tiene deseos de conocerlo todo y de mostrarnos sus pequeños hallazgos (5.6). Sobre ellos nos interroga, pues esos pequeños descubrimientos son una conquista importante para él (7.11, n1, s1). Le gusta todo lo que ensancha su círculo de conocimientos (t5); se despierta su curiosidad (7.8) y quiere conocer el nombre, las propiedades, la esencia íntima de las cosas y los seres de este mundo (q2). Los padres deben facilitarle el camino, y ayudarlo. El niño compone y descompone el objeto del que se ha apoderado; con todos sus sentidos intenta conocerlo y distinguirlo (7.9, q2). En este punto, comienza a desarrollar un verdadero sistema de análisis (7.9). Los padres no deben apartarlo de ello, pues está utilizando la razón y la lógica; no pueden rechazar la legítima curiosidad del niño, su deseo natural de conocer el nombre y las propiedades de las cosas (s1, s3, 7.8, 7.10).

Siguiendo con las aportaciones de Fröbel (Capítulo III) vemos que en el hogar y en las relaciones familiares se encierra mucha riqueza. El niño busca a sus padres cuando estos se encuentran ocupados; no conviene despedirlo sin hacerle caso. Hay que prestar atención a sus incesantes preguntas (n1). Al contestarle, solo hay que decirle lo absolutamente necesario, con el fin de que él mismo pueda completar la respuesta obtenida (n3, t4). La parte de esta respuesta hallada por el niño le es más provechosa que si la contestación le hubiese sido enteramente suministrada por los padres. No hay que responderle directamente a la pregunta; hay que guiarlo hacia la solución que él desee: así le damos el hábito de la reflexión, importante a esta edad (o4, n2).

Las relaciones que existen entre los padres y los demás miembros de la familia cautivan la atención del niño (8.5). Este les ve crear, obrar, producir, tra-



bajar, y quiere reproducir cuanto les has visto hacer (8.10). Su actividad hasta entonces no se ejercía más que para sí misma; en adelante, el niño quiere producir, componer, imitar (n.11) y hasta inventar (n3, t5).

A los niños de esta edad les gusta tomar parte en los trabajos de sus padres, no solo en los más ligeros y más fáciles, sino también en los que parecen exigir más esfuerzos y fatigas. En este momento de su desarrollo los padres no deben descuidar esta buena disposición, rechazar sus ofrecimientos de ayuda o juzgar como un obstáculo o fastidio la cooperación reclamada por sus hijos (o3).

La inclinación a la actividad se despierta en el niño sin que él lo sepa, pero toda oposición u obstáculo a tal aspiración tiende a sofocarla y a aniquilarla. Los niños no se engañan: al querer utilizar sus fuerzas (n6) y el poder de su actividad desdeñada, luchan instintivamente por su porvenir y por el desarrollo de su vida (n9). Fortificad en ellos esta disposición y asociadlos desde temprano a vuestros trabajos para que adquieran a un tiempo el justo conocimiento de sus fuerzas (m1) y de la medida en que les está permitido emplearlas (m2, p3, q1).

Podemos oírles decir continuamente: “¿Por qué?”, “¿cómo?”, “¿para qué?”, “¿cuándo?”, “¿dónde?”, etc. (n1), y cada una de las respuestas que sacian su deseo de instruirse es como un nuevo mundo que se abre a los ojos de su inteligencia (n10, s3).

Podemos añadir también una aportación de Montessori: “cuando el niño no se encuentra bien y se le atiende y acoge, él recoge la experiencia y aprende cómo debe corresponder a las penas de los otros” (1991, p. 109). Si se actúa así, el niño puede continuar libremente sus observaciones y experiencias (5.7, 6.6, 8.1, n.11, o4, r3, r5, x2).

Competencia de autonomía e iniciativa personal

La conducta que recomienda Pestalozzi en su Carta V –cultivar las facultades de la persona de manera que ninguna de ellas predomine sobre otra– no se relaciona explícitamente con ninguno de los descriptores seleccionados en la presente investigación. No obstante, nos ha parecido adecuado nombrarla dentro de esta competencia porque trabajar de este modo las dimensiones de la persona genera armonía y unidad en el desarrollo, condiciones necesarias para desenvolverse de forma autónoma.

El momento en el que el niño comienza a caminar por sí mismo tiene una grandísima importancia en su educación (Carta IX). Con ello realiza el paso

más notable hacia su independencia corporal (7.2, 6.1). Siguiendo con esta idea, Montessori anota que el niño adquiere autonomía cuando empieza a comer solo; al principio se ensucia mucho, pero con el tiempo perfecciona sus movimientos y empieza a comer sin ensuciarse (6.1, 7.2). La limpieza, cuando consigue conquistarla, es un triunfo para el espíritu infantil.

Sin embargo, más adelante (Carta XXII), Pestalozzi nos muestra algunos indicios que podemos relacionar con los descriptores de la competencia de autonomía e iniciativa personal. Este autor nos habla de los ejercicios gimnásticos que contribuyen enormemente a desarrollar muchas capacidades: infunden alegría y salud (8.2), dos puntos de suma importancia para la educación moral. Además, la gimnasia despierta en el niño sentimientos de unidad y fraternidad (8.6). Pestalozzi termina diciendo que las consecuencias naturales y duraderas de la gimnasia hecha con regularidad son la actividad, la franqueza, la sinceridad de carácter, el valor personal y una actitud fuerte ante el sufrimiento (6.6).

Según nos muestra Fröbel en el capítulo III de su libro, en el tercer grado de desarrollo el niño levanta, tira, lleva, agujerea o parte uno tras otro los objetos que están a su alcance; quiere medir sus fuerzas para darse cuenta exacta de ellas. No permanece inactivo en los campos, en los jardines, en los bosques, en los prados, en el taller, en la fábrica, ni en el interior de la casa. Su curiosidad es despertada por todo aquello que ve hacer en torno suyo (s1, s3).

El niño que se busca y se reconoce a sí mismo (p3) por ese modo de enseñanza tan de acuerdo con la naturaleza, no retrocede ante las dificultades u obstáculos; por el contrario, los busca y triunfa sobre ellos. Se regocija con el empleo de su actividad y le llena de júbilo la obra que ha llevado a cabo. A la fuerza y a la habilidad viene pronto a unirse la osadía. Menosprecia la dificultad y el riesgo; no consulta más que su voluntad, y esta le asegura el éxito (5.1, n5, p1, p2, p8)

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Por otro lado, el niño muestra –nos dice Pestalozzi en la Carta XXIV– curiosidad por todo aquello que se pone ante sus ojos (7.8) y emplea su ingenio y su habilidad en copiar lo que ha visto (5.7). La mayor parte de los niños intentan construir algo con los materiales que tienen a mano (2.4).



La madre, mostrándole a su hijo los objetos de su entorno (con sus nombres y propiedades) desarrolla en él la observación y la memoria (Carta XXVI) (5.6, 5.7, 5.9); si a continuación compara algunos de esos objetos de su medio con otros objetos diferentes que guardan relación con las cualidades y propiedades de los primeros, estará desplegando en el niño otras capacidades, como la deducción y el juicio (h7, h8, n11, 7.10, t2, t4).

También la madre comunica al niño el origen, la razón, las causas, la duración y las consecuencias de una gran variedad de realidades. Los acontecimientos diarios generan suficiente material para esta clase de instrucción. Con ello se enseña al niño a indagar y se le acostumbra a pensar (o2, n3, h7, 7.10).

Según Fröbel (Capítulo I), si esos objetos de los que hablamos están inmóviles y además cercanos al niño producirán la inmovilidad de su cuerpo. Pero en la medida en que los objetos se encuentren más lejos o sean móviles, el niño tenderá a moverse para poder asirlos. El deseo de acercarse, de palpar o de abrazar un objeto provoca en él el uso de sus miembros (7.1, 7.2).

Otro pensamiento básico –que aparece en este primer capítulo del libro de Fröbel– es el hallazgo que el niño realiza al conseguir estar de pie (7.2); descubre el centro de gravedad de su cuerpo y el uso de la multiplicidad de sus miembros. Obtener el equilibrio de su cuerpo es un progreso significativo y lo será para el desarrollo moral y religioso que adquiera en el último grado de su crecimiento.

El amor de la madre conduce al niño y lo lleva a conocerse a sí mismo (p3). Le pide que le enseñe su brazo, su mano, y así le va dando a conocer la multiplicidad y variedad de sus miembros. También utiliza recursos para mostrarle las partes del cuerpo que él no lograría ver (7.1).

Por medio de estos procedimientos, inspirados en la naturaleza misma, la madre enseña al niño a conocer multitud de cosas. Todo esto tiene por objeto infundir en el niño la noción de sí mismo (7.1, p3).

La madre guía al niño hacia el mundo exterior y, a su vez, se lo aproxima. Le hace distinguir la unión de la separación, el objeto distante del cercano; llama su atención sobre las relaciones que guardan entre sí y con él los objetos, cuyas propiedades y cuyo uso quiere ella darle a conocer. “El fuego quema”, dice, acercando a la llama el dedo del niño, con la finalidad de hacerle sentir la acción del fuego, sin que

se quemé; así le preserva, para el porvenir (7.4), de un peligro que le era desconocido. Con este mismo procedimiento sigue la madre enseñándole recursos para no caer en distintos peligros (7.4, 7.5).

El niño consigue pasar del conocimiento directo del objeto al de la acción que ese objeto puede realizar; de este modo llega fácilmente a comprender la significación real de las voces como cortar, picar, quemar, etc. (t2). La madre procura enseñar a su hijo la manera de servirse de los objetos, y de esta forma une siempre la palabra a la acción.

La madre –nos muestra Fröbel con innumerables y prácticos ejemplos– puede hacer resaltar en un principio la unión del objeto con sus propiedades, para hacer notar en seguida la propiedad sola y de nuevo el objeto sin sus propiedades: movimiento, contrastes, etc.

Competencia social y ciudadana

Pestalozzi (Carta XX) nos hace ver que el niño comienza a mostrar en su conducta que le complacen determinadas personas y le disgustan o le atemorizan otras. El niño aprende a amar y a confiar en aquellos a quienes la madre mira con afecto (8.6). Empieza a juzgar, no solo las cosas, sino también a las personas, haciéndose así cada vez más independiente en términos morales (x3).

Por otra parte, Fröbel nos señala que la madre fomenta el amor del niño a su padre, sus hermanos y sus hermanas (Capítulo II): “¡Acaricia a tu padre!” “¡Acaricia a tu hermano y a tu hermana!” Diciendo estas frases, la madre guía la mano del niño sobre las mejillas de su padre, o sobre las de su hermano o hermana (8.1, 8.5).

También, más adelante (Capítulo III), Fröbel nos muestra cómo el niño, en cualquier lugar donde se encuentre, busca un espacio para jugar con sus camaradas. El juego en común produce frutos utilísimos (8.1): en él manifiesta el sentimiento de la comunidad, de sus leyes y sus exigencias (8.4). El niño se mira y se siente mirado en sus camaradas, se mide con ellos y busca que lo reconozcan. El juego influye inevitablemente sobre del niño, despierta y alimenta en él las virtudes morales y cívicas (8.6, x2, x4, d2).

Decroly nos muestra que el desarrollo de esta competencia que nace en el hogar, fomenta el altruismo, la dedicación a la gente de fuera de casa y el espíritu de servicio (x4).



4 Indicadores que se identifican con comportamientos familiares

Las siguientes tablas nos muestran una síntesis gráfica de la información descrita anteriormente.

Tabla 1. Indicadores de comportamientos familiares C1

C1 Competencia comunicativa lingüística y audiovisual
1.1 Comprende órdenes y mensajes auditivos
1.3 Practica la escucha activa y las estrategias de diálogo
1.6 Expresa ideas y sentimientos (3)
2.7 Canta canciones
a2 Dialoga (escucha y habla)
a3 Expresa e interpreta, de forma oral y escrita, pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, creaciones (2)
a5 Utiliza códigos de comunicación
d3 Disfruta escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita
f1 Utiliza el arte y otras manifestaciones culturales como fuente de enriquecimiento y disfrute

Tabla 2. Indicadores de comportamientos familiares C2

C2 Competencia artística y cultural
1.7 Describe imágenes asociadas al vocabulario básico
2.2 Representa gráficamente el entorno (3)
2.3 Asocia formas geométricas naturales y artísticas
2.4 Practica con distintos materiales y técnicas (2)
2.6 Sigue ritmos
4.3 Estima medidas
4.8 Clasifica formas, materiales, etc. de acuerdo con distintos criterios
4.10 Explora cuerpos geométricos y formas tridimensionales del entorno
5.5 Es constante en las tareas
6.1 Actúa con seguridad
7.2 Controla el cuerpo en reposo y en movimiento
7.6 Observa el medio natural (2)
7.10 Establece relaciones entre fenómenos (2)
8.1 Practica el respeto y la colaboración
c2 Da coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y tareas
c3 Estructura el conocimiento
e4 Pone en juego habilidades de pensamiento convergente y divergente
e5 Tiene un conocimiento básico de las principales técnicas y recursos de los diferentes lenguajes artísticos
f1 Utiliza el arte y otras manifestaciones culturales como fuente de enriquecimiento y disfrute (3)
f2 Pone en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos (2)
f4 Emplea algunos recursos para realizar creaciones propias y la realización de experiencias artísticas compartidas
f5 Cultiva la propia capacidad estética (3)
j3 Sigue determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros)

n3 Sabe transformar la información en conocimiento propio
n5 Se plantea metas alcanzables a corto, medio y largo plazo
n6 Es perseverante en el aprendizaje (2)
n10 Adquiere confianza en sí mismo y gusto por aprender
p4 Se controla emocionalmente
p10 Es creativo y emprendedor
p11 Es perseverante y responsable
q4 Busca soluciones y elaborar nuevas ideas
q6 Extrae conclusiones
s2 Realiza observaciones directas con conciencia del marco teórico
x4 Maneja habilidades sociales y sabe resolver los conflictos de forma constructiva

Tabla 3. Indicadores de comportamientos familiares C4

C4 Competencia matemática
1.1 Comprende órdenes y mensajes auditivos
1.3 Practica la escucha activa y estrategias de diálogo
1.4 Pronuncia de forma clara y utiliza recursos expresivos lingüísticos (entonación) y paralingüísticos
4.1 Cuenta y ordena objetos (3)
4.2 Asocia cantidad y número (aproximación a la serie numérica) (2)
4.8 Clasifica formas, materiales, etc. de acuerdo con distintos criterios (2)
4.9 Identifica las formas planas y objetos que las representan (2)
4.10 Explora cuerpos geométricos y formas tridimensionales del entorno
4.11 Resuelve problemas sencillos de la vida cotidiana
a1 Conversa
a2 Dialoga: escucha y habla
g2 Busca, selecciona, registra, trata y analiza la información
j2 Comprende una argumentación matemática
j3 Sigue determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros)
j4 Integra el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento
k2 Expresa e interpreta con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones
l1 Maneja los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana
l2 Aplica algoritmos de cálculo o elementos de la lógica.
l3 Aplica los conocimientos matemáticos a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana (2)
n11 Aplica los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos
t5 Incorpora la aplicación de conceptos científicos y técnicos y de teorías científicas básicas
r7 Adquiere confianza en sí mismo
r8 Adquiere espíritu de superación

Tabla 4 Indicadores comportamientos familiares C5

C5 Competencia de aprender a aprender
1.3 Practica la escucha activa y estrategias de diálogo
1.6 Expresa ideas y sentimientos
5.4 Presta y mantiene atención
5.6 Observa y explora (2)
5.7 Recoge y registra información (2)
6.1 Actúa con seguridad
6.6 Resuelve nuevas tareas y problemas de la vida cotidiana (3)
7.8 Muestra curiosidad por conocer los objetos que hay a su alrededor
7.9 Formula conjeturas sobre causas y consecuencias de los fenómenos naturales (2)
7.10 Establece relaciones entre fenómenos (2)
7.11 Disfruta de las actividades en contacto con la naturaleza
8.1 Practica el respeto y la colaboración
8.5 Adquiere sentido de pertenencia frente a su familia y su escuela
8.10 Escucha y participa de forma activa en situaciones habituales
a1 Conversa
a2 Dialoga: escucha y habla
g2 Busca, selecciona, registra y analiza la información
h1 Organiza la información, la relaciona, la sintetiza y hace inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad
h3 Toma decisiones
h8 Comprende e integra la información en los esquemas previos de conocimiento
m1 Es consciente de sus propias capacidades (intelectuales, emocionales y físicas)
m2 Conoce sus propias potencialidades y carencias. Saca provecho de las primeras y se motiva para superar las segundas
n1 Se plantea preguntas (3)
n2 Identifica y maneja la diversidad de respuestas posibles
n3 Sabe transformar la información en conocimiento propio (4)
n6 Es perseverante en el aprendizaje (2)
n9 Adquiere responsabilidades y compromisos personales
n10 Adquiere confianza en sí mismo y gusto por aprender
n11 Aplica los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos(2)
o2 Observa y registra hechos y relaciones
o3 Es capaz de trabajar de forma cooperativa en proyectos
o4 Resuelve problemas (2)
p3 Se conoce a sí mismo
p8 Mantiene la motivación
q1 Adecua sus proyectos a sus capacidades

q2 Analiza posibilidades y limitaciones
q3 Se autoevalúa
q6 Extrae conclusiones
r3 Se pone en el lugar del otro
r5 Es asertivo
s1 Analiza los fenómenos físicos
s3 Localiza, obtiene, analiza y representa información cualitativa y cuantitativa (2)
t2 Comprende e identifica preguntas o problemas y obtiene conclusiones
t4 Interpreta la información que recibe para predecir y tomar decisiones
t5 Incorpora la aplicación de conceptos científicos y técnicos y de teorías científicas básicas (2)
v2 Reflexiona de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas
x2 Es capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio

Tabla 5. Indicadores de comportamientos familiares C6

C6 Competencia de autonomía e iniciativa personal
5.1 Conoce y confía en sus posibilidades
6.1 Actuar con seguridad
6.6 Resuelve nuevas tareas y problemas de la vida cotidiana
7.2 Controlar el cuerpo en reposo y en movimiento
8.2 Cuida la salud
8.6 Establece relaciones con grupos cada vez más amplios
n5 Se plantea metas alcanzables a corto, medio y largo plazo.
p1 Afronta los problemas y aprende de los errores
p2 Calcula y asume riesgos
p3 Se conoce a sí mismo
p8 Mantiene la motivación
s1 Analiza los fenómenos físicos
s3 Localiza, obtiene, analiza y representa información cualitativa y cuantitativa

Tabla 6. Indicadores de comportamientos familiares C7

C7 Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
2.4 Practica con distintos materiales y técnicas
5.6 Observa y explora
5.7 Recoge y registra información (2)
5.9 Comprende mensajes verbales
7.1 Explora y conoce el cuerpo (3)

7.2 Controla el cuerpo en reposo y en movimiento (2)
7.4 Previene los riesgos y peligros
7.5 Tiene comportamientos saludables
7.8 Muestra curiosidad por conocer los objetos que lo rodean
7.10 Establece relaciones entre fenómenos (2)
h7 Procesa y gestiona adecuadamente la información (2)
h8 Comprende e integra la información en los esquemas previos de conocimiento
n3 Sabe transformar la información en conocimiento propio
n11 Aplica los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos
o2 Observa y registra hechos y relaciones
p3 Se conoce a sí mismo (2)
t2 Comprende e identifica preguntas o problemas y obtiene conclusiones (2)
t4 Interpreta la información que recibe para predecir y tomar decisiones

Tabla 7. Indicadores de comportamientos familiares C8

C8 Competencia social y ciudadana	
8.1 Practica el respeto y la colaboración (2)	
8.4 Construye, acepta y cumple las reglas y normas	
8.5 Adquiere sentido de pertenencia frente a su familia y su escuela	
8.6 Establece relaciones con grupos cada vez más amplios (2)	
d2 Aprende a convivir con otras personas	
x2 Es capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio	
x3 Utiliza el juicio moral para tomar decisiones y elige cómo comportarse ante diversas situaciones	
x4 Maneja habilidades sociales y sabe resolver los conflictos de forma constructiva.(2)	

Para finalizar podemos encontrar en estas dos últimas tablas los resultados globales de la investigación realizada:

Tabla 8. Indicadores de competencias que aparecen en las obras estudiadas.

Competencias	Etapa	Indicador
1. Competencia comunicativa lingüística y audiovisual	<i>E. Primaria.</i> <i>Letras: a-d</i>	a1 (1), a2 (2), a3 (1), a5, c2, c3, d2, d3
	<i>E. Infantil</i>	1.1 (2), 1.3 (3), 1.4, 1.6 (3), 1.7
2. Competencia artística y cultural	<i>E. Primaria.</i> <i>Letras: e-f</i>	e4, e5 (1), f1 (3), f2 (1), f4, f5 (2)
	<i>E. Infantil</i>	2.2 (2), 2.3, 2.4 (2), 2.6, 2.7 (1)

3. Tratamiento de la información y competencia digital	<i>E. Primaria</i> <i>Letras: g-i</i>	g2 (1), h1, h3, h7 (1), h8 (1)
4. Competencia matemática	<i>E. Primaria</i> <i>Letras: j-l</i>	j2, j3 (1), j4, k2, l1 (2), l2 (2), l3
	<i>E. Infantil</i>	4.1 (2), 4.2 (1), 4.3, 4.8 (2), 4.9 (1), 4.10 (1), 4.11
5. Competencia de aprender a aprender	<i>E. Primaria.</i> <i>Letras: m-o</i>	m1, m2, n1 (2), n2, n3 (5), n5 (1), n6(3), n9 n10 (1), n11 (1), o2 (1), o3, o4 (1)
	<i>E. Infantil</i>	5.1, 5.4, 5.5, 5.6 (2), 5.7 (3), 5.8, 5.9
6. Competencia de autonomía e iniciativa personal	<i>E. Primaria.</i> <i>Letras: p-r</i>	p1, p2, p3 (3), p4, p8 (1), p10, p11, q1, q2, q3, q4, q6 (1), r3, r5, r7, r8
	<i>E. Infantil</i>	6.1 (2), 6.6 (3)
7. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	<i>E. Primaria.</i> <i>Letras: s-u</i>	s1 (2), s2, s3 (2), t2 (2), t4 (2), t5 (2),
	<i>E. Infantil</i>	7.1 (3), 7.2 (2), 7.4, 7.5, 7.6 (1), 7.8 (1), 7.9 (1), 7.10 (5), 7.11
8. Competencia social ciudadana	<i>E. Primaria.</i> <i>Letras: v-y</i>	v2, x2 (1), x3, x4 (2)
	<i>E. Infantil</i>	8.1 (2), 8.2, 8.4, 8.5 (1), 8.6 (2), 8.10

*El número que aparece en el interior del paréntesis indica las ocasiones en que aparece la competencia, además de la ya apuntada por el indicador.

Exceptuando los indicadores correspondientes a las letras b, i, v, y, observamos en la Tabla 8 que las

identificaciones entre indicadores de competencias básicas en la escuela y las acciones familiares (descritas en las obras de los pedagogos estudiados) son numerosas. Esto refuerza la posibilidad de una relación competencial entre la familia y la escuela.

Tabla 9. Número de indicadores –y su repetición- que aparecen en las obras estudiadas.

Competencias	Etapa	Indicador			Indicadores (porcentaje)	
		Familiar		Escolar	Familiar	
		(1)	(2)		(3)	(4)
1. Competencia comunicativa lingüística y audiovisual	<i>E. Primaria.</i> <i>Letras: a-d</i>	8	12	26	30,76%	46,15%
	<i>E. Infantil</i>	5	13	9	55,5%	144,4%

2. Competencia artística y cultural	<i>E. Primaria. Letras: e-f</i>	6	13	15	40%	86,6%
	<i>E. Infantil</i>	5	10	16	31,25%	62,5%
3. Tratamiento de la información y competencia digital	<i>E. Primaria Letras: g-i</i>	5	8	20	25%	40%
4. Competencia matemática	<i>E. Primaria Letras: j-l</i>	7	12	17	41,17%	70,58%
	<i>E. Infantil</i>	7	14	12	58,33%	116,66%
5. Competencia de aprender a aprender	<i>E. Primaria. Letras: m-o</i>	13	28	20	65%	140%
	<i>E. Infantil</i>	7	12	9	77,7%	133,3%
6. Competencia de autonomía e iniciativa personal	<i>E. Primaria. Letras: p-r</i>	16	21	34	47,05%	61,76%
	<i>E. Infantil</i>	2	7	7	28,57%	100%
7. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	<i>E. Primaria. Letras: s-u</i>	6	16	19	31,57%	84,21%
	<i>E. Infantil</i>	9	21	11	81,81%	190,90%
8. Competencia social ciudadana	<i>E. Primaria. Letras: v-y</i>	4	7	13	30,76	53,84%
	<i>E. Infantil</i>	6	11	10	60%	110%

**(1) Indicadores que se dan en el ámbito familiar; (2) número de veces que se repiten los indicadores, (3) porcentaje de indicadores que se dan en el ámbito familiar, (4) porcentaje (teniendo en cuenta el número de veces que se repiten).*

Son significativos los datos que aportan las cuatro columnas referentes al ámbito familiar, expuesto en la Tabla 9. En la cotidianidad familiar se desarrollan acciones y conductas competenciales que también encontramos en la escuela. Si articulamos de forma operativa y recíproca estas acciones, se pueden generar unos resultados sinérgicos que enriquezcan y fortalezcan a ambos escenarios educativos.

Conclusiones

1. El presente estudio confirma la hipótesis inicial y afirma la necesidad y viabilidad de propuestas articuladas entre la familia y la escuela para la

formación competencial de los escolares. Por lo tanto, se concluye que es posible elaborar modelos para llevarlos a cabo.

2. El estudio detallado de las competencias y sus descriptores aporta un aspecto de notorio interés para esta investigación: existen numerosos indicadores de las competencias educativas escolares que el niño desarrolla paralelamente en los dos escenarios educativos principales: familia y escuela.
3. Se pone de manifiesto que en el ámbito familiar, de modo explícito o implícito, el niño despliega



las competencias previstas en la Ley Orgánica de Educación (LOE).

4. El legado de la pedagogía científica aporta reflexiones y rasgos del perfil de los padres que los cualifica especialmente para educar y que, por asentarse en una antropología personalista, consideramos válidos para el desarrollo competencial del niño.
5. Finalmente, esta investigación permite postular que no solo es posible articular una formación competencial del niño en la familia y la escuela, sino que ambas instituciones educativas son articulables y sinérgicas en ese desarrollo, optimizando su formación competencial. Esta afirmación se fundamenta en las siguientes razones:
 - a) La realidad integral y unitaria del niño lo requiere.
 - b) La naturaleza misma de la competencia lo exige.
 - c) La pedagogía científica lo avala.
 - d) Los resultados educativos lo reclaman.
 - e) La familia participa ya de forma natural en ese proceso formativo.

Índice de tablas

Tabla 1 Indicadores comportamientos familiares C1	14
Tabla 2 Indicadores comportamientos familiares C2	14
Tabla 3 Indicadores comportamientos familiares C4	15
Tabla 4 Indicadores comportamientos familiares C5	16
Tabla 5 Indicadores comportamientos familiares C6	17
Tabla 6 Indicadores comportamientos familiares C7	17
Tabla 7 Indicadores comportamientos familiares C8	18
Tabla 8 Indicadores de competencias que aparecen en las obras estudiadas.	18
Tabla 9 Número de indicadores y su repetición– que aparecen en las obras estudiadas.	19

BIBLIOGRAFÍA

Barquero, J. D. y A. Arbós (2007). *Cómo evitar el choque de culturas y civilizaciones*. Madrid: Libertarias.

Bastiani, J. (1988). *Parents and teachers*. Windsor: Nfer-Nelson.

Bazarrá, L.; Casanova, O. y G., Ugarte, J. (2007). *Profesores, alumnos, familias: 7 pasos para un nuevo modelo de escuela*. Madrid: Narcea.

Bisquera, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Benso Calvo, C. y Pereira Domínguez. (2007): *Familia y escuela: El reto de educar en el siglo XXI*. Orense: Concello de Ourense-Concelleria de Educación.

Bernal, A. (ed.) (2005): *La familia en el ámbito educativo*. Madrid: Rialp.

Comellas, M. J.(2005). *L'orientació psicopedagògica en el marc escolar, familiar i social*. Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma.

----- (2009). *Familia i escola : compartir l'educació*. Barcelona: Graó.

Decroly, O. (1987). *La funció de globalització i altres escrits*. Capellades: Eumo.

Delgado, J. M.; Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A; Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

De Ketele, J.M. (1996): "L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi?" *Revue tunisienne des sciences de l'éducation* n° 23 : 17-36.

Faure, E.; Herrera, F.; Kaddoura, A.R.; Lopes, H.; Petrovski, A.V.; Rahhnema, M. y Champion, F. (1973): *Apprendre à éter*. Madrid/París: Alianza editorial/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

España. "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación". *Boletín oficial del Estado* n° 106 de 4 de mayo de 2006.

Fröbel, F. (1999). *La educación del hombre*. Aliante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (Traducida del alemán por J. Abelardo Núñez). <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01593852435695944102257/index.htm>. (8 de abril 2009).

----- (1989). *L'educació de l'home i el jardí d'infants*. Capellades: Eumo.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.



- Hernández, R., Fernández, C. Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill
- Hopenhayn, M. (1997): *El desafío educativo: en busca de la equidad perdida*. Educación, eficiencia y equidad. Recuperado el 31 del 04 de 2009 en: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=713>
- López Vicente, P. (2008). *Espais d'aprenentatge: Idees, estratègies i reflexions*. Barcelona: Minyons Escoltes.
- Martín López, E. (2000). *Familia y sociedad: Una introducción a la sociología de la familia*. Madrid: Rialp.
- Meirieu, P. (1991): *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF.
- Montadon, C, Perrenoud, P. (1994): *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Bern: Peter Lang.
- Montessori, M (1991). *Il bambino in famiglia*. Italia: Garzanti.
- (1987). *La descoberta de l'infant*. Barcelona: Eumo.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pestalozzi, J. H. (1988). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos, S.A.
- Poirier-Proulx, L. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Quintriqueo M. S., Maheux, G. (2004). "Exploración del Conocimiento sobre la Relación de Parentesco como Contenido Educativo para un Currículo Escolar Intercultural en Comunidades Mapunche". *Revista de Psicología*, 13, 73-91.
- Quivy, R. (1992). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. México, D.F.: Limusa Noriega.
- Ruiz Olabuénaga, J.R. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez Liarte, C. (coord). (2006). *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia.
- Suárez. M. (2000). "Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular". *Revista Acción Pedagógica*, 9, 42-51.
- Vaello Orts, J. (2009). *El professor emocionalment competent : un pont sobre "aules" turbulentes*. Barcelona: Graó.
- Vidal, I. (1998): *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori, ICE Universitat de Barcelona.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona : Graó.
- (2000). *La atención a la diversidad: La escuela intercultural: Propuestas y sugerencias de mejora: Conclusiones*. Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, XI. Pamplona: Departamento de Educación de Navarra. Recuperado el 10 de abril de 2009 en: <http://www.pnte.cfnavarra.es/consejo.escolar.navarra/archivos/00000027.pdf>
- (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*. Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, XII. Santiago de Compostela. Recuperado el 13 de abril de 2009 en: <http://www.rsme.es/comis/educ/conviv.pdf>
- (2002). *Síntesis de las propuestas de mejora presentadas por los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Encuentro "Los educadores en la sociedad del siglo XXI", XIII., Oviedo. Recuperado el 11 de abril de 2009 en: <http://www.pnte.cfnavarra.es/consejo.escolar.navarra/archivos/00000029.pdf>
- (2003). *Inmigración y educación. La intervención de la Comunidad educativa*. Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, XIV. Pamplona. Recuperado el 12 de abril de 2009 en: <http://www.pnte.cfnavarra.es/consejo.escolar.navarra/archivos/00000030.pdf>
- (2005). *Formación profesional y empleo: "Hacia un espacio común"*. Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, XV. Pamplona. Recuperado el 13 de abril de 2009 en: <http://www.pnte.cfnavarra.es/consejo.escolar.navarra/archivos/00000031.pdf>
- (2006). *La evaluación de la calidad en el sistema educativo*. Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, XVI. Murcia. Recuperado el 15 de abril de 2009 en: http://ceib.caib.es/documentacio/encontres/murcia/conclusiones_XVI.pdf
- (2007) *Conclusiones y propuestas de actuación*. Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y



del Estado, XVII. Islas Baleares. Recuperado el 11 de abril de 2009 en: http://ceib.caib.es/documentacio/encontres/balears_cast/conclusiones_finales.pdf

(2008) *Marco conceptual de la educación por competencias*. Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, XVIII. Bilbao.. Recuperado el 12 de abril de 2009 en: <http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/Conselleria/CEG/marco.pdf>

