

LOS DOS AÑOS, UNA EDAD DECISIVA

Asunción Verdera Albiñana



FUNDACIÓN
MARIA TERESA
RODÓ



Los dos años: Una edad decisiva

Educación armónica: Proyecto compartido familia-escuela

Premio Maria Teresa Rodó
"Educar en Familia"
17 de octubre de 2011

Copyright © 2011 Fundació M. Teresa Rodó
Edita Fundació M. Teresa Rodó
Bisbe Català, 2. 08034 Barcelona
ISBN: 978-84-615-3404-3
Depósito legal: B-31970-2011
Diseño y maquetación: AP2U Gestión creativa S.L.
Printed in Spain - Impreso en España por Imprenta Sala S.L.

ÍNDICE

Prólogo.....	7
Introducción.....	8
Presupuestos antropológicos.....	12
La controversia de la palabra virtud.....	13
La educación en virtudes en edades tempranas.....	14
Revalorizar el contenido de la virtud de la templanza.....	16
Precedentes en la literatura griega.....	16
Precedentes en la filosofía griega.....	17
Mostrar su aceptación por parte de distintas tradiciones culturales.....	19
Diseño de un programa articulado y operativo entre familia y escuela para educar en la modernación y la armonía desde las capacidades y la cotidianeidad a los 2 años.....	21
Justificación de la propuesta.....	22
<i>Por qué a los dos años de edad.....</i>	<i>22</i>
<i>Por qué desde las capacidades.....</i>	<i>24</i>
<i>Por qué desde la cotidianeidad.....</i>	<i>25</i>
<i>Por qué en la moderación y en la armonía.....</i>	<i>27</i>
<i>Por qué con el ejemplo.....</i>	<i>30</i>
Principios psicopedagógicos del modelo.....	32
<i>a. Flexibilidad y atención a la diversidad.....</i>	<i>33</i>
<i>b. Globalidad.....</i>	<i>33</i>
Definición de la situación inicial.....	33
Selección, organización y secuenciación del programa.....	34
Objetivos generales.....	36
Objetivos específicos.....	37
Rúbricas.....	41



Punto de partida. Instrumentos de diagnóstico.....	43
<i>Instrumento 1. Cuestionario de diagnóstico.....</i>	43
<i>Instrumento 2. Entrevista estructurada.....</i>	46
<i>Instrumento 3. Rubricas de indicadores: observación escolar</i>	47
Planificación de las acciones (cronogramas).....	49
Información y formación padres/maestros.....	49
<i>Estilo educativo.....</i>	49
<i>Acciones padres y maestros.....</i>	51
Índice de tablas.....	52
Bibliografía.....	53



PRÓLOGO

Tengo la ilusión de presentar, ya editado, el trabajo que ha merecido un accésit del premio que la Fundación Maria Teresa Rodó había convocado bajo el tema “Educar en Familia”.

Ha sido precisamente esta preocupación por la Familia, con toda la riqueza que encierra, la finalidad principal de la Fundación Maria Teresa Rodó: apoyo a la formación humana, defensa de los valores, protección de los derechos de todos sus miembros, especialmente de los más débiles o desprotegidos, relaciones generacionales: padres, hijos, abuelos, y también el importante papel que juega la familia en la sociedad y el futuro del mundo.

La experiencia, tan positiva, que tuvimos los fundadores en nuestra propia familia y los valores que nos inculcaron y que hemos procurado continuar en los hijos, nietos y biznietos, nos ha llevado a querer perpetuarlos por medio de esta Fundación.



INTRODUCCIÓN

Ante un escenario social marcado por un extendido relativismo y altos niveles de hedonismo y consumismo, con una tendencia generalizada a sobrevalorar situaciones que ofrecen básicamente distracción y deleite, la propuesta de trabajo que se presenta diseña un programa articulado y operativo entre familia y escuela -en la primera infancia- para desarrollar la moderación y el equilibrio: aspectos de la virtud de la templanza.

Urge tomar decisiones radicales y tempranas en la formación y educación de la persona. El término radical puede provocar -en la mentalidad actual- reacciones de discrepancia y rechazo. Sin embargo, es lo requerido ante la realidad que nos rodea. La radicalidad se encamina a las raíces del problema. No pretendemos una solución temporal, superficial, ocasional -a veces oportunista- sino que aspiramos a llegar al fondo de la cuestión. Frente al relativismo propugnado y existente en nuestra sociedad hay que educar en virtudes, en espíritu crítico; enseñar a gestionar las presiones y las potenciales adicciones.

8

Si buscamos conseguir un cambio en la sociedad, la persona tiene que ser el eje vertebrador de esta transformación, ya que es el agente activo más importante en todas las áreas de actividad social. (Mayor Oreja, 2010) Para formar y transformar a la persona precisamos conocerla: no podemos gestionar de forma eficaz y con resultados beneficiosos y duraderos aquello que no conocemos bien. Con un conocimiento antropológico y ontológico del ser humano, podremos dirigir nuestras acciones hacia la consecución de la buena vida. (Ayllón, 2000)

“La buena vida es lo que todos queremos. Sólo cuando sepamos lo que somos, sabremos también lo que nos conviene, lo que contribuye a nuestro desarrollo, aquello que nos envilece o ennoblece, lo que torna nuestra personalidad más rica o más pobre, lo que nos hace crecer o menguar en dignidad, lo que equilibra o desequilibra nuestra existencia”.

(Ayllón, 2000:14)

La buena vida está compuesta por actos buenos, actos en consonancia con el bien; acciones que nos llevan a armonizar todo nuestro ser, a alcanzar la plenitud de nuestra naturaleza humana, actos que nos liberan y nos conducen a la excelencia humana.



Es preciso formar a la persona en valores radicales, que desde un principio le proporcionen los recursos necesarios para aprender a ser libre, para vivir la buena vida.

“La buena vida es el arte de hacer lo que hay que hacer y evitar lo que hay que evitar. Dicho así, parece tarea sencilla y de perogrullo, pero en realidad nada hay más difícil que llevar las riendas de uno mismo”

(Ayllón, 2000:19)

Por todo lo descrito anteriormente, podemos afirmar –en primer lugar– la necesidad de educar haciendo hincapié en las virtudes. La propuesta que presentamos pretende hacerlo fijándose en una virtud que abarca innumerables comportamientos en el desarrollo de la persona. No se trata de la virtud más importante, pero su aplicación alcanza numerosos aspectos de la educación. Y - en su acepción de moderación y equilibrio- es acogida y valorada por numerosas tradiciones culturales. Por tanto, pensamos que puede ser bien acogida en la sociedad multicultural en la que vivimos.

La aplicación de la propuesta considera los dos principales agentes educativos: la familia y la escuela. Pretende ser una proposición fundamentada en el conocimiento profundo de la persona y llevada a cabo desde la perspectiva ontológica del ser humano. Además para una educación adecuada de la templanza – o de cualquier otra virtud- y para el desarrollo correcto de capacidades y comportamientos es necesario partir de unos presupuestos antropológicos auténticos.

Aunque en este trabajo nos centremos en el niño¹ de dos años, está previsto extender esta propuesta al segundo ciclo de Educación Infantil y a la etapa de Educación Primaria. El escenario educativo generado por la ley propicia un trabajo compartido entre la familia y la escuela para llegar a un fortalecimiento más profundo y una integración más honda de las dimensiones de la persona y de sus competencias

Conscientes de que no podemos hablar de adquisición de virtudes en un niño de dos años, enfocamos nuestras acciones hacia el desarrollo de

1 Siempre que aparece la palabra niño queremos referirnos tanto a niño como niña. Al ser un sustantivo que aparece en numerosas ocasiones en el texto, nos ha parecido que poner únicamente niño facilitaría la lectura.



hábitos, rutinas y costumbres que predispongan y preparen al niño para la futura adquisición de la templanza. Más adelante en trabajos posteriores podremos proponer y sugerir acciones orientadas a la adquisición de la virtud.

Centrando nuestra propuesta en el desarrollo de comportamientos armónicos y moderados, mediante la indispensable intervención de los padres y la escuela, pensamos que estas acciones tendrán consecuencias ventajosas tanto para el pequeño, como para la familia, la escuela y la sociedad.

“El contexto familiar y escolar juegan un papel fundamental en la educación de la persona, ya que son los dos grandes campos de experimentación en los que los niños aprenden y ponen en juego sus conductas de interacción a la vez que van regulando sus acciones”.

(Quintanal Díaz, José; Miraflores Gómez, Emilio:2006)

10

Pensamos que es posible la viabilidad de este programa por diversos motivos: porque el reciente currículo de Educación Infantil posibilita el engranaje entre familia y escuela; por su aplicación en y desde la cotidianidad familiar; y porque los objetivos de la etapa de Educación Infantil (ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, 2008:1016), se proponen alcanzar como fin último un desarrollo integral y armónico de la persona en sus distintas dimensiones; resultado que se puede considerar en sintonía con lo que se pretende en la educación de la templanza y la moderación.

El trabajo se inicia exponiendo, por una parte, el concepto de persona que queremos educar y, por otra -de acuerdo con esta noción antropológica-, la necesidad de formar en virtudes. En un momento en que la palabra virtud se ha eclipsado prácticamente en nuestro léxico, nos parece de máxima importancia devolverle el valor que le pertenece.

A continuación expondremos los motivos por los que hemos elegido la virtud de la templanza para establecer una propuesta de formación en esta virtud en la familia y en unión con la escuela. Los motivos son de índole muy diversa: su aceptación por un amplio abanico de culturas y códigos éticos; la variedad de conductas y comportamientos que pueden formarse desde esta virtud, la facilidad de desarrollarla mediante acciones cotidianas y la imperante necesidad -en una sociedad gobernada por



los excesos, adicciones y faltas de control- de generar comportamientos en los que destaque el equilibrio y la armonía.

Afirmada y confirmada la validez de la templanza y su valor positivo, pasaremos –en un siguiente apartado- a justificar la propuesta de educar en la moderación, a niños de dos años, desde la cotidianeidad y las capacidades, contando con el ejemplo de los padres y maestros.

Por último, mostraremos acciones que hacen posible articular la actividad que se desarrolla en la escuela con las acciones realizadas en la familia, ya que pensamos que la realidad integral y unitaria del niño lo requiere.



Presupuestos antropológicos

Es esencial determinar qué concepción de persona es la más adecuada para que las acciones educativas permitan alcanzar la plenitud humana y a su vez qué concepto de libertad es el apropiado para fundamentar una ética de la virtud.

Mediante la observación del comportamiento humano deducimos que la persona realiza diversas clases de acciones: unas materiales y otras espirituales. Las primeras se deben a su condición corporal; las inmateriales requieren la presencia de un principio interior y espiritual: interior, porque la actividad surge de la interioridad de uno mismo, y, en consecuencia, el principio que la origina ha de ser interior; espiritual, porque, dado que el efecto no puede ser superior a la causa, el principio de esa actividad ha de ser necesariamente espiritual. Este principio otorga a la persona la capacidad de trascender las realidades sensibles, de expresarse simbólicamente y de obrar como dueño de sí mismo. Por tanto, materia y espíritu - cuerpo y alma – se consideran principios constitutivos de la persona.

12

Además de estos dos principios constitutivos -materia/espíritu; cuerpo/alma-, en la persona encontramos otro elemento configurador: la libertad. La libertad es intrínseca a la persona y elemento integrante de su esencia. Por eso la cuestión sobre la esencia de la persona se resuelve desde lo que la persona es, y desde lo que la persona humana está llamada a ser: nos conviene ver lo que la persona es a la luz de lo que puede llegar a ser. Lo que la persona está llamada a ser no está asegurado, por esto, no es indiferente elegir una cosa u otra; actuar de una manera o de otra. Si se quiere llegar a la plenitud, a la felicidad hay que actuar de modo coherente con la naturaleza humana.

Si en la educación del niño se tienen en cuenta todos estos presupuestos, las acciones formativas serán firmes, asentadas en un fundamento sólido e inamovible, avaladas por el testimonio y ejemplo personal, y con el objetivo de conducir al niño a su plenitud.

Al ser la persona una realidad abierta e indeterminada, siempre puede crecer en libertad y adhesión al bien y a la verdad. Esta condición del ser humano -la perfectibilidad- puede llenar de optimismo al educador que confía en que cada persona es un sujeto susceptible de mejora.



La controversia de la palabra virtud

Paul Valéry (1871-1945) -poeta y hombre de letras francés- pronunció en la Academia Francesa -unos años antes del comienzo de la Segunda Guerra Mundial- un discurso sobre la virtud del que transcribimos un fragmento, recogido por Pieper en el libro "Las virtudes fundamentales".

Por su significación y vigencia lo hemos elegido para introducir este apartado.

«Virtud, señores, la palabra "virtud", ha muerto o, por lo menos, está a punto de extinguirse [...]. A los espíritus de hoy no se les muestra como la expresión de una realidad imaginable de nuestro presente [...]. Yo mismo he de confesarlo: no la he escuchado jamás, y, es más, solo la he oído mencionar en las conversaciones de la sociedad como algo curioso o con ironía. Podría significar esto que frecuento una sociedad mala si no añadiese que tampoco recuerdo haberla encontrado en los libros más leídos y apreciados de nuestros días; finalmente, me temo que no exista periódico alguno que la imprima o se atreva a imprimirla con otro sentido que no sea el del ridículo. Se ha llegado a tal extremo, que las palabras "virtud" y "virtuoso" sólo pueden encontrarse en el catecismo, en la farsa, en la Academia y en la opereta»

(Pieper, Josef, 1980: 12-13).

Comentando este diagnóstico de Valéry, Pieper añade que se trata de un fenómeno natural del destino de las "grandes palabras"; en un mundo descristianizado lo bueno aparece ante el hombre como algo ridículo. (Pieper, Josef, 1980) Ha pasado mucho tiempo desde estas manifestaciones de Valéry, pero podemos decir que el menosprecio por la virtud se mantiene e, incluso, ha aumentado en algunos ambientes. Sin embargo, son innumerables las personas, que teniendo un conocimiento ontológico de lo que es el ser humano, defienden, escriben y postulan la necesidad de educar en virtudes humanas como la única forma de poder transformar los comportamientos sociales.



La educación en virtudes en edades tempranas

Aristóteles afirma que no es posible, o no es fácil, desarraigar por la razón lo que de antiguo está arraigado en el carácter y que el razonamiento y la instrucción requieren que el alma del discípulo haya sido trabajada de antemano por los hábitos. Es preciso que el carácter sea de antemano apropiado de alguna manera para la virtud. Aparece clara la necesidad de una preparación previa del carácter para educar en la virtud, que consistiría, básicamente, en fomentar el amor a la belleza y el temor a lo vergonzoso.

Aristóteles continúa su argumentación observando que

“es difícil encontrar desde joven la dirección recta para la virtud si no se ha educado uno bajo tales leyes, porque la vida templada y firme no es agradable al vulgo, y menos a los jóvenes. Por esta razón es preciso que la educación y las costumbres estén reguladas por leyes, y así no serán penosas, habiéndose hecho habituales”.

(Brage José, 2007:34)

Autores más cercanos a nosotros refuerzan esta idea de Aristóteles. Alasdair MacIntyre, figura clave en el interés por la ética de la virtud, afirma que la educación para la virtud se realiza de manera que el primer paso hacia ella consiste en hacer lo mandado por la autoridad y seguir su ejemplo para agradar a la persona que ejerce la autoridad, es decir, “por ella”.

Martin Rhonheimer, autor de numerosos libros y artículos sobre ética, se muestra de acuerdo con esta tesis de MacIntyre, y añade que la orientación afectiva al bien resulta posible gracias a que se reconoce a quien ejerce la autoridad como “bueno”, y por lo tanto gracias al reconocimiento de su vida como una vida buena, que merece la pena ser vivida. (Brage, José, 2007)



Vemos, por tanto, que para el proceso de una verdadera educación en la virtud es necesaria una trasmisión de dicha virtud mediante la relación afectiva entre personas. La diferencia entre el modo de transmitir el conocimiento teórico y el conocimiento práctico muestra que, para educar en virtudes, no es indispensable una instrucción teórica. MacIntyre refuerza esta afirmación cuando afirma que

“muchos agentes corrientes, educados en esa práctica [de la virtud] en el seno de sus familias o de sus comunidades locales, aprenden a ser y son virtuosos sin plantear nunca de manera explícita cuestiones filosóficas”.

(MacIntyre, A., 2001:168)

En definitiva, la virtud no se puede enseñar, sólo mostrar. Y este proceso tiene mucho que ver con el amor. Por eso la familia, con su naturalidad, con sus vínculos de amor recíproco, es el mejor lugar para aprender la virtud. (Brage, José, 2007)

Jutta Burggraf, psicopedagoga y teóloga, en un artículo titulado “Educar en la sobriedad en nuestra sociedad consumista” -26 de abril del 2010- escribía:

“En sus primeros años de vida, todo niño realiza un descubrimiento básico que será de vital importancia en su posterior carácter: o “soy importante, me entienden y me quieren” o “estoy por medio, estorbo”. Bajo los cuidados de personas solícitas, se forman jóvenes espiritualmente estables, cariñosos y responsables. Pero si faltan esos cuidados, puede pasar que los jóvenes luego no sean capaces de establecer relaciones, ni de trabajar con seriedad. Y tampoco pueden utilizar los bienes materiales rectamente”.



Revalorizar el contenido de la virtud de la templanza

“Se percibe fácilmente la necesidad de la templanza en una sociedad que, sin otros horizontes que los señalados por el hedonismo y el consumismo materialista, postula como ideales de vida el “tener” y el “disfrutar” sin más”.

(Sarmiento, A, 2002:12)

Precedentes en la literatura griega

Los escritos sobre la templanza que encontramos en la literatura griega antigua nos muestran la multiplicidad de aplicaciones y comportamientos que esta virtud genera. Platón y Aristóteles recogen estas aportaciones reformulándolas desde la filosofía. Todo ello sirve de base a los pensadores latinos posteriores.

16

La palabra griega que origina el concepto de templanza es “sophrosyne”. Las primeras aportaciones sobre la sophrosyne las encontramos en Homero (S.VIII a de C), que la utiliza con un sentido de moderación, de restricción ante el exceso y como una cualidad valiosa del espíritu. La “sophrosyne” homérica se refiere esencialmente a una restricción de los impulsos espontáneos, ya sea por

“respeto a la prohibición social de invadir ciertas esferas (el “aidós”); la conveniencia de no ir más allá de un cierto límite, por miedo al castigo divino; o el simple cálculo humano de ventaja a largo plazo” En definitiva, viene a ser una especie de “sensatez”.

(Brage J., 2007:4)

Los poetas aristocráticos Píndaro y Teognis (Siglos VI-V a de C.), defienden que los ideales de la aristocracia son: el valor, la “sophrosyne” y éxito material. La “sophrosyne” favorece el dominio sobre la pasión y se considera grata a los dioses y, por tanto, conveniente. La “sophrosyne” cuando actúa sobre las pasiones, dota a la persona de una singular belleza. De hecho, la encarnación de la “sophrosyne” es Apolo: dios de la belleza armoniosa y disciplinada, enemigo de todos los excesos. (Brage, J. 2007)



En Sófocles, poeta trágico (495 a.C.- 406 a.C.), la felicidad y el éxito aparecen como dependientes de la sensatez o “*sophrosyne*”, que asegura la aceptación de los designios divinos. A la “*sophrosyne*” se le otorga una importancia decisiva y capital para conseguir la felicidad humana. Por el contrario, la desventura y la desgracia humana proceden del exceso en la pasión, sea ésta la ambición, la ira, la venganza o la misma tristeza. (Brage, J. 2007)

Sófocles piensa que dar rienda suelta a la pasión sin que sea moderada por la razón, es impropio de la condición humana, dañino para la persona y peligroso para su pretensión de felicidad. Esta moderación de la razón consiste en observar cierta medida que no conviene traspasar.

Esquilo (525 a.C. 456 a.C.), por su parte, atribuye el triunfo de los atenienses en las Guerras Médicas al favor divino por su superior “*arete*”. En el significado de “*arete*” o virtud cabe “un elemento de sobriedad, *sophrosyne* y gravedad que descarta la frivolidad, el lujo y el individualismo”. Los dioses aman la moderación en los humanos. La preocupación por no caer en el exceso es una constante en los personajes esquilios. (Brage, J., 2007) Eurípides –también poeta trágico (480 a.C.-406 a.C.)- opone la desmesura de los instintos y pasiones a la moderación dictada por la razón, y se alinea con la segunda en contra de las primeras.

En los anteriores poetas trágicos predominaba un matiz religioso de respeto hacia fuerzas superiores; sin embargo en Tucídides (460 a.C.- 395 a.C.?) aparece cierta secularización del concepto “*sophrosyne*”, que se opone al desenfreno, a la intemperancia (“*akolasía*”). Tucídides valora positivamente el dominio de sí, que impide dejarse arrastrar por la ira o cualquier otra pasión en momentos difíciles. (Brage, J. 2007) Este autor considera la moderación como una cualidad necesaria para acertar en el juicio, y la aplica a la pasión de la ira y al deseo de venganza, esto puede entenderse porque se trata de un historiador de guerra.

Precedentes en la filosofía griega

El pensamiento filosófico sobre esta virtud lo centraremos y limitaremos a las aportaciones de Platón y Aristóteles.



Platón (429-353? a. de C.) piensa que la persona alcanza su plenitud, su felicidad, por la práctica de la virtud. Afirma que las virtudes están en nosotros por naturaleza, pero el alma tiene dificultades para hacer uso de ellas debido a la unión con el cuerpo. Este impedimento es preciso removerlo por el estudio y el ejercicio de las virtudes, particularmente la “sophrosyne”. (Brage, J. 2007)

Platón entiende la virtud como *armonía*, y considera relevante la moderación. El comportamiento humano debe ajustarse al orden y a la armonía que existen en el Universo: esta es la norma trascendente de la virtud. Para el filósofo, la virtud viene a ser como la salud del alma, entendida como el resultado de un equilibrio proporcionado o armonía entre los diversos elementos de la vida humana.

Platón dedica el *Cármides* a delimitar el sentido de la “sophrosyne”. El término se emplea, en este diálogo, como sinónimo de sensatez, pero en otros diálogos platónicos aparece con sentidos distintos: sabiduría, discreción, templanza, autodominio, moderación, castidad, disciplina e, incluso, tranquilidad. (Brage, J. 2007) En el *Crátilo*, -otro de sus diálogos- aparece la etimología de “sophrosyne”, en relación con “sos” (sano) y “phren” (corazón, mente, entendimiento). Platón considera la templanza como necesaria para la salud del alma y, de algún modo, para la salud del cuerpo. En el *Fedro*, el filósofo presenta la “sophrosyne” como un modo de pensar que orienta a la persona hacia lo mejor, dominando el deseo innato de placeres. Estas dos tendencias de la naturaleza humana – una innata: el deseo de placeres y la otra: la opinión adquirida, que tiende a lo mejor- pueden converger o divergir. Cuando domina nuestro comportamiento la opinión adquirida estamos actuando con templanza [“sophrosyne”]; y si el deseo nos arrastra irrazonablemente a los placeres y nos gobierna, incurrimos en la intemperancia.

En el *Banquete* volvemos a encontrar este sentido de “sophrosyne” como predominio de la razón sobre los placeres y deseos. En cambio en la *República*, Platón describe primero el aspecto negativo de la “sophrosyne” como “freno”, pero más adelante retoma la idea de armonía, porque nos muestra que realiza orden en el interior del hombre, por medio del dominio de sí mismo. Platón pone en boca de Sócrates la siguiente definición.

“la templanza es algo así como un acuerdo, como una armonía que se establece entre lo que es inferior y lo que es supe-



rior por naturaleza, en relación con la parte que debe gobernar, bien en la ciudad, bien en cada uno de los individuos"

(José Brage, 2007:16)

Aristóteles (384-322 a. de C.), en su obra *Ética a Nicómaco* recoge su pensamiento más elaborado sobre el tema de las virtudes. En esta obra fundamenta la ética, el sentido de la virtud en general y hace un elenco de las principales virtudes. Entre ellas cita la templanza ("sophrosyne"), que para el filósofo griego es la que regula los placeres de los sentidos (sus deseos y goces), y consiste en el punto medio entre la insensibilidad y la intemperancia. La templanza ejerce una función moderadora; Aristóteles no concibe la "sophrosyne" como control y freno de ciertos placeres y deseos, sino como virtud que busca el equilibrio y huye de los excesos.

Mostrar su aceptación por parte de distintas tradiciones culturales

Martin Seligman, psicólogo y escritor norteamericano, realizó junto a Christopher Peterson, psicólogo y profesor de la Universidad de Michigan, un estudio comparado sobre las virtudes en distintos sistemas morales (entre los cuales, es necesario aclarar, existe gran disparidad en lo que se refiere a la profundidad y importancia).

19

"Dirigidos por Catherine Dahlsgaard, leímos a Aristóteles y a Platón, santo Tomás de Aquino y san Agustín, el Antiguo Testamento y el Talmud, Confucio, Buda, Laozi, Bushido (el código de los samuráis), el Corán, Benjamín Franklin, y los Upanishads, unos doscientos catálogos de virtudes en total. Para nuestra sorpresa, en casi todas estas tradiciones que se remontaban a más de tres mil años y cubrían toda la faz de la Tierra se valoraban seis virtudes".

(Seligman, M. 2002:183).

Éstas son sabiduría-conocimiento, valor, amor, justicia, templanza y espiritualidad-trascendencia. Claramente descubrieron, detrás de esta clasificación, las virtudes clásicas: prudencia (sabiduría), justicia, fortaleza (valor) y templanza, a las que se agregan el amor o humanidad y la espiritualidad o trascendencia.



Los países orientales, India y China particularmente, a través del budismo, hinduismo y taoísmo) trabajan desde la antigüedad el desarrollo de la templanza, como un valor espiritual muy alto que actúa directamente sobre la voluntad. La templanza modera el apego a las cosas materiales. Estas culturas recurrían a formas de desarrollar y fortalecer esta virtud, a través de actividades como la meditación, la caligrafía y también a través del dibujo de mandalas. Con ello se consigue aquietar la mente, lograr niveles altos de concentración, equilibrar el espíritu.

En una sociedad cada vez más global y multicultural importa mucho buscar puntos de unión y de entendimiento, generadores de acciones y comportamientos que tengan efectos beneficiosos para todos sus integrantes.



Diseño de un programa articulado y operativo entre familia y escuela para educar en la moderación y la armonía desde las capacidades y cotidianidad a los 2 años

Las investigaciones científicas y el sentido común señalan que la familia juega un papel crucial en el desarrollo del niño: numerosos argumentos y razones fundamentadas en la ciencia pedagógica, psicológica y social apoyan la necesidad de unificar esfuerzos en la relación familia escuela.

Además en el caso de niños muy pequeños, sabemos que el apego y un constante cuidado por parte de los adultos es fundamental para su desarrollo social y emocional, y además son fundamentales para su crecimiento y desarrollo madurativo. Podemos añadir que estudios sobre resultados de aplicaciones de programas de apoyo familiar, confirman que el niño se desarrolla con más autonomía y seguridad cuando se efectúan intervenciones centradas en él y en la familia. (Layzer, J., Goodson, B. D., Bernstein, L. Price, C, 2001)

21

Desde la pedagogía, se considera tanto a los padres como a los profesores dos fuerzas que obtendrían mejores resultados si fueran unidas. Desde el ámbito de la psicología resulta patente que debe existir una interconexión para un mejor crecimiento y desarrollo del niño, aunque ambas instituciones mantengan sus funciones específicas y propias. Pero también es cierto que existen coincidencias: en ambas instituciones se desarrollan capacidades básicas: obedecer ciertas consignas, esperar turno, aceptar o negociar normas con los adultos y compañeros. El desarrollo de potencialidades cognitivas, afectivas y motrices reciben de la familia y de la escuela, conjuntamente, un impulso insustituible en la sociedad. Si se avanza y fortalece la educación en esta primera etapa - del desarrollo del niño y si se cuenta con la indispensable asistencia de los padres la educación tendrá consecuencias ventajosas para la sociedad.

Todo lo afirmado anteriormente nos estimula a buscar la integración educativa entre la escuela y la familia.

Como dicen Sanmartí y Tarín (2008) un proyecto tiene sentido si favorece la construcción de un conocimiento que promueva la comprensión del mundo y la capacidad para actuar en él de una manera responsable y solidaria. Este sería el objetivo tendencia y la finalidad última de nuestro



proyecto, diseñar una propuesta que favorezca el desarrollo armónico del niño de dos años, ayudándole a iniciarse en comportamientos atemperados. Ponemos en manos de la familia, en estrecha unión con la escuela, la gestión de su implementación.

Es una medida proactiva desarrollar la armonía y la moderación en esta edad. Pensamos que es adecuado el desarrollo de estos dos hábitos como predisposición para una futura adquisición de la virtud de la templanza.

Justificación de la propuesta

Por qué a los dos años de edad

El acuerdo de que la edad de los dos años señala una transición especial no sorprende, porque el lenguaje, el juego, la conciencia y la apreciación de lo bueno y lo malo aparecen en esta época. Incluso culturas sin conocimiento formal de la conducta humana consideran al niño de dos años como cualitativamente diferente al infante. Durante el segundo año todos los niños comienzan a desarrollar una apreciación de las normas de conducta correcta, pero necesitan que sus padres y educadores los informen de qué comportamientos son propios y cuáles impropios (Kagan, J. 1987). Este investigador norteamericano del temperamento, considera los dos primeros años de vida como un período especial del desarrollo. Este aspecto diferencial del momento evolutivo del infante se refuerza con la afirmación hecha por Zagury (2005) de que una decisión adoptada para educar en edad temprana, puede ser anacrónica en los años posteriores.

Por ello podemos considerar que este momento educativo tienen un marcado carácter preventivo y compensador. Si intervenimos tempranamente podemos evitar que más adelante se intensifiquen problemas en el desarrollo; cabe decir que esta etapa necesita la máxima atención y coordinación por parte de las distintas instancias que intervienen en su educación (Lebrero, M^a Paz, 1998).

Está científicamente aceptado que los niños nacen con un bagaje genético propio, predisposiciones y personalidad distintivas, que su cerebro crece deprisa, y se desarrolla mediante respuestas al flujo de aportaciones externas que le llegan de su entorno más próximo. Por este motivo lo que



le ocurre al niño a partir de su nacimiento tiene mayor importancia en el proceso que determinará el tipo de persona que va a llegar a ser. Esto supone una responsabilidad para quienes le atienden durante los principales años de su formación (Goldschmied, E; Jackson, S, 2002). De hecho

“cuando planificamos la dieta de un niño, prestamos mucha atención al menú, para ofrecerle la variedad y la calidad esenciales para su nutrición diaria, para que crezca con rapidez y para que los alimentos sean equilibrados. ¿Por qué no realizar acciones similares preparando una “dieta” mental, que nutra el desarrollo de su capacidad de emplear los ojos, las manos y la boca para alcanzar un equilibrio en todas sus dimensiones? “

(Goldschmied, E; Jackson, S, 2002:92)

Pensar y planificar acciones que conduzcan al niño a un desarrollo armónico de los sentidos y de las acciones que derivan de ellos es acertado y favorable a su desarrollo.

Hay que aprovechar la oportunidad de invertir durante la infancia. Entre el nacimiento y los dos años el cerebro es muy flexible y su crecimiento muy rápido. Durante este período, los niños adquieren el lenguaje y el desarrollo de relaciones fundamentales con los educadores, que contribuyen a los patrones de vida de confianza, comunicación, y regulación emocional. Investigaciones sobre la educación de los niños de 3 a 5 años, sugieren intervenir antes de los 3, de acuerdo con el principio de que las oportunidades para alterar el curso del desarrollo son mayores durante los períodos de rápido crecimiento y cambio.

El Dr. James Heckman, Premio Nobel de Economía en el año 2000, realizó un estudio longitudinal de costobeneficio de las inversiones en educación inicial. En esta investigación analizó no sólo las capacidades cognitivas, sino también las capacidades emocionales y sociales, como la motivación, la socialización, la perseverancia y la auto-regulación, deduciendo que si todas ellas son adquiridas suficientemente temprano establecen las bases para el aprendizaje y los logros durante toda la vida. En concordancia con esta conclusión encontramos en el Informe sobre la Seguridad Social en América del año 2011, de la Conferencia Interamericana de Seguridad Social (CISS), unos datos que refuerzan lo que estamos considerando hasta ahora:



“durante el ciclo de vida del individuo las capacidades producidas durante un año influyen en el aprendizaje futuro: hay una base mayor para adquirir habilidades en el futuro (efecto llamado “auto-productividad”); adicionalmente, las capacidades producidas en un año aumentan la productividad de la inversión en años siguientes (efecto llamado “complementariedad dinámica). Por lo tanto, la autoproduktividad y la complementariedad dinámica producen un efecto multiplicador”. (Informe sobre la Seguridad Social en América del año 2011:44)

Según estas referencias, los niños que se desarrollan bien en edades tempranas provocan interacciones y experiencias que aceleran el desarrollo, maximizando la temprana inversión.

Urie Bronfenbrenner (1979), psicólogo estadounidense conocido por su teoría ecológica sobre el desarrollo y el cambio de conducta en el individuo, destaca la importancia de la formación de los padres sobre todo en la intervención temprana. Afirma que cuanto mayor sea la implicación de los padres en los programas, cuanto más pequeños sean los niños y cuanto más dure el programa en el que se encuentran comprometidos, más significativos y duraderos serán los rendimientos alcanzados. (Máiquez, M^o L.; Rodrigo, M^o J., Capote, C., Vermaes, I., 2000). Cualquier padre percibe que entre los niños hay diferencias de vigor, estabilidad de ánimo y de reacción ante diversas situaciones o personas. Con las acciones educativas en edades tempranas se moldean los comportamientos y se generan - en líneas generales- niños irritables o felices. Los niños -como ya hemos mencionado anteriormente- nacen con inclinaciones que favorecen ciertos talentos y formas de reaccionar. Estas inclinaciones o propiedades temperamentales pueden cambiarse por la experiencia y todas exigen ciertas experiencias para actualizarse. Los estudios científicos acerca de las propiedades temperamentales han permitido seleccionar aquellas que son relativamente fáciles de observar y de relacionar con la futura armonía del niño: la actividad, la bulliciosidad, la temerosidad, la sensibilidad, la atención y fuerza de reacción. La tendencia temperamental, que puede verse claramente a los dos o tres años, puede influir en posteriores opciones de conducta. (Kagan, J., 1987)

Por qué desde las capacidades

Las capacidades han tomado -junto a las competencias- un relevante protagonismo en el marco educativo. El currículum de Educación Infantil de Primer Ciclo propone, como itinerario educativo, el inicio, desarrollo



y consolidación de las capacidades para llegar a un desarrollo integral de la persona. Este desarrollo total y pleno que persigue el curriculum se puede implementar junto con acciones que favorezcan el inicio y la consolidación de la moderación y la armonía en los comportamientos del niño, obteniendo un crecimiento equilibrado de las distintas dimensiones de la persona.

El despliegue de las capacidades se materializa en las tres áreas específicas de esta etapa, ámbitos de experiencia que se interrelacionan creando espacios de aprendizaje globalizados, desde donde se contribuye al desarrollo completo de la personalidad del niño.

Estos ámbitos de aprendizaje globalizados se asemejan -aunque de forma artificial- al marco educativo familiar que es global por naturaleza. Por ello, desde las capacidades y las áreas del curriculum podemos establecer conexiones adecuadas y operativas con la cotidianeidad de las acciones familiares.

Por qué desde la cotidianeidad

En la vida cotidiana hay múltiples actividades que pueden facilitar que el niño viva armónica y equilibradamente. Si se las enseñamos a hacer, y dejamos que sea él quien las lleve a la práctica, poco a poco se ejercitará, de forma absolutamente natural, en este modo de proceder.

La vida familiar, incluso todo aquello que puede parecer rutinario, está configurada por numerosas actividades llenas de sentido que pueden favorecer un desarrollo armónico.

“Los ritmos de las comidas y del descanso, del trabajo; las fiestas, las celebraciones y los encuentros con familiares y amigos; el nacimiento y la llegada de nuevos hermanos; la despedida por el fallecimiento de los más ancianos, las penurias y angustias en la enfermedad, las estrecheces en la escasez económica; las dificultades en la vida laboral de los padres. Cada nueva actividad que con el avanzar de la vida infantil se integra al conjunto de la vida familiar, cada una de las facetas de la actividad familiar tienen un sentido y obedecen a un fin concreto que es constante e interpersonalmente comunicado por la palabra y por la obra.”

(Palet, 2007:35).



Es en esta cotidianidad donde podemos y debemos ayudar al niño a adquirir unos hábitos, unas reacciones, unas decisiones moderadas y armónicas. Para llegar a este objetivo es indispensable la acción ejemplarizante de los educadores. El comportamiento ejemplar de padres y maestros contribuirá al desarrollo de actitudes, confiriendo armonía a las experiencias y acciones infantiles. Para educar en la moderación a través de la vida cotidiana es necesaria la tenacidad y la firmeza por parte de los padres y maestros. La repetición de actos que conlleva la vida cotidiana de la familia y de la escuela facilita este proceso.

En edad temprana, el niño aprende que el orden facilita la realización de cada acción, pero los niños no están preparados para organizar su horario y su espacio. Los padres, en casa, y los educadores, en el centro escolar, son quienes organizan y quienes deben mantener el orden en su entorno. Los niños deben seguir ese horario establecido.

El orden en la organización de su vida resulta tan vital como su alimentación, higiene y descanso. Si, por el contrario, hay desorganización en su vida cotidiana, se hará patente el desorden y la falta de armonía en otras actividades y en otras situaciones. El orden en el tiempo y en el espacio proporciona seguridad y equilibrio al niño, y armonía en sus actividades cotidianas.

Esta conducta equilibrada culminará siendo un comportamiento natural si el educador muestra al niño cómo debe conducirse y va dejándole - gradualmente - que sea él quien vaya comportándose autónoma y asiduamente de forma moderada. Más adelante le resultará más sencillo ejercitar la virtud de la templanza ante situaciones que así lo requieran.

“El niño que aprende a realizar las actividades de la vida cotidiana, el niño al que se le permite adquirir, poco a poco, una autonomía cada vez más completa, más armónica, siente que está haciendo lo que internamente desea hacer. El ser humano, por su propia naturaleza y porque esta lo reclama, desea crecer, aprender, valerse por sí mismo y vivir con otros sin agredirse, sin gritos, sin enfados y sin imposiciones. Ese es su deseo interno. Si obedece a ese deseo interno se siente bien, a gusto consigo mismo y con los demás. Ejercita la verdadera obediencia, la obediencia interna”.

(Vallet, Maite 2004:24)



La moderación facilita sentirse bien con los demás y con uno mismo. Existen momentos cotidianos determinados por las interacciones con otras personas que requieren una decisión de inhibición, participación o colaboración. Al escoger una de estas actitudes, reforzamos hábitos que darán lugar a una parte esencial del carácter de cada persona (Kagan, J. 1987)

“Hay órdenes sencillas, que acompañadas con la sonrisa y el agradecimiento del adulto, ofrecen una experiencia genuina de colaboración que no tiene por qué resultar opresora. El sentido de la individualidad y el inicio de la autonomía personal se construyen a través de muchísimos pequeños caminos que abren los educadores que comprenden este tipo de oportunidades cotidianas.”

(Goldschmied, E; Jackson, S, 2002: 38)

Por qué en la moderación y en la armonía

El humanista E.F. Schumacher en su obra “Lo pequeño es hermoso”, 2001, nos ofrece una afirmación pertinente que podemos considerar acertada para responder al interrogante que nos planteamos. Schumacher apunta que una voluntad debilitada por la abundancia y el descontrol de placeres somáticos y caprichos, se muestra incapaz de dirigir la propia vida, ya que no tiene la energía suficiente para fijar la atención en otro tipo de motivaciones más profundas, pero menos llamativas.

Hay que intervenir en la educación de los niños, en edades tempranas, dándoles las herramientas necesarias para que se relacionen de manera adecuada con el mundo. Una forma de hacerlo es capacitarlo para que desarrolle su autonomía de forma armónica.

Los niños, según las actuaciones que ven hacer a sus padres, perciben si pueden o no negociar con ellos. Con frecuencia el niño reclama y no acepta con prontitud ni diligencia la propuesta del adulto. En esta situación, el educador debe estar dispuesto a repetir la proposición hasta que sea necesario y siempre con la misma convicción. No debe desistir y si repetir, sin alterar la voz ni el modo de hablar, cumpliendo lo que se dice con decisión y serenidad. (Zagury, T., 2005)

Si el niño siempre que llora o reclama la atención es atendido en todo, tiende a perpetuar este tipo de conducta. Consigue así que el adulto sea cada vez más flexible en la cuestión de límites, y va aprendiendo a contro-



lar a los demás a través del grito, y más adelante, puede llegar a hacerlo por medio de la violencia y la agresión.

“Sin orientación y obteniendo atención cada vez que grita, golpea, rompe cosas, patalea o insulta, el niño va adquiriendo ese funcionamiento como modo de comunicación y control del mundo y de las personas. Hay que aprobar sus buenas acciones –sin olvidarse nunca de elogiarlas realmente- y reprobar y desestimar todas sus actitudes negativas, destructivas o agresivas. Es necesario repetir con serenidad la misma cosa para que dé resultado”.

(Zagury, T., 2005:26)

A los dos años o antes, el niño puede aceptar con cierta tranquilidad estas indicaciones y orientaciones de sus educadores, más adelante comienza a resultarle molesto.

“Cuando al niño se le permite hacerlo todo, amplía su espacio sin reconocer al otro como un ser humano con necesidades y derechos como él. Este niño tiende a desarrollar características de irritabilidad, inestabilidad emocional, reducción de la capacidad de concentración y atención e incluso incapacidad creciente de tolerar frustraciones y contrariedades”.

(Zagury,T., 2005:29).

Si se interviene a tiempo, con firmeza y mucho afecto, en la primera etapa, ante situaciones destempladas (rabietas, gritos, peleas, pataleos...) el niño aprende a comportarse: interioriza valores, aprende a respetarse y respetar a los otros, se va entrenando en el arte de compartir, aprende a defender sus cosas sin necesidad de agredir ni berrear... Va aprendiendo el arte de convivir armónica y civilizadamente en la sociedad.

Es posible confiar en que los niños terminen siendo adultos templados, moderados, equilibrados, pero para ello se debe prestar una atención esmerada y metódica a aquellos aspectos de la infancia que ofrecen alguna perspectiva favorable para alcanzar tal resultado (García Moriyón,F, 1998). El período de 0 a 2 años es muy decisivo (Sánchez Asín, 1997) para enseñar al niño la autorregulación, es decir, enseñarle a controlarse dentro del respeto a unas normas y tratar de prevenir y mejorar su maduración general.



Thomás Reid, filósofo de la Ilustración escocesa y fundador de la Escuela escocesa del sentido común, menciona en una de sus obras que las “semillas de discernimiento moral”, necesitan abastecerse mediante una cuidadosa educación y que su desarrollo “depende mucho de que hayan sido cultivadas a su debido tiempo y ejercidas adecuadamente”. (García Moriyón, F., 1998:104); así mismo pensamos que también necesitan y pueden ser cultivadas y alimentadas las “semillas de la templanza” mediante la educación de la moderación y la armonía.

Al hablar de educación en la moderación y en la armonía, podemos mencionar una variable funcional que es la equilibración (Sánchez Asín, A., 2006). La equilibración sería la tendencia natural del sujeto al equilibrio de sus estructuras. El niño adquiere el equilibrio interno o el control de sí mismo, a medida que siente la seguridad que le proporciona ser capaz de controlar su mundo –sentimientos, emociones, reacciones- y vivir teniendo en cuenta a los que le rodean. Para que el niño pueda adquirir estos aprendizajes, el adulto debe ser modelo en sus comportamientos. Cuando en lugar de regañarle por lo que hace mal, se le enseña a hacerlo bien, se siente tranquilo interiormente. Si se le grita constantemente porque no hace bien las cosas, se pone nervioso, se altera, y sigue sin saber cómo debe ser su comportamiento. (Vallet, M., 2004)

La moderación en el actuar requiere fuerza de voluntad. La voluntad se ejercita desde la primera etapa de la vida y se educa repitiendo acciones que cuestan. La fuerza de voluntad aunque parezca propia de etapas posteriores a la infancia, no lo es: el niño puede hacerse voluntarioso día a día. El ejercicio diario de la fuerza de voluntad hace que aquello que al principio resultaba tremendamente costoso se transforme en un hábito. (Vallet, M., 2004)

En la gestión de los deseos y las necesidades tiene un papel destacado la voluntad. No es indiferente gestionar los deseos y las necesidades adecuada o inadecuadamente, ya que las consecuencias o efectos de tales comportamientos son beneficiosos o perjudiciales para el niño. El educador ha de calibrar la diferencia existente entre necesidades y deseos y saber mostrarle al niño la conveniencia de hacer o no una cosa; de consentir o no en algo.

Una necesidad se percibe como algo inevitable, que si no es atendido puede ocasionar serios problemas en el desarrollo físico, intelectual o emocional del individuo. A.H. Maslow (1991), psicólogo, clasifica las



necesidades de la persona en cinco grupos por orden de importancia. La “jerarquía de las necesidades” de Maslow:

1. Necesidades fisiológicas (ligadas a la supervivencia)
2. Necesidades de seguridad (física, psicológica, social)
3. Necesidades de amor y afecto
4. Necesidades de reconocimiento y prestigio
5. Necesidades de autorealización

Los educadores -padres y maestros- deben orientar permanentemente a los niños, a fin de que vayan adquiriendo las aptitudes necesarias para satisfacer estas necesidades y discernir si, realmente, son tales o más bien son caprichos.

Por otro parte, el deseo es querer tener, hacer o conseguir algo, es la atracción por la realización de algo que puede ser o no ser importante para el desarrollo. Si el educador es consciente de la diferencia entre necesidad y deseo, podrá distinguir con más facilidad cuándo y cómo responder a una petición del niño y cómo mostrarle esa desigualdad (Zagury, T., 2005). Conviene -ante los deseos demandados por el niño- reflexionar y tomar una decisión que favorezca y ampare el desarrollo armónico de su personalidad. Es necesario reconocer cuándo atender un deseo del niño favorece su desarrollo, el respeto por el otro y por la sociedad como un todo, y cuando no es así. Siempre habrá algunos deseos, que aun no siendo necesidades podrán ser satisfechos. Las decisiones deben tomarse con criterios justos y equilibrados; a partir de reflexiones maduras (Zagury, T., 2005).

Podemos concluir que trabajar la moderación en acciones cotidianas que tengan relación con el cuidado de uno mismo y la salud -nutricionales, de higiene, descanso y posturales- con la realización de tareas -orden, trabajo, mantenimiento de la atención- y con el respeto a las personas y a sus actividades, nos permite ejecutar el proyecto en contextos escolares y familiares y contando con un componente básico para estas edades que es la ejemplaridad de los educadores.

Por qué con el ejemplo

Georges Gusdorf, filósofo y epistemólogo francés (1969), asegura que la existencia humana se forma y se afirma por el contacto con las existencias que le rodean. Entre estas relaciones interpersonales hay algunas



privilegiadas como es la relación del discípulo con el maestro que le revela el sentido de la vida, le orienta, no sólo en su actividad, sino también en el descubrimiento de sus certidumbres fundamentales. La función de los padres y de los maestros aparece como una intercesión; da a los valores figura humana. Padres y maestros pueden y deben ser modelo de valores, pueden y deben dar testimonio, con su comportamiento, de las virtudes que se quieren enseñar: pueden y deben ser modelo de persona virtuosa.

El comportamiento ejemplar de padres y maestros en la vida familiar y en la vida escolar, es capaz de conferir al niño el carácter teórico que requiere la actividad virtuosa. Los educadores han de ayudar al niño a adquirir, a lo largo de las diferentes etapas por las que transcurre su vida, las actitudes y virtudes necesarias para realizar su proyecto de vida.

“Se trata de ayudarles a crecer; a pasar de una etapa a otra desprendiéndose de todo aquello que les ate y aceptando todo lo que les libere. Los hijos necesitan alguien, lleno de vida, que les enseñe a vivir”.

(Vallet, M., 2006:11)

Los hijos necesitan la ejemplaridad, que el adulto vaya por delante en el esfuerzo de hacer realidad en su propia vida las virtudes que propone al niño. Además, por su propia naturaleza las virtudes no pueden ser impuestas; sólo pueden ser propuestas y tienen que ser presentadas con el ejemplo de modelos accesibles y atractivos. La virtud, como tal, no puede enseñarse, pero sí puede aprenderse, y se aprende por connaturalidad, por coexistencia con ella.

A los dos años el niño ha alcanzado una relativa suficiencia psicomotora y se siente atraído por multitud de objetos o de situaciones que incitan su curiosidad y de las que quiere disfrutar. Estas realidades pueden encerrar peligros y desórdenes; es entonces cuando los límites puestos por los educadores, que pretenden lo mejor para el niño, se tienen que hacer presentes (Palet, 2000).

Saber aplazar la satisfacción inmediata de los deseos es de especial importancia en el desarrollo del niño. Es muy conveniente que, ya a los dos años, el niño aprenda a omitir algunas acciones y a aplazar la realización de algunos deseos hasta encontrar el momento y el lugar adecuado. Como el niño a los dos años carece de las capacidades deliberativas necesarias para elegir, lo más importante, en esta edad, es que padres y maestros se



percaten de que el niño necesita una razón externa que le guíe y que ellos han de ser precisamente esta razón. (Palet, M., 2000)

“Gracias a la razón de los padres manifestada en su obrar y en su hablar, el niño podrá ajustar y revisar su propia consideración acerca del modo en el que conseguir lo que desea y, lo que es más importante, acerca de la conveniencia de ello. En este sentido, la educación de los hábitos buenos consiste fundamentalmente en conducir al niño al más amplio discernimiento moral posible. Este modo de guiar al niño no puede consistir sólo en hacerle ver una situación concreta momentánea, sino también en proveerle de una instrucción continuada y consistente que permitirá la formación de pautas a través de las cuales el niño aprenderá a ver y a percatarse de las cosas. De los que se trata en definitiva es de la formación de un proceso interno en esa primera conducta sensitiva infantil. /.../ se trata de preparar al niño para que sea él mismo quien, en el momento oportuno, efectúe los juicios y decisiones buenos y justos”.

(Palet, M. 2000:173)

Principios psicopedagógicos del modelo

Para que la relación familia escuela sea operativa, no puede ser abordada con una actitud “talla única.” Conviene identificar las fortalezas, intereses y necesidades de las familias y del personal docente, diseñando acciones o estrategias que respondan a las expectativas de los agentes educativos y se adecuen al entorno educativo determinado.

“El peligro radica en intentar hacer demasiadas cosas sin los medios adecuados, y acaso también con la pretensión de imponer un modelo único a personas que tienen unas necesidades y una forma de vida muy diversas, a las que la etiqueta de “padres” les otorga una uniformidad engañosa.”

(Goldschmied, E; Jackson, S, 2002:27).

Se trata de tender puentes entre la familia y la comunidad escolar. Y para ello proponemos trabajar desde las capacidades en la escuela y



desde la cotidianeidad en la familia, siguiendo un proyecto que contenga las siguientes características:

a. Flexibilidad y atención a la diversidad

La participación e implicación de los padres y maestros se debe ajustar a la situación escolar y a la vida familiar. No se requiere una presencia continua de los padres a reuniones, ni sobrecarga de trabajo para el maestro o la escuela. El énfasis se quiere poner en facilitar a los educadores recursos para que el niño desarrolle su personalidad de forma armónica y moderada en los dos principales escenarios educativos. El programa pretende ser flexible: las propuestas de acción están integradas en el curriculum y en la vida cotidiana con el fin facilitar su desarrollo sin necesidad de realizar acciones fuera de estos ámbitos. Se desarrolla integrando las rutinas diarias del niño e incorporando aquellas que faciliten el fortalecimiento de la armonía y la moderación.

El programa cuenta con objetivos aplicables a las distintas realidades familiares, tanto en lo que se refiere a su estructura como a su origen. Se pretende que satisfaga la variedad de necesidades que presentan las diferentes culturas, estilos parentales, estilos de vida y horarios laborales.

b. Globalidad

La unidad de la persona exige que tanto la actividad educativa familiar como escolar sea unitaria e integrada; es decir, reclama que las acciones educativas sean globalizadas. Por este motivo pensamos que la intervención educativa del modelo que proponemos debe ser diseñada y elaborada teniendo en cuenta la globalidad, porque afecta a la totalidad de la persona, a los padres y a la escuela.

Definición de la situación inicial

Para un ajuste eficaz del programa y adecuación al entorno familiar y escolar, es necesario obtener, tanto de la familia como del marco escolar, cierta información sobre el estilo educativo, su contexto y el comportamiento del niño en casa.



“Al definir un proyecto educativo conviene tener en cuenta – por su vinculación y para su implicación- a las personas que van a llevarlo a cabo y a los niños/as que van a recibirlo. Por ello nos parece importante conocer la vida cotidiana familiar del alumno/a y el currículo manifiesto y oculto del aula”.

(Lebrero, M^a Paz, 1998)

Esta información nos facilita conocer las condiciones en que se encuentra el niño, la familia y el docente para afrontar el programa: conocimientos y actitudes previas sobre la educación de la moderación y la armonía, habilidades educativas y comportamientos, aspectos madurativos de la personalidad del niño. Por medio de un conjunto de indicadores medibles podremos aproximarnos al perfil del niño, del docente y de los padres en relación a la moderación. Indicadores que nos permitan -durante el proceso- gestionar y conocer con regularidad, en el tiempo, el nivel de adquisición de este comportamiento.

Conociendo cómo es el contexto familiar y escolar en el que se desenvuelve el niño, podemos identificar las fortalezas y puntos débiles; y así adoptar las intervenciones oportunas.

34

Este diagnóstico procura contemplar el entorno del niño, conocer los factores que interactúan en el proceso formativo del pequeño: forma de actuar del educador, forma de relacionarse y de comportarse el niño, etc.

“El análisis conviene que se dirija a todos aquellos aspectos que por su relevancia afectan decididamente el proceso educativo. La educación actúa necesariamente en una situación dada que, normalmente, suele estar conformada por elementos muy distintos: capacidades, tipo de centro, contexto familiar...”

(Lebrero, M^a Paz, 1998:265)

Por tanto, para elaborar el diagnóstico tendremos en cuenta los espacios de la vida del niño más significativos y más influyentes que, desde un contexto determinado, afectan y determinan su formación.

Selección, organización y secuenciación del programa

El programa tiene su origen en el estudio y análisis del currículum prescriptivo establecido por la administración, con el propósito de integrarlo



con los elementos afines del currículum. Haciéndolo así pretendemos que el programa no se desarrolle en paralelo, o de forma añadida o superpuesta al proceso de enseñanza aprendizaje que realiza el niño y que trabaja el docente.

Para ello, hemos determinado desde qué capacidades y objetivos generales de ciclo podemos trabajar la moderación y la armonía; qué contenidos de las diferentes áreas guardan más relación con lo que pretendemos y qué relación se establece entre las áreas, las capacidades y los objetivos.

Estas cuestiones nos han permitido encontrar elementos claros que admiten articular el currículum de primer ciclo con los objetivos que nos hemos marcado en el programa, de manera que la tarea educativa sea coherente y unitaria.

El siguiente paso ha sido redefinir los objetivos del currículum desde el programa. Esta redefinición de los objetivos y a la priorización de algunos aspectos dentro del mismo objetivo nos ofrece el ámbito de actuación. Así pues, las acciones formativas las llevaremos a cabo en todos los espacios y ámbitos educativos: espacios de ocio, de descanso, de higiene, de nutrición y desde todos los contenidos de las áreas curriculares: conocimiento de uno mismo y de los demás, conocimiento del entorno, y comunicación y lenguajes.

Vemos, por lo tanto, que nos ocupamos del desarrollo de las capacidades integrando los objetivos redefinidos y en conexión con las áreas (ámbito escolar) , y en conexión con las acciones cotidianas (ámbito familiar).

Las capacidades propuestas en el currículum del primer ciclo de Educación Infantil y su aplicabilidad a un amplio abanico de situaciones de la vida cotidiana y escolar, nos brindan la oportunidad de poder trabajar la moderación y la armonía a partir de ellas y en conexión con las rutinas. Capacidades, áreas y cotidianeidad podemos considerarlos ejes vertebradores y organizadores del programa desde donde intervenir educativamente para iniciar y reforzar estas actitudes. Trabajar las rutinas diarias -propias de esta edad- nos ofrece una adecuada estabilidad en el desarrollo del niño.

Las áreas de Educación Infantil, como ámbitos en los que se organizan las experiencias del escolar nos facilitan un marco idóneo para el desarrollo del programa, ya que desde ellas es posible potenciar la integridad



de la persona y elaborar una acción formativa desde los requerimientos de la globalización.

Subrayamos, por tanto, el carácter integrador que el programa adquiere mediante esta estructura formada por capacidades, objetivos y áreas.

Objetivos generales

El actual marco legislativo y educativo de referencia (LOE, LEC) establece los objetivos que muestran cómo debe ser y hacia dónde debe encaminarse la educación de los niños. La ley recoge objetivos y criterios que son irrenunciables para todos los centros y determinan el tipo de persona que se quiere formar. Sin embargo, cada escuela puede y debe determinar las líneas educativas que va a seguir a partir de su reflexión, y en algunos casos de su ideario. Esto propicia la definición de programas o proyectos educativos para el centro, que además de otorgarle carácter y personalidad propia, pueden garantizar la participación eficaz de otros agentes educativos, como por ejemplo la familia.

36

Elaborar un programa exige reflexionar sobre la incidencia que queremos que tenga en las personas que van a recibirlo y ejecutarlo. Nos planteamos qué perfil de niño y educador procuramos alcanzar con las orientaciones y acciones previstas en el programa; partiendo de cómo son esas personas, para llegar a que alcancen los objetivos previstos (Lebrero, M^a Paz, 1998).

Los objetivos que pretendemos con el programa son:

Educar en la moderación y la armonía en la escuela y en la familia desde las capacidades y en la cotidianeidad.

- a. Promover la moderación como un valor fundamental y un recurso básico para el desarrollo personal y social, estimulando la adquisición de actitudes y hábitos de conducta moderados.
- b. Eliminar o reducir al máximo aquellos comportamientos que conlleven un riesgo para la armonía y el equilibrio.



- c. Capacitar para que individual, escolar y familiarmente se asuma un papel activo en la promoción y mantenimiento de dicha actitud.
- d. Promover una toma de conciencia acerca de cómo algunos factores ambientales y sociales influyen negativamente.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos surgen de la reformulación de los objetivos del Decreto del 1r ciclo de Educación Infantil. Los pasos seguidos para elaborarlos han sido los siguientes:

1. Elaboración de una tabla con las capacidades, objetivos y contenidos de las áreas.
2. Estudio de la interrelaciones que existen entre los citados ámbitos.
3. Elección de una capacidad **-la capacidad i-** porque consideramos que abarca e integra los demás objetivos y se relaciona con las demás capacidades y áreas. (*Tabla 1 Capacidades y objetivos del Decreto de Educación Infantil 1r Ciclo y Tabla 2 Áreas Decreto de Educación Infantil 1r Ciclo*)
4. Elaboración de rúbricas en las que figuran los objetivos del decreto en relación con las capacidades y el objetivo redefinido. En esta misma tabla se indican unos descriptores que señalan el nivel de adquisición o dominio del objetivo presentado. (*Tabla 3 Rúbrica Objetivos 1, 2, 3 y 5; Tabla 4 Rúbrica Objetivos 4 y 8; Tabla 5 Rúbrica Objetivos 6 y 7*)
5. Finalmente se sugieren acciones a realizar por los educadores (*Tabla 10 Acciones para llevar a cabo padres/maestros*)



Tabla capacidades y objetivos (entre paréntesis contenido de las áreas)

Capacidades del decreto	Objetivos del decreto
a. Progresar en el conocimiento y dominio del propio cuerpo, en el movimiento y en la coordinación, reconociendo sus posibilidades.	1. Identificarse como persona, lograr el grado de seguridad afectiva y emocional correspondiente a su momento madurativo, y esforzarse por manifestar y expresar las propias emociones y sentimientos. (A1, C1)
b. Adquirir de forma progresiva seguridad afectiva y emocional, construyendo, paulatinamente, una imagen positiva de sí mismos y de las otras personas.	2. Establecer relaciones afectivas positivas, comprendiendo y apreciando progresivamente su entorno inmediato, iniciándose en la adquisición de comportamientos sociales que faciliten la integración en el grupo. (A4, A10, B2, B8, C3, C6)
c. Adquirir progresivamente hábitos básicos de autonomía en acciones cotidianas, para actuar con seguridad y eficacia.	3. Participar con iniciativa y constancia en las actividades cotidianas de alimentación, reposo e higiene personal, iniciándose en la propia autonomía y orientándose en las secuencias temporales cotidianas y en los espacios que le son habituales. (A3, A5, A6, A7, B2, B3, B10) 5. Dominar progresivamente el cuerpo y la adquisición de nuevas habilidades motrices, aumentando su autonomía en los desplazamientos, en el uso de los objetos y la orientación en el espacio cotidiano. (A6, A7, A8, C9)
d. Pensar, crear, elaborar explicaciones e iniciarse en las habilidades matemáticas básicas.	4. Comprender el lenguaje adulto y de los otros niños, sabe comunicarse y expresarse a través del movimiento, el gesto, el juego y la palabra, con una progresiva mejora del lenguaje oral. (A10, C1, C3, C4, C5, C6)
e. Progresar en la comunicación y expresión ajustada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales por medio de diversos lenguajes.	8. Iniciarse en el descubrimiento y en el uso del lenguaje corporal, verbal, matemático, musical y plástico. (C1, C2, C4, C5, C8, C9)
f. Observar y explorar el entorno inmediato, natural y físico, con una actitud de curiosidad y respeto y participar, gradualmente, en actividades sociales y culturales.	6. Actuar sobre la realidad inmediata, descubrir la organización a partir de las propias vivencias y establecer relaciones entre objetos según sus características perceptivas (B4, B6, B7, B9)
g. Mostrar iniciativa para afrontar situaciones de la vida cotidiana, identificando los peligros y aprendiendo actuar en consecuencia	7. Proyectar las propias vivencias a través de la actividad lúdica, y representarlas a través de un incipiente juego simbólico. (B7)
h. Convivir en la diversidad, progresando en la relación con las otras personas e iniciándose en la resolución pacífica de conflictos.(B8)	2. Establecer relaciones afectivas positivas, comprendiendo y apreciando progresivamente su entorno inmediato, iniciándose en la adquisición de comportamientos sociales que faciliten la integración en el grupo. (A4, A10, B2, B8, C3, C6)
i. Comportarse de acuerdo con unas pautas de convivencia que le lleven hacia una autonomía personal, hacia la colaboración con el grupo y hacia la integración social	

Tabla 1 Capacidades y objetivos del Decreto de Educación Infantil 1r Ciclo

Los **letras** - A4, A10, B2, B7, B9, C8, C9- que aparecen junto a los objetivos del Decreto corresponden a los contenidos de las áreas. De esta forma se hace visible que estos objetivos se trabajan desde estos ámbitos y de forma global.



Áreas Educación infantil 1r Ciclo

AREA A Descubrimiento de uno mismo y de los demás	AREA B Descubrimiento del entorno	AREA C Comunicación y lenguajes
<p>A1. Identificación como persona, conocimiento algunas características personales propias para lograr el grado de seguridad afectiva y emocional correspondiente a su momento madurativo</p> <p>A2. Dominio progresivo de las posibilidades expresivas, perceptivas y motoras del propio cuerpo y utilización de los recursos personales de qué dispone en la vida cotidiana.</p> <p>A3. Descubrimiento e identificación de las propias necesidades fisiológicas (hambre, sed, sueño, etc.), mostrando un control progresivo de ellas.</p> <p>A4. Manifestación y expresión de las propias emociones y sentimientos, utilizando el lenguaje como medio de expresión y comunicación.</p> <p>A5. Progreso en la adquisición de hábitos relacionados con el bienestar corporal y la seguridad personal, la higiene y la salud, así como en el inicio de hábitos de orden, constancia y organización en las actividades en que participa.</p> <p>A6. Progreso en el dominio de la coordinación y control dinámico del cuerpo, aumentando su autonomía en los desplazamientos y en el uso de objetos y en la orientación en el espacio cotidiano</p>	<p>B1. Comprensión y apreciación progresiva del entorno inmediato, iniciándose en el conocimiento y en la adquisición de comportamientos sociales que faciliten la integración en los diferentes grupos sociales en que participa. (h, i)</p> <p>B2. Orientación y autonomía en los espacios habituales cotidianos e iniciación en el uso de términos relativos al espacio (aquí, allá, dentro, fuera, arriba, abajo).</p> <p>B3. Orientación en las secuencias temporales en que se organiza la vida diaria e iniciación en el uso de términos relativos a la organización del tiempo (mañana, tarde, ahora, después, hoy).</p> <p>B4. Observación y actuación sobre la realidad inmediata, a partir de las propias vivencias, estableciendo relaciones entre objetos según sus características perceptivas.</p> <p>B5. Observación y exploración del entorno físico y social, planificando y ordenando la propia acción, constatando los efectos y estableciendo relaciones entre la propia actuación y las consecuencias que de ella se deriven.</p>	<p>C1. Iniciación en el descubrimiento y uso del lenguaje corporal, verbal, musical y plástico.</p> <p>C2. Interés por algunas técnicas básicas (pintura, modelado, dibujo, etc.) de los diferentes lenguajes expresivos y formas de representación.</p> <p>C3. Comprensión de las intenciones y de los mensajes que les dirigen las personas adultas y otros niños, identificando y utilizando los diferentes recursos comunicativos (gesto, entonación) y valorando el lenguaje oral como un medio de relación con las otras personas.</p> <p>C4. Conocimiento y uso de forma progresiva de las normas que rigen los intercambios, relatos y conversaciones (atención, espera, tono de voz, interés, iniciativa).</p> <p>C5. Expresión de necesidades, sentimientos e ideas mediante el lenguaje oral, mostrando un progresivo incremento del vocabulario relativo al propio entorno y experiencia, uso de frases simples y comprensión de variaciones morfológicas de género y número.</p>



AREA A Descubrimiento de uno mismo y de los demás	AREA B Descubrimiento del entorno	AREA C Comunicación y lenguajes
<p>A7. Participación con iniciativa i constancia en sus actividades cotidianas de alimentación, descanso y higiene personal, iniciándose en la propia autonomía y orientándose en la secuencias temporales cotidianas y en los espacios que les son habituales</p> <p>A8. Dominio progresivo del control y de la coordinación oculomaneual, así como de las habilidades manipulativas necesarias para explorar objetos y para ser cada vez más activo y autónomo en las distintas situaciones cotidianas (vestirse, ponerse los zapatos)</p> <p>A9. Iniciativa para llevar a cabo actividades y juegos, resolviendo las dificultades que se puedan presentar mediante la propia actuación o pidiendo a los demás la ayuda necesaria y aceptando pequeñas frustraciones.</p> <p>A10. Disposición para establecer relaciones afectivas positivas con las personas adultas y los niños con quienes comparte situaciones y actividades cotidianamente</p>	<p>B6. Observación y constatación de algunos de los cambios y modificaciones a que están sometidos todos los elementos del entorno (personas, animales, plantas y objetos).</p> <p>B7. Interés y curiosidad por el medio físico i social, explorando las características de objetos, materiales y elementos del entorno natural, formulando preguntas sobre algunos sucesos y representando vivencias y situaciones mediante el juego simbólico.</p> <p>B8. Participación en fiestas, tradiciones y costumbres de la comunidad a la que pertenece, mostrando interés y curiosidad.</p> <p>B9. Iniciación en la diferenciación de algunas cualidades sensoriales fruto de la exploración de los objetos materiales, de elementos del entorno natural y de la comparación de sus propiedades. Inicio de las primeras clasificaciones, ordenaciones y correspondencias en función de las características y de los atributos.</p> <p>B10. Reconocimiento de secuencias espaciales, temporales y lógicas e iniciación en el uso de las primeras nociones cuantitativas en situaciones cotidianas.</p>	<p>C6. Iniciación en el uso de las diferentes formas de comunicación, esforzándose para hacerse entender y escuchando a los otros.</p> <p>C7. Recuerdo y relato de experiencias pasadas y relacionarlas con situaciones parecidas o diferentes.</p> <p>C8. Reconocimiento, retención y memorización de canciones, dichos sencillos, y juegos participando de forma activa, siguiendo en ritmo, la melodía y reproduciendo el gesto, etc.</p> <p>C9. Reconocimiento y participación activa en danzas sencillas con una progresiva coordinación general del cuerpo y el sentido del ritmo.</p>

Tabla 2 Áreas Decreto de Educación Infantil 1r Ciclo



Rúbricas

Capacidad i: Comportarse de acuerdo con unas pautas de convivencia que lleve al niño hacia una autonomía personal, hacia una colaboración con el grupo y hacia la integración social

Objetivo 1	identificarse como persona, lograr el grado de seguridad afectiva y emocional correspondiente a su momento madurativo, y esforzarse por manifestar y expresar las propias emociones y sentimientos		Objetivo redefinido: Manifestar y expresar sus propias emociones y sentimientos con moderación
Nº Dominio	Primer nivel de dominio	Segundo nivel de dominio	Tercer nivel de dominio
Descripciones	Tiene dificultades para expresar sus sentimientos y deseos de forma correcta.	Suele manifestar sus deseos y sentimientos con moderación.	Manifiesta y expresa sus propias emociones y sentimientos con moderación
Objetivo 2	Establecer relaciones afectivas positivas, comprendiendo y apreciando progresivamente su entorno inmediato, iniciándose en la adquisición de comportamientos sociales que faciliten la integración en el grupo.		Objetivo redefinido: Manifestar y expresar sus propias emociones y sentimientos con moderación
	Primer nivel de dominio	Segundo nivel de dominio	Tercer nivel de dominio
Descripciones	Se relaciona poco y con ciertas dificultades con niños de su misma edad. Tiene más dificultades para relacionarse con los adultos.	Se relaciona con facilidad con niños de su edad y adultos.	Se relaciona con las otras personas –adultos y pequeños– de forma positiva y empática.
Objetivo 3	Participar con iniciativa y constancia en las actividades cotidianas de alimentación, reposo e higiene personal, iniciándose en la propia autonomía y orientándose en las secuencias temporales cotidianas y en los espacios que le son habituales.		Objetivo redefinido: Realizar actividades cotidianas de alimentación, reposo y higiene con autonomía.
	Primer nivel de dominio	Segundo nivel de dominio	Tercer nivel de dominio
Descripciones	No tiene autonomía en la realización de las actividades de alimentación, reposo y higiene con autonomía.	Empieza a ser autónomo en las actividades cotidianas de alimentación, reposo y higiene.	Realiza las actividades cotidianas de alimentación, reposo y higiene con autonomía.
Objetivo 5	Dominar progresivamente el cuerpo y la adquisición de nuevas habilidades motrices, aumentando su autonomía en los desplazamientos, en el uso de los objetos y la orientación en el espacio cotidiano		Objetivo redefinido: Moverse con tranquilidad y autodominio en los espacios conocidos; ser cuidadoso en el uso de los objetos.
	Primer nivel de dominio	Segundo nivel de dominio	Tercer nivel de dominio
Descripciones	Muestra dificultades para moverse con equilibrio en el espacio. Es poco cuidadoso en el uso de los objetos.	Muestra cierto autodominio en los movimientos en espacios conocidos. Suele ser cuidadoso en el uso de los objetos.	Se mueve con tranquilidad y autodominio en los espacios conocidos; es cuidadoso en el uso de los objetos.
Capacidades relacionadas e interconectadas con los objetivos	a) Progresar en el conocimiento y dominio del propio cuerpo, en el movimiento y en la coordinación, reconociendo sus posibilidades. b) Adquirir de forma progresiva seguridad afectiva y emocional, construyendo, paulatinamente, una imagen positiva de sí mismos y de las otras personas c) Adquirir progresivamente hábitos básicos de autonomía en acciones cotidianas, para actuar con seguridad y eficacia. h) Convivir en la diversidad, progresando en la relación con las otras personas e iniciándose en la resolución pacífica de conflictos.(BB)		

Tabla 3 Rúbrica Objetivos 1, 2, 3 y 5



Objetivo 4	Comprender el lenguaje adulto y de los otros niños, comunicarse y expresarse a través del movimiento, el gesto, el juego y la palabra, con una progresiva mejora del lenguaje oral		Objetivo redefinido: Comunicarse con modos y maneras suaves y atemperadas
Nº Dominio	Primer nivel de dominio	Segundo nivel de dominio	Tercer nivel de dominio
Descripciones	Sus formas de comunicación suelen derivar en rabietas y formas bruscas.	Con frecuencia se comunica de forma adecuada y atemperada.	Se comunica con modos y maneras suaves y atemperadas
Objetivo 8	Iniciarse en el descubrimiento y en el uso del lenguaje corporal, verbal, matemático, musical y plástico.		Objetivo redefinido: Usar los distintos canales de comunicación sin disonancias.
	Primer nivel de dominio	Segundo nivel de dominio	Tercer nivel de dominio
Descripciones	No distingue, ni utiliza los distintos canales de comunicación.	Distingue y utiliza distintos canales de comunicación.	Utiliza los distintos canales de comunicación sin disonancias
Capacidades relacionadas e interconectadas con los objetivos	<p>d) Pensar, crear, elaborar explicaciones e iniciarse en las habilidades matemáticas básicas.</p> <p>e) Progresar en la comunicación y expresión ajustada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales por medio de diversos lenguajes.</p>		

Tabla 4 Rúbrica Objetivos 4 y 8

Objetivo 6	Actuar sobre la realidad inmediata, descubrir la organización a partir de las propias vivencias y establecer relaciones entre objetos según sus características perceptivas		Objetivo redefinido: Actuar sobre el entorno natural, físico y social con respeto.
Nº Dominio	Primer nivel de dominio	Segundo nivel de dominio	Tercer nivel de dominio
Descripciones	No suele ser cuidadoso con el entorno natural, físico y social.	Con frecuencia es cuidadoso y respetuoso con el entorno natural, físico y social con respeto.	Actúa sobre el entorno natural, físico y social con respeto.
Objetivo 7	Proyectar las propias vivencias a través de la actividad lúdica, y representarlas a través de un incipiente juego simbólico.		Objetivo redefinido: Aprender a identificar peligros en las situaciones de la vida cotidiana
	Primer nivel de dominio	Segundo nivel de dominio	Tercer nivel de dominio
Descripciones	Tiene dificultades para identificar peligros en las situaciones de la vida cotidiana	Identificar peligros en las situaciones de la vida cotidiana, pero no siempre sabe cómo actuar ante ellos.	Identificar peligros en las situaciones de la vida cotidiana y sabe cómo gestionarlos
Capacidades relacionadas e interconectadas con los objetivos	<p>f) Observar y explorar el entorno inmediato, natural y físico, con una actitud de curiosidad y respeto y participar, gradualmente, en actividades sociales y culturales.</p> <p>g) Mostrar iniciativa para afrontar situaciones de la vida cotidiana, identificando los peligros y aprendiendo actuar en consecuencia</p>		

Tabla 5 Rúbrica Objetivos 6 y 7



Punto de partida. Instrumentos de diagnóstico

La valoración diagnóstica tiene por objeto proporcionar la información desde la que partimos.

Es necesario conocer:

- en lo que se refiere a la armonía y la moderación:
 - conocimientos y actitudes previas de padres y maestros.
 - habilidades educativas y comportamientos de educadores y educandos.
- en relación a las capacidades.
 - el nivel de dominio de las capacidades en su relación con la armonía.

Los instrumentos que se ha diseñado para poder realizar esta primera aproximación son los siguientes:

- Cuestionario a padres y maestros.
- Entrevista a padres y maestros.
- Observación inicial del niño en el ámbito escolar.

Para conocer la situación desde la que partimos contamos con dos instrumentos: un cuestionario y un guión para una entrevista con los padres.

Instrumento 1. Cuestionario de diagnóstico

Apreciados padres:

Antes de iniciar el programa deseo solicitarles su valiosa colaboración para llevarlo a cabo de forma eficaz y adecuada a las necesidades de cada familia. La información recogida será de carácter confidencial y se utilizará únicamente para los objetivos del programa.

Nombre y apellidos de los padres:

Fecha de nacimiento del niño/a:

Nombre del niño/a:



Información sobre el niño/a

1: No alcanzado 2: En desarrollo 3: Alcanzado

	1	2	3
1. Controla su cuerpo así como los hábitos básicos de cuidado e higiene.			
2. Avisa con tiempo la necesidad de ir al baño.			
3. Comienza la interrelación con el grupo de iguales y adultos			
4. Entiende y respeta reglas sencillas del juego			
5. Expresa los propios sentimientos y se inicia en el control de estos			
6. Expresa con palabras y entonación adecuada, emociones y sentimientos.			
7. Mantiene la atención escuchando sin interrumpir.			
8. Participa activamente en las actividades de clase			
9. Observa y explora su entorno físico-natural más inmediato y muestra una actitud de curiosidad y cuidado hacia él.			
10. Aprecia y establece vínculos de relación con sus compañeros y adultos desarrollando actitudes de colaboración, ayuda, cooperación y solidaridad.			
11. Aprende a articular progresivamente los propios intereses con los de los demás.			
12. Conoce y respeta algunas características del entorno cultural de su comunidad.			
13. Cuida y respeta los animales y plantas			
14. Comparte los juguetes con sus compañeros			
15. Usar su material de juego o trabajo sin pedir ayuda			
16. Cuando canta, baila, recita lo hace con equilibrio.			
17. Se comporta con tranquilidad en situaciones conflictivas			
18. Colabora con otros niños			
19. Manifiesta actitudes y actuaciones de respeto y cuidado para la conservación del medio natural.			
20. Cuida y ordena el material propio y colectivo.			
21. Conoce y respeta las normas elementales de convivencia			
22. Escucha al que habla y respeta su turno en las conversaciones.			
23. Respeta las reglas en los juegos.			
24. Muestra una imagen ajustada y positiva de sí mismo/a (tranquilo y seguro)			
25. Respeta las cualidades de los otros sin discriminación.			
26. Trabaja y juega en grupo.			
27. Coordina y controla sus movimientos en las diferentes actividades.			
28. Resuelve situaciones o problemas sencillos de la vía cotidiana escolar.			
29. Identifica, controla y comunica sus sentimientos y emociones.			
30. Respeta y acepta las emociones de los otros.			
31. Desarrolla con agrado actitudes de ayuda, respeto y colaboración.			
32. Es limpio y ordenado en su aspecto personal y en su trabajo.			
33. No muestra excesiva dependencia de los adultos.			
34. No muestra excesiva dependencia de otros niños.			
35. Es correcto en el trato (pide perdón, dice gracias...)			

Tabla 6 Información desde casa sobre el niño/a



Información sobre padres y maestros

1.Siempre 2.A veces 3.Nunca

Formas de comunicación	1	2	3
1. Miradas amenazadoras			
2. Palabras fuertes			
3. Miradas de afecto			
4. Sonrisas			
5. Caricias			
6. Abrazos			
7. Golpes			
8. Castigos			
9. Otros			
Forma utilizada para asignar alguna tarea			
10. Orden			
11. Consejo			
12. Recomendación			
13. Persuasión			
14. Explicación de la importancia de cooperar			
15. Bajo presión de un castigo si no se hace la tarea			
Actuación personal frente al cumplimiento o no de la tarea asignada.			
16. Indiferencia			
17. Aplausos			
18. Agradecimiento			
19. Premios			
20. Felicitación			
Actuación personal frente al incumplimiento de la tarea asignada.			
21. Regaño.			
22. Castigo			
23. Gritos.			
24. Indiferencia.			
Asunción del papel como educador/a.			
25. Con alegría			
26. Con responsabilidad			
27. Le cuesta aceptarlo			
28. Lo evita			
Grado de satisfacción como educador/a.			
29. Muy satisfecho			
30. Bastante satisfecho			
31. Poco satisfecho			
32. Nada satisfecho			
Clima que se construye cotidianamente			
33. Agradable			
32. Desagradable			
33. Tranquilo			
34. Estresante			
35. Tenso			



SÓLO PARA PADRES				
Tipo de expectativa(s) que tiene en relación con su hijo/a. (Enumere 5 en orden de importancia, siendo el 1 el más importante y el 5 el menos importante)				
1. Que sea feliz				
2. Que sea una persona buena				
3. Que sea un profesional responsable				
4. Que gane mucho dinero				
5. Que participe en la solución de los problemas de la sociedad				
6. Que ayude a las demás personas				
7. Que tenga la vida solucionada				
8. Que forme una familia				
9. Que tenga hijos (as)				
10. Que haga lo que él o ella quiera				
11. No tengo ninguna expectativa				

Tabla 7 Información sobre padres y maestros

Instrumento 2. Entrevista estructurada

1. ¿Podrían relatarnos brevemente qué hacen diariamente con su hijo/a, desde que se levanta hasta que se acuesta, entre semana y los fines de semana?
2. ¿Cuáles son las formas más frecuentes de interactuar con él/ella?
3. ¿Qué mecanismos de comunicación utiliza con su hijo/a, además del verbal?
4. ¿Muestras de cariño que más utiliza con él/ella?
5. ¿Le ofrece a su hijo alguna recomendación, algún consejo que quisiera que recordara siempre y lo pusiera en práctica?
6. ¿Tiene el niño alguna tarea asignada en casa como forma de ayudar y colaborar? ¿Cómo la desempeña?



Instrumento 3. Rubrica de indicadores: observación escolar

1: No alcanzado 2: En desarrollo 3: Alcanzado

Indicadores	NA	EN	A
1. Respeta las pautas de comportamiento y las normas básicas de convivencia en los entornos en los que transcurre su vida (familia, centro escolar, hogar...)			
2. Regula su comportamiento (esperar turnos, control de la agresividad...) en situaciones de juego, rutinas diarias, tareas, respecto al os compañeros y los adultos.			
3. Planifica en función de la información recibida, para resolver tareas sencillas del a vida cotidiana y constatar sus efectos.			
4. Colabora y coopera con los iguales y los adultos pidiendo con confianza la ayuda necesaria en el momento adecuado			
5. Regula la propia conducta, en función de las peticiones y explicaciones de otros niños y adultos, , etc.			
6. Influye adecuadamente en la conducta de los demás: pidiendo, dando, preguntando, explicando.			
7. Presenta hábitos de trabajo básicos tales como orden, organización, constancia, atención.			
8. Acepta las limitaciones propias y ajenas, en la realización de las tareas actuando de forma ajustada a las mismas.			
9. Identifica los sentimientos de alegría y tristeza			
10. Utiliza las normas de cortesía: saludos, despedidas, dar las gracias y pedir por favor			
11. Estima la duración de ciertas rutinas de la vida cotidiana en relación con las unidades de tiempo (día, semana, hora...)			
12. Ubica las actividades de la vida cotidiana en el tiempo: día, noche, mañana, tarde, laboral, festivo			
13. Usando los recursos básicos de expresión del propio cuerpo (movimiento, llanto, grito, sonrisa, mirada, gesto, postura, tono, actitud corporal).			
14. Utiliza las posibilidades expresivas del propio cuerpo para comunicar sentimientos, emociones, necesidades y deseos propios, así como para imitar y representar:			
15. Muestra una actitud relajada y atenta a lo largo de pequeñas audiciones.			
16. Manifiesta cuidado por los materiales e instrumentos que se utilizan en las producciones plásticas, así como respeto por las producciones de los demás.			
17. Emplea de forma correcta y tiene habilidades suficientes con las herramientas plásticas para conseguir precisión y exactitud en la realización.			
18. Usa adecuadamente los utensilios y materiales plásticos básicos (barro, plastilina, témperas, ceras, lápices, rotuladores,...).			
19. Utiliza las normas que rigen el intercambio lingüístico (prestar atención, escuchar, adaptarse al tema, ...) en situaciones de diálogo y en conversaciones de grupo			
20. Se expresa con pronunciación, entonación y ritmo adecuados			
21. Realiza de forma autónoma el cuidado y limpieza de las distintas partes del cuerpo (cepillado de dientes, lavado de manos, sonarse la nariz...).			
22. Contribuye de forma activa al mantenimiento y la limpieza del entorno en el que se desenvuelven las actividades cotidianas.			
23. Utiliza de forma progresiva los cubiertos y demás utensilios relacionados con la comida			
24. Pone en práctica los hábitos propios de antes y de después del as comidas (lavarse las manos, limpiarse la boca, utilizar el babero ola servilleta, etc.).			
25. Colabora en las tareas relacionadas con el acto de comer (poner quitar la mesa, distribuir el pan, servir el agua...).			
26. Utiliza de forma adecuada los diversos instrumentos e instalaciones para prevenir y evitar riesgos y situaciones peligrosas.			



27. Muestra gusto por un aspecto personal pulcro y cuidado y por desarrollar las diversas actividades en entornos limpios y ordenados.				
28. Acepta las normas de comportamiento establecidas durante las comidas: distintos platos, comida de fruta, no levantarse...(cada familia debe hacer explícitas las suyas).				
29. Conoce y practica las normas elementales de seguridad vial (andar por la acera, parase ante el paso en un semáforo en rojo...).				
30. Conoce las características del centro escolar y es capaz de orientarse en los distintos espacios y dependencias.				
31. Controla de forma activa y adapta el tono y la postura a las características de los objetos, de las acciones y de las situaciones.				
32. Se maneja de forma coordinada y con control en las habilidades manipulativas de carácter fino (doblar, rasgar, recortar, dibujar y otras implicadas en las diversas formas de representación gráfica).				
33. Utiliza de forma correcta pequeños aparatos y objetos tales como pinzas del a ropa, botones, punzón, tijeras, aguja lápiz, grapadora).				
34. Es capaz de situarse y desplazarse en el espacio en relación con los objetos y es capaz de situar y desplazar los objetos en relación a sí mismo.				
35. Percibe las necesidades básicas del propio cuerpo en situaciones ocasionales (hambre, sed, calor, sed, pis, caca...).				
36. Identifica y manifiesta distintas sensaciones y sentimientos propios y de los demás (triste, enfadado, contento, etc.).				
37. Se valora positivamente a sí mismo y confía en sus capacidades.				
38. Presenta una actitud positiva ante las manifestaciones de afecto de los adultos y de los demás niños.				
39. Tiene una actitud de respeto hacia las características y cualidades de las otras personas, sin actitudes de discriminación en relación con cualquier rasgo diferenciador, sexo, raza, minusvalía...				

Tabla 8 Rúbrica de indicadores: observación escolar



Planificación de las acciones (cronograma)

La duración del programa está prevista que sea de siete meses desde que se da la formación a padres y maestros. Durante este tiempo, cada escuela buscará los mejores canales de comunicación para ver cómo evoluciona el desarrollo de las acciones del programa en casa y en la escuela.

Acciones	1	2	3	4	5	6	7
a) Entrevista y cuestionarios: padres y maestros (Pretest)							
b) Información y formación padres/ maestros							
c) Observación niños aula							
d) Observación de objetivos 1, 2, 3							
e) Observación de objetivos 4, 5, 6							
f) Observación de objetivos 7, 8, 9							
g) Entrevista y cuestionarios: padres y maestros (Postest)							

Información y formación padres/maestros

Estilo educativo

Las consideraciones hechas en el marco teórico del trabajo, nos conducen a determinar unas actitudes que los educadores deberían seguir en su tarea formativa con los niños de dos años. El proceso educativo conviene que se desarrollé en un contexto de afectividad, de modo que el niño se encuentre inmerso en un mundo que le motive y estimule. Ya hemos visto que para educar –sobre todo en estas edades- es necesario que exista un modelo a imitar, alguien que sirva al niño de ejemplo en su proceso educativo. El pequeño de dos años es un permanente observador de sus padres y maestros, y tratará por todos los medios ajustar su comportamiento a lo que ve.

En el legado de la pedagogía científica, hemos encontrado unas reflexiones sobre la educación de la primera infancia que nos parecen válidas para diseñar el perfil de educador que necesitamos para iniciar en la moderación. Los rasgos configuradores de este modelo serán, por un lado, motor de acciones educativas equilibradas y armónicas, y por otro, pautas de comportamiento que el niño podrá imitar. Estas aportaciones



las hemos seleccionado tras leer y analizar dos obras² de dos pedagogos- Johann Heinrich Pestalozzi y Friedrich Fröbel- de reconocido prestigio por sus pensamientos –avalados por la práctica- y aportaciones sobre la educación temprana en la familia y en la escuela. Si padres y maestros inician y desarrollan su tarea educativa bajo este perfil, pensamos que pueden ser estimuladores en el desarrollo armónico del pequeño.

Presentamos, a continuación, una tabla con las notas características de este modelo y su justificación.

Rasgos	Justificación
Amor reflexivo	Para educar no es necesaria una preparación especial. El afecto es el camino más fácil para alcanzar los objetivos educativos. En el primer período del desarrollo es necesario apelar al amor maternal y paternal, ya que es el único influjo capaz de actuar sobre el niño. El entendimiento todavía no es capaz de juzgar, por lo tanto, el cariño es el camino padres y maestros poseen para ganarse el afecto del hijo en esta edad tan temprana. El afecto actúa como estimulador del niño y le enseña a considerar a los otros y a confiar en los otros, porque así lo ve hacer a sus padres y a sus maestros. El amor conduce al niño y le lleva a conocerse a sí mismo; la ternura guía y aproxima al niño al mundo exterior
Observación	De la observación emergen innumerables acciones que conducen al niño hacia el desarrollo de sus capacidades y competencias. El educador observador no descuida las aptitudes que va viendo en el hijo. Es necesario observar al niño para reconocer las manifestaciones diversas que periódicamente van emergiendo. Si no observamos al niño, perdemos ocasiones de enriquecer y activar su desarrollo.
Bondad	Es un principio primordial e imperante, a la vez que asequible a cualquier educador. Siempre que se emplea en la educación se obtienen buenos resultados. Además es útil para desarrollar la dimensión emocional. El niño, a medida que va creciendo, se acostumbra inconscientemente a la atmósfera de bondad, a la imperturbable sonrisa y mirada clara de las personas que lo educan. Así el niño aprende a amar aquellos a quienes la persona que los educa mira con afecto.
Firmeza positiva	Es necesario aplicarla ante aquellos temas que puedan perjudicar la integridad del niño. Los padres y los maestros deben 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.
Atención	Para desarrollar todas las facultades con la mirada puesta en el fin último de la educación que es la eficiencia para la vida. Eficiencia de la vida que estos autores la entienden como educación trascendente.
Prontitud y disposición	Evitar el impulso a dedicarse a otros quehaceres. Los padres y los maestros han de estar prontos a desempeñar su tarea educativa y a actuar como tales. Si esto no es así toda la educación del niño puede acabar en un desengaño.
Dirigir, acrisolar y elevar las tendencias e inclinaciones del niño	Estas son las pautas conductuales que sugiere Pestalozzi para que padres y maestros fundamenten su quehacer educativo.

Tabla 9 Perfil actitudinal del educador

- 2 Cartas sobre educación infantil” de Johann Heinrich Pestalozzi y “La educación del hombre” de Friedrich Fröbel



Acciones padres y maestros

<p>1. Objetivo redefinido: Manifiestar y expresar sus propias emociones y sentimientos con moderación.</p> <p>1.a Gestionar personalmente los sentimientos y emociones de forma templada</p> <p>1.b Mostrar reacciones equilibradas con él y con otras personas.</p> <p>1.c Mostrarle maneras de liberar los sentimientos sin hacer daño, ni hacerse daño</p> <p>1.d Enseñarle palabras para poder calificar sus emociones</p>
<p>2. Objetivo redefinido: Relacionarse con las otras personas –adultos y pequeños– de forma positiva y empática.</p> <p>2.a Saber escucharle y mirarle cuando nos habla</p> <p>2.b Hablar con el niño sobre las cosas que hace, lo que ve y oye a su alrededor</p> <p>2.c Mostrarle con que respeto tratamos a los demás, tanto adultos como pequeños</p> <p>2.d Enriquecer su vocabulario respondiendo a sus frases sencillas con otras ligeramente más largas</p>
<p>3. Objetivo redefinido: Realizar actividades cotidianas de alimentación, reposo y higiene con autonomía</p> <p>3.a Darle órdenes sencillas a seguir como parte de una rutina de una actividad diaria</p> <p>3.b Estimular los hábitos alimentarios sanos</p> <p>3.c No alargar las comidas, ni convertirlas en forcejeo</p> <p>3.d Desarrollar un ritual con el niño a la hora de acostarse: Fijar la hora de ir a dormir cada día</p>
<p>5. Objetivo redefinido: Moverse con tranquilidad y autodominio en los espacios conocidos; ser cuidadoso en el uso de los objetos</p> <p>5.1 Establecer normas y límites que faciliten la convivencia familiar y escolar</p> <p>5.2 Dar a conocer las consecuencias de sobrepasar los límites antes de que ocurra</p> <p>5.3 Cuidar y enseñar a cuidar el material propio y ajeno</p> <p>5.4 Devolver y enseñarle a devolver lo que nos han prestado en buen estado</p>
<p>4. Objetivo redefinido: Comunicarse con modos correctos y maneras suaves</p> <p>4.1 Mantener la tranquilidad y el control, cuando el niño u otra persona la pierde</p> <p>4.2 Dar siempre las gracias y pedir las cosas por favor</p> <p>4.3 Hablar en un tono de voz suave</p> <p>4.4 Cuidar el vocabulario al hablar</p>
<p>8. Objetivo redefinido: Usar los distintos canales de comunicación sin disonancias.</p> <p>8.1 Usar y enseñar a usar las nuevas tecnologías con moderación</p> <p>8.2 Escuchar música en el momento, lugar y volumen adecuado.</p> <p>8.3 En los espacios compartidos enseñar a priorizar la comunicación personal por encima de la tecnológica.</p> <p>8.4 Desarrollar aficiones artísticas que favorecen la sensibilidad: dibujar, modelar, cantar</p>
<p>6. Objetivo redefinido: Actuar sobre el entorno natural, físico y social con respeto.</p> <p>6.1 Mostrar urbanidad en el uso de las cosas de la casa, de la familia o de la ciudad.</p> <p>6.2 Manifestar sensibilidad hacia los problemas del medioambiente</p> <p>6.3 Saber respetar los espacios propios y ajenos</p> <p>6.4 Mostrar actitud de respeto hacia las características y cualidades de las otras personas, sin actitudes de discriminación en relación con cualquier rasgo diferenciador raza, cultura, minusvalía</p>
<p>7. Objetivo redefinido: Aprender a identificar peligros en las situaciones de la vida cotidiana</p> <p>7.1 Enseñar al niño a indagar haciéndole preguntas cortas, claras e inteligibles</p> <p>7.2 Mostrarle dónde puede haber peligros en casa y en la escuela, y explicarle porqué lo son</p> <p>7.3 Orientarle sobre las conductas que pueden ser peligrosas</p> <p>7.4 Enseñarle a gestionar sus miedos</p>

Tabla 10 Acciones para llevar a cabo padres/maestros



ÍNDICE DE TABLAS

5. Finalmente se sugieren acciones a realizar por los educadores (Tabla 10 Acciones para llevar a cabo padres/maestros)	51
Tabla 1 Capacidades y objetivos del Decreto de Educación Infantil 1r Ciclo.....	38
Tabla 2 Áreas Decreto de Educación Infantil 1r Ciclo.....	39
Tabla 3 Rúbrica Objetivos 1, 2, 3 y 5.....	41
Tabla 4 Rúbrica Objetivos 4 y 8.....	42
Tabla 5 Rúbrica Objetivos 6 y 7.....	42
Tabla 6 Información desde casa sobre el niño/a.....	44
Tabla 7 Información sobre padres y maestros.....	45
Tabla 8 Rúbrica de indicadores: observación escolar.....	47
Tabla 9 Perfil actitudinal del educador.....	50
Tabla 10 Acciones para llevar a cabo padres/maestros.....	51



BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Ramos, M. C. (2002).** *Educación familiar :Una propuesta disciplinar y curricular.* Archidona: Aljibe.
- Anguera, M. T. (1992).** *In Catedra (Ed.), Metodología de la observación en las ciencias humanas (1ª ed.).* Madrid: Catedra.
- Álvarez, M., Echeverría, B., Marín, M. Á., Rodríguez, S., & Rodríguez, M. L. (1991).** *La evaluación en los programas de orientación: Evaluación del contexto y del diseño.* Revista de Investigación Educativa, 9(17), 49.
- Ayllón, J.R. (2000).** *La buena vida: una propuesta ética.* Barcelona : Martínez Roca
- Barrio Maestro, J. M. (2010).** *Elementos de antropología pedagógica (4a , rev y ampl ed.).* Madrid: Rialp.
- Beavers, W. R., & Hampson, R. B. (1995).** *Familias exitosas: Evaluación, tratamiento e intervención.* Barcelona etc.: Paidós.
- Beltrán, J. (1995).** *Psicología de la educación.* Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Berry Brazelton, T., & Greenspan, S. I. (2005).** *In Imprimeix (Ed.), Las necesidades básicas de la infancia (1ª ed.).* Barcelona: Graó.
- Bonastre Gellida, M. (2007).** *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 AÑOS).* Barcelona: Grao.
- Brage José, (2007).** *La "sophosyne" griega: origen del concepto tomista de la virtud de la templanza.* Parte Tesis doctoral. Facultad Eclesiástica de Filosofía de la Universidad de Navarra.
- Brage José, (2007).** *Relación de la templanza con otras virtudes y con el conocimiento moral.* Parte Tesis doctoral. Facultad Eclesiástica de Filosofía de la Universidad de Navarra.
- Cardo, Cristina ; Vila, Berta. (2005).** *Material sensorial (0-3 AÑOS). Manipulación y experiencias.* Barcelona: GRAO.
- Cohen, D., & Stern, V. (1965).** *Guia para observar la conducta escolar.* Buenos Aires: Paidós.
- Comenio, J. (1971).** *Didactica Magna.* Madrid: Instituto Editorial Reus, S.A.
- Decroly, O. (1992).** *In Estudis universitaris de Vic (Ed.), La Funció de globalització i altres escrits.* Vic: Eumo.



Díaz, C. (2005). *Educación en valores. Guía para padres y maestros*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Editorial Trillas.

Driscoll, G. (1964). In *Teacher College - Columbia University New York (Ed.), Como estudiar la conducta de los niños(o. Barneche Trans.)*. (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.

Fierrez, E. S. (1992). *La educación sensorial en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones Rialp.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Gabinete técnico FETE-UGT. (Junio 2009). *Estudio comparativo sobre los requisitos mínimos que deben cumplir los centros que imparten el primer ciclo de educación infantil 0-3 años*.

García Amilburu, M. (1996). *Aprendiendo a ser humanos: Una antropología de la educación*. Pamplona: Eunsa.

García Moriyón, F. (1998). *Crecimiento moral y filosofía para niños*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Gervilla Castillo, Á. (2008). *Familia y educación familiar: Conceptos clave, situación actual y valores*. Madrid: Narcea.

54 Gervilla Castillo, E., & Rodríguez Neira, T. (2003). *Educación familiar: Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea.

Gusdorf, G. (1969). *Para qué los profesores?*. Madrid: Edicusa.

Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. New York: Basic Books.

Kagan, J., Fuente Herrero, E., & Lopez-Camos Ibor, V. (1987). *El niño hoy: Desarrollo humano y familia*. Madrid: Espasa Calpe.

Kamii, C. (2005). *La construcció de l'autonomia en l'educació infantil*.

Kamii, C., & Devries, R. (1981). *La teoría de piaget y la educación preescolar (2a ed.)*. Madrid: Pablo del Río.

Lebrero Baena, Mª Paz; Pernil Alarcón, Pilar. (1998). *Especialización del profesorado en educación infantil (0-6)*. Módulo IV. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Macintyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Crítica:Barcelona

Mason Jones, M. (1970). In *Bibliograf (Ed.), Cómo educar al niño de 2 a 5 años (R. Berdagué Trans.)*. (1ª ed.). Barcelona: Fontanella.



- Medinnus, G. R. (1979). *In Limusa (Ed.), Estudio y observación del niño (1ª ed.)*. Mexico: Limusa.
- Millán Puelles, A. (1963). *La formación de la personalidad humana (1ª ed.)*. Madrid: Rialp.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1990). *Desarrollo de la personalidad del niño (3ª ed.)*. México: Trillas.
- Ódena, P., & Figueras, P. (1988). *L'educació musical a la llar d'infants (1ª ed.)*. 1988: Onda.
- Oser, F., & Berkowitz, M. W. (1985). *Moral education :Theory and application*. Hillsdale etc.: Lawrence Erlbaum.
- Palet, M. (2000). *La familia educadora del ser humano (1ª ed.)*. Barcelona: Scire/Balmes.
- Palet, M. (2007). *La educación de las virtudes en la familia (1ª ed.)*. Barcelona: Scire/Balmes.
- Pestalozzi, J. H., & Quintana Cabanas, J. M. (2004). *El libro de las madres y otros escritos*. Barcelona: Herder.
- Pieper, J. (1969). *Prudencia y fortaleza*. Madrid: Rialp.
- Pieper, J. (1980). *Las virtudes fundamentales*. Madrid: Rialp.
- Postic, M., & De Ketele, J. M. (2000). *Observar las situaciones educativas (J. Garcia Trans.)*. Madrid: Narcea.
- Quintanal, J., & Miraflores, E. (2006). *Educación infantil: Orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad*. Madrid: CCS.
- Quinto Borghi, B. (2010). *Educación en el 0-3 (C. Fenero Lasierra Trans.) (1ª ed.)*. Barcelona: Graó.
- Rhonheimer, M. (2007). *La perspectiva de la moral. fundamentos de la ética filosófica (J. C. Mardomingo Trans.) (2ª ed.)*. Madrid: Rialp.
- Riesgo Ménguez, L., & Pablo de Riesgo, C. (1985). *Infancia y educación familiar*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez Espinar, S. (1992). *Orientación y Reforma: el reto de la intervención por programas*. QURRICULUM, (5), 27.
- Sainz de Vicuña, P. (2010). *Educación en el aula de 2 años: Una propuesta metodológica*. Barcelona: Graó.



- Sánchez Asín, A. (2006). *¿Dejar hacer o aprender a vivir? :La necesidad de límites en la educación : Padres y educadores con niños de 0 a 3 años*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Sanmartín, N.; Tarín, R. (2008). *Proyectos y actividades para cambiar el entorno*. Aula de Infantil, núm. 44
- Sarmiento, A. (2002). *Sobre la templanza*. Scripta Theologica, 34, 227.
- Schaffer, H. R. (1993). *El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- Schumacher E.F. (2001). *Lo pequeño es hermoso*. Madrid: Tursten/Hermann Blume.
- Seligman, M.E.P. (2002). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.
- Sellés Dauder, J. F. (2006). *Antropología para inconformes: Una antropología abierta al futuro*. Madrid: Rialp.
- Tamés, M. A. (2001). *Pedagogía del corazón*. Costa Rica: Ediciones Promesa.
- Traveset Vilagínés, M. (2007). *La pedagogía sistémica :Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.
- 56
- Vallet, M. (2005). *Educar a niños y niñas de 0 a 6 años*. Barcelona: Praxis.
- Verdugo Alonso, M. Á. (1994). *Evaluación curricular*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Zagury, T. (2005). *Poner límites a tu hijo :Cómo, cuándo y por qué decir "no"*. Barcelona: RBA Integral.
- Zweiback, M. (1996). *El niño de dos años*. Barcelona: Medici.











FUNDACIÓN
MARIA TERESA
R O D O

www.fundacionmteresarodo.org
fundacion@fundacionmteresarodo.org