



BEST PRACTICES FOR PLANNING CURRICULUM FOR YOUNG CHILDREN



FAMILY PARTNERSHIPS and CULTURE

California Department of Education



Sacramento, 2016



PART II

Comprender la cultura

Debido a que el desarrollo es fundamentalmente un proceso cultural, la efectividad del programa depende de la comprensión del grupo cultural del que el niño es parte. Las diferencias culturales en las concepciones de la infancia, los roles de las familias y los maestros en los niños sociales, e incluso en los propósitos de la educación han obligado a los maestros a repensar muchas suposiciones, valores y actitudes personalmente apreciados sobre cuál es la forma correcta y adecuada de cuidar, educar y socializar a los niños. Por ejemplo, un maestro que cree en fomentar las habilidades de autoayuda en los niños pequeños puede tener dificultades para aceptar el hecho de que la madre continúa alimentando con cuchara a su hijo de dos años. O, por el contrario, un maestro que cree que un niño está mejor si el entrenamiento para ir al baño se retrasa hasta que el niño esté listo (por ejemplo, a los tres o cuatro años de edad) se sentirá incómodo con la presión de los padres para lograr esto a la edad de un año. Abordar estas diferencias implicará el desarrollo de la competencia cultural, que es la capacidad de ver las similitudes entre grupos y de comprender y apreciar las diferencias.

Definición de Cultura

Comprender las diferencias culturales puede abrir al personal del programa a nuevas formas de pensar sobre sí mismos y mundo. Pero ¿Cuál es la naturaleza y la fuente de estas diferencias culturales?

Cultura es un concepto amplio que se refiere a las costumbres, valores, creencias, prácticas de un grupo de personas.

Incorpora roles familiares, rituales, estilos de comunicación, expresión emocional, interacciones sociales y comportamiento aprendido. La cultura también se refiere a una forma de vida compartida que incluye

normas sociales, reglas, creencias y valores. es que se transmiten de generación en generación (Hill, McBride-Murry y Anderson 2005, 23). Aunque los grupos culturales a menudo comparten antecedentes étnicos y lingüísticos, estos no son los que definen la cultura. La cultura ha sido descrita como surgida de "un sistema dinámico". de valores sociales, códigos cognitivos, de estándares de comportamiento, cosmovisiones y creencias utilizadas para dar orden y sentido a nuestras vidas" (Gay 2000, 8). Por ejemplo, las opiniones sobre si tanto los niños como las niñas deben ser educados, si los niños deben ser enseñados a través de la instrucción intencional o observando y trabajando con



el

y

de

una

adultos, y si deben aprender habilidades discretas o adquirir conocimientos generales pueden ser prescritos por la cultura.

La cultura infunde y se refleja en las rutinas de la vida diaria. La cultura es una fuente primaria de creencias, actitudes, lenguaje y eficacia personal (creencia de que uno tiene control y es responsable de su vida), sentido del tiempo (si el tiempo se piensa en grandes trozos como horas y días en lugar de precisamente en términos de minutos y segundos) y percepciones del espacio personal. La cultura es la fuente de los símbolos utilizados para capturar aspectos de la vida como las transiciones importantes de la vida, las relaciones, el estatus y el poder, el logro, la identidad grupal y el significado de la vida y la muerte. La cultura transmite un conjunto de creencias sobre cómo deben ordenarse las relaciones sociales y cómo funciona el mundo:

Cultura... incluye todas las facetas de la vida, como valores, creencias, comportamientos e ideas. Aunque todos los miembros de un grupo pueden no compartir las mismas ideas o comportamientos, su orientación cultural proporciona un marco común para sus estilos de vida. Por ejemplo, en la cultura estadounidense (es decir, en los Estados Unidos), las personas pueden diferir en las creencias políticas sobre el papel y el tamaño del gobierno, pero casi universalmente creen que los individuos deben ser libres de disentir y tener el derecho de expresar sus opiniones sobre el gobierno. La cultura se aprende y se transmite de generación en generación. (Hanson y Zercher 2001, 414)

Cada cultura atribuye valor a las habilidades específicas para la vida y dicta las prácticas utilizadas para promoverlas. Algunos grupos muestran una preferencia por la instrucción directa y las actividades orientadas al niño, mientras que otros grupos consideran que el aprendizaje ocurre de manera más efectiva a través de la participación en actividades orientadas a adultos o a la comunidad. Los grupos culturales promueven el desarrollo infantil a través de normas y prácticas de socialización y las relaciones emocionales que fomentan. Las familias refuerzan diferencialmente comportamientos específicos y nutren habilidades específicas, al tiempo que asignan una prioridad menor a otros comportamientos y males. Por ejemplo, en algunas culturas, a los niños pequeños se les proporcionan salidas que fomentan las actividades energéticas. Otros pueden valorar y reforzar la quietud y la tranquilidad. En algunas culturas, la noción de los derechos del niño está bien desarrollada; en otros, la crianza de los padres está más completamente delineada.

En algunas culturas, los niños pueden elegir en muchos dominios de la vida, como actividades, vestimenta, peinado, amigos y nutrición. En otros, las decisiones son tomadas por los adultos. Para algunos grupos, los mensajes culturales pueden indicar cuáles son los eventos de la vida.

Comprender la **cultura** |

son y cuánto control uno puede tener sobre los eventos indeseables de la vida y el logro del éxito. Algunos ven los eventos positivos como una bendición, buena fortuna o una recompensa por la virtud.

Para algunos grupos culturales, los eventos estresantes de la vida (como desastres naturales, enfermedades o desgracias económicas) son aleatorios e inexplicables. Para otros, son vistos como un castigo por las fechorías. En algunas culturas, los eventos desafortunados son vistos como una prueba y un desafío a superar.

Las diferencias en las creencias culturales sobre los orígenes de los eventos de la vida llenos de estrés son importantes porque demuestran cómo los individuos reaccionan y hacen frente a los eventos de la vida. Algunos abordan los eventos de la vida, la enfermedad o la discapacidad como controlables y como un conjunto de problemas a resolver. Sus esfuerzos pueden centrarse en la recopilación de información sobre tratamientos alternativos. Las creencias culturales refuerzan la mezcla de estrategias que los miembros del grupo utilizan para lidiar con estrategias controlables e incontrolables: desde aquellas consideradas como activas centradas en el problema, buscando el control o intencionales hasta las estrategias consideradas pasivas, centradas en las emociones, aceptando y rindiéndose; desde individualistas y egocéntricas hasta centradas en el grupo y colaborativas. En su nivel más abstracto, la cultura encarna la identidad de un grupo, sus aspiraciones colectivas y el conocimiento que ha desarrollado a lo largo del tiempo sobre la vida y cómo se debe vivir la vida.

Por qué es importante comprender la cultura



Los educadores de la primera infancia tienen, como misión principal, la facilitación del desarrollo infantil. En esencia, el desarrollo temprano es un acto cultural (Rogoff 2003, 3). Rogoff argumenta que el desarrollo ocurre como resultado de la participación cambiante de los niños en las actividades socioculturales de sus comunidades. En algunas culturas, los niños no son separados de los adultos y colocados en grupos de la misma edad para el cuidado y la educación infantil, como suele suceder en la primera infancia.

entornos educativos. En cambio, los niños se integran en las actividades productivas y sociales de la familia y la comunidad, donde adquieren habilidades adultas poco a poco.

Aprenden observando y siendo parte de todo.

La idea de que los niños sean separados de la vida familiar puede ser una idea extraña para algunos grupos culturales. Por ejemplo, para algunos grupos, un niño pequeño no es enviado al cuidado infantil, sino que permanece con su madre en el lugar de negocios familiar. La hermana mayor, una entusiasta, en lugar de asistir a funciones después de la escuela, llega a casa de inmediato para ayudar. Las fiestas de cumpleaños presentan otro ejemplo de escenarios que reúnen a niños y adultos. La idea de que un niño pequeño invite solo a otros niños puede no tener sentido en absoluto para algunos grupos. Más bien, el cumpleaños de un niño pequeño se celebra más adecuadamente como una ocasión con todos en la familia extendida y amigos adultos también. Los niños pueden estar allí, pero no es una fiesta infantil.

El desarrollo a través de la participación en actividades culturales también contribuye al fortalecimiento de la identidad con el grupo étnico y la familia. Visto de esta manera, el desarrollo se concibe como un proceso de introducir a un niño en una forma particular de ser, mirar y actuar en el mundo. Al nacer, los niños internalizan las perspectivas, cosmovisiones y estrategias de resolución de problemas que observan y aprenden de la familia.

Lo que sucede en las familias antes del momento en que los niños comienzan el jardín de infantes sienta las bases para el desarrollo socioemocional y cognitivo que afectará el ajuste posterior en la escuela. Las influencias culturales en el desarrollo se pueden discernir en la variedad de prácticas utilizadas, creencias expresadas, materiales y artefactos utilizados, las actitudes transmitidas, las rutinas seguidas, las expectativas dadas y los roles definidos. La transmisión lingüística es uno de los aspectos culturales más importantes del desarrollo. La cultura proporciona experiencias específicas que impactan las perspectivas del mundo de los niños y fomenta visiones específicas del mundo que dan forma a su comportamiento, crean expectativas sobre sí mismos y señalan las perspectivas de su futuro. Juntos, estos impactan la forma en que los niños comienzan la escuela, el conocimiento que poseen, las emociones que expresan, su comprensión de las reglas sociales, las habilidades que han adquirido, su receptividad al aprendizaje y su aceptación de los límites de comportamiento.

A algunos niños se les enseña un lenguaje para dar expresión al rango de sus emociones y necesidades, mientras que otros aprenden a ser más autónomos y no expresan visiblemente el rango de emociones que experimentan. Algunos niños ven a sus maestros como socios iguales de actividades, mientras que otros ven a sus maestros como figuras de autoridad que deben ser obedecidas en todas las circunstancias. Algunos niños están acostumbrados a considerar primero las necesidades de otros niños, mientras que otros se sienten cómodos afirmando sus propias necesidades y negociando por lo que quieren. Para algunos niños, la exposición a entornos extrafamiliares comienza temprano en la vida. Aun así, la vida familiar sigue siendo importante para el formato del niño, las familias comparten el cuidado y la enseñanza de los niños. Algunos bebés son colocados en el cuidado infantil desde las primeras

semanas de vida, por lo que es posible que ya tengan la experiencia de cruzar las fronteras culturales para cuando ingresan al preescolar.

Los niños están preparados por su dotación neurológica y preparados por su herencia cultural para adquirir el lenguaje oral o el lenguaje de señas. El apoyo a la adquisición del idioma por parte del grupo cultural es uno de sus logros clave y un medio principal a través del cual se produce la transmisión cultural. El lenguaje es importante no solo porque es un medio de conexión social y comunicación, sino también porque representa una forma importante de



aprender sobre la cultura y reforzar la identidad grupal. Antes del inicio de la educación formal, los niños pidenadquirir competencias y habilidades que el grupo cultural considera importantes para la maduración y la independencia como adultos. A veces esto se transmite directamente a través de la enseñanza intencional de la familia. Más a menudo, estas habilidades se absorben indirectamente a través de experiencias seleccionadas proporcionadas en la vida familiar. Por ejemplo, un niño mayor puede aprender a cuidar de uno más pequeño simplemente observando a su madre o a un hermano mayor.

Como consecuencia de todos estos factores, los maestros de la primera infancia se posicionarán mejor para promover el desarrollo de los niños al profundizar su comprensión de las prácticas y circunstancias culturales cambiantes que los niños encuentran en el hogar y en sus comunidades culturales. En el recuadro 2 de la página 35 se ofrece un conjunto de ámbitos en los que los funcionarios basan sus investigaciones sobre las experiencias culturales de las familias con las que trabajan. Esto significa que para comprender las perspectivas, las habilidades y el comportamiento del niño, es necesario tener una idea de las culturas de las familias, lo que las familias valoran y las habilidades que intentan impartir. Los educadores de la primera infancia a menudo reconocen este punto al reconocer la importancia de la familia como el primer maestro del niño. A través de la experiencia, muchos han aprendido que las diferencias culturales a veces significan que las familias tienen prioridades para las habilidades y competencias que son diferentes de las de los educadores de la primera infancia. Por ejemplo, por un lado, las familias pueden capacitar a sus hijos de cuatro años para que se cuiden a sí mismos y ayuden en el cuidado de bebés y niños pequeños. Los programas previos, por otro lado, pueden ver a los niños de cuatro años como dependientes y no esperar o alentarlos a cuidar a los demás.

Debido a que el desarrollo es fundamentalmente un *proceso cultural*, la eficacia del programa dependerá de la comprensión de la dimensión cultural de la que forma parte el niño. Las diferencias culturales en las concepciones de la infancia, los roles de las familias y los maestros en la socialización de los niños, e incluso en los propósitos de la educación pueden obligar a los maestros a repensar sus suposiciones personales, valores y actitudes sobre cuál es la forma correcta y adecuada de cuidar, educar y socializar a los niños. Esto implicará el desarrollo de la competencia cultural, que es la capacidad de ver las similitudes entre grupos y de comprender y apreciar las diferencias.

Distinguishing entre etnicidad y cultura

La cultura, el idioma, la etnia, la raza y el origen nacional son conceptos relacionados por los cuales los individuos son asignados a grupos sociales, pero no son uno y el mismo. Por ejemplo, las personas de ascendencia africana que viven en el Caribe, América Latina, Nigeria, Sudáfrica o los Estados Unidos pueden clasificarse como pertenecientes a la misma categoría racial, pero pertenecen a diferentes grupos culturales. Las familias jamaicanas o haitianas que viven en California pueden ser agrupadas en la categoría racial o étnica como familias afroamericanas que han vivido en los Estados Unidos durante generaciones. Aunque el idioma, la etnia y el origen nacional pueden estar asociados con la cultura, ninguno de ellos por sí solo define un grupo cultural específico. Para el examen, los hispanohablantes en Europa, México, África, América Central o del Sur y los Estados Unidos comparten un idioma con características comunes, pero pueden tener culturas divergentes y autoidentificarse con diferentes grupos raciales.

El origen nacional, como ser de China, Sudán o Perú, no especifica suficientemente un grupo cultural porque dentro de cada una de estas naciones existen grupos con varias culturas distintas. El grupo racial a veces se confunde con el grupo cultural. La raza es una construcción social que no tiene base en el culto, la biología o la genética. La raza es una categoría social que se basa en la autoidentificación o en la forma en que los individuos son vistos por los demás. Esto significa que las categorías étnicas y raciales tradicionales, como las utilizadas en el Censo de los Estados Unidos, son categorías sociales que no especifican la cultura a pesar de que muchos continúan siendo interpretadas por muchos como categorías culturales.

Del mismo modo, una población preescolar descrita como latina es diversa y compleja en origen étnico, lingüístico y nacional y perspectiva cultural. Los hablantes de lenguas indígenas son comunes en las naciones de habla hispana. Muchos niños que asisten a preescolar en California son, de hecho, de comunidades nativas o de habla indígena en América Latina. Muchos no hablan español, pero confían en un idioma nativo indígena para la comunicación. Además, pueden identificarse con cualquier raza. Por esta razón, la idea de que todos los

latinos son blancos o no blancos también es inexacta. La idea de que un gran subgrupo tiene una gran identidad de grupo es superficial y no representa la realidad actual en California.

La etnicidad se acerca más a la definición de grupos culturales que la raza o el origen nacional, pero no es una combinación perfecta. *La etnicidad se refiere a la identidad de un grupo y denota un pueblo vinculado por un pasado amplio común. Los miembros de un grupo étnico a menudo comparten una ascendencia común, historia y, a veces, idioma. En la medida en que un grupo étnico utiliza un idioma común, comparte prácticas y creencias, y tiene*



una historia común, se puede decir que los miembros de los grupos étnicos comparten una cultura. Sin embargo, la etnicidad y la cultura no siempre son las mismas. Los individuos pueden no necesariamente identificarse fuertemente con el grupo al que están asignados (en la mente de los demás). Sin embargo, la etnicidad es un concepto útil porque señala una identidad grupal y un sentido de conexión y pertenencia. La cultura tiene un papel diferente en el sentido de que encapsula la sabiduría que posee un grupo con respecto a cómo debe vivir, resolver problemas y pensar en su mundo.

A veces los problemas surgen bajo el disfraz de distinciones raciales o étnicas o diferencias culturales, pero en realidad son algo completamente diferente. Una situación problemática en un programa de la primera infancia puede parecer, en la superficie, estar relacionada con el origen étnico o la cultura, pero al examinarla más de cerca tiene poco que ver con esos factores.

VIÑETA: Aclaración de problemas

Tyrell, un niño de cuatro años, le dice a su maestra, la Sra. Branch: "¡Mi madre dice que no tengo que escucharte porque eres blanca!" Después de recuperar la compostura, la Sra. Branch se inclina para que sus ojos estén parejos con Tyrell y le pregunta: "Tyrell, ¿escuchas a tu madre solo porque es negra?" Con una mirada algo perpleja en su rostro, Tyrell negó con la cabeza, indicando que no. "Así es", dice la Sra. Branch. "Escuchas a tu mamá porque te ama y te cuida. No me escuchas porque soy blanco, sino porque te cuido, te mantengo a salvo y solo quiero lo mejor para ti".

El problema entre Tyrell y la Sra. Branch no era una diferencia racial, cultural o étnica entre la familia y el maestro, sino una falta de claridad sobre la base de la relación. La cooperación es la respuesta recíproca del niño a la devoción del maestro a su cuidado y bienestar. Lo que Tyrell no entendió pero el maestro aclaró mediante el uso de un lenguaje simple fue la naturaleza de la relación y el contrato social implícito. El intercambio es implícito pero importante: "Debido a que demuestro cuánto me preocupo por ti por todas las cosas que hago para satisfacer tus necesidades, enseñarte y mantenerte a salvo, puedo esperar que esto genere una respuesta de confianza en ti de que mis instrucciones están destinadas a tu bien". El maestro sabiamente eligió evitar ver la confrontación como una cuestión de raza o de conflicto con la madre. Ella no asumió que la madre le había dicho esto a Tyrell. Hay más que considerar y tal vez hacer para nutrir la relación con la madre de Tyrell. La Sra. Branch debería hacerse una serie de preguntas: *¿Qué sentimientos pueden surgir para la maestra cuando escuchó el comentario? ¿Qué experiencias familiares pueden haber influido en el padre para compartir tal idea con su hijo? ¿Cuáles son las metas y deseos de ese padre sobre Tyrell mientras continúa su viaje educativo? ¿Cómo podemos mamá y yo trabajar juntas para ayudar a Tyrell a seguir teniendo éxito?*

Después de reflexionar sobre estas preguntas, la Sra. Branch podría iniciar una conversación con

Madre y padre de Tyrell. La Sra. Branch podría usar las preguntas de la página 54 en el recuadro 3, "Dimensiones de la vida familiar críticas para el desarrollo del niño en la primera infancia", para guiar sus esfuerzos por aprender más sobre la familia. Después de generar algo de confianza, pudo discutir temas como el progreso de Tyrell en la escuela y sus relaciones con sus compañeros. Después de algún tiempo, la Sra. Branch podría compartir la declaración de Tyrell y escuchar la respuesta de su madre. Esto podría abrir una conversación sobre lo que su madre quería decir si lo dijera, las experiencias que contribuyeron a las creencias subyacentes a la declaración, sus objetivos para Tyrell y cómo la Sra. Branch podría trabajar con ella para lograr esos objetivos.

Aprender sobre culturas

La cultura puede abarcar una amplia gama de problemas a lo largo de toda la vida. Para educar al niño de manera efectiva se requiere una comprensión de todo el niño, la cultura o la dinámica cultural familiar específica del niño y la vida social en el hogar. En los esfuerzos por comprender el individuo o la serie de culturas dentro de una unidad familiar, el desafío central es discernir a lo largo del tiempo y adoptar una postura sin prejuicios hacia las creencias, valores, actitudes y prácticas que rigen la vida social familiar. Los intentos auténticos de comprender los marcos culturales de las familias ayudan a construir asociaciones de calidad con las familias que, a



su vez, refuerzan el trabajo de los maestros para fortalecer la preparación de los niños para la escuela. Es especialmente importante tomar conciencia de las competencias que poseen las familias.

El dilema de la Sra. Peters, la madre que creía que fomentaría el desarrollo de los niños al no continuar alimentando con cuchara a los niños con la edad suficiente para alimentarse a sí mismos (cf. Zepeda et al. 2006, 17), proporciona un ejemplo instructivo. La Sra. Peters tiene varias opciones. Podría hablar directamente con la madre y "educarla" sobre la importancia de las habilidades de autoayuda que, en su mente, son el camino para que un niño se convierta en un individuo independiente. Después de todo, hay estudios de investigación para respaldar este punto de vista y expertos cuyas opiniones eran similares a las suyas. Pero, pensándolo bien, la Sra. Peters trató de tomar la perspectiva de la familia y considerar la posibilidad de que su camino no fuera la única forma de ver la situación o necesariamente el "único camino correcto".

Como resultado, dejó de lado hacer juicios y simplemente observó a la madre con su hijo de dos años y notó lo que estaba haciendo. La Sra. Peters hizo que su objetivo fuera simplemente subestimar a la madre. Si adoptara una postura de comprensión de la familia, podría ver fortalezas en el enfoque de la madre. Peters pensó que podría no reconocer tales fortalezas cuando se guiaba solo por sus propias creencias. Ella podría preguntar las perspectivas de otras personas sobre las habilidades de auto-help, personas de una variedad de culturas.

Eventualmente, podría preguntarle suavemente a la madre, de una manera que no llevaría a la

madre a sentirse criticada y ponerse a la defensiva, por qué todavía alimenta con cuchara a su hijo pequeño. Peters podría obtener una serie de respuestas, tales como: "Es más limpio. Sé cuánto está recibiendo. No está desperdiciando comida. Es solo un bebé, no hay necesidad de apresurarlo". Incluso podría escuchar a la madre decir: "Alimentar es amor". Ella podría aprender que hubo desafíos de alimentación anteriores para este niño. Es posible que el pícaro nunca diga: "Vengo de una cultura que valora la interdependencia sobre la independencia". Probablemente no diría: "Creo que ayudar a los demás es más importante que ayudarse a sí mismo, y estoy modelando ese comportamiento para mi hijo".

Pero el maestro podría llegar a aprender que eso es exactamente lo que la madre está haciendo. El maestro también podría darse cuenta de que no importa cuánto tiempo una familia alimente a su hijo con cuchara, no hay cultura en el mundo en la que los adultos no puedan alimentarse a sí mismos de la manera en que lo hacen otros adultos en su cultura.

Escuchar a las familias con una mente abierta, observar sus fortalezas y comprender sus perspectivas ofrece un camino más seguro hacia la asociación y la conciencia cultural que las interacciones dominadas por los maestros o descartar los puntos de vista de los padres como desinformados. Es posible que a los miembros del personal les resulte difícil adoptar una postura de aceptación cuando se encuentren con opiniones de los padres como las expresadas por la Sra. Elliot en la siguiente viñeta.

VIÑETA: Entendiendo la perspectiva de la familia

Elliot deja a su hija de dos años, a través de Sandra, en el centro de padres e hijos antes de ir a trabajar. Ella le dice al personal que Sandra se está volviendo cada vez más voluntariosa y desafiante. Sandra se aturde y juega con su comida en lugar de comer rápidamente para que puedan salir de la casa a tiempo. Sandra tiene una rabieta cuando su madre se niega a dejarla llevar un "oso de peluche" al centro porque se ensuciará. La Sra. Elliot describe a Sandra como mala y rencorosa cuando Sandra no puede salirse con la suya. La forma en que la madre aborda el problema es no ceder y (en su opinión) reforzar la voluntad de Sandra. Ella aconseja al personal que no mime a Sandra porque no quiere que se eche a perder.

Situaciones como estas requieren un diálogo abierto y continuo a lo largo del tiempo. Una conversación y una reacción únicas no servirán de nada. En cambio, se necesita una serie de conversaciones en las que los miembros del personal escuchen pacientemente los puntos de vista y preocupaciones de los padres y, al mismo tiempo, compartan sus observaciones de Sandra y ofrezcan sus interpretaciones del comportamiento que ven, que puede ser algo diferente cuando Sandra está bajo su cuidado. Pueden tratar de colocar el comportamiento de Sandra en el contexto de lo que su experiencia sugiere que es típico de los niños de la misma edad. Al compartir perspectivas y experiencias, los miembros del personal del programa

pueden llegar a un acuerdo sobre la efectividad de sus estrategias para lograr sus objetivos comunes para el desarrollo de Sandra.

Este resultado es más probable que se logre cuando los profesores más de lo que hablan. Como se dice a menudo, se les han dado dos orejas y una boca así que escuchamos el doble de por mucho que hablemos". patrón de ONU maestro hablar y una familia escuchar es fácil



patrón en el que caer. Para algunas familias, escuchar en lugar de hablar es una señal de respeto por los maestros. Esta "falta de hablar" no debe ser asumida por los profesores como no tener una opinión que expresar, o como una falta de dominio del inglés, o un rasgo personal tímido. Hay muchas razones, una de las cuales es el deseo de una familia de comportarse respetuosamente como se espera en su grupo cultural. *Cuando los miembros del personal se toman el tiempo para escuchar, tienden*

para aprender más sobre lo que las familias tienen que decir. También pueden practicar preguntas abiertas que brindan una oportunidad para que las familias compartan información en lugar de decir lo que parece quererse. Por ejemplo, en lugar de plantear una pregunta directa a la familia ("¿Todavía lo estás alimentando?"), una mejor estrategia es decir "Cuéntame sobre las comidas en casa".

Sin escuchar, los miembros del personal del programa de la primera infancia carecen de una herramienta importante para obtener comprensión cultural y lograr el objetivo de preparar a los niños para la escuela. A través de tal comprensión, los maestros y los miembros del personal del programa están en mejores condiciones de adaptar estrategias y enfoques que son congruentes con la vida familiar y la cultura, lo que aumenta la probabilidad de involucrar a las familias como socios en la educación para los niños. Mostrar curiosidad respetuosa e indagar sobre el mundo del niño es un punto de partida. El compromiso con las familias puede crecer y traducirse en esfuerzos concretos para aprender sobre la historia familiar, el idioma del hogar y los rituales, cómo el niño pasa el tiempo en el hogar, a qué recursos tienen acceso los niños y a qué símbolos y artefactos están expuestos los niños, como se señaló anteriormente.

¿Qué aspectos de la cultura es importante que los miembros del personal conozcan? ¿Cómo deben los miembros del personal abordar la tarea de aprender sobre la cultura de los niños en el programa? A continuación se presentan sugerencias para responder a estas preguntas.

Explorando las dimensiones de la cultura

Esta sección proporciona preguntas para facilitar el aprendizaje sobre una cultura. Debido a la diversidad y **dinam** de culturas representadas en los programas de la primera infancia de California, los esfuerzos para perfilar a los grupos culturales quedarían rápidamente obsoletos. Las preguntas pueden guiar la recopilación de información útil sobre un grupo cultural. El recuadro 1 identifica las dimensiones del culto familiar que pueden servir de base para reflexionar sobre los propios antecedentes culturales o identidad propia, y para evaluar la comprensión de las culturas de los niños atendidos por el programa de la primera infancia. Para ayudar al lector a comprender estas dimensiones, en el recuadro 1 se proporcionan explicaciones y detalles adicionales para cada una de las dimensiones.

La estructura familiar se refiere a la composición, la membresía, los roles y la organización de la vida familiar. Esta dimensión se refiere a quién está en la familia y cómo está organizada y definida por la familia. Algunas familias están organizadas con uno o dos adultos en el papel de liderazgo. En otros, un hermano mayor puede funcionar junto con los padres en el liderazgo. Existen estructuras adultas extendidas y múltiples en las que los padres biológicos del niño están subordinados a los ancianos o abuelos que toman decisiones críticas. Las familias operan dentro de estas diversas estructuras para llevar a cabo las funciones críticas de las familias para satisfacer las necesidades básicas de sus miembros en materia de alimentos, refugio, seguridad, atención médica, crianza y afiliación. El porte y la presentación de los hijos hasta la madurez es una función importante de muchas familias.

Las familias tienen diferentes definiciones de la infancia, las creencias y las actitudes sobre los niños cómo deben ser tratados. Las culturas varían en la medida en que los niños son vistos como completamente formados, como teniendo pensamientos y capacidades independientes, y la medida en que los niños deben depender de los adultos. La medida en que los niños son vistos como vulnerables y necesitan protección vigilante difiere según la cultura.



Las metas de socialización se refieren a los objetivos que los padres tienen al criar a los niños, incluyendo lo que creen que los niños deben saber y las habilidades que los niños deben poseer para convertirse en adultos exitosos. Las habilidades que deben enseñarse y la forma en que se enseñan son un aspecto central de los objetivos de socialización. Los maestros necesitan conocer las metas y los sueños o aspiraciones que las familias tienen para sus hijos.

Las prácticas de crianza de los hijos son las estrategias que utilizan las familias, las formas en que cuidan y se relacionan con los niños, y las cosas que hacen con los niños para lograr los objetivos de socialización. Esto puede incluir estándares para el cuidado, reglas, disciplina, uso de sanciones y recompensas, y métodos directos e indirectos de orientación y enseñanza. Puede incluir prácticas como elogios, castigos, opciones de anillos, limitación de la autonomía del niño, apoyo, control, corrección y orientación.

Los roles de género implican las definiciones de una cultura de lo que significa ser hombre o mujer. Esto incluye las actividades, responsabilidades, trabajo, códigos de vestimenta, protecciones y poder

atribuido a cada género. Estos roles pueden estar estrictamente prescritos y ser distintos o flexibles y superponerse.

La identidad se refiere al conjunto de términos que las personas usan para describirse y definirse a sí mismas. Se refiere a las actitudes y creencias sostenidas por la familia y cómo se ve a sí misma. Las características pueden ser aquellas que el grupo valora o las que los diferencian de los demás como individuos o como grupo cultural. Esto también podría referirse a un grupo étnico, racial o religioso en el que la persona reclama miembro al que la persona siente un sentido de lealtad y tiene creencias sobre compartir un pasado y un futuro comunes.

El individualismo denota la medida en que hay un énfasis en una sociedad o grupo cultural en las libertades personales y la autonomía en lugar de considerarlas necesidades del grupo. Tiene que ver con el derecho relativo a ser uno mismo, a ser diferente sobre la necesidad de ajustarse a las expectativas sociales, o responder a la necesidad de unidad y adquirir los beneficios de la "pertenencia" grupal. Es poco probable que una cultura pueda ser descrita como puramente individualista o puramente colectivista. Todas las culturas varían en grados de énfasis en el individualismo versus el colectivismo.

La espiritualidad no se refiere tanto a una afiliación con una comunidad religiosa, sino a un conjunto de creencias sobre la existencia de un mundo no material y las relaciones de la familia con él. La espiritualidad puede o no incluir comunidades o grupos religiosos.

La expresión emocional se refiere a la medida en que las emociones se suprimen o se permite que se expresen. El tono de sentimiento de algunas familias puede estar marcado por una emocionalidad negativa frecuente, y para otros los sentimientos positivos pueden dominar, y otros pueden limitar la expresión emocional.

La clase social denota las diferentes formas en que los grupos culturales estratifican a los miembros individuales e indican su estatus en relación con los demás. En la cultura estadounidense, a menudo es una combinación de riqueza, educación, prestigio ocupacional y ubicación en la jerarquía social.

Comprender la cultura en la comunidad. La clase social también puede incluir términos como *bajo nivel socioeconómico, clase media o trabajadores pobres*.

Las celebraciones representan la forma en que una familia marca eventos importantes. Los eventos pueden ser individuales (cumpleaños, días de santos, hitos) o grupales (cena del sábado, Acción de Gracias). Las celebraciones pueden tener conexiones culturales o ser exclusivas de la familia.

Los círculos de amistad y el **compromiso cívico** se ocupan de las relaciones sociales y los compromisos que las familias tienen con el mundo fuera de la familia. Esta dimensión se refiere a las creencias de una familia sobre cuán involucrada debe estar en asuntos escolares, vecinales o comunitarios; en la política local, regional o nacional; o en el apoyo a instituciones que sirven al bien común.

Estas áreas representan dimensiones importantes del funcionamiento familiar y las creencias. Comprender cómo el funcionamiento de una familia cae en estas dimensiones proporciona una ventana a cómo opera la familia y transmite pistas importantes sobre lo que cada niño puede aportar al centro de la primera infancia. Esto puede ser útil para crear un puente entre el mundo del niño en el hogar y las experiencias del niño en el programa de la primera infancia. Reflexionar sobre estos aspectos de la vida familiar y aprender de las respuestas a las preguntas sobre ellos puede profundizar la comprensión de la familia y de los valores, creencias, perspectivas y prácticas de los grupos culturales que dan forma al niño.

En el recuadro 2 de la página siguiente se enumeran las preguntas que se pueden plantear para obtener información sobre cada dimensión. Estas preguntas se pueden utilizar para formular ideas sobre la propia cultura y las culturas de los niños, y para comprender su vida familiar. Estas preguntas brindan la oportunidad de reflexionar sobre las propias creencias culturales y el impacto de las perspectivas y experiencias culturales en los juicios sobre las creencias y prácticas culturales de los homosexuales. Las preguntas se centran en aspectos de la vida familiar, creencias y prácticas relacionadas con estas diversas dimensiones. El apéndice contiene consultas que se pueden utilizar en diversos entornos con las familias: visita al hogar, conferencia de padres, taller, orientación de los padres o inscripción.

Asociaciones familiares y cultura

Culturas colectivistas versus individualistas

Una característica que a menudo se ha utilizado para distinguir sociedades y grupos culturales es donde caen a lo largo de un continuo de orientaciones individualistas a colectivistas. Esto se refiere a una tendencia en algunos grupos culturales a considerar a la familia, grupo o clan como la unidad básica en lugar de la persona individual. En las sociedades en el extremo individualista del continuo, el enfoque está en el yo en lugar del grupo. En la toma de decisiones, se da prioridad a las necesidades, deseos y deseos de la persona individual. Se valora la autonomía personal y la libertad. Los individuos asumen el derecho de tomar decisiones libres de influencia externa no deseada basada en lo que es bueno para la persona.

En las sociedades colectivistas, el yo se define principalmente en términos de identidad del grupo (Roland 1988). Cuando lo que puede ser bueno para el todo compite con que puede ser bueno para el individuo, el del todo tiene prioridad. En las sociedades extremo colectivista del continuo, los niños imbuidos de la sensación de que su comportamiento se reflejará para bien o mal en el resto del grupo. Se les puede inculcar un sentido de vergüenza si se comportan de una manera que se refleja mal en el grupo. En una familia con una orientación **cultural individualista**, cada niño tiene sus propias posesiones. En algunas familias con una perspectiva más colectivista, la propiedad privada se minimiza y todo se comparte. Cuando la familia tiene esa perspectiva, puede requerir compartir desde la infancia; mientras que alguien con antecedentes en el desarrollo infantil o una orientación más individualista podría tener la opinión de que el niño debe entender el concepto de



con
lo
bien
en el
están
para

Comprender la cultura la propiedad antes de que él o ella pueda convertirse en una persona verdaderamente compartida y esa comprensión generalmente comienza en el segundo año de vida. Se espera compartir los juguetes y materiales del programa; sin embargo, si el niño trae algo de casa, se espera posesividad y puede haber diferentes reglas al respecto en el programa.

Cuando la posición del grupo tiende hacia el extremo individualista del continuo, el comportamiento del niño se ve principalmente como un reflejo de su carácter y está controlado por las consecuencias naturales que recaen sobre el niño individual. Si al niño le va bien, se considera un dolor del niño individual y refleja la creciente competencia del niño. Si al niño en una sociedad individualista le va mal, es un signo de falta de competencia. Como ejemplo de las perspectivas de crianza de los hijos en una sociedad individualista, se puede ver que un niño que es hiperactivo y disruptivo en un programa de la primera infancia tiene una dificultad para el desarrollo neurológico, como el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Los miembros de la familia pueden sentirse mal, pero el trastorno puede ser visto como residiendo dentro del niño individual. En una sociedad colectivista, el comportamiento hiperactivo puede ser visto como un reflejo de la terquedad y falta de respeto del niño hacia los maestros. Debido a que el comportamiento se ve como la manifestación de una actitud y es algo dentro del papel de un niño y la familia, los padres lo perciben como un reflejo negativo en la familia.

En la misma línea, los maestros y los padres pueden tener diferentes enfoques, diferentes objetivos de desarrollo y diferentes expectativas sobre el futuro de los niños con discapacidades. En los Estados Unidos, la cultura escolar es típicamente de naturaleza individualista. Se enfatizan las diferencias individuales, como se refleja en las pruebas, las sanciones y las recompensas. Los maestros pueden pensar que todos los niños aprenden de manera diferente, y los niños con discapacidades necesitan aprender de manera individualizada. Los padres pueden pensar que estos niños deberían hacer más de los mismos esfuerzos que los otros niños. Los maestros pueden considerar el desarrollo del aprendizaje independiente y las habilidades para la vida como la prioridad para los niños con discapacidades. Los padres pueden insistir en los mismos objetivos para los niños con discapacidades que para los niños de desarrollo típico, o pueden esperar la dependencia de por vida de los niños de ellos (Hwa-Froelich y Westby 2003).

En las sociedades individualistas, las consecuencias del comportamiento recaen sobre el niño independiente. El impacto en la familia puede ser considerado, pero no es la preocupación principal. En una cultura **colectivista**, las implicaciones del comportamiento de un niño se aplican a todo el grupo familiar. En los grupos culturales colectivistas, la noción de *persona o individuo* es extranjera. La gente piensa en términos del grupo. Las acciones, elecciones y decisiones son impulsadas y motivadas por el impacto en el grupo. La conformidad con las normas del grupo y la atención a las necesidades, deseos y deseos del grupo son primordiales. Por lo general, son los adultos, especialmente los ancianos, quienes dan voz e interpretan las aspiraciones y necesidades grupales y establecen

consecuencias por no poner al grupo en primer lugar. Los puntos de vista colectivistas tienen varias características asociadas con ellos, incluida una visión del basada principalmente en la perspectiva del familiar", en la que los individuos no son como entidades aisladas, sino como incrustados en contextos familiares y comunitarios (Bhattacharya y Shibusawa 2009). Estos puntos de vista y creencias a menudo se reflejan en el valor y la prioridad atribuidos a las relaciones familiares que se hacen explícitos en los acuerdos



yo
"yo
vistos

construido en torno a la familia extendida que vive junta o está en contacto frecuente (Gurak y Kritz 2010). Estos vínculos se ven reforzados por la interdependencia financiera y psicológica entre los miembros de la familia y por el respeto y la deferencia concedidos a los ancianos (Nandan 2007; Yee et al. 2007).

La orientación individualista versus colectivista debe entenderse como una tendencia en una sociedad más que como una característica absoluta. Pocos afirmarían que las formas puras de sociedades individualistas y colectivistas existan. Ambas orientaciones existen en la mayoría de los grupos culturales, en diversos grados. Esta tendencia es especialmente relevante en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje, donde los niños cuyas familias enfatizan una orientación colectivista pueden estar más familiarizados con los entornos de aprendizaje que se centran más en las experiencias grupales y el aprendizaje, mientras que las orientaciones individualistas se centran en el trabajo individual y el aprendizaje, no en relación con el grupo. Las orientaciones individualistas y colectivistas coexisten dentro de la misma sociedad. Al final, los tests no son varas de medir que proporcionan una medida precisa de una sociedad, sino un conjunto de lentes que ayudan a comprender algunos aspectos de un grupo cultural.

discutir how las cosas van.

Mitos sobre las culturas

Las respuestas a las preguntas sobre los grupos culturales deben examinarse cuidadosamente en busca de trampas intelectuales comunes: esencialismo, generalización excesiva, asunción de estabilidad y uniformidad.



Mito 1, Esencialismo: Es posible aprender todo lo que hay que saber sobre una cultura estudiando sus tradiciones, creencias, prácticas y actitudes.

El **esencialismo** es la creencia de que las complejidades de la cultura pueden ser capturadas adecuadamente en un conjunto finito de hechos. En verdad, es casi imposible reducir las características esenciales y distintivas de cualquier cultura o grupo cultural a declaraciones descriptivas o listas de características. Por ejemplo, el fomento de la autonomía de los niños en las culturas individualistas y la relación en las culturas colectivistas puede ser una descripción demasiado simplista de las diferencias culturales. Algunos padres en ambos tipos de culturas pueden respaldar tanto la autonomía como la relación.

Algunos pueden considerar la relación temprana entre los miembros de la familia como un camino hacia la autonomía futura, o la autonomía como un camino hacia la meta de la relación futura (Tamis-LeMonda et al. 2008). Al aprender sobre un grupo cultural, es fácil creer que lo que uno ha aprendido sobre un grupo, como los valores y las prácticas, captura la naturaleza esencial de ese grupo y que el grupo se distingue de todos los demás grupos por esa característica. A menos que se ejerza precaución, las discusiones sobre las diferencias culturales pueden caer fácilmente en el refuerzo de los estereotipos sobre un grupo. Por lo tanto, las descripciones proporcionadas en respuesta a las preguntas deben interpretarse libremente como una representación parcial y no como una captura de la esencia o una característica distintiva de un grupo. Cualquier rasgo o característica atribuida a un grupo a menudo se puede aplicar a otros grupos. El hecho de que una característica se atribuya a un grupo no significa que otros grupos no puedan caracterizarse de manera similar. Los rasgos o comportamientos atribuidos a un grupo se pueden encontrar en otros grupos, pero eso no significa necesariamente que sean una base para distinguir un grupo de otro.



Mito 2, Overgeneralización: Las prácticas y creencias culturales se aplican de la misma manera a todos los miembros de un grupo cultural.

Las culturas son dinámicas y están en constante evolución en respuesta a factores tales como las condiciones ambientales, los nuevos desafíos, la tecnología y las presiones culturales resultantes de encuentros cercanos con otros grupos culturales. Las culturas que están en proximidad toman prestado y están influenciadas entre sí. Históricamente, Estados Unidos ha sido un faro de múltiples culturas. Por ejemplo, la cultura africana durante el período de esclavitud del país influyó fuertemente en la cultura anglo y europea en los Estados Unidos. El período español y mexicano del suroeste de los Estados Unidos y California transformó y ayudó a dar forma a la cultura estadounidense para asumir prácticas, food y música de la cultura latina. Numerosos ejemplos destacan las contribuciones culturales de muchos otros grupos de inmigrantes también. Dentro de un grupo, los cambios culturales pueden ocurrir a medida que un grupo aumenta en estatus económico y social para asumir comportamientos y actitudes de la nueva clase social.

Una vez que alguien ha hecho el esfuerzo de aprender sobre un grupo, es conveniente creer que se aplicará a todos los miembros del grupo en todas las circunstancias y con el tiempo. A pesar de que una característica particular puede ser exactamente una escritura a un grupo étnico, muchos miembros del grupo pueden carecer de esa característica o comportarse de una manera diferente. Esta es la trampa intelectual de la **sobregeneralización**. Al formar una comprensión de las familias, uno debe *evitar la dependencia de los estereotipos*.

Las familias que pertenecen a un solo grupo cultural no necesariamente se comportan, piensan y sienten de la misma manera. No importa cuánto se aprenda sobre un grupo en particular, es esencial permanecer abierto a la posibilidad de que las cosas puedan ser diferentes para algunas familias. Algunas creencias o suposiciones culturales pueden no aplicarse generalmente a todas las familias que pertenecen a ese grupo.

Un fondo de conocimiento sobre un grupo es solo un punto de partida. Un conjunto de suposiciones se puede probar, aclarar y cambiar a medida que uno aprende más sobre una familia individual. Por ejemplo, en la cuestión de los roles de género, uno puede comenzar con la suposición de que un miembro de un grupo cultural en particular tiene creencias tradicionales sobre los roles de género o sobre la educación debido a las experiencias pasadas con ese grupo. Esta presunción podría ser inexacta. Una familia que pertenezca a este grupo puede alentar a las mujeres de la familia a ir más allá de las expectativas y limitaciones impuestas a las niñas. El punto a destacar aquí es que hay diferencias dentro de las culturas o etnias. Por ejemplo, el hecho de que algunas familias se identifiquen como chinas no significa que sean de la misma etnia. Además de la mayoría de la población Han, China reconoce oficialmente a 55 grupos étnicos con identidades culturales distintas. Dentro de los mismos grupos étnicos, las familias no pueden emplear las mismas prácticas o adherirse a los mismos valores.

En la mayoría de los grupos culturales, hay importantes distinciones de clase social que a profundas diferencias en las prácticas y los valores. Las costumbres, la edad, el lenguaje, las creencias y los valores asociados con la clase social no son los mismos que los atributos atribuidos a los grupos culturales de toda la clase. A veces es difícil la diferencia entre los factores atribuibles a las diferencias culturales y los que son más propiamente atribuibles a las diferencias de clase social que pueden atravesar los grupos culturales.

Puede que no sea posible distinguir una línea clara entre los dos. Sin embargo, es posible reducir la confusión al comprender que tanto la cultura como la clase social contribuyen a las creencias, actitudes y formas de vida de las familias.

La cultura puede confundirse con la clase social, especialmente entre los inmigrantes, porque los pobres están más a menudo motivados a moverse por la promesa de un mejor nivel de vida. ¿Qué acciones son atribuibles a la pobreza y cuáles se atribuyen adecuadamente a la diferencia cultural?

Los efectos de la pobreza no son los mismos que los efectos de la etnicidad.

Los padres de la misma cultura varían de muchas maneras, como su nivel educativo, ingresos familiares, así como experiencias y conocimientos de otras culturas. Como resultado, no todos los padres se comportan de la misma manera. Por ejemplo, se ha encontrado que algunos grupos de padres (por ejemplo, chinos) adoptan un estilo de crianza más autoritario que otros grupos de padres (por ejemplo, norteamericanos). Sin embargo, la investigación ha demostrado que muchas madres chinas de niños de dos años tenían un estilo autoritario mediante el uso de estrategias de crianza de bajo poder, como intercambios de información, sugerencias y explicaciones, mientras que otras madres mostraron comportamientos de crianza de alto poder, como la aplicación estricta de reglas y estrategias prohibitivas. Los padres que eran más educados tendían a adoptar estrategias de bajo poder. Estos padres tendían a tener hijos que participaban más en la comunicación madre-hijo y eran menos resistentes y desafiantes. En edad preescolar, se encontró que estos niños eran menos agresivos en situaciones sociales (Chen et al. 2000, 2001). Tal vez la mejor protección contra la tendencia a generalizar en exceso a partir de la información sobre un grupo cultural es concentrarse en desarrollar una relación con la familia, centrándose en lo que es interesante y único para ellos.



conducen valores. y los los grupos discernir las clase línea reducir la cultura familias.

Mito 3, Asunción de estabilidad: Las culturas son estáticas, constantes y estables.

El sistema compartido de creencias, moral, valores, actitudes, prácticas, roles, artefactos, símbolos y lenguaje que conforman una cultura son adaptativos, dinámicos y en constante flujo en respuesta a los cambios en el contexto social. Las costumbres, creencias y prácticas se desarrollan en un contexto específico de desafíos y problemas de la vida a resolver. Las viejas soluciones dan paso a otras nuevas frente a las nuevas experiencias, los nuevos conocimientos y el fracaso de las viejas formas. Las viejas ideas deben revisarse para adaptarse a las tendencias emergentes y los cambios en los entornos, las condiciones ambientales y a través de las generaciones en las familias. Las culturas cambian en respuesta a las tensiones, oportunidades y paisajes sociales alterados. El aprendizaje y el reaprendizaje deben tener lugar continuamente. Al describir las culturas, lo mejor que se puede lograr son las instantáneas de tiempo limitado.

Mito 4, Suposición de una sola cultura: Dentro de un hogar y una familia, predomina una sola cultura.

Muchas personas asumen que la familia y todos los miembros de la familia se suscriben a una sola cultura y se identifican con un grupo étnico o cultural. No siempre es así. Las barreras entre los grupos culturales se están rompiendo, y el número de familias con más de una entidad de identificación cultural está aumentando. Factores como la migración, el contacto entre grupos, la aculturación y el matrimonio entre grupos culturales han contribuido a esta tendencia. El resultado ha sido una mezcla de varias culturas e identidades étnicas distintas dentro de una sola familia. Esto significa que las personas que viven con una sola familia pueden reflejar no una, sino varias tradiciones culturales. En estas familias, hay valores divergentes y una amalgama de prácticas y creencias de diferentes tradiciones culturales. Esto engendra una mezcla rica de perspectivas culturales, costumbres, normas y enfoques para resolver problemas de la vida diaria. Uno solo puede especular sobre los beneficios para los niños de la exposición a diversas perspectivas del mundo. Esta mezcla de perspectivas culturales debe ser adoptada, por supuesto, por los maestros en el entorno de aprendizaje temprano o en el aula.

Algunos niños tienen padres que vienen de dos o más Culturas. Cada padre puede inconscientemente implementar prácticas que fluyen de su o su propia cultura pero que puede ser incompatible contra el prácticas culturales y



expectativas del socio. Por ejemplo, uno de los padres puede sentir que es natural alimentar al niño hasta una edad mayor, mientras que el otro padre prohíbe tal comportamiento. Uno de los padres puede evitar totalmente el uso del castigo físico, mientras que el otro padre utiliza el castigo físico. A veces, ambos padres adoptan los mismos valores y prácticas culturales, pero los otros cuidadores regulares de su hijo, como los abuelos de los niños o la familia extendida, pueden adoptar un enfoque diferente. Tales diferencias pueden surgir de los diferentes niveles de adaptación cultural que han ocurrido entre estos individuos. Tales diferencias pueden crear tensión entre los cuidadores si no se resuelven cuidadosamente.

Al trabajar con familias con estas experiencias, uno necesita ser consciente de las diversas fuerzas culturales presentes en la familia, aprender los diferentes roles que desempeña cada cuidador y facilitar la comunicación entre los miembros de la familia.

Apoyar el desarrollo de la lengua materna

El lenguaje no es lo mismo que la cultura. Las personas que hablan un lenguaje común no necesariamente comparten una cultura común. Por ejemplo, las personas que hablan español en los Estados Unidos son culturalmente distintas. Tienen diferentes historias, diferentes patrones de inmigración y estatus legal. Además, incluso hay diferencias lingüísticas en acentos, modismos, vocabulario y cadencia del habla. El español hablado en los Estados Unidos varía a través de las generaciones y ha evolucionado como resultado de la relación sociopolítica desarrollada en sus comunidades (Nuevo México, Texas, California, New York, Florida); Los dialectos españoles, las diferencias nacionales y regionales reflejan naciones o regiones de origen (México, Guatemala, Panamá, Cuba, Chile, Perú, etc.). El chino (chino hablado en los Estados Unidos) a través de las generaciones varía del Chinese hablado por los recién llegados de China y el sudeste asiático. Sin embargo, el lenguaje es a menudo un elemento central y una característica de mantenimiento de la cultura. La dependencia de una lengua común es un medio principal a través del cual se transmite la cultura y se mantiene la identidad cultural (Barth 1969). El lenguaje, con su vocabulario y modismos,

proporciona una forma común de pensar y representar las experiencias compartidas. Refleja cómo los grupos enmarcan las experiencias comunes. El lenguaje es una representación simbólica profunda de la cultura.

El lenguaje es un medio, aunque no el único, para establecer la identidad con un grupo. En esa medida, el lenguaje es una característica de la cultura. Pero, en el caso de un estudiante de dos idiomas, el lenguaje es más. Para los niños que crecen en hogares en los que el idioma hablado no es el idioma del programa y la cultura dominante, el idioma es una fuente de misterio y ambivalencia. El lenguaje encarna la fusión y el choque de dos culturas, una ocasión para la ambivalencia y las lealtades divididas y el miedo inconsciente de un niño de que abrazar el idioma de la familia o la escuela puede significar abandonar al otro.

Los miembros del personal del programa tienen un papel importante que desempeñar para ayudar a los niños y las familias en esta situación a navegar por los problemas del lenguaje y alcanzar las metas que las familias tienen para los niños con respecto a las competencias lingüísticas. Para muchas familias, el lenguaje no es un problema fácil de resolver. En algunas familias, los niños crecen como hablantes monolingües de inglés, a pesar de que su idioma materno no era el inglés. Algunos padres hacen hincapié en el inglés porque se preocupan más por la necesidad de sus hijos de hablar inglés con fluidez que por mantener el idioma del hogar. Los miembros del personal pueden ser útiles para los padres al tomar esta decisión al señalar que es posible que los niños se conviertan en bilingües competentes, así como las ventajas de continuar desarrollándose en su idioma materno. Una ventaja puede ser que las interacciones entre los niños pequeños y los padres u otros miembros adultos de la familia tienen una cualidad lúdica que vincula a los niños con los miembros adultos de la familia. Si los adultos no hablan inglés con fluidez, las interacciones lúdicas pueden perderse.

A continuación se presentan un conjunto de ideas y prácticas sugeridas por el Departamento de Educación de California en *Estudiantes de Inglés preescolar: Principios y prácticas para promover el lenguaje, la alfabetización y el aprendizaje* (CDE 2009b). Estas ideas y sugerencias no son específicas para el aprendizaje de un segundo idioma, pero proporcionan ideas sobre cómo fomentar el desarrollo del lenguaje en general en los programas preescolares.

Los niños pequeños usan el lenguaje para diferentes propósitos sociales y cognitivos y no el lenguaje, sino diferentes formas de él con ciertas personas o en ciertas situaciones. Los pueden emplear un uso más formal cuando hablan con ancianos, maestros y proveedores de cuidado infantil y un lenguaje menos formal en entornos sociales, como un patio de recreo, hermanos y con otros niños en un centro de cuidado infantil. Por ejemplo, un niño que anticipa la visita de los abuelos al programa preescolar del niño podría decir a otros niños



solo
niños
de
otros
con
en el

patio de recreo: "Mamá y papá quieren venir a verme a la hora de la merienda. Me alegro de verlos". La misma idea podría expresarse de una manera un poco más formal a los maestros: "Mi abuela y mi abuelo dijeron que vendrán esta mañana alrededor de las 10. Estaré feliz de verlos". El lenguaje académico, el idioma utilizado en la escuela y en los libros, sigue siendo diferente en vocabulario y forma del lenguaje que se habla en el patio de recreo y en el hogar. La versión académica de la misma idea podría expresarse de esta manera: "Mis abuelos planean llegar aproximadamente a las 10 a.m. Estoy bien con que vengan con gran emoción". Los programas pueden ayudar a los niños a aprender estos diferentes usos. Conocer diferentes usos de un idioma puede ser muy útil para los niños y valioso en sus relaciones sociales (CDE 2009b, 17).

Debido a que no todos los niños han tenido las mismas experiencias al aprender a hablar, pueden tener diferentes expectativas sobre cómo deben interactuar con los adultos u otros niños. Heath (1983) descubrió que a los niños acostumbrados a que les hicieran preguntas de respuesta desconocida en casa estaban desconcertados en cuanto a por qué los maestros hacían preguntas de respuesta conocida cuando la respuesta generalmente era tan obvia. Como resultado, estos niños participaron menos en clase" (CDE 2009b, 27).

Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning (CDE 2009b) analiza las estrategias que los maestros pueden usar para ofrecer a los niños una variedad de experiencias al hablar con adultos:

-  Estructurar actividades para que los niños puedan participar en contar historias o contar eventos expresándose a través de diversos medios, como el habla, la pantomima, el señalamiento y el juego de roles (CDE 2009b, 28).

-  Recuerde que los niños se benefician de experimentar diferentes tipos de interacciones con adultos y con compañeros, incluidas actividades cooperativas y orientadas a pares, así como actividades más independientes (CDE 2009b, 28).
-  Acepte el silencio o la observación silenciosa como una forma adecuada para que algunos niños participen, especialmente cuando se unen por primera vez a su clase (CDE 2009b, 28).
-  Recuerde que las formas de expresar sentimientos, como la emoción, la ira, la felicidad, la frustración y la tristeza, difieren en varias culturas. Para los exámenes, los niños pueden mostrar emoción gritando y saltando de alegría, sonriendo y ofreciendo una mirada tímida, sin mostrar signos externos mientras experimentan anticipación interiormente, o compartiendo con un amigo o un adulto de confianza el hecho de que están emocionados (CDE 2009b, 28).
-  Tenga en cuenta que los niños de diferentes orígenes culturales pueden interpretar una sola acción del maestro para tener significados contrastantes. Por ejemplo, un maestro puede señalar a dónde quiere que vayan los niños. Pero, algunos niños pueden pensar que los está reprendiendo, señalándolos por alguna razón o diciendo que quiere "uno" de algo (ya que tiene un dedo fuera) (CDE 2009b, 28).
-  Varíe el tiempo de espera, la cantidad de tiempo que permite que los niños respondan. Los niños de ciertos orígenes culturales tienen un ritmo de interacciones verbales en las escuelas de los Estados Unidos muy diferente de lo que están acostumbrados (CDE 2009b, 28).
Algunos niños necesitan el tiempo para procesar la información.
-  Asegúrese de que el entorno de su aula refleje las culturas y los idiomas de los niños en cada centro de aprendizaje; en paredes, ventanas y tabloneros de anuncios; y en materiales educativos y de juego (CDE 2009b, 28).
-  Atraiga a los niños a las conversaciones tanto como sea posible explorando el significado de sus ideas. Sea un buen oyente y promueva la charla de los niños sonriendo, asintiendo y diciendo "hmm", "realmente" y cosas por el estilo. Responda a lo que los niños han dicho demostrando que usted entiende y que le indica más habla o comunicación. Los padres y maestros también ayudan mediante el uso de preguntas abiertas, reafirmando lo que los niños han dicho y elaborando con descriptores adicionales y un lenguaje más complejo, modelando un lenguaje complejo.

Anime a los niños a jugar y actividades de lenguaje entre sí. Deje que los niños expresen sus sentimientos de heredero. Practique compartiendo sus ideas con ellos. Modele el lenguaje en juegos de imitación en los que el niño hace o dice lo que dice el títere. Es importante hablar con un modelo de lenguaje apropiado



participar en extensas conversaciones sobre Modelar estos sentimientos jugando con el niño un adulto o un títere para los

niños. Use títeres e historias de pizarra para alentar a los niños a participar oralmente. Anime a los niños a traer objetos de casa que puedan describirse y hablarse en la escuela. De esta manera, el nuevo vocabulario se puede vincular a la experiencia de los niños. Verbalice lo que está haciendo mientras realiza actividades. Si la actividad es repetitiva, repita su descripción verbal. Este enfoque ayuda al niño a vincular el lenguaje con la actividad (CDE 2009b, 40).

 Permitir el discurso de prueba y error. Aceptar errores en la pronunciación, el vocabulario y la gramática. Los niños deben experimentar con los sonidos del lenguaje al igual que lo hacen con otros componentes. Servir como un modelo de idioma inglés para todos los niños, especialmente aquellos que aprenden inglés como segundo idioma. Amplíe las declaraciones de los niños. Repita la gramática y el vocabulario correctos sin corregir al niño. Anime a los niños y modele maneras de elaborar o ampliar sus expresiones en el idioma del hogar y en inglés. Estas elaboraciones pueden ocurrir durante conversaciones sociales e instructivas, actividades de lectura o juegos de azar (CDE 2009b, 41).

 Celebre los intentos de un niño en el uso de un nuevo idioma. Aprender un nuevo idioma requiere esfuerzo por parte de un niño. Los niños necesitan apoyo. Al igual que los adultos, no disfrutan de que se rían de ellos cuando cometen errores en el nuevo idioma. Apunte a los objetos como los nombra y coordine las acciones con el lenguaje. Enfatice las palabras clave en las oraciones. Repetir palabras importantes en contexto (CDE 2009b, 41). Los maestros de preescolar que no hablan el idioma de un niño pueden asociarse con miembros de la familia y otros miembros del personal que hablan ese idioma para establecer formas en que se pueda continuar el desarrollo de la lengua materna (CDE 2009b, 43).



Aprende a saludar en cada uno de los idiomas representados en tu aula. Construye este saludo multilingüe en la hora de llegada o círculo. Los maestros pueden usar la misma estrategia para cualquier otro vocabulario destacado, como la palabra de la semana o el mes. Por ejemplo: "¿Cómo dices *coche* en la lengua materna?"

Compartir información sobre el desarrollo del primer idioma, el segundo idioma y el lenguaje bilingüe con los padres y los miembros de la familia durante todo el año para asegurarse de que sean conscientes de lo que pueden hacer para fomentar el desarrollo de la lengua materna y (cuando sea apropiado) el desarrollo del segundo idioma (CDE 2009b, 43).



Comparta información con las familias sobre las técnicas de interacción utilizadas en el programa preescolar, como escuchar, seguir el ejemplo del niño, ampliar las declaraciones del niño y mostrar interés y atención. Anime a los miembros de la familia a leerse entre sí literatura que se valore en su hogar, incluidas historias de su cultura (por ejemplo, de padres a hijos, de hermanos a otros hermanos, de niños a padres, de abuelos a niños). Haga que los estudiantes de inglés y los niños de habla inglesa se enseñen mutuamente algunas frases en su lengua materna (CDE 2009b, 43). Si la familia de un niño usa el lenguaje de señas, eso también se puede enseñar a otros en el programa.



Señale a los niños las ventajas de poder hablar dos idiomas o comunicarse a través de más de un sistema, como el habla y la seña. Tener objetos del aula etiquetados en inglés y en los idiomas del hogar de los niños (CDE 2009b, 43).



California Department of Education
Sacramento, 2016