

Valorando y Conectando las Prácticas Culturales Del Hogar con un Programa para Niños de Temprana Edad

Por: Mari Rojas-Cortez, Belinda Busto Flores,
Y Ellen Riojas Clark

El aviso de colores vivos en la puerta de la cafetería da la bienvenida a las familias en la Semana del Niño Pequeño. El aroma del café y el pan dulce, flota por toda la escuela elemental urbana. Madres y padres llegan llevando a sus pre-escolares a remolque y los besan de despedida mientras sus maestros los llevan al salón de clase. Los adultos toman su merienda y hablan entre sí en voz baja mientras encuentran asiento, y luego vuelven su atención hacia el frente. Un instituto de cinco días para padres de niños pequeños esta comenzado.

Por qué las relaciones son importantes?

Trabajando con las familias puede ser una experiencia gratificante para los maestros de educación temprana. Para ayudar a que los niños desarrollen una actitud saludable hacia la escuela, se deben establecer relaciones entre el hogar y la escuela. Bermúdez y Márquez (1996) indican que para producir un impacto educacional se debe de establecer al principio una relación de colaboración de hogar-escuela. Invitando a los padres a que participen en la educación de sus niños reconoce “el significado del aprendizaje rápido que ocurre antes de que el niño ingrese formalmente a la escuela.” (Hurt 2000, 89).

Los maestros, así como los administradores, necesitan tomar el tiempo para construir y nutrir relaciones con las familias de los niños. “Las relaciones recíprocas entre los maestros y las familias requieren respeto mutuo, cooperación, compartimiento de responsabilidades, y negociación de conflictos hacia la realización de metas compartidas” es un modelo-guía de practica del NAEYC (Bredekamp & Copple 1997, 22).

Cuando el lenguaje y la cultura de la comunidad son valorados, las familias son más aptas a tomar un papel más activo en la educación de sus niños. La creación de un ambiente de aprendizaje más rico y más productivo, con estrategias instructivas diversas y un conocimiento más profundo del papel que juegan las

familias en la educación, la cultura y el lenguaje ofrecen la razón fundamental para establecer una conexión entre el hogar y la escuela (Clark et al, 2002).

Nuestra Escuela

La escuela elemental esta situada en el sur-central de la ciudad de Texas, rodeada por uno de los proyectos públicos de casas más viejos de la ciudad. La mayoría de los niños inscritos son Mexicanos-Americanos (98.7 por ciento), y la mayoría están clasificados como económicamente desaventajados (92 por ciento). Los idiomas Inglés y Español y la cultura Mexicana-Americana son evidentes en las interacciones y actividades diarias en los corredores, los salones de clase, la cafetería y en la comunidad circunvecina (Florez 2000).

Aproximadamente en cinco años la escuela se ha transformado de una de las escuelas del distrito más bajas en cumplimiento a una con posición de *reconocimiento* por el Estado. En Texas, la posición de reconocimiento es el segundo escalafón más alto que una escuela pueda alcanzar bajo el sistema de responsabilidad Estatal. La clave elemental de este éxito ha sido la implementación de un programa bilingüe de dos vías en el que los dos lenguajes, el del hogar y el segundo, son usados como medio en la instrucción (Clark et al. 2002).

“Esta escuela es claramente una comunidad de estudiantes bilingües y maestros y padres preocupados. La metáfora para describir esta escuela es *comunidad*. En esta comunidad vive una familia que se preocupa, que apoya, una familia bilingüe. La familia cree que sus niños pueden tener éxito si se les da el nutrimento apropiado en su lenguaje y cultura nativa” (Flores 2000, 6).

Las escuelas con frecuencia otorgan mérito solamente a los conocimientos de la escuela y no reconocen los conocimientos culturales de la comunidad. Los investigadores reconocen que con frecuencia hay una mezcla entre lo que se enseña en el hogar y el conocimiento que la escuela valora (Vélez-Ibáñez & Greenberg 1992).

Diseñando un instituto en la escuela para padres

Una de las metas del distrito escolar era y es el de fomentar conciencia de la educación temprana dentro de la comunidad entera, entre familias, maestros, administradores y ciudadanos en general. La necesidad de esta información esta subrayada por una encuesta nacional que encuentra brechas en el conocimiento

del público y los padres acerca del desarrollo infantil (Lally, Lerner, & Lurie-Hurvitz 2001). La Directora reconoció estas brechas en la escuela y comenzó a pensar en cómo cerrarlas.

De acuerdo a la Directora, "La participación de los padres en la escuela ha sido algo tradicional. Los padres ayudan en la oficina, haciendo copias y otras cosas." Pero ella cree que la participación de la familia debe de ir más allá de servir como voluntarios. En un estudio (Moreno & López 1999), por ejemplo, madres latinas participaron en una serie amplia de involucramiento escolar, desde obligaciones básicas hasta autoridad escolar. La mayoría de las familias Latinas quieren participar en la educación de sus niños; ellas únicamente desean ser bienvenidas a la escuela (Clark 2000).

La Directora de la escuela se comunicó con nosotros, tres profesores universitarios, para ayudar a los maestros pre-escolares a desarrollar relaciones nutritivas con las familias. Un Instituto de cinco días para padres fue previsto.

Evaluando los fondos del conocimiento

Conociendo la tarea de antemano, nosotros decidimos empezar con lo que Moll y colegas (1992) llama "Funds of Knowledge" (fondos del conocimiento) el capital social y lingüístico que las familias traen a la escuela. El Instituto fue estructurado para guiar a los padres y maestros a descubrir cómo las simples rutinas diarias son beneficiosas para el desempeño de los niños en la escuela. Nosotros queríamos que los padres, los maestros y los administradores reconocieran que las actividades diarias de la familia constituyen los fondos del conocimiento que sirven como experiencias importantes de aprendizaje para los niños. Nosotros también procuramos demostrar a los maestros que las interacciones con las familias son parte formal del aprendizaje. Nuestro papel fue el de ayudar a establecer la conexión entre lo que los maestros de pre-escolar estaban enseñando en la escuela y lo que los padres estaban enseñando en el hogar.

Para establecer relaciones de colaboración, las escuelas deben aceptar que las familias compartan sus experiencias (Pérez 2001). Por lo tanto, cuando seleccionamos temas para el Instituto, examinamos los diseños de socialización hogareña de las familias en la comunidad escolar. De acuerdo a Delgado-Gaitan, la organización social de los hogares Mexicano-Americano esta "construida alrededor de interacciones verbales y no verbales en las actividades de día-a-día" (1994,63), incluyendo tales rutinas como comprar y preparar la comida, lavar la ropa, mirar la televisión, leer libros y hablar con los miembros de la familia. Los

temas seleccionados para las cinco sesiones del Instituto reflejan las reglas de socialización de las familias:

En la mañana: Vamos al mercado

En la Tarde: La merienda; Ver la televisión o mejor Vamos a Contar un Cuento

El fin de Semana

Se mandaron invitaciones en inglés y en español a los hogares, con los niños. Para estimular el interés, la directora también proporcionó a las familias el programa diario del Instituto y colocó copias en el área de los niños pequeños y en otras partes donde los padres se reúnen. La marquesina de la escuela también anunció el Instituto. Los padres fueron animados para que trajeran miembros de la familia, vecinos, amigos y sus niños, incluyendo a los bebés y los niños pequeños.

Setenta y tres adultos participaron la semana entera - sobretodo mamás pero también algunos papás quienes tomaron tiempo libre del trabajo para atender. El nivel educacional de los participantes se extendía desde educación elemental hasta universidad. Todos los maestros de educación infantil y sus salones de clase (pre-escolar y algunas clases de kinder) atendieron, lo mismo que estudiantes universitarios inscritos en cursos de educación infantil. La directora, consejeros, coordinadores de educación infantil del distrito y líderes comunitarios también participaron en muchas sesiones.

El Programa Diario del Instituto

El Instituto fue dividido en cinco sesiones de dos horas. Diariamente, nosotros los profesores hablamos de cómo los niños aprenden a través de las actividades que ellos ejecutan en el hogar, y les mostramos a los padres los conceptos y las habilidades adquiridos en cada rutina diaria. Durante la segunda hora, los niños vinieron a la cafetería para trabajar con sus padres y maestros en una actividad especial. Cualquier niño que su padre no hubiera asistido fue puesto en pareja con otro padre, estudiante universitario o una maestra. Se les pidió a todos los adultos participantes que reflexionaran acerca de lo que aprendieron ese día y compartieran sus pensamientos con el resto del grupo.

Día Primero – En la Mañana

Les pedimos a los padres que hablaran acerca de las actividades de la mañana en sucesión. Queríamos que ellos descubrieran el significado de lo que esta incluido en una actividad y los conceptos de orden, tiempo y rutina. Los padres hicieron

una lista de actividades como al despertar, bañarse, vestirse, comer el desayuno y cepillarse los dientes. Después de crear la lista, nos indicaron lo que ellos pensaban que sus niños estaban aprendiendo a través de las rutinas como: comunicación, poner las cosas en orden, contar, medir, higiene, los sentidos, colores, estimar y pesar - los mismos conceptos y habilidades en el currículo de niños pequeños.

Los niños, padres y maestros participaron juntos en actividades del desayuno que resaltaron los sentidos de la vista y el gusto. Los niños fueron motivados a examinar bolsas de plástico llenas con diferentes clases de cereal. Ellos hablaron de sabor y color y estimaron el número de piezas en la bolsa. Mas tarde, mientras los niños gozaban el cereal como merienda de la mañana, los padres hacían preguntas usando palabras que identificaran los sentidos usados: ¿A que sabe? ¿Como se ve? ¿A que huele?

Día Segundo – Vamos al Mercado

En el segundo día el número de padres aumentó de 15 a 23. La sesión se concentró en promover el lenguaje y el desarrollo del aprendizaje usando el vocabulario que se necesita para comprar en el mercado. Enfatizamos nombrando cosas específicas y observando el diseño ambiental, y proporcionamos una descripción corta de comidas saludables y no saludables para los niños.

Durante la actividad conjunta, padres y maestros elaboraron un libro con los niños “Reventón” (pop-up) basado en la rutina del viaje a la tienda y en los artículos comprados. Los niños pudieron dibujar los artículos comestibles o cortaron retratos del volante de la tienda. A medida que hacían el libro, los adultos ayudaban a los niños a distinguir entre los artículos comestibles saludables y los no saludables.

Algunos padres dijeron que ellos no tenían conocimiento de que sus niños estaban actualmente escribiendo cuando ellos imprimían las primeras letras de los artículos que dibujaron. Algunos padres tomaron dictado de los niños acerca de los retratos que ellos estaban dibujando o cortando y que bien los niños recordaron su experiencia de compras.

Día Tercero – Merienda de la Tarde

Para el tercer día los padres se sintieron más confortables, incluso algunos trajeron amigos y vecinos y el número total de participantes aumentó a 28. El

énfasis de la sesión fue la merienda de la tarde en la cual se sirvió pan dulce con leche o chocolate. En adición a la identificación y uso de vocabulario específico de la merienda, nos concentramos en formas, maneras, estaciones y temperaturas. También hablamos de las diferentes clases de pan dulce y el papel del panadero como ayudante de la comunidad. Enfatizamos las dimensiones como un concepto científico importante del aprendizaje. Estimulamos el interés demostrando algunos de los químicos o reacciones físicas que comúnmente ocurren en la mezcla y los procesos de cocina.

Durante la actividad conjunta, cada uno hizo pan con formas diferentes de arcilla y lo igualó con bosquejos de papel. Los padres también le enseñaron a sus hijos como poner la mesa usando patrones con una guía para cuchillería, platos y tazas. Los niños aprendieron vocabulario (particularmente los nombres de los diferentes panes), formas, poniendo las cosas en orden, palabras de posición y preposiciones....

Durante la merienda, un presentador leyó un libro de historias con transparencias de color vivo representando el proceso de hacer pan. Todos disfrutaron la historia con su pan dulce y bebida.

Día Cuarto – Viendo Televisión? En Lugar de Contar una Historia?

Muchos niños gastan horas interminables mirando la televisión. Muchas familias no saben que sus niños miran programas inapropiados. Les pedimos a los padres que identificaran los programas que a ellos como familia les gusta mirar y qué pensaban de su contenido? La mayoría de los programas reportados, incluían desde programas de juego a telenovelas, que son mostrados en la televisión local en español. En discusión acerca de los eventos representados en la televisión, los padres pudieron determinar si el tópico de los programas era o no apropiado para los niños. Sugerimos otras alternativas a la televisión como contando historias y jugando. Un presentador compartió una parodia de cuentos de pueblo “El Hombre de Jengibre” substituyéndolo por un cochinito de jengibre. Se les recordó a todos que ellos y los miembros de sus familias tiene muchas historias para contar- que el contar historias es importante no solamente para que los niños desarrollen habilidades de aprendizaje sino también para mantener vivas las tradiciones de la familia.

Examinamos los elementos de una historia, incluyendo los personajes, efectos, motivos, acciones y el final o la conclusión. Usando un juguete de peluche como personaje, los padres fueron inspirados a escribir la historia con un compañero o

con el grupo. Ellos siguieron los elementos de la historia y cuidadosamente miraron su ortografía.

Cuando los niños llegaron, los padres empezaron a compartir sus historias con ellos y las maestras. Algunos grupos prefirieron tener a alguien que contara la historia, otros grupos optaron por tener varios miembros que contaran la historia, y algunos padres eligieron leer la historia a sus niños individualmente. Algunos de los que contaron la historia inclusive imitaron a los personajes de su historia con varios animales de juguete; muchos embellecieron las historias con mayor detalle y acción. Este tipo de interpretación dramática cambia la tarea de lectura a una actividad que promueve creatividad, orgullo entusiasmo, e interés en presentar bien las historias.

Al final de la sesión, los padres comentaron que ellos se sentían más cómodos contando historias a sus niños y que esto no era tan difícil como ellos pensaban. Muchos de ellos indicaron que de ahora en adelante le contarían historias a sus niños en la noche en lugar de permitir que se durmieran en frente de la televisión.

Día Quinto – El Fin de Semana

Para el Instituto de fin de semana, los padres estaban relajados y deseosos de aprender más. La asistencia se elevó de 40 a 65. Nos concentramos en las actividades de fin de semana de la familia como el lavado de la ropa o del carro. La sesión enfatizó el vocabulario que se usa en estas actividades y al mismo tiempo las habilidades motrices finas requeridas para trabajos simples como el de doblar la ropa. Los padres aprendieron que los niños podían doblar toallas en formas geométricas diferentes como: cuadrado, rectángulo y triángulo; también a separar y clasificar telas por textura; y como distinguir botones por tamaño, color y número de huecos. Discutimos la técnica de preguntar y los padres desarrollaron una serie de preguntas que le harían a sus hijos. Por ejemplo, cómo puede usted convertir un cuadrado en un diamante? Cómo puede usted hacer un cuadrado de un rectángulo?

Durante la actividad unida, los padres se sorprendieron al ver con qué facilidad los niños separaban y reconocían las formas. Los niños doblaron la ropa limpia en pequeños cuadrados, rectángulos y triángulos. Sus padres estaban encantados de verlos deseosos de demostrar sus conocimientos y nosotros nos sentimos satisfechos de ver a los padres concentrados haciendo preguntas de concepto crítico.

Discusión

Los cinco días del Instituto resultaron de gran éxito para los niños, padres y maestros. En lugar de ser un taller para familia tradicional en donde el objetivo es cambiar como los padres se aproximan a la enseñanza en el hogar, los temas de este Instituto se relacionaron directamente con la vida familiar diaria y conectada a “Los fondos de conocimiento comunitario.”

El uso del español en la proyección de las actividades del taller, reconoció al lenguaje y rasgos culturales de la comunidad como una herramienta importante en la medición de los conocimientos escolares. Las primeras dos sesiones, fueron presentadas en inglés y en español porque algunos padres indicaron que ellos se sentían más cómodos en inglés. Pero, cuando determinamos que los participantes hablaban predominantemente el español, realizamos que no era algo inusual que las personas pretendan un nivel más alto de habilidades en el inglés, especialmente cuando se sienten que pueden ser juzgados como incompetentes. A medida que el Instituto progresaba, nuestras propias habilidades en el español se hicieron evidentes ante los padres, y ellos a cambio compartieron palabras o frases en español con las cuales no estábamos familiarizadas.

Después de la sesión final, les pedimos a los padres que reflexionaran acerca de lo que ellos habían aprendido a través de la semana. Muchos confesaron que ahora ellos realizaban cómo es que sus niños aprenden. Los padres mostraron asombro por las capacidades de aprendizaje de sus niños. También reconocieron la importancia de nombrar los objetos, de dar direcciones claras y concisas y de hacer preguntas buenas.

Los padres indicaron que nosotros validamos la importancia de su trabajo como maestros en el hogar. Ellos reconocieron que las actividades diarias ofrecen muchas oportunidades para la enseñanza y que la familia puede aprovecharse de esas oportunidades. Vieron que los niños no necesitan juguetes caros o materiales de aprendizaje. También vieron que si ellos decían las historias con creatividad, podían fácilmente capturar la atención de sus niños e impartir muchas habilidades y conceptos.

Durante las sesiones, los maestros de educación infantil observaron nuestra interacción con los padres y los observaron trabajando con sus niños. Ellos pudieron apreciar las habilidades, creatividad y fondos de conocimiento de los padres. Esta experiencia les permitió que cambiaran sus ideas preconcebidas

acerca del nivel de competencia de padres con diversa cultura y lenguaje. Además, ellos fueron motivados por el interés de los padres hacia la escuela, los maestros, el currículo y sus niños.

Muchos padres estaban tan satisfechos que hablaban acerca de lo que habían aprendido con maestros de otros niveles de la escuela. Estas conversaciones provocaron el interés de estos maestros, que algunos de ellos se detuvieron para observar las sesiones. Más tarde la directora indicó que los maestros del grado alto estaban impresionados con la atmósfera experimental del aprendizaje, y que comentaron que si todos los maestros de educación temprana enseñaran de esta manera, su trabajo como maestros del grado alto sería mucho más fácil porque los niños tendrían fuertes conocimientos conceptuales. Estos resultados señalan interminables posibilidades en comenzar a cerrar la brecha en el conocimiento del público y los padres acerca del desarrollo y educación infantil (Lally, Lerner, & Lurie-Hurvitz 2001).

Conclusión

Este Instituto dio validez a nuestra creencia de que prácticas exitosas de la enseñanza en la escuela deben de reflejar las prácticas de la enseñanza en el hogar. Cuando existen incongruencias entre la escuela y el hogar, el niño ultimadamente paga el precio. Sabemos que los padres de diversas culturas y lenguajes están interesados en la educación de sus niños y el Instituto hizo que esto fuera obvio. Solamente necesitamos que las familias adquieran lo básico del desarrollo y aprendan las estrategias diarias que promueven beneficios óptimos. Cada día, durante este Instituto de cinco días, los padres demostraron su compromiso a la educación de sus niños.

Referencias

Bermúdez, A.B., & J. Márquez. 1996. An examination of four-way collaborative to increase parental involvement in the schools. *The Journal of Education Issues of Language Minority Students* 16 (Special issue). Online: www.ncela.gwu.edu/miscpubs/jeilms/vol16/jeilms1601.htm

Bredenkamp, S., & C. Copple, eds. 19997. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Rev. ed. Washington, DC: NAEYC.

Clark, E.R. 200. Latino parent involvement and the school restructuring movement. *The Journal of the Texas Association for Bilingual Education* 5 (1): 17-33.

Clark, E.R., B.B. Flores, M. Riojas-Cortez, & H.L. Smith. 2002. You can't have a rainbow without a *tormenta*: A description of an IHE's response to a community need for a dual-language school. *Bilingual Research Journal* 26 (1): 123-47.

- Delgado-Gaitán, C. 1994. Socializing young children in Mexican American families; An intergenerational perspective. In *Cross-cultural roots of minority child development*, eds. P.M. Greenfield & R.R. Cocking, 55-86. Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flores, B.B. 2000. Using an epistemological framework to explore a bilingual education teacher's beliefs and practices. *Diversity Studies*. Online journal: 2cyberwhelm.org/diversity/unders/pdf/teacher.pdf
- Hurt, J.A. 2000. Create a parent place: Make the invitation for family involvement real. *Young Children* 55 (5): 88-92.
- Lally, J.R., C. Lerner, & E. Lurie-Hurvitz. 2001. National survey reveals gaps in the public's parents' knowledge about early childhood development. *Young Children* 56 (2); 49-53.
- Moll, L.C., C. Amanti, B.D. Neff, & N. Gonzalez. 1992. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice* 31 (2): 20-24.
- Moreno, R.P., & J.A. Lopez. 1999. Latina parent involvement: The role of maternal acculturation and education. *The School Community Journal* 9 (1): 83-101.
- Pérez, B. 2001. Communicating and collaborating with linguistically diverse communities. In *Collaboration for diverse learners*, eds. V.J. Risko & K. Bromley, 231-50. Newark, DE: International Reading Association.
- Vélez-Ibáñez, C.G., & J.B. Greenberg. 1992. Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology of Education Quarterly* 23 (40): 313-35.