

PRINCIPIO 4:

Abordar la relevancia cultural al momento de tomar decisiones y hacer adaptaciones en relación al currículo constituye una práctica necesaria y apropiada al desarrollo del niño.



Puntos destacados de los *Principios multiculturales* originales (1991)

- El aprendizaje de los niños se ve intensificado cuando se respeta su cultura y ésta se ve reflejada en todos los aspectos del programa.
- Los programas deben acomodar los distintos estilos de aprendizaje de los niños.
- Los niños se benefician al tener experiencias de aprendizaje activas y prácticas que incluyan oportunidades frecuentes para hacer elecciones.

Análisis de la investigación

Puesto que la cultura es un contexto importante dentro del cual se desarrollan los niños, las decisiones que se tomen relativas al currículo naturalmente deben tomar en consideración la información de la cultura y del idioma del hogar. Esta sección se centrará en la intersección de tres aspectos importantes de las influencias culturales sobre el desarrollo infantil: 1) cómo crían los padres a sus hijos, 2) cómo enseñan los maestros, y 3) cómo aprenden los niños.

Las culturas ejercen una influencia importante en las *metas* que los adultos se han propuesto para un niño. Así, en algunas culturas, los padres desean ver que sus hijos aprenden a caminar independientemente tan pronto sea posible. Tal vez haya observado a algunos padres cuando sostienen a los niños de ambas manos mientras dan pasos tentativos en la acera o en un sendero. Es común ver los salones de bebés o de niños hasta los tres años equipados con objetos que permiten motivar a los niños a gatear y a empujarse solos hasta ponerse de pie; o es común ver a los maestros (o padres) extendiendo los brazos para incentivar a que el niño dé unos pocos pasos hacia ellos. Ayudar a los bebés a caminar a una temprana edad parece ser una meta que casi todos tienen en la cultura norteamericana. No obstante, no todas las culturas comparten la perspectiva de que el niño comience a caminar a una temprana edad.

Valsiner (1997) señaló que entre los miembros del pueblo tuvano de Siberia central, el que los niños comiencen a caminar tardíamente significa que tendrán una larga vida. En esa cultura, la “tardanza” en aprender a caminar se considera algo beneficioso; por lo tanto, los adultos no facilitan el aprendizaje de esta habilidad en los niños. Este ejemplo ilustra que lo que parece ser algo “familiar” en un ambiente cultural determinado, no es algo a lo que necesariamente se dé prioridad o se valore en otra cultura.

Gonzalez-Mena (2001, 2008) describió las distintas maneras en las que una cultura puede influir sobre cómo los adultos, ya sea padres o maestros, se relacionan con los niños. Debido a que los adultos tienen metas para sus hijos pequeños, esto los hace asumir una variedad de *roles* para apoyar el desarrollo de los niños, usando estrategias que son congruentes con esas metas. Esta relación entre metas y roles puede observarse en numerosas actividades, interacciones y opciones curriculares que se dan a diario. Por ejemplo, la cultura puede moldear cómo realizan los adultos lo siguiente:

- Llevar a cabo rutinas del cuidado infantil básico, como hacer dormir, higiene y alimentación;
- proporcionar estímulos para su bebé o su niño de hasta 3 años;
- comprender, interpretar y captar los juegos de los niños;
- iniciar la comunicación con los niños y responder a ellos, incluyendo conductas no verbales y habla;
- evaluar y abordar los distintos tipos de conflictos (por ejemplo, entre niño y niño, entre niño y adulto); y
- socializar, guiar y disciplinar al niño (Gonzalez-Mena, 2008).

Cuando hay choques entre los padres y el programa

En Head Start del siglo XXI, es típico que el personal del programa y las familias matriculadas provengan de distintos medios culturales.

Las diferencias culturales pueden conducir a conflictos en distintas situaciones. Por ejemplo, puede que dos maestros de Head Start no estén de acuerdo con ciertas prácticas de cómo cuidar a un bebé, cómo responder a su llanto o cómo alimentarlo. Los empleados que hacen visitas domiciliarias pueden contradecirse con respecto a cómo y cuándo intervenir en los casos en que existen discusiones o peleas familiares. El personal y los padres de los programas de Head Start para familias de indios estadounidenses y nativos de Alaska o de Head Start para familias migrantes y trabajadores de temporada pueden diferir en el grado en el



que los programas deberían apoyar el idioma del hogar o nativo de los niños. Debido a la amplia gama de ideas culturales que pueden existir, no es sorprendente ver que los adultos tengan diferencias tan firmemente arraigadas en ellos.

Como se mencionó anteriormente, es posible que existan desacuerdos entre los adultos en lo que respecta a prácticas, es decir, la manera en que se cuida a los niños o se trabaja con ellos. Gonzalez-Mena (1992, 2001, 2008) señala que estos desacuerdos pueden ser de índole *cultural* o *individual*. En el primer caso, los adultos que provienen de distintos ámbitos culturales tal vez descubran que la manera en la que están familiarizados para trabajar con los niños es distinta. En el segundo caso, los adultos dentro de la misma cultura pueden no estar de acuerdo. Cuando ocurren situaciones de conflicto entre los empleados del programa y los padres de familia (sean de naturaleza cultural o individual), Gonzalez-Mena identifica cuatro resultados posibles:

1. Todas las partes logran entender, negociar y/o llegar a un acuerdo, llegando a la resolución del conflicto en cuestión.
2. El personal del programa entiende la(s) perspectiva(s) de los padres y cambia sus prácticas habituales.
3. Los padres adoptan la perspectiva del personal del programa y cambian sus prácticas habituales.
4. No se llega a una resolución (en este caso, el conflicto puede continuar o intensificarse, o bien, ambas partes pueden sobrellevar las diferencias).

Por supuesto, los conflictos pueden ocurrir en torno a numerosos asuntos. Para ayudar al personal del programa a progresar, Gonzalez-Mena plantea el reto de que éste se cuestione sus propias suposiciones en torno a las prácticas de desarrollo infantil (por ejemplo, “mi manera de pensar sobre el asunto “X” no es la única manera de pensar. Mi manera de realizar una estrategia “Y” no es la única forma en la que se puede trabajar con el niño”). Una vez que uno decide comprometerse a poner a prueba sus propias suposiciones, dos metas que se pueden fijar en caso de una situación conflictiva son: 1) reducir al mínimo (o eliminar) las diferencias extremas que puedan existir en las prácticas habituales; y 2) resolver la situación a fin de beneficiar al niño. Es preciso incentivar a los empleados del programa a que cada vez que exista alguna situación de conflicto en torno a prácticas, piensen en el niño como punto central y cuestionen lo siguiente:

1. ¿Cómo ve la familia una práctica determinada?
2. ¿Cómo ve cada empleado del programa una práctica determinada?
3. ¿Cómo responde el niño a esa práctica específica?

El punto es comenzar y continuar un diálogo con las familias e intercambiar información, teniendo como meta la solución del conflicto para beneficio del niño. En definitiva, “lo esencial” radica realmente en pensar: ¿Qué es lo que beneficia directamente al niño? Para obtener una dirección más clara y específica sobre cómo poner en práctica estas estrategias, se anima a los lectores a que estudien el trabajo de Janet Gonzalez-Mena a quien se cita en la sección de referencias de este documento.

Implicaciones clave

Las culturas moldean las metas o resultados deseados que se valoran dentro de una sociedad en particular. Los padres de familia y los maestros pueden tener distintas metas que se convierten en diferencias reales y prácticas cuando los padres y las familias se esfuerzan por criar a sus hijos dentro de un conjunto determinado de ideas. Las metas que tienen los adultos para los niños se ven reflejadas en la infinita cantidad de maneras en que estos apoyan el desarrollo de los pequeños.

El personal del programa puede hacer que las experiencias de aprendizaje que el niño tiene en el aula puedan concordar más fácilmente con las que tiene en su hogar, siempre y cuando los empleados se propongan aprender más acerca de las metas que los padres han trazado para sus hijos y averiguar el tipo de conductas o prácticas que tienen prioridad para ellos y cómo las implementan cuando crían a sus hijos. Por ejemplo, si a una maestra le preocupa que un niño de tres años en su salón de clases no tenga habilidad para usar el tenedor, primero debería averiguar si esto constituye una meta para la familia. Tal vez en casa comen usando la cuchara. Tal vez usan palillos para comer. Tal vez los padres le dan de comer al niño. Sea el caso que fuera, es mejor verificar cuáles son las prácticas y metas de la familia antes de que la maestra comience a individualizar para que el niño pueda aprender a comer con un tenedor.

Una forma en que se pueden tomar decisiones sobre el currículo que sean apropiadas al desarrollo del niño es aprendiendo acerca de la vida, las creencias y los intereses de los niños y de sus familias. Posteriormente, esta información se puede utilizar para definir la gama de servicios que el programa le brindará al niño. En la próxima sección se describe cómo se pueden recopilar los “conocimientos preliminares” de los niños, y la manera en que se pueden utilizar dichos conocimientos para respaldar el desarrollo lingüístico en su primer o segundo idioma.

Conocimientos preliminares del niño

Como se mencionó anteriormente, los niños adquieren su conocimiento cultural desde el momento de nacer. En otras palabras, los niños ingresan al programa Early Head Start y a Head Start con un entendimiento de cosas ya adquirido como resultado de las interacciones y experiencias que han tenido con su familia y con miembros de la

comunidad. El término *conocimientos preliminares* se refiere a la información real y social específica que puedan tener los niños a una edad cualquiera.

A cualquier edad, los niños adquieren no sólo el conocimiento cultural y las habilidades lingüísticas, sino que también logran un conocimiento conceptual de las cosas. Entre los ejemplos de conocimiento conceptual se encuentran los siguientes:

- Comprensión con respecto al uso de los objetos (por ejemplo, un mapa se usa para encontrar puntos y lugares);
- cantidad (cuántos objetos hay en un grupo);
- indicaciones (por ejemplo, hacia arriba, hacia abajo o hacia el norte, hacia el sur); y
- propiedades de los objetos (por ejemplo, un corcho puede flotar en el agua, pero una llave no).

La percepción de estos elementos representa una fuente adicional de información para propósitos de la planificación e implementación de experiencias diarias de aprendizaje dentro del aula.

Los conocimientos preliminares desempeñan un papel clave para los niños en la adquisición de un segundo idioma. Los objetos y conceptos conocidos, los cuales el niño ha adquirido en el idioma del hogar a través de miembros de su familia y de su comunidad, cuando se usan en el ambiente donde se habla un segundo idioma, pueden facilitar el aprendizaje, ya que el niño se puede concentrar en el nuevo vocabulario correspondiente. Los conocimientos preliminares “ayudan a determinar el grado de dificultad cognitiva que tiene un tema” y puede considerarse contexto para la adquisición de un segundo idioma (Freeman y Freeman, 1992, p. 28). Los conocimientos preliminares que tiene un niño también pueden incluir experiencias significativas personales y específicas, tales como viajes, observaciones de las rutinas familiares o conocimiento acerca del empleo de los padres. En el Principio 6 se explora con más detalle esta discusión dentro del contexto del aprendizaje de un idioma.

Implicaciones clave

El papel que desempeñan los conocimientos preliminares en el aprendizaje de los niños pone de relieve la importancia que tiene la evaluación funcional continua del niño en todos los programas Head Start, en particular aquellos que se encuentran en áreas de servicio diversas.

Los maestros pueden usar los procedimientos de evaluación funcional continua (por ejemplo, las observaciones de los niños en el aula, las observaciones durante las visitas domiciliarias y las conversaciones con los padres) para entender los conocimientos preliminares que tienen los niños a nivel individual. Al tomar en cuenta “los puntos de

vista de los niños” (por ejemplo, entender las experiencias, el estilo de vida y lo que ya saben los niños), los maestros se encuentran en mejores condiciones de planificar un currículo que respalde de manera absoluta el aprendizaje de los pequeños.

Prácticas culturalmente receptivas; servicios culturalmente apropiados

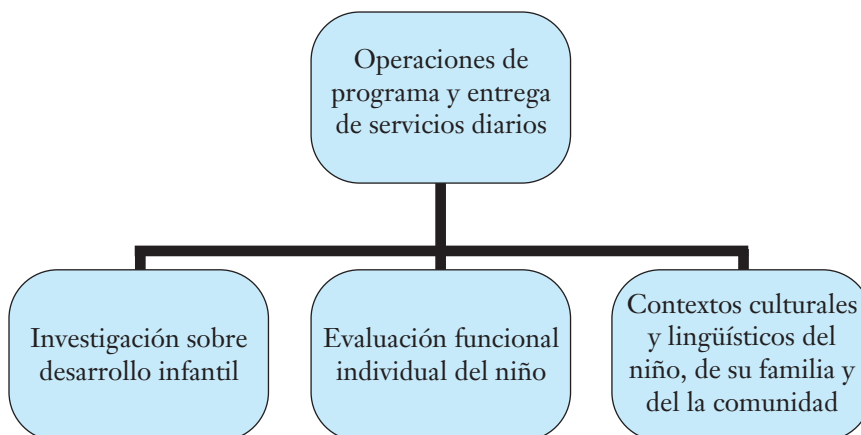
Desde que se publicaron los *Principios multiculturales* en 1991, el campo de la educación de la primera infancia se ha caracterizado por un diálogo e interés continuos con respecto a los puntos en los que intersectan el desarrollo infantil, la cultura familiar y el idioma o idiomas del hogar con las políticas y prácticas del programa. En 1996, por ejemplo, la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños (NAEYC, por sus siglas en inglés), publicó una declaración titulada: *Responding to Linguistic and Cultural Diversity: Recommendations for Effective Early Childhood Education (Receptividad ante la diversidad lingüística y cultural: recomendaciones para una educación eficaz en la primera infancia)*.

En 1997, NAEYC hizo pública la revisión de su publicación sobre *prácticas apropiadas al desarrollo*. Este término fue formulado por profesionales encargados de tomar decisiones con respecto al bienestar y la educación de los niños, en base a por lo menos tres puntos importantes de información:

1. *Lo que se sabe acerca del aprendizaje y desarrollo infantil*: El conocimiento de características humanas relacionadas con la edad que permiten predicciones generales relativas dentro de un margen de edad con respecto a qué actividades, materiales, interacciones o experiencias serán seguras, saludables, interesantes, alcanzables y presentarán un reto para los niños.
2. *Lo que se sabe acerca de las fortalezas, los intereses y las necesidades de cada niño individual dentro del grupo*: necesario para poder adaptarse y ser receptivo a la inevitable variación que existe entre las personas.
3. *Conocimientos de los contextos sociales y culturales en los cuales viven los niños*: necesarios para garantizar que las experiencias de aprendizaje sean significativas, pertinentes y respetuosas para los niños participantes y sus familias (Bredekamp y Copple, 1997, p. 8–9).

Se espera que con esta información, los programas usen el conocimiento de los entornos culturales y sociales de los niños como un componente clave que permita tomar decisiones con respecto a los ambientes de enseñanza infantil. En 2009, NAEYC hizo pública su tercera revisión de la publicación (Bredekamp y Copple, 2009). En esta versión más reciente, se mantienen los tres tipos de conocimientos que se identificaron

Figura 3. Fuentes de prácticas apropiadas al desarrollo



anteriormente en la publicación de 1997. En la Figura 3, a continuación, se ilustra el proceso de toma de decisiones con respecto a prácticas apropiadas al desarrollo.

Currículo en las aulas multiculturales

El término *prácticas culturalmente receptivas* se ha utilizado para referirse a la implementación de prácticas eficaces de enseñanza dentro de entornos educativos diversos de primera infancia. Una fuente describe las prácticas culturalmente receptivas como la *enseñanza dirigida hacia y mediante* las fortalezas de los niños cultural, étnica y lingüísticamente diversos (Gay, 2000, p. 29). De acuerdo a lo anterior, el término implica la integración de las prácticas relativas a la evaluación funcional y al currículo: el personal del programa debe aprender acerca de las fortalezas, aptitudes y preferencias individuales de cada uno de los niños matriculados en el programa, para luego encontrar avenidas que permitan planificar e implementar un currículo que se fundamente en dichos aspectos positivos. Por ejemplo, los maestros pueden usar las visitas domiciliarias para aprender sobre los intereses y las fortalezas del niño, observar cómo interactúan las familias con sus hijos y comenzar a dialogar con las familias sobre las metas que han establecido para el niño.

Materiales para el aula

En su libro titulado *The Right Stuff for Children Birth to 8* (Los útiles adecuados para niños desde recién nacidos hasta los ocho años), Martha Bronson (1995) ofrece sugerencias detalladas para la selección de materiales que sean inofensivos, apropiados y respalden el juego y el desarrollo del niño. Cabe destacar al respecto, que los materiales

del aula potencialmente pueden describir a las personas de un modo estereotípico o sólo incluir imágenes simbólicas de personas que representen diversidad cultural. Por lo tanto, el reto está en conseguir materiales para el aula que reflejen a *todos* los niños, las familias y a los adultos del programa y eliminar del uso diario de aquellos materiales incorrectos o estereotípicos. Por ejemplo, los libros y los materiales disponibles para el juego imaginario deben reflejar la diversidad de los modelos de género, orígenes raciales y culturales, necesidades especiales y capacidades especiales de los niños, además de una amplia variedad de ocupaciones y márgenes de edad. Los libros y otros materiales impresos dentro del entorno infantil también deben representar los distintos idiomas de los niños del salón de clases.

El desafío para los programas radica en establecer sistemas y procedimientos que tomen en cuenta los contextos culturales y lingüísticos de los niños. Una vez que estos se hayan establecido, los materiales del aula deben ser revisados de manera habitual y continua para garantizar que los salones de clases reflejen a todos los niños matriculados sin existir estereotipos. Se recomienda que los programas recopilen información de los padres, integrantes de la familia y miembros informados de la comunidad para que puedan dar sus opiniones y comentarios con respecto a la preparación y el equipamiento de las aulas de modo que reflejen las culturas y los idiomas de una manera respetuosa.

Por último, el incentivo del crecimiento cognitivo y lingüístico de los niños no excluye la responsabilidad de apoyar el sentido de bienestar de cada niño, la formación de su propia identidad y sus sentimientos de seguridad. Por cierto, existe un consenso dentro de la investigación de que los ambientes eficaces para los niños respaldan todos los dominios del desarrollo y, que los ambientes relacionados con los resultados de aprendizaje también proveen un sólido respaldo para el desarrollo socioemocional (Hart y Risley, 1995, 1999; National Research Council and Institute of Medicine, 2000; Snow, Burns y Griffin, 1998). En vista de lo anterior, el ambiente del aula apropiado al desarrollo, a la cultura y al idioma del niño debe ser un reflejo fiel de las ideas, los valores, las actitudes y las culturas de los niños a quienes acoge (Gestwicki, 1995). A continuación se presentan algunas estrategias específicas para los programas sugeridas por Derman-Sparks (1989):

1. Utilice abundantes imágenes que representen a los niños, a las familias y al personal de su programa.
2. Utilice imágenes de niños y adultos de los grupos étnicos principales dentro de su comunidad y de la sociedad en los Estados Unidos.
3. Utilice imágenes que reflejen con exactitud la vida diaria actual de las personas en los Estados Unidos mientras realizan actividades laborales y de recreación.
4. Ofrezca un equilibrio entre los distintos grupos culturales y étnicos.

5. Proporcione un equilibrio justo de imágenes de mujeres y hombres realizando “labores y trabajo en casa” y “labores y trabajo fuera de casa”. Provea imágenes de personas mayores o de la tercera edad de variados orígenes mientras realizan distintas actividades.
6. Proporcione imágenes de personas con distintas capacidades y de varios orígenes en el trabajo y con sus familias.
7. Use imágenes de diversidad en los estilos familiares, como madres y padres solteros, familias que incluyan a varios familiares y que sean multirraciales y multiétnicas.
8. Use imágenes de personas importantes, del pasado, del presente y que reflejen diversidad.
9. Exhiba obras de arte, como cuadros, esculturas y textiles, elaborados por artistas de distintas procedencias.

VOCES DE LA COMUNIDAD DE HEAD START

A continuación se presentan dos “voces” que corroboran el Principio 4 desde la perspectiva de un programa Early Head Start y la de un programa Head Start.

En un programa Early Head Start de Massachusetts, una madre de Ghana que hablaba muy poco inglés llevó a su hijita de 9 meses a nuestra clase y nos inquietamos. La niña no podía darse vuelta cuando estaba acostada o sentarse sola. Al principio, la comunicación era difícil y la madre parecía no estar feliz con el cuidado que estaba recibiendo la niña. El retraso de la niña parecía no preocuparle. La maestra intentaba por todos los medios de poder afianzar una relación con la madre, pero era una labor difícil.

A través de intercambios diarios de información, la maestra pudo establecer una relación con la madre y a la vez cuidar a la niña. A veces la maestra enviaba notas a la casa y una amiga de la madre se las traducía. La madre entonces traía una nota escrita para contestar. Para las visitas y reuniones domiciliarias, encontraron a un intérprete que facilitaba la comunicación. La maestra supo que la madre usaba un largo manto de tela para mantener al bebé envuelto junto a su cuerpo la mayor parte del tiempo, porque venía de una familia en la que no se deja a los bebés en el piso.

Una vez que la maestra entendió este punto de información tan importante, la maestra pudo ayudar a la madre a sentirse más cómoda con respecto al cuidado que estaba recibiendo la niña. Le explicó por qué se colocaba a los bebés sobre la barriga cuando era la hora de jugar en esa posición. La maestra le pidió autorización a la madre para poder llevar a cabo los planes que había desarrollado para la niña. Si la madre no quería que su hija pasara tiempo en el piso, ¿le parecería bien si se colocaba a la niña

sobre una base de espuma con alguien junto a ella? La madre no tuvo problemas con esa idea, pero le inquietaba el hecho de que la niña necesitaba que la tuvieran en brazos más seguido. Puesto que la sala de bebés tenía muchas voluntarias, era fácil satisfacer este requisito. Las maestras y las voluntarias hacían el esfuerzo para tomar en brazos a la niña lo más posible y lo hacían de manera que pudieran ayudarla en su desarrollo motor grueso. Jugaban juegos del caballito sobre las rodillas, las maestras la ponían de barriga sobre sus piernas y le daban objetos grandes para que pudiera sostenerlos. El programa pudo comprar otra plataforma de espuma, parecida a la que usaban en la sala de bebés, para que la madre pudiera usarla en su casa con la niña.

A través de la comunicación, con paciencia y una mente abierta, la maestra pudo establecer una relación con la madre y creó oportunidades para que la niña pudiera mejorar sus habilidades motoras. A la vez, la madre conversó con la maestra y expresó su creencia de que a los bebés se les debe tomar en brazos con frecuencia. Respetando esta costumbre, la maestra la incorporó como una práctica en su planificación de las lecciones.

En una comunidad rural en los Estados Unidos, tanto los hombres como las mujeres se ausentan del trabajo el primer día de la temporada de caza. La mayoría son cazadores que esperan poder llenar sus congeladores con carne para alimentar a sus familias durante el invierno. El programa Head Start experimenta la llegada de la temporada de caza con la llegada de los niños pequeños al centro de Head Start llevando armas de juguete, igual que papá y mamá.

Los administradores y maestros del programa han dedicado innumerables horas a conversar cómo pueden restringir en sus programas los juegos con armas, cuando se encuentran en una comunidad que depende del uso de armas para alimentar a la familia. En uno de los establecimientos de Head Start, las maestras con experiencia anticipaban la llegada de los niños con sus armas de juguete, colocando un área de recepción al interior del centro que hacía de “punto de control de entrada” de las armas junto a la puerta. Un miembro del personal saluda a cada familia en la entrada y explica los procedimientos, tal como lo tenían que hacer en antaño. Cada niño recibe un boleto de papel a cambio de su arma de juguete, además de la garantía de que su arma será devuelta al final del día cuando se vayan a casa.

En otro establecimiento, los maestros usaban este acontecimiento como una oportunidad para educar a los niños pequeños sobre los requisitos necesarios para manejar y ser dueños de un arma. Los planes de las lecciones de los maestros incluían enseñar a los niños cómo solicitar un permiso para ser propietario legal de un arma, los reglamentos sobre armas de fuego y la seguridad con las armas. Después de que los niños terminaban estas lecciones, los maestros le entregaban a cada niño un certificado de asistencia.

Preguntas y actividades de reflexión

1. ¿Cómo realizan las visitas domiciliarias los maestros o los visitantes domiciliarios?

¿Se da suficiente tiempo durante las visitas domiciliarias para observar cómo se relacionan entre sí los niños, los padres y otros integrantes de la familia?
2. ¿Dedica el personal algún momento durante las visitas domiciliarias para preguntarle a los padres sobre información y cosas conocidas para el niño?
3. ¿Cómo se usan las observaciones que realizan los maestros en el aula para identificar los conocimientos que tienen sobre los orígenes del niño? A medida que el maestro adquiere conocimientos adicionales con respecto a lo que los niños saben y hacen, ¿se planifican las experiencias de aprendizaje en el aula teniendo en cuenta esta información sobre el niño?
4. ¿Cómo usa el personal del programa las conversaciones informales que tiene con los padres para averiguar más acerca del niño (por ejemplo, cuando se ven en el pasillo o cuando van a dejar o a buscar al niño)?
5. ¿De qué manera se incluye a los padres de familia en la planificación del currículo? ¿Se invita a los padres a que compartan información sobre los intereses y las actividades favoritas de su hijo? ¿Se usa esta información en la planificación del currículo?
6. ¿Cuenta su programa con algún tipo de procedimiento a través del cual se puedan examinar los conflictos que hayan surgido entre el personal y los padres con respecto a prácticas? ¿Tiene oportunidades el personal de discutir o simular situaciones distintas y practicar sus habilidades para dialogar con las familias?

Preguntas de reflexión adicionales

Dada la importancia de los contextos culturales y sociales para el desarrollo de los niños:
De qué manera nosotros, como programa:

1. ¿Iniciamos esfuerzos para intercambiar o compartir información y crear oportunidades para iniciar un diálogo con los padres y los integrantes de la familia durante nuestros primeros contactos con ellos?
2. ¿Encontramos formas en las que los padres, los integrantes de la familia y los socios de la comunidad puedan compartir su experiencia, sus ideas, preferencias e información sobre sus orígenes culturales hasta el grado en que deseen hacerlo?
3. ¿Desarrollamos nuestras competencias para establecer y sostener un diálogo con las familias, en particular cuando existen interrogantes o conflictos sobre las prácticas del programa?
4. ¿Organizamos e integramos información entre los mismos miembros del personal? En otras palabras, cuando hay distintos empleados que trabajan con una familia ¿tienen oportunidades para intercambiar, compartir, discutir e integrar información a fin de generar servicios del programa que sean más eficaces?
5. ¿Logramos que nuestras asociaciones y diálogo con las familias y los socios de la comunidad se centren en torno al bienestar de los niños matriculados en nuestro programa? ¿Qué prácticas y estrategias hemos establecido para situaciones en las que haya un desacuerdo entre el personal y los padres?