



**UNIVERSIDAD DE SONORA**  
*DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES*

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA Y CIENCIAS DE LA  
COMUNICACION

**Prácticas de Crianza, Desarrollo del Niño y Educación Inicial no  
Escolarizada en la Etnia Mayo**

**TESIS**

Que para obtener el título de:

**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

**Presenta:**

**Nohemi Guadalupe Calderón González**

*Asesores:*

Dr. José Ángel Vera Noriega  
*Director*

Dra. Blanca Fraijo Sing  
*Asesora*

M.C. Elsa Patricia Ibarra Sagasta  
*Asesora*

M.C. Luz Irene Armendaríz Jiménez  
*Asesora suplente*

Hermosillo, Sonora

Mayo, 2008

## **AGRADECIMIENTOS**

El Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A., C., fue un escenario importante durante la realización del presente trabajo, agradezco la colaboración y apoyo económico a ésta institución mediante el proyecto “Una comparación entre los ecosistemas de crianza y su influencia en la personalidad y desarrollo psicológico en niños. Financiamiento CNPq –CIAD.2005-2006”.

Agradezco también a mi director de tesis: Dr. José Ángel Vera Noriega, por su dedicación y paciencia para retroalimentar mi trabajo, y gracias también por motivarme a cumplir mis metas académicas a corto y largo plazo. Durante el trabajo de campo en la comunidad indígena “El Jupare” todos sus habitantes fueron atentos y serviciales con el equipo de investigadores, por tanto agradezco a todos los participantes de éste de estudio, así como a los demás habitantes de la comunidad que tan amablemente nos aceptaron en su comunidad. También, quiero expresar mi agradecimiento a mis compañeros Miguel Ángel Torres Ávila, José Pablo Siqueiros Aguilera, Concepción González López y Gerardo Gómez Pérez que trabajaron junto conmigo en la recolección de los datos; a mi hermanita Cinthia Siqueiros Aguilera y a mi amigueta Enriqueta Lúnez por su apoyo y compañía durante la realización del trabajo.

Fue muy importante para mi, durante el desarrollo de ésta tesis, la ayuda de mi amiga Blanca Estela Borja Lira, a quien le agradezco infinitamente. A las maestras Blanca Fraijo por su dedicación y esfuerzo por dar clases de calidad, y a la maestra Patricia Ibarra, ambas de mi comité de tesis. A todos quienes directa e indirectamente ayudaron a que éste trabajo se concluyera satisfactoriamente... mil gracias.

Y muy especialmente agradezco a toda mi familia, que me ha apoyado incondicionalmente en todos mis proyectos personales.

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue describir las características de las prácticas de crianza en una comunidad mayo en el estado de Sonora, así como evaluar su impacto en el desarrollo del niño, mediante la aplicación de entrevistas y escalas de evaluación del desarrollo del niño de 0 a 5 años. Con la finalidad de realizar propuestas innovadoras al modelo de educación inicial no escolarizada para la población indígena mayo. La muestra está conformada por 50 madres y niños de la comunidad indígena mayo “El Jupare” ubicada en el municipio de Huatabampo, al sur de Sonora. Los instrumentos utilizados fueron Índice de Estrés Parental (Abidin, 1990), Interacción Padre-Hijo-Madre, Estimulación del Niño en el Hogar (HOME) (Caldwell y Bradley, 1967), y Escala del Desarrollo Integral del niño (EDIN) (Atkin, 1987). Dentro de los resultados, se tiene que en la evaluación del desarrollo, el 54% de los niños presentan un desarrollo normal, sin embargo, el 26% se ubica en la categoría de desarrollo en riesgo, siendo este un porcentaje considerable, y en un 20% se detectan problemas en el desarrollo. A partir de los resultados derivados, y un análisis del modelo de Educación Inicial no Escolarizada, puesto en marcha en esta comunidad, se presenta una propuesta con la finalidad de adaptar e incrementar la eficacia de este programa en la población indígena mayo.

**Palabras clave:** prácticas de crianza, educación inicial no escolarizada, etnia mayo, desarrollo del niño.

## INTRODUCCIÓN

A pesar de la gran necesidad actual en las comunidades indígenas de nuestro país en materia de educación, salud y economía fundamentalmente; son escasos los esfuerzos enfocados a estas problemáticas. Sin embargo, recientemente se han realizado estudios en algunas poblaciones indígenas del estado de Sonora, sobre desarrollo del niño, prácticas de crianza y educación inicial, además de cuestiones de salud en niños de zonas rurales en pobreza extrema (Martínez, 2003; Peña, 2005; Vera, 2006; Vera, Calderón y Torres, 2007; Gómez y González, 2008). Los objetivos de estas investigaciones se enfocan al igual que éste trabajo, en caracterizar las prácticas de crianza infantil y el desarrollo integral del niño, conocer la influencia de las características maternas, el apoyo de la pareja, la interacción familiar, la estimulación del niño en el hogar, los tipos de juegos y juguetes que los padres proveen al niño, y otras variables que inciden directa e indirectamente sobre el desarrollo del niño.

Si bien, existen diversos modelos para explicar la crianza y el desarrollo del niño, ( Bronfenbrenner, 1979; Blesky, 1984; Super y Harkness, 1987; Abidin, 1990) en el libro “La llegada del alma” (León, 2005) se recomienda realizar trabajos de investigación donde el investigador conozca ampliamente la cultura en cuestión, las percepciones, opiniones, creencias, actitudes, valores y expectativas de las personas involucradas, de las madres, padres, abuelos, niños, vecinos de la comunidad, entre otros, identificar los indicadores conductuales y biológicos en el niño que la sociedad determina como resultado de su óptimo desarrollo como humano, como integrante de su grupo étnico. Esto con la finalidad de describir teorías locales que explican la crianza y el desarrollo infantil. Sin imponer un modelo explicativo, generado a partir de comunidades occidentalizadas, que comparten pocos elementos con estas comunidades con una cultura tan singular.

En este trabajo, se tiene como objetivo describir las características de las prácticas de crianza en una comunidad mayo en el estado de Sonora, y evaluar su impacto en el desarrollo del niño, esto, mediante la aplicación de entrevistas y escalas de evaluación del desarrollo del niño de 0 a 5 años. Con la finalidad de

realizar propuestas innovadoras al modelo de educación inicial no escolarizada para la población indígena mayo. Se utilizaron instrumentos de medida, de tipo cuantitativos, para conocer el efecto de su aplicación en estas comunidades y comparar con resultados de otras investigaciones realizadas con poblaciones similares y con los mismos instrumentos de medida. Sin embargo, su eficacia y pertinencia va a aunada a una metodología cualitativa, para contrastar resultados, y mostrar resultados confiables y específicos de la comunidad estudiada. La utilización de estos instrumentos es con la intención de poder modificarlos posteriormente, para que se conviertan en herramientas objetivas en programas que se dirijan a mejorar las prácticas de crianza y el desarrollo del niño, conocidos como programas de educación inicial.

Se parte de la hipótesis que las prácticas de crianza entendidas como la interacción de los padres con el niño, el estrés generado en la madre, la estimulación del desarrollo del niño y la provisión y funcionalidad de juguetes se relaciona significativamente con el desarrollo del niño en sus diferentes áreas de acuerdo a su edad.

La muestra está conformada por 50 familias indígenas mayos del sur de Sonora, la madre era quien respondía las entrevistas, y al niño se le aplicaba el instrumento de evaluación del desarrollo (EDIN). Los requisitos para participar en el estudio, fue que los niños tuvieran de 0 a 5 años, y sus madres fueron hablantes de la lengua mayo. La localización de los participantes no fue tarea fácil, debido a las condiciones actuales de esta comunidad indígena, donde los hablantes de la lengua materna son pocos, generalmente quienes la hablan son los adultos mayores, y algunos adultos, sin embargo, pudimos completar la muestra con el apoyo de los promotores culturales y vecinos de la comunidad que nos informaban de madres con tales características.

Aquí se tiene como marco de referencia los estudios realizados por Vera y Velasco, 1990, y Peña, 2005; de los cuales se han derivado modelos que describen el impacto de algunas variables en la crianza y desarrollo infantil en comunidades rurales en pobreza extrema; se describen variables que influyen directa e indirectamente en el desarrollo integral del niño. Estas variables son mediadora: el

estrés de la crianza, próximas: la interacción padre-hijo-madre, la estimulación en el hogar, y subyacentes: el autoritarismo de la madre, el soporte de la crianza, y la coparticipación de la pareja.

En este trabajo se estudian las variables mediadora de estrés de la crianza, y las próximas que son la interacción padre-hijo-madre, la estimulación del niño en el hogar, y finalmente la relación de éstas en el desarrollo integral del niño. Además, se toman en cuenta las anotaciones en los diarios de campo, donde se redactan los sucesos importantes durante la recolección de los datos, e información de tipo cualitativa que no va incluida en los instrumentos cuantitativos y tienen que ver con la crianza, el desarrollo del niño y factores culturales.

La comunidad indígena mayo "El Jupare", se encuentra al sur del estado de Sonora, en el municipio de Huatabampo, es fácil el acceso por carretera, el pueblo cuenta con servicio de transporte terrestre diariamente, se cuenta con un museo-centro de cultura en el centro de la comunidad, a un costado de la iglesia y el panteón, en el sitio donde se realizan las festividades religiosas durante todo el año. Se cuenta con servicios públicos de agua y energía eléctrica, alumbrado público; hay un centro de salud, un jardín de niños intercultural, primaria, secundaria y preparatoria. Además esta comunidad se encuentra atendida por los programas sociales de *Oportunidades*, *Seguro popular*, *Educación Inicial no Escolarizada*, y *Estancias Infantiles y Guarderías de Sedesol*, y programas de apoyo a indígenas que realizan proyectos para promover/preservar la cultura.

En este trabajo, se pretende contribuir al mejoramiento del programa de *Educación Inicial no Escolarizada*, estudiando su currículo y contrastándolo con los resultados de esta investigación, para posteriormente determinar su pertinencia, y a partir de ello, realizar ajustes necesarios y propuestas innovadoras para adaptarlo a la comunidad, partiendo de las condiciones de aquellos a quienes va dirigido el programa.

## INDICE GENERAL

<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>2</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>1. ANTECEDENTES.....</b>	<b>12</b>
1.1 Crianza y educación en poblaciones indígenas.....	12
1.2 Educación inicial como estrategia para mejorar las prácticas de crianza y desarrollo del niño.....	16
1.2.1 Modelo de educación inicial no escolarizado en el estado de Sonora.....	20
1.2.2 Indicadores de desempeño del programa de educación inicial no escolarizada.....	21
1.3 Planteamiento del problema.....	25
<b>2. MARCO TEORICO.....</b>	<b>29</b>
2.1 Reproducción e identidad social entre las familias Mayo.....	29
2.1.1 Fiestas y rituales.....	31
2.1.2 Desplazamiento de la lengua indígena.....	33
2.1.3 Estructura familiar mayo.....	34
2.2 Desarrollo humano y prácticas de crianza.....	37
2.2.1 Modelos que explican la crianza y su relación con la reproducción social.....	37
2.2.2 Desarrollo humano, aprendizaje y educación inicial no escolarizada.....	46
2.2.3 Importancia del juego en el desarrollo del niño.....	50
2.2.4 Familia e interacción padre–hijo–madre y educación inicial no escolarizada.....	53
2.3 Componentes de la madre y del niño.....	56
2.3.1 Estrés de la crianza.....	56
2.3.2 Temperamento del niño.....	57

2.3.3 Competencias para la maternidad.....	59
2.4Objetivos.....	63
2.4.1 Objetivo general.....	63
2.4.2 Objetivos particulares.....	63
2.5 Hipótesis.....	64
2.5.1 Hipótesis general.....	64
2.5.2 Hipótesis específicas.....	64
<b>3. METODO.....</b>	<b>65</b>
3.1 Diseño de la investigación.....	65
3.1.1 Participantes.....	65
3.1.2 Características de la muestra.....	66
3.2 Instrumentos de medición.....	67
3.2.1 Hoja de identificación.....	67
3.2.2 Interacción padre - madre – hijo.....	67
3.2.3 Escala de Desarrollo Integral del Niño.....	68
3.2.4 Estimulación del niño en el hogar (HOME).....	69
3.2.5 Índice de Estrés de la Crianza.....	69
3.3 Procedimiento.....	69
3.3.1 Planeación .....	70
3.3.2 Entrenamiento a entrevistadores.....	70
3.3.3 Discurso a las señoras.....	71
3. 3.4 Trabajo de campo.....	72
3.3.5 Captura de datos.....	72
<b>4. RESULTADOS.....</b>	<b>74</b>
4.1 Análisis descriptivos.....	75
4.1.1 Desarrollo integral del niño.....	75
4.1.2 Estimulación del niño en el hogar.....	77
4.1.3 Interacción padre-hijo-madre.....	79
4.1.4 Estrés de la crianza.....	82



4.2 Correlaciones entre variables.....	84
<b>5. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>88</b>
<b>6. PROPUESTAS AL MODELO DE EDUCACION INICIAL NO</b>	
<b>  ESCOLARIZADA.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>101</b>
1. Hoja de identificación del niño.....	101
2. Interacción madre-hijo-padre.....	102
3. Escala del desarrollo del niño.....	104
4. Estimulación del niño en el hogar (HOME).....	110
5. Índice de estrés de la crianza.....	112

## **INDICE DE FIGURAS**

1. Ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner.....	37
2. Modelo de Super y Harkness.....	40
3. Elementos propuestos para explicar los determinantes de la crianza de Belsky.....	41
4. Componentes del modelo de crianza de Abidin.....	42
5. Modelo explicativo de la crianza de Vera y Velasco.....	43
6. Modelo correlacional de Peña (2005).....	44
7. Aprendizajes a partir del juego, según Hilares, 2006.....	50
8. Construcción social del conocimiento de la mujer para el cuidado de la salud.....	60
9. Variables a estudiar para una teoría local de la crianza y desarrollo del niño en comunidades indígenas.....	91

## **INDICE DE TABLAS**

1. Ejes curriculares de la propuesta pedagógica.....	21
2. Competencias esperadas por los padres o adultos encargados de la crianza del niño.....	24
3. Distribución de participantes por comunidades.....	65
4. Edad de las madres participantes.....	65
5. Valores de medias y desviación estándar por edad y área de desarrollo.....	75
6. Valores máximos y mínimos esperados para el desarrollo del niño.....	76
7. Número de niños ubicados en la categoría de riesgo.....	77
8. Resultados de la estimulación del niño en el hogar.....	78
9. Descriptivos del tiempo exclusivo de los padres con el niño.....	79
10. Frecuencia y porcentaje del tiempo exclusivo diario del padre y la madre con el niño.....	79
11. Frecuencia y porcentaje de tipos de juegos de los padres con los niños.....	80
12. Tipo de juguetes que los padres procuran proveer al niño.....	80
13. Actividades de ayuda de los padres a los niños.....	80
14. Conductas frecuentes entre el padre y la madre en el hogar en presencia del niño.....	81
15. Estadística descriptiva de las dimensiones del índice de estrés de la crianza.....	82
16. Categorías de estrés bajo, moderado y alto del índice de estrés de la crianza.....	83
17. Comparación de medias de madres con y sin pareja en el índice de estrés de la crianza.....	83
18. Comparación de medias del desarrollo del niño y sexo del niño.....	84
19. Correlación entre el grado de estudio de la madre y los padres se involucran con el niño.....	84
20. Correlación entre desarrollo del niño y estrés de la crianza.....	85
21. Correlación entre desarrollo del niño y estimulación del niño en el hogar.....	85
22. Correlación entre totales de estimulación del niño en el hogar, estrés de la crianza, interacción padre-madre-hijo y desarrollo integral del niño.....	85

## **1. ANTECEDENTES**

En éste apartado, se exponen algunas de las circunstancias en las cuales se encuentran inmersos los grupos indígenas, en comparación con la población mayoritaria del país. Así mismo, se aborda el tema de los servicios educativos en tales regiones, describiendo el currículo del programa de Educación Inicial no Escolarizada; ya que es un servicio brindado a los niños de 0 a 5 años de comunidades en pobreza extrema y a comunidades rurales e indígenas. La pertinencia de éste programa, por tanto queda como objeto de análisis en el presente trabajo.

### **1.1 Crianza y educación en poblaciones indígenas**

Es importante mencionar que las prácticas de crianza son distintas en cada comunidad o población, en la cual influye notoriamente la cultura local, y de la misma forma los servicios educativos que se presentan en éstas comunidades favorecen o entorpecen el funcionamiento de los miembros, principalmente a los niños de 0 a 5 años.

Al referirnos a una etnia, hacemos alusión a un grupo que comparte territorios, creencias acerca del mundo, de la vida, un lenguaje, es decir, características particulares que los diferencia de las poblaciones mayoritarias, ya que por lo regular estos grupos son considerados como “minorías”, quienes conviven y comparten servicios y productos con los miembros de otros grupos mayoritarios.

El significado de la palabra “etnia” en la antigua Grecia, era para referirse a grupos de una tribu ó grupos raciales (Borboa, 2006) y “ethnikos” que significaba páganos ó no griegos, lo que actualmente podemos comparar en nuestro país, ya que originalmente las etnias que vivían aquí eran politeístas o podría decirse paganos, ya que no conocían la iglesia católica.

Las prácticas de crianza en las comunidades indígenas son esencialmente distintas a las de poblaciones urbanas. En estas comunidades, se evidencian comportamientos y actitudes considerados como valores; por ejemplo, en una investigación (Vera, Peña, Hernández, Laga, 1998) sobre crianza, los autores

escriben que se enfatizan la obediencia, honestidad, responsabilidad y trabajo como valores fundamentales de la promoción, como ideales de comportamiento futuro para una vida digna.

Así mismo, los procedimientos que fundamentalmente se practican para educar a los hijos, enseñarles habilidades necesarias para su sobrevivencia y ajuste a su entorno, son el moldeamiento y el modelamiento de conductas, los niños aprenden, algunas veces sin ser conscientes de ello, por ejemplo: a montar a caballo desde edades tempranas a diferencia de un niño que vive en la ciudad en una clase media, debido a que su entorno se lo requería y tuvo la oportunidad de observar a su padre u otro miembro de la comunidad el procedimiento paso a paso para hacerlo, y mediante ensayo y error aprendió a hacerlo él mismo, o por el instigamiento de alguien que le diera las instrucciones precisas.

El niño en comunidades indígenas, aprende a resolver conflictos y a tomar decisiones, además de convivir y compartir con la familia extensa y demás miembros de la tribu las creencias, mitologías, y costumbres, festividades propias de la cultura, por un sistema tradicional de generación a generación; de acuerdo con (Op. cit) los padres y la familia extensa van modelando y moldeando formas básicas de enfrentar problemas en los diferentes escenarios, de la familia, amigos, hermanos, escuela y salud, y seleccionando toma de decisiones acordes con los sistemas normativos de convivencia y supervivencia dentro de la comunidad.

Los niños de estos grupos indígenas generalmente aprenden en un ambiente con mayor libertad de espacio y movimiento que en las comunidades rurales y urbanas, una diferencia marcada en este aspecto, es que las madres indígenas en su mayoría no castigan a sus niños como técnica de manejo conductual, lo cual ha sido encontrado en reportes de investigación en estas poblaciones (Vera, 2006), muchas de las señoras les dicen a sus niños que los van a castigar, pero algunas reportan que no lo hacen porque “les da lástima el niño” o no se animan a hacerlo, ya que se le consideran un mecanismo cruel y despiadado. De acuerdo con el autor mencionado anteriormente, los padres tienen un concepto de control que se entiende como obediencia, honestidad, responsabilidad, trabajo, estudio, lo cual, se enseña al

niño a través de modelamiento y moldeamiento mediante de los cuales, el niño transita del instinto a la conducta controlada por la familia y la comunidad.

Una ventaja de las madres indígenas es que dedican la mayor parte de su tiempo diario al cuidado del niño y a cubrir sus necesidades básicas de alimentación, limpieza, y educación fundamentalmente, además de disponer de espacios temporales para compartir juegos, actividades y establecer conversaciones, lo cual, como es bien sabido favorece el desarrollo del niño en sus diversas áreas.

En el contexto internacional, un antropólogo (Amodio, 2004), realizó un estudio con seis grupos étnicos de Venezuela, en los cuales demuestra la fuerte permanencia de las prácticas culturales propias de cada pueblo indígena investigado, la relación entre padres e hijos, y procesos de socialización que permiten a los niños tener una base importante para la futura identidad de adultos. Sin embargo, en algunos casos, sobre todo en el caso de los pueblos con mayor contacto con la sociedad nacional, la investigación identificó algunos ámbitos que se han modificado en el transcurso del tiempo, adoptando estilos de vida diferentes a aquellos transmitidos por los ancianos y ancianas, sin mucha conciencia de sus consecuencias en el desarrollo infantil; este es el caso, por ejemplo, de la disminución de la práctica de la lactancia materna. Por otro lado, es evidente que algunas de las prácticas tradicionales pueden no ser adecuadas en las nuevas condiciones de existencia en que se encuentran los pueblos indígenas de Venezuela.

En Brasil, por ejemplo, la responsabilidad de la crianza queda bajo la responsabilidad de la madre, es quien funge como mediadora entre el padre y el niño, ya que siempre demanda respeto y obediencia para el padre de los niños (Vera, 2007), este autor menciona que por lo regular los padres no comparten juegos con los niños, los observan solamente mientras ellos juegan con otros niños de la comunidad o parientes.

En las comunidades indígenas mexicanas, no se observa algunas de las características mencionadas anteriormente, por ejemplo, en cuanto a la lactancia, las madres indígenas casi la totalidad de ellas amamanta al niño, a menos que surja alguna situación que impida la lactancia materna (Vera, Calderón, y Torres, 2007), incluso, el período de lactancia es con frecuencia extenso, existiendo madres que

amamantan a sus hijos hasta los siete años de edad, tomando la decisión de dejar de amamantarlo una vez que el niño va a ingresar a la escuela.

En algunas comunidades indígenas, la responsabilidad de la crianza es conferida a los abuelos maternos o paternos del niño, debido a problemas maritales como divorcio y formación de una nueva familia, donde los hijos del matrimonio anterior quedan excluidos. En este contexto, los niños comienzan su proceso de institucionalización al momento de ingresar al jardín de niños, en algunos casos existen preescolares con enfoque intercultural, en los cuales, los maestros regularmente son miembros de la misma tribu y hablantes de la lengua indígena, en otros casos, los maestros son ajenos a la etnia, con estilo de vida distinto al que se lleva en la comunidad.

Sin embargo, los recursos, materiales, infraestructura y demás elementos necesarios para hacer efectiva la enseñanza, no se encuentran en la mayor disposición para estas poblaciones, siendo una de sus grandes desventajas, ser parte de los grupos minoritarios del país, quedando regularmente excluidos de ciertos privilegios de la educación.

La educación en poblaciones indígenas aun no tiene el status de prioridad en la sociedad mexicana, a pesar de la gran demanda existente. Szekely (1997) mencionaba incluso antes de ingresar al siglo XX que los problemas y temas de debate de la educación en México son los mismos del siglo XIX, hablando de la población mestiza, ahora es sencillo, concluir que el futuro de la educación indígena se encuentra aún en peores condiciones, dependiendo en mayor medida de los procesos sociales y políticos, que de las necesidades pedagógicas, psicológicas y lingüísticas que tengan los grupos indígenas.

Para la Secretaría de Educación Pública (SEP) la cuestión en educación indígena es avanzar hacia nuevos modelos educativos, con rasgos propios en los aspectos académicos y formas de operación (SEP, 1992). Los modelos deberían tener como criterio elemental, la gran diversidad de estilos de vida y cultura de los pueblos indígenas, lo cual exige hacer una adaptación en grande medida de los servicios educativos a las condiciones y expectativas de las poblaciones.

Actualmente, han surgido algunos modelos educativos con un enfoque intercultural bilingüe en algunas comunidades indígenas e indígenas migrantes, sin embargo, la cuestión es conocer los resultados de estos modelos en la práctica y retroalimentar el proceso para mejorar cada día en los servicios educativos a estas poblaciones, no solo a nivel básico, sino desde los primeros niveles como lo es la educación inicial no escolarizada y la escolarizada que se conforma por la participación activa de los padres en la primera, y por los preescolares y guarderías en la segunda.

En este estudio, es importante conocer cómo se estructuran las formas de educación, cuáles son las herramientas culturales de la crianza infantil, y qué es lo que se quiere transmitir como instrucción de reproducción cultural.

Desde una visión etnográfica, las prácticas de enseñanza reúnen temas aún más diversos, desde sexualidad, trabajo doméstico, parentesco y cosmovisión, y que sin duda, forman un proceso de tiempo clave para la sobrevivencia y reproducción cultural de los grupos humanos.

De tal manera que, los servicios educativos que se implementen en las comunidades indígenas del país, deben ser pertinentes a las condiciones socio culturales actuales en la comunidad. Es decir, los diferentes niveles educativos existentes deben contribuir al enriquecimiento o a la conservación de las prácticas culturales que forman la identidad del grupo indígena, y no entorpecerlas u obstaculizarla, y en el peor de los casos, promover un desuso ó desplazamiento de la lengua, y costumbres o tradiciones ancestrales.



## **1.2 Educación inicial como estrategia para mejorar las prácticas de crianza y desarrollo del niño**

La educación inicial tal vez podría llegar a confundirse con la educación preescolar, sin embargo, la diferencia entre ambas, es que la educación preescolar incluye un proceso institucionalizado por el cual transita el niño durante un período de tres años, con un maestro ajeno a su familia y a la comunidad en muchos de los casos. La educación inicial hace referencia a una gran diversidad de prácticas y sistemas de atención a la infancia.

Algunos autores (Gálvez, 2000), han considerado a la educación inicial como el período de cuidado y educación de los niños en los primeros años de su vida, que se produce fuera del ámbito familiar. Eso conduce a tener en cuenta las diversas modalidades educativas establecidas para niños desde el nacimiento hasta los 5 ó 6 años de edad. En algunos casos se especifica como nivel anterior a la educación preescolar, mientras en otros se integra con éste para cubrir todo el período previo a la escolaridad obligatoria.

En el Salvador (Coddington y Guardado, 2004) se considera la educación inicial como un enfoque más abarcador “todo proceso intencionado para promover el desarrollo integral y armonioso de los seres humanos desde su gestación hasta los 6 años de edad” ó más bien como “Conjunto de acciones que los adultos y las instituciones llevan a cabo, con la intención de favorecer al máximo el desarrollo integral de niños y niñas, con el fin de potenciarlo, para que el infante de esta etapa logre un desarrollo personal-social tan pleno como le sea posible.”

Es una tendencia cada vez más generalizada a nivel internacional, la intención de que los niños desde edades tempranas participen en alguna experiencia educativa antes de comenzar la escolaridad obligatoria. Esta tendencia se puede explicar en función de los cambios políticos y sociales producidos en los últimos años, así como con la conciencia cada vez más generalizada de la importancia de la educación en los primeros años.

Entre las funciones asignadas a la educación inicial se encuentran, al menos, las de carácter educativo y asistencial. Además es cada vez más destacable su

papel como facilitadora de la escolarización básica, como estrategia de desarrollo. Actualmente el cuerpo de conocimientos sobre los efectos positivos de los programas de educación temprana es muy amplio, existiendo evidencias científicas sobre los beneficios producidos en el desarrollo de los niños. Por otra parte, estos efectos son notorios en los niños de situación socioeconómica más baja, lo que viene a corroborar la importancia del papel compensatorio de la educación inicial.

Tanto desde el ámbito de la fisiología como desde los de las ciencias de la salud, la sociología, la psicología y la educación, se pone de manifiesto la importancia de los primeros años de vida no sólo para la formación de la inteligencia, sino para el adecuado desarrollo cognitivo, psicomotor y social de las personas. Durante los dos primeros años de vida se produce la mayor parte del desarrollo de las células neuronales, así como la estructuración de las conexiones nerviosas en el cerebro. En este proceso influyen factores como el estado de salud y la nutrición, pero también la posibilidad de interactuar con el ambiente y con la riqueza y variedad de estímulos disponibles. Resultan ya clásicas las investigaciones cuyos resultados demuestran que la mayor parte del desarrollo de la inteligencia en los niños se produce antes de los siete años de edad (Blomm, 1964). Por ello, los programas de educación temprana pueden contribuir al desarrollo físico, psicológico, social y mejorar los resultados de procesos de aprendizajes.

Dentro del ámbito asistencial, la forma de atención organizada que más se ha popularizado es la guardería o centro de cuidado (o denominaciones diversas). En términos generales, el tipo de atención que se procura cubre las áreas relacionadas con necesidades básicas, como alimentación, salud y cuidado físico del niño, junto con las propiamente educativas, dirigiéndose sobre todo a poblaciones de riesgo o marginadas, así como a hijos de madres trabajadoras. En este caso es frecuente que, dentro de un mismo país, no exista un único modelo institucional, sino una variedad de opciones dirigida a satisfacer demandas diferenciadas. Entre ellas las modalidades no formales tienen una presencia relevante, que ha venido incrementándose recientemente.

La normativa legal que regula los diferentes programas de atención a la infancia difiere en cada país, en cuanto a la instancia que la dicta, la amplitud de su

aplicación, la entidad responsable de su cumplimiento, etc. En la mayoría de los casos, el Estado suele dictar normas básicas que recogen una serie de principios generales. Sin embargo, las disposiciones legales para los programas de educación inicial suelen ser más precisas que las que reglamentan los centros de cuidado de día, existiendo un mayor control en su aplicación.

En relación con el financiamiento, la mayoría de los países destina fondos públicos a la educación inicial, mediante la construcción y mantenimiento de centros escolares de este nivel y en algunos casos con la subvención de iniciativas de carácter social. Los tipos de financiamiento utilizadas son muy variados, tanto entre los diferentes países como en un mismo país, en función del tipo de programas. Es frecuente que exista una intervención variada de organismos estatales, regionales y locales, así como de las propias familias de las comunidades.

Entre otras cuestiones, una posible explicación se deriva del hecho de que, en buena medida, el nivel inicial se encuentra en estos momentos fuera de los sistemas educativos nacionales o se ha incorporado recientemente a ellos, por tanto, una escasa tradición organizativa. Al tratarse de un nivel no obligatorio, los sistemas educativos concentran su atención en otros niveles escolares, como la enseñanza básica, en las que el carácter de obligatoriedad reclama la mayoría de los esfuerzos financieros. La demanda social existente para el nivel inicial desborda casi siempre las posibilidades de los sistemas educativos, habiendo surgido otro tipo de instituciones públicas y privadas, con fines de satisfacerla.

Los fines generales de la educación inicial suelen coincidir., entre ellos destaca el de contribuir a un desarrollo integral infantil, el apoyo a la familia en la formación del niño y en la preparación para la vida social. Los objetivos de carácter social son más relevantes en el ámbito de los programas asistenciales, mientras los específicamente educativos son más propios de los programas de educación preescolar.

En relación con los programas de enseñanza, puede decirse que la tendencia más generalizada en Ibero América es que existen pocas regulaciones en este sentido para los programas socio asistenciales que atienden a los niños más pequeños. Dada la diversidad de fórmulas que se encuentran en esta etapa, lo más

común es que los currículos sean también diversos, diseñados y desarrollados de manera específica para cada experiencia. Sin embargo, en muchas de las modalidades institucionales interesadas en lo social, la determinación de objetivos, contenidos o líneas metodológicas es prácticamente inexistente (Coddington y Guardado, 2004).

En general, los programas de educación inicial muestran una tendencia a reforzar lo emotivo, expresivo y psicomotor y, dentro de lo cognitivo, juegan un papel central la comunicación y el lenguaje. La metodología de trabajo se inclina a basarse en el juego y en las actividades de los niños.

Puede decirse que, entre las tendencias para el futuro de la educación inicial, aún no se perfila de manera clara la cuestión de hacerla obligatoria, que sigue siendo un tema objeto de debate en algunos países. Lo que sí parece estar definido es el deseo de generalizar esa etapa al conjunto de la población infantil, anticipando incluso las edades de entrada en la misma. Ya se ha dicho que ésta tendencia puede explicarse tanto como respuesta a la creciente demanda de los padres como a la constatación por parte de los especialistas, de la importancia que los factores ambientales juega en el desarrollo del niño en los primeros años y por consiguiente, de los beneficios que una adecuada educación infantil puede aportar.

En la mayoría de los países, los agentes educativos, instructores, facilitadores, o maestros de este nivel educativo tienen preparaciones muy diversas, existiendo en una gran mayoría de casos quienes no tienen una carrera profesional o un alto grado educativo, lo cual es especialmente válido para el sector no formal, en el que con frecuencia los promotores son miembros de la comunidad, que trabajan de manera voluntaria a cambio de una remuneración económica modesta y casi sin ninguna otra prestación, a diferencia del nivel preescolar, donde el profesorado tiene una formación o capacitación previa en ese nivel educativo, con un salario, y prestaciones de ley.

Como se ha mencionado, la atención al desarrollo infantil, en los sectores sociales desfavorecidos, no debe posponerse hasta los 4 ó 5 años de edad ni debe plantearse de una manera homogénea para el conjunto de la población, cuyas necesidades son diversas en cada comunidad.

### 1.2.1 Modelo de educación inicial no escolarizado en el estado de Sonora

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) es brindar asesoría a padres de niños de 0 a 4 años de edad en comunidades rurales e indígenas de alta marginación con el fin de enriquecer las prácticas de crianza que favorezcan el desarrollo de competencias y lograr una transición exitosa a la educación básica.

Se pretende que las personas que participan en él, adquieran conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan reflexionar sobre sus prácticas de crianza y tomar decisiones sobre aspectos de éstas que puedan mejorarse en beneficio del desarrollo del niño y de la vida familiar, así como planearlos y evaluarlos.

Como fundamento, el programa establece la prioridad del trabajo de grupo como el medio más eficaz para generar experiencias educativas y compartir experiencias con otros padres de familia, que les brinda oportunidades educativas que permite la construcción de nuevos aprendizajes.

Los promotores conducen las sesiones donde se puedan crear oportunidades para la reflexión, decisión, planeación y evaluación, de manera que los adultos siempre tengan claro qué van a hacer, cómo, por qué, y para qué. El promotor asume el rol de facilitador, generando situaciones y proveyendo elementos que permitan la realización de un trabajo de colaboración entre los padres.

El pilar pedagógico del modelo es el enfoque de trabajo por competencias. Este enfoque se desprende de los aprendizajes que se consideran fundamentales en una educación que contribuye al pleno desarrollo social y humano: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, y aprender a convivir. Se entiende por competencia: *“Un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se ponen en práctica dentro de un contexto social y cultural determinado que le permitan a las personas responder de manera eficiente a necesidades particulares de acción e interacción con el entorno natural y social que los rodea.”*

Tabla 1. Ejes curriculares de la propuesta pedagógica

<b>Necesidades infantiles</b>	<b>EJES CURRICULARES</b>		
De cuidado y protección	<b>Eje 1. Cuidado y protección infantil</b> Sub ámbitos: salud, alimentación, higiene, protección		
Básicas de desarrollo	<b>Eje 2. Personal y social.</b> Sub ámbitos Identidad, autoestima, autorregulación, autonomía, interacción con otros.	<b>Eje 3. Lenguaje y comunicación.</b> Sub ámbitos Comunicación a través de gestos, sonidos y movimientos, comunicación con palabras, frases, oraciones y números, comunicación gráfico plática.	<b>Eje 4. Exploración y conocimiento del medio.</b> Sub ámbitos Control y equilibrio del cuerpo, exploración y manipulación de objetos, representación, y categorización.

Los ejes curriculares del programa se muestran en la tabla 1. Las sesiones de trabajo con los padres o cuidadores de los niños, es de aproximadamente 38 sesiones, distribuidas en un ciclo de 8 meses, durante los cuales, se realiza una sesión de dos horas a la semana.

El promotor es quien determina cuál eje y sub ámbitos serán los primeros en trabajar, en los casos de las comunidades que ya han sido atendidas durante varios ciclos operativos, generalmente se comienza por el segundo eje, dejando el primero para el final.

Es el encargado, bajo la supervisión del coordinador de zona, de elaborar las planeaciones de cada sesión de trabajo con los padres, decide las estrategias a utilizar y la secuencia de las actividades. Aparte de las actividades con el grupo, el promotor debe realizar actividades de difusión y promoción de la imagen del programa en la comunidad, y mostrar los avances del mismo.

### *1.2.2 Indicadores de desempeño del programa de educación inicial no escolarizada*

A continuación, se presentan las competencias que tiene que fortalecer o desarrollar el agente educativo en el programa, entendiéndose por agente educativo a aquella persona que observa, retroalimenta, asesora, facilita y participa en sesiones de educación inicial u otros eventos de formación del Programa de Educación Inicial no Escolarizada.

En el ámbito personal y social, se incluyen las competencias de desarrollo socio emocional que son: mostrar confianza en sí mismo y seguridad en lo que hace, regular sus emociones frente a distintas situaciones, mostrar iniciativa para emprender nuevas acciones y responsabilidad en la toma de decisiones; en competencias comunicativas: expresar de manera oral y escrita vivencias, ideas y sentimientos con claridad y precisión, practicar la escucha activa y retroalimentar a las demás personas acerca de sus vivencias, ideas y sentimientos. Dentro de teórico metodológicas, se encuentran las competencias de diagnóstico, seguimiento y evaluación: identificar en los padres características, intereses y necesidades que le permiten tomar decisiones para acciones posteriores, reconocer los logros y avances en el aprendizaje de los padres de familia y sugiere mejoras en las prácticas de crianza, y valorar sus acciones y actitudes para reorientar su práctica; en intervención didáctica se encuentran: incorporar a su práctica materiales educativos y didácticos, generar un clima socio emocional propicio para el aprendizaje, involucrar a las personas en acciones colectivas, favorecer el desarrollo de competencias en los demás, mostrar un pensamiento alternativo en diversas situaciones, y gestionar apoyos para el desarrollo personal, familiar y comunitario.

Por su parte, los adultos encargados del cuidado de los niños de cero a cuatro años de edad deberán desarrollar competencias específicamente relacionadas con los ejes curriculares planteados para esas edades, es decir, competencias propias de su tarea de crianza y como agentes educativos que favorezcan el desarrollo integral de los niños. En la tabla 2 se presentan las competencias esperadas por los padres o adultos encargados de la crianza del niño.

Tabla 2. Competencias esperadas por los padres o adultos encargados de la crianza del niño.

Ámbitos		Competencias
Prácticas de crianza	Cuidado y protección infantil	Brinda los cuidados básicos de alimentación, salud, higiene y protección para el niño. Estimula progresivamente el auto cuidado en el niño.
	Estimulación del desarrollo personal y socio infantil	Promueve el desarrollo afectivo en el niño. Orienta el desarrollo en el niño hacia su autonomía. Propicia la interacción del niño con su entorno natural y social.
	Estimulación del lenguaje y comunicación infantil	Favorece en el niño el desarrollo de los diferentes lenguajes y formas de representación.
	Estimulación de la exploración y conocimiento del medio	Favorece en el niño el desarrollo de las habilidades motoras y cognitivas para explorar el medio, interactuar y ser más funcional e independiente.
		Aprovecha las actividades cotidianas como oportunidades de aprendizaje y desarrollo para el niño.
Favorece que el niño explore y use objetos diversos para entender y responder al mundo que le rodea. Genera condiciones que le permiten al niño desarrollar sus habilidades numéricas y clasificatorias.		
Personal y social	Desarrollo socio emocional	Muestra confianza en sí mismo y seguridad en lo que hace. Regula sus emociones frente a distintas situaciones. Muestra iniciativa para emprender nuevas acciones y responsabilidad en la toma de decisiones.
	Comunicativas	Comprende vivencias, ideas y sentimientos expresados en forma oral y escrita. Expresa de manera oral y escrita vivencias, ideas y sentimientos con claridad y precisión. Practica la escucha activa y retroalimenta a las demás personas acerca de sus vivencias, ideas y sentimientos.
Desarrollo comunitario	Para su participación en grupos de trabajo	Escribe o describe secuencias de acciones en función de un objetivo claro y de los recursos disponibles. Identifica en sus niños características, intereses y necesidades que le permiten tomar decisiones para acciones posteriores. Reconoce los logros y avances en su propio aprendizaje y el de sus niños y se plantea mejoras en sus prácticas de crianza. Valora sus acciones y actitudes para reorientar su práctica. Incorpora a sus prácticas de crianza materiales educativos y didácticos. Genera un clima socio emocional propicio para el aprendizaje. Favorece el desarrollo de competencias en los demás. Muestra un pensamiento alternativo en diversas situaciones. Mejora las condiciones de la comunidad relacionadas con el cuidado y desarrollo de los niños pequeños.

Sintetizando, el programa de Educación Inicial no Escolarizada presenta un currículo para los padres de niños de 0 a 5 años, como puede notarse, en éste currículo quedan excluidas algunas variables consideradas por los estudiosos sobre la crianza y el desarrollo infantil como variables que influyen en el desarrollo integral del niño, y en el funcionamiento de la familia. De manera similar en el caso de las competencias que se esperan de los padres o cuidadores, las cuales giran en torno a los ejes curriculares y continúan excluyendo variables que tienen un papel



fundamental en la crianza, enfocándose a conductas de tipo social, y dejando de lado la interacción familiar y las características individuales.

### **1.3 Planteamiento del problema**

Son diversas las disciplinas que abordan el estudio de la crianza y el desarrollo infantil, haciéndolo desde el objeto de estudio que incumbe a cada una de ellas, como la lingüística, la antropología, la psicología, y educación por mencionar algunas.

En la antropología, la investigación se enfoca en el análisis de la reproducción, identidad, y transformación social; la lingüística por su parte, estudia los fenómenos sobre el lenguaje (fonemas, partículas, transitividad, etc.); en cambio, la psicolingüística estudia el desarrollo conceptual y lingüístico, pero, no toma en consideración la estructura de las lenguas maternas; la educación se enfoca en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas escolares, sin inmiscuirse en otros procesos fuera de ella (León, 2005).

La mayor parte de las investigaciones sobre la infancia han sido desde la sociología, la lingüística antropológica, la teoría social del aprendizaje, la psicología cultural, y la antropología psicológica.

México ocupa el octavo lugar en el mundo, entre los países con la mayor cantidad de pueblos indígenas, existen más de 10 millones de personas pertenecientes a un grupo indígena, que se encuentran en un proceso lento, pero progresivo de cambios en los usos y costumbres del grupo étnico, sin embargo, se ha logrado conservar hasta la actualidad muchas de las prácticas familiares, de salud, sociales y culturales heredadas por sus ancestros. En el estado de Sonora, existen varias comunidades indígenas de diferentes tribus, se puede localizar a yaquis, mayos, y seris con gran facilidad de acceso.

En las poblaciones indígenas, al igual que en cualquier población, la crianza como conjunto de actitudes, creencias, costumbres sociales, percepciones y conductas relacionadas con la construcción humana del nuevo ser, requiere como se comentó antes, de condiciones materiales, recursos humanos y financieros que en conjunto pueden facilitar o inhibir el ejercicio de la crianza e influir en el desarrollo de

la persona. Tres condiciones necesarias para la crianza son: un contexto libre de presiones, un nivel de desafío practicando el conflicto positivo a través del recurso didáctico de la frustración óptima y un discurso, su mitología y ritos que la comunidad quiere preservar (Arranz, 2002).

Este trabajo, se centra en las prácticas de crianza de una comunidad indígena mayo, incluyéndose las variables independientes de interacción padre- hijo- madre, estrés de la crianza y estimulación del niño en el hogar, y la variable desarrollo del niño como dependiente de las demás. Es importante conocer las prácticas educativas particulares que se transmiten a los niños mayos, cuál es el contenido de esas prácticas; qué se considera importante enseñar en ésta comunidad.

Una acción enfocada a mejorar estas condiciones, es la puesta en marcha del programa de educación inicial no escolarizada a cargo de la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en el estado, cuyo currículo en este trabajo será analizado con el fin de realizar propuestas innovadoras de adaptación del programa a la comunidad estudiada.

Hay doce regiones exogeográficas en el estado de Sonora, dos de ellas se ubican en el sur del Estado con un alto nivel de pobreza, siendo la mayoría comunidades rurales, donde podemos encontrar la zona mayo que agrupa los municipios de Bacum, Cajeme, Etchojoa, Huatabampo, Navojoa y San Ignacio Río Muerto (Camberos Genesta y Huesca 1994).

En estas comunidades el INEGI (2001), señala que la mayoría de las madres y padres alcanzan a cursar máximo seis años de educación y la lecto-escritura no es una actividad importante en sus rutinas cotidianas, ya que el alimento constituye la necesidad fundamental, a la cual se limitan satisfacer.

En materia de educación, los padres de las áreas rurales, limitan los alcances de la educación de los niños, debido a que solamente procuran ofrecerles mejores condiciones de vida, lo que se refleja en la obtención de una posición frente a la sociedad, así les permite la planificación para conseguir el vestido, la vivienda y el problema de conseguir el alimento diario (Vera, 2003).

Por tanto son dos necesidades específicas emergentes de la población indígena mayo, la reproducción social y la conservación de la cultura, ya que cotidianamente

se puede observar como las nuevas generaciones van perdiendo progresivamente tradiciones, usos y costumbres que definen la identidad del grupo étnico. Cada vez el número de hablantes de la lengua mayo, va disminuyendo, por lo que se hace necesario trabajar en estas comunidades indígenas con objetivo de rescatar la herencia cultural y mejorar las condiciones de vida de sus miembros, en cuanto a salud, educación y economía. Resulta necesario, por tanto, hacer un análisis de la eficacia de los programas sociales y asistenciales que han sido puestos en marcha para solucionar esta problemática, esto con la finalidad de retroalimentar tales programas, reorganizar, o diseñar estrategias nuevas que se dirijan a corregir los errores anteriores, utilizando herramientas de las diferentes disciplinas científicas que abordan el estudio de la crianza y desarrollo del niño.

Dentro de los objetivos propuestos por el gobierno en el Plan Nacional Educativo es; lograr disminuir la deserción y fracaso en la educación, fundamentalmente en la educación básica, mejorar los resultados educativos en las poblaciones en pobreza extrema e indígenas, sin embargo, las acciones programáticas propuestas para lograr tales objetivos, se ven lejanas al éxito; ya que es necesario realizar proyectos de investigación que se propongan conocer las características de estas poblaciones, conocer directamente sus necesidades mediante un adecuado diagnóstico, identificar los procesos de la crianza del niño que favorecen o dificultan su desarrollo en las distintas áreas, y la importancia en su futuro desarrollo académico, y en base a las necesidades identificadas, diseñar programas de intervención que mejoren tales procesos.

Lo anterior solo puede lograrse, estudiando estas comunidades, conociendo sus creencias y actitudes en torno a la crianza, sus prácticas, sus rutinas de trabajo fuera y dentro del hogar, las relaciones sociales entre otras variables que influyen de manera directa o indirecta en la educación y desarrollo del niño.

Resulta necesario y pertinente conocer las prácticas de crianza de las madres de la región, las madres en pobreza extrema, indígenas, entre otras poblaciones vulnerables, a aquéllas que asisten a algún programa de educación inicial y las que no. En tales programas de educación inicial, en especial la modalidad no escolarizada, a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) lo más

recomendable es realizar evaluaciones de su impacto en las comunidades atendidas; para poder retroalimentar las fallas detectadas, y llevar un seguimiento de los casos atendidos, y asegurar la eficiencia de estos programas.

Las evaluaciones cuantitativas al respecto, son útiles, además de complementarse con datos cualitativos, sirven para llevar un registro objetivo de los avances obtenidos por el programa en las comunidades que ha atendido, ya que las evaluaciones que solamente se basan en método cualitativo resultan subjetivas y difícilmente presentan indicadores confiables del impacto del programa puesto en marcha.

La investigación en este campo, no abunda, sin embargo, es urgente que grupos de investigadores trabajen en esta problemática con el fin de conocer las condiciones y realizar proyectos dirigidos a generar modelos de educación inicial para los distintos grupos indígenas de nuestro país, para atender eficazmente a la población infantil más desfavorecida, y consecuentemente prevenir problemáticas sociales que se presentan comúnmente a partir de un desarrollo desventajoso en la infancia de estas personas.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Reproducción e identidad social entre las familias Mayo

La cultura suele definirse como patrones de creencias, valores y prácticas que caracterizan a una sociedad en un tiempo determinado. De acuerdo con Latané, (1994) estos patrones se transmiten en el grupo, por medio de sus instituciones sociales, la escuela, la familia, la iglesia. Las tres cumplen esa función, sin embargo, es en el seno familiar donde se dan los primeros contactos del individuo con la cultura y la sociedad

De acuerdo con Roa, (2006) la cultura dice algo mediante sus prácticas sociales, lenguajes no-verbales y en sus ritualizaciones producidas a través de los mitos; definitivamente, las *culturas* son lenguajes diversos.

Cada cultura tiene sus formas de educación, por tanto, las prácticas de crianza que se realizan entre niños *Mayos* tiene su singularidad. Este proceso de endoculturación ó socialización, de cómo la cultura *Mayo* se enseña a sí misma, guarda muchos datos que estructuran el interés social de su reproducción y su continuidad social. Prácticas como las historias, cuentos, mitos o juegos, transfieren de generación en generación lo importante de cada cultura, identificando de esa manera a aquéllos que son aculturados.

En éste contexto, los niños menores de 5 años escuchan a sus abuelos o a los ancianos de la comunidad relatar algunas historias de su pueblo, de persecuciones sufridas, milagros recibidos de alguna divinidad y el pago de mandas u ofrendas a tales divinidades, así mismo, se relatan cuentos o mitos acerca de la creación del mundo, de los papeles que juegan ellos como “Yoremes” en comparación con los “Yoris”.

Los *Mayos* no cuentan con una estructura propia de gobierno, más bien, se circunscriben a una estructura religiosa y a un sistema de compadrazgo inter-matrimonio, relaciones laborales y participación en partidos políticos, iglesia, y escuela, en este aspecto, los niños pequeños no tienen un papel activo, mas bien se involucran personas consideradas adultas dentro de la comunidad.

En la mayoría de los casos las formas de organización y poder están

controladas por los “*yoris*”: como los comisariados ejidales, la policía preventiva, la directiva de la iglesia, las juntas de progreso y las autoridades municipales.

La agrupación básica es la familia extensa y las redes de relaciones y solidaridad que ésta trae consigo: la familia constituye un espacio de participación colectiva a la que se integran todos sus componentes como son los abuelos, padres, hijos, tíos, sobrinos y hermanos. De tal forma que los niños menores de 5 años, tienen amplias oportunidades de interactuar con otros niños tanto menores como mayores que ellos, transitan de una casa a otra, ya que viven varias familias dentro de un terreno amplio, por tanto el cuidado del niño es compartido por los habitantes del terreno amplio, aunque la responsabilidad directa es de la madre, la libertad de los niños para jugar y explorar su ambiente, por lo regular no se ve interrumpida, en la comunidad se pueden encontrar niños pequeños en casas de vecinos jugando con otros niños.

La organización tradicional de los *Mayos*, a través del gobernador o consejo supremo, tiene mayor funcionalidad y representatividad entre los *Mayos* de Sinaloa. Sus autoridades tradicionales son aquéllas que les corresponden responsabilidades específicas; de esta manera, el cargo religioso conocido como “los primeros” es el que planea, organiza y efectúa las fiestas ceremoniales de su calendario ritual.

La actividad productiva, fundamentalmente se compone de cooperativas orientadas a la producción agropecuaria, pesquera y ejidos. En gran medida, los integrantes de la etnia Mayo participan como empleados ó jornaleros en las agroindustrias y como jornaleros agrícolas en los campos particulares de la región.

Existe un compañerismo, ayuda mutua en el contexto productivo y la distribución equitativa de los productos. Por tanto niegan la división de la familia Mayo en clases poseedoras y desposeídas de la riqueza social, o bien en una sociedad con explotadores y explotados.

La migración no es muy importante para los *Mayos*, se concentra sobre todo en jóvenes de ambos sexos, pero los migrantes mantienen los vínculos familiares y religiosos con su comunidad. La mayoría de los jóvenes que migran a otros lugares a trabajar, estos dejan a sus hijos pequeños en la casa paterna, al cuidado de los abuelos, a quienes se les envía una cantidad de dinero para alimentar a los niños y

visitan la comunidad en temporadas vacacionales o durante las fiestas de la comunidad.

### *2.1.1 Fiestas y rituales*

El pueblo en su visión del mundo, presenta dos grandes influencias que se han ido transformando mutuamente, hasta concentrarse en un rostro complejo y profundo. La primera influencia son sus ritos, cantos y danzas, el papel de la naturaleza, se expresa en el carácter que desempeñan los danzantes como “El Venado”, y “El Pascola”. Es un mundo en el cual, se le canta a las flores, aves, y a los venados. La otra gran influencia, se debe a la acción de los jesuitas en el proceso de evangelización, (Moctezuma, 2001), a la fé católica, reflejada en la veneración y culto a ciertas divinidades como la santísima trinidad, San José, San Francisco, entre otros; ambas influencias, interactúan constantemente en sus tradiciones, fiestas y creencias.

Entre su mitología, se encuentra aquel mito que relata cómo Dios creó el oro para los “yoris” y los objetos de trabajo para los “Yoremes”, y las restricciones que impiden el incesto, de cómo Dios creó primero a los animales y después al hombre, entre otros.

La religión se organiza en torno a los Centros Ceremoniales o pueblos tradicionales, formados por las comunidades más pequeñas congregadas en torno a un santo. En cada uno se desempeña una serie de cargos, designados por las autoridades religiosas, como el “maestro rezador”, “las cantoras” y la directiva de la iglesia. Gran parte de la organización se basa en una serie de compromisos a través de promesas o mandas, que pueden ser realizadas por la persona que espera o ha recibido un favor divino, a través de una persona prometida por su padre, o madre para que realice la manda por dos o tres años o incluso por toda su vida.

La presencia de evangelistas y de la iglesia protestante ha ido asegurando espacios en ciertas comunidades y ganando la participación de algunos Mayos. Sin embargo el sistema tradicional de compromisos comunitarios, fiestas y promesas no ha sido alterado por estas nuevas iglesias en la región, en casos en los cuales, un

miembro de la familia se convierte a otra religión no católica, las mandas o promesas hechas anteriormente por esta persona, estas son cumplidas por otro miembro de la familia.

En las fiestas se expresan diversos elementos en espacios rituales delimitados según la ocasión y tipo de festividad: danzas, procesiones, orquestas, imágenes de santos, entre otras. Algunas de las fiestas más importantes son: semana santa, santísima trinidad, san José, san Ignacio de Loyola, la santa cruz, virgen de Guadalupe, día de muertos y cuaresma.

Estas fiestas expresan diversos elementos en espacios rituales delimitados como son la propia iglesia, el campanario, el espacio para el “conti “ o procesión, donde también danzan los matachines organizados en cofradía; la “ramada” donde se interpretan las danzas de pascola y venado y está la parada de los músicos (de flauta, tambor, arpa, violín, raspador y tambor de agua) que acompañan la ceremonia, las casitas de los fiesteros donde a lo largo de la fiesta viven y preparan la comida para ellos, los visitantes y los participantes de las ceremonias.

La llegada de un nuevo miembro de la tribu, también implica rituales y festividades en los diferentes grupos étnicos, en el caso de los “Aymará”, tener un bebé mujer u hombre no es igual, y es diferente también si se trata del primer hijo. Entre las familias con menor grado de aculturación aún se cree que el primogénito debe ser mujer para dar suerte a la unidad doméstica, ya que lo femenino está asociado a la fertilidad y abundancia (Gobierno de Chile, 2008).

En el caso de los *mayos*, durante la gestación, los padres u otros parientes establecen mediante un sistema de mandas, promesas a alguna divinidad o santo para que le haga el “milagro” de que el niño nazca sano y la madre se recupere adecuadamente del parto. La participación de los niños en este aspecto, implica que al tener cierta edad (la edad prometida) por lo general antes de los 5 años de edad, es presentado vestido con hábito en la iglesia del pueblo. Esto, aunado al ritual de bautizo en la religión católica.



### *2.1.2 Desplazamiento de la lengua indígena*

La lengua mayo pertenece a la familia Taracahíta del tronco Yuto-nahua y está emparentada con la lengua Yaqui y Guarijío, aunque las tres presentan variaciones dialécticas (Germán, Lombardo, Flores, y Ayala, 1987).

La lengua ha logrado sobrevivir 20 siglos de vida prehispánica, 300 años de dominación española, y 175 de un México independiente, lo que le ha permitido mantener una verdadera identidad.

Ante la lucha por mantener la identidad y lengua, los Mayos, han presentado resistencia al cambio, reflejándose en el fortalecimiento de algunas de sus instituciones rituales (Op. Cit.). Lo que algunos mencionan en sus entrevistas, es que ellos quieren seguir siendo indígenas, pero mejorar su nivel de vida, sin perder su cultura e identidad.

En la comunidad, actualmente se pueden encontrar algunos ancianos monolingües de la lengua, siguiéndoles los viejos que en su mayoría son bilingües, ya que aprendieron su lengua materna, y el español como lengua oficial, para el comercio, cuestiones de política y comunicación con mestizos era obligatorio hablar en español.

A diferencia de los ancianos, los adultos de la comunidad aprendieron primero el español, ya que para ingresar a la educación formal, era necesario su manejo, para evitar conflictos con los maestros que son mestizos y desconocen la lengua, característica que comparten con los niños y jóvenes, quienes además de aprender el español, y utilizarlo en todas las áreas donde se desenvuelven, solo algunos de ellos, dominan la lengua, y en su gran mayoría, lo entienden, pero cuando alguien les habla en Mayo, generalmente responden en español pero queda implícito que lo entienden (Op. Cit.). De forma que, actualmente se identifican tres grandes generaciones en esta comunidad, la primera, que aprendió primeramente la lengua indígena y después el español, la segunda, que aprendió el español y después la lengua indígena, y por último quienes aprendieron a hablar el español y comprenden la lengua indígena, sin hablarla.

En el Centro de Cultura “Blas Masso” en la misma comunidad, se imparten

clases de la lengua mayo a los niños que estén interesados, donde además cuentan con material didáctico y juegos tradicionales en la lengua mayo, libros de cuentos, mitos, leyendas, canciones populares, con el fin de promover el aprendizaje de la lengua, sin embargo, el efecto de estos, ha sido bajo, ya que la asistencia es poca e irregular al uso de estos servicios diariamente.

Por lo general, a los niños de 0 a 5 años, se les habla en español únicamente, con excepción de algunas ancianas que a sus nietos les enseñan algunas palabras aisladas, como frases principalmente de saludo o cortesía. No se presenta interés por los pequeños en aprender la lengua indígena durante el transcurso de su educación básica, sin embargo, cuando algún joven tiene la intención de ingresar a una institución de educación superior en la cual ser hablante de alguna lengua indígena constituye beneficios o preferencias, es cuando se interesan en aprender la lengua, en esas circunstancias no se logra un alto dominio de la misma, ya que es necesario aprenderla desde edades tempranas.

### *2.1.3 Estructura familiar mayo*

Las familias yoremes, en su mayoría viven varias generaciones en un terreno amplio, es decir, es una familia extensa, donde conviven abuelos, padres, hijos, y nietos, por tanto, primos, sobrinos, y tíos, construyéndose las viviendas alrededor de la casa paterna.

El estilo de vida familiar se caracteriza por compartir algunos materiales de sobrevivencia, por ejemplo; leña para cocinar, intercambian alimentos, así como algunos bienes, siempre y cuando su valor monetario no sea muy alto. Regularmente comparten también los gastos por servicios de agua y energía eléctrica. En la actualidad, muchos de los miembros de las familias *yoremes* debido a un matrimonio con un “*yori*” ó por trabajo, se han ido a vivir a otro lugar, pero, en los sucesos importantes de la familia ó comunidad, asisten a compartir las actividades tradicionales que se realicen, por ejemplo, en los cumpleaños de la abuela, la

velación de la virgen, el fallecimiento de un miembro de la familia, el aniversario de fallecimiento, por mencionar algunas.

La comunidad en este caso, puede considerada una gran familia extensa, ya que, al ser una comunidad chica, sus integrantes se casan en su mayoría con integrantes de la misma población, si no, es visto como traición al grupo étnico. Lo cual viene siendo otro factor que se involucra en el comportamiento materno. Aunque las madres de la zona rural tienen una pronunciada inexpresividad con la pareja son más eficaces en la estimulación y cuidado del niño porque su conducta social colectivista corresponde con las prácticas comunitarias y con los objetivos que de ella emanan y sus rasgos de expresividad les permite concebirse como controladoras en su microambiente familiar (Vera, Domínguez, 1997). Los niños pequeños por tanto, son comunes que interactúen con niños de edades más altas y bajas que ellos, quedando en algunas situaciones el cuidado de los niños más pequeños a cargo de los niños más grandes. Es común observar a estos niños de diferentes edades compartiendo juguetes y juegos, sin que se presenten conflictos ó problemas de convivencia entre ellos. Una ventaja para estos niños, es que su espacio para explorar es amplio, generándose una gran gama de interacciones con la naturaleza y personas que favorecen el desarrollo del niño.

#### *2.1.4 Hogares*

Las casas tradicionales, y en su mayoría son edificadas con lodo y adobe, y techo de tule o palmas. Los terrenos son amplios y regularmente viven varias familias que pertenecen a una red familiar más extensa.

La ramada, es un espacio que no debe faltar en una casa mayo, de no ser así, se consideran yoris o traicioneros de la tradición. La ramada es una sombra que se hace a base de cuatro horcones, y palma en el techo, con paredes descubiertas, bajo su sombra se encuentra una hornilla, mesa, un cántaro de barro con agua, un molino, y un horno para cocer pan. Éste es uno de los espacios fundamentales en el desarrollo socio afectivo del niño de 0 a 5 años, ya que es aquí donde

cotidianamente juega con otros niños, consume los alimentos, ó simplemente se mantiene cerca de su madre o padre mientras ellos realizan alguna actividad doméstica. En éste lugar es donde por lo general descansan los hombres cuando regresan de su jornada laboral, y donde las madres realizan la elaboración de alimentos, y realizan actividades recreativas y de descanso, para esto, colocan “hamacas” donde recostarse.

Este constituye un escenario presente en la totalidad de los hogares, en él se realiza la mayor parte de las interacciones de la díada madre – hijo, y la triada padre–hijo–madre. Cuando llegan visitas por lo general son recibidas en la ramada, donde también con frecuencia se encuentran varias sillas disponibles.

Además de la ramada, se encuentra la casa hecha de concreto y ladrillo, pero son construcciones sumamente sencillas, casi siempre son dos habitaciones para dormir y a veces una cocina, pero casi en la totalidad de los hogares no cuentan con baño adentro, tienen letrinas que son compartidas por varias familias. Los niños menores de 5 años, acompañan a sus madres o padres a la letrina, y mediante modelamiento y moldeamiento aprenden ésta conducta de control de esfínteres.

## 2.2 Desarrollo humano y prácticas de crianza

### 2.2.1 Modelos que explican la crianza y su relación con la reproducción social

A continuación se presentan algunos modelos teóricos, derivados de investigaciones acerca de la crianza y el desarrollo humano en diferentes poblaciones. El objetivo de este apartado, consiste en rescatar de estos modelos algunas contribuciones que pueden ser útiles en la metodología de trabajo, utilizar ó descartar algunas variables de estudio.

Dentro de las perspectivas ó posturas que explican la crianza y el desarrollo, así como sus procesos implicados, se encuentran; el modelo de Bronfenbrenner (1979); el de Belsky (1984); Abidin (1990); Supper y Herkness (1987); Vera y Velasco (2000); Peña (2005), por mencionar algunos.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner constituye una visión psicológica, antropológica y social, en la que se concibe al desarrollo del niño como un proceso constante de interacción con el niño, con el ambiente inmediato, influyéndose mutuamente.

Existen cuatro sistemas ambientales que son; el microsistema, que lo conforma la relación de la madre con su hijo; el meso sistema, donde se ubica la comunidad; el exosistema conformado por las organizaciones e instituciones más amplias (figura 1).

Figura 1. Ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner.



Este modelo actualmente está vigente en diferentes programas sociales e investigaciones sobre la infancia, ya que destaca el papel del niño como un agente activo, pero también receptivo en todos los contextos en los cuales va desarrollándose, siendo las interacciones entre él y su entorno lo que va moldeando su personalidad ó forma de responder a las situaciones, aprendiendo y adoptando sistemas de valores.

Algunas ideas principales del modelo de Educación Inicial no Escolarizado son derivadas del modelo ecológico de Bronfenbrenner:

- Sugiere que la familia debe considerarse como el núcleo o eje de la intervención.
- El microsistema: lugares específicos en donde el niño está en contacto directo con otras personas, establece relaciones interpersonales, realiza actividades y desempeña ciertos roles.
- El meso sistema: a todos los microsistemas presentes en un momento dado en la vida de un niño, así como al tipo y calidad de las interrelaciones entre esos microsistemas.
- Si los microsistemas están conectados de manera positiva, el desarrollo del niño se beneficia favorablemente. Si se conectan de manera negativa y conflictiva, se generan factores de riesgo para el desarrollo de los niños.
- El exosistema: son situaciones en las que se encuentran los niños y/o eventos que les suceden a las personas que se relacionan directamente con el niño, pero en los cuales el niño no participa directamente (calidad de las relaciones maritales, relación con la suegra, problemas de salud, legales, lenguas que hablan, nivel educativo).
- El macrosistema: se refiere a la influencia más amplia de factores como los patrones culturales, sociales, económicos, políticos, legales, de alcoholismo, religiosos, educativos, etc., así como el contexto geográfico y el ambiente físico (sistema de creencias, valores, normas, costumbres, patrones de crianza, disponibilidad de alimentos).
- El cronosistema: incorpora la dimensión histórica y de tiempo relacionada tanto con la historia personal y del ambiente inmediato de la persona y su

familia (transiciones de vida, como enfermedades, muerte de familiares, nacimiento de hermanos), así como situaciones sociales e históricas del país, región y el mundo.

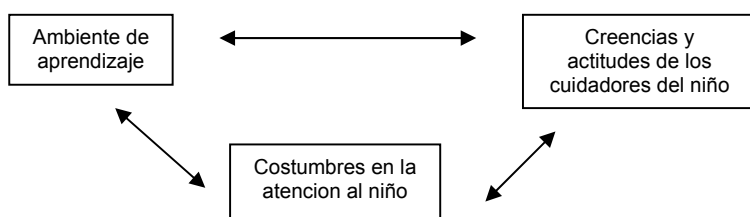
- El conocimiento histórico – social de la comunidad es útil para identificar sucesos pasados que puedan limitar la efectividad de la intervención temprana o para capitalizar los recursos y experiencias positivas.
- En el nivel de mesosistema, sus recomendaciones incluyen identificar todos los microsistemas y decidir cuál es el más apropiado para intervenir, así como evaluar el efecto de los comportamientos del niño de un microsistema a otro.
- Nivel del exosistema: la importancia de las redes de apoyo disponibles para la familia. Recibir apoyo emocional, social y material favorecen las relaciones madre-hijo (el apoyo recibido mitiga los efectos negativos del estrés).

Este modelo representa al individuo como a un todo bio-psico-social, unificado en “cuerpo-mente-ambiente”. Enfoca su atención a los ambientes y grupos, más que a las conductas individuales. Procura estimular a los grupos a que conozcan su contexto, sistematicen su propia información y obtengan la que requieran, es decir, se basa en las necesidades e intereses del grupo. Su preocupación, se centra en la movilización del grupo hacia los factores positivos del desarrollo y, aunque no niega la existencia de los factores de predisposición, no se concentra en ellos. Busca mayor especificidad frente a la aplicación de criterios generales. Es decir, pretende concretar las razones y condiciones de una conducta en forma particular, identificando el contexto de su ocurrencia, evitando “recetas generales”, aunque aplique las experiencias de otras partes.

En el modelo de Educación Inicial no Escolarizado (Conafe, 2005) se considera que el bienestar del niño se ve influenciado de manera significativa por sus padres, pero también por otras personas importantes en sus vidas, incluyendo personas que no pertenecen a la familia, pero que proporcionan cuidado y educación. Las intervenciones basadas en el conocimiento científico suficientemente fundamentadas y aplicadas de forma efectiva constituyen una inversión productiva.

Partiendo del modelo anterior, Supper y Harkness (citado en Myers, 1993) diseñaron otro, en el cual no se alude al desarrollo con estadios delimitados, mas bien, hablan del papel que desempeña la cultura en la crianza y desarrollo del niño. En este modelo, se agrega el subsistema “costumbres y creencias de las personas que atienden al niño” (figura 2).

Figura 2. Modelo de Super y Harkness.



Estos dos modelos explicativos de la crianza y el desarrollo del niño, consideran que el niño se ve influenciado por diferentes contextos, que contribuyen a formar su identidad, rol social y sobre todo a que el niño se identifique como miembro de un grupo ó comunidad social determinado; de tal forma que las personas que atienden al niño propician el ambiente de aprendizaje y estos a su vez influyen en las costumbres, en la atención del niño y viceversa, teniendo efectos en el comportamiento del niño.

Para el caso de las poblaciones indígenas éste modelo deja claro como a partir de las creencias de los padres en torno a la religión y cosmovisión del mundo influencia en gran medida el involucramiento y participación del pequeño en las festividades y tradiciones del grupo, así como el aprendizaje y uso de la lengua indígena.

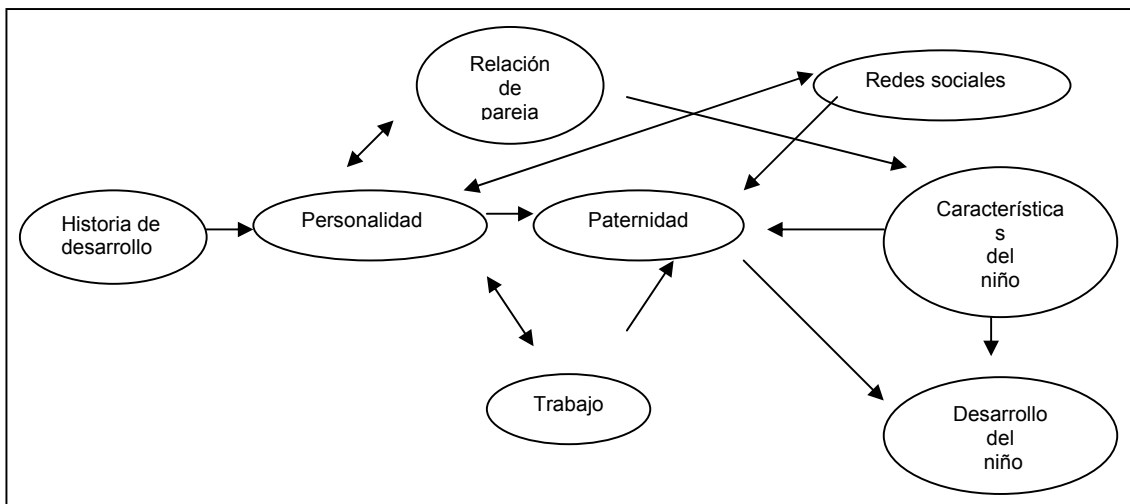
Belsky (1984), basado en resultados de investigaciones, considera la personalidad de la madre, las características del niño y la interacción padre-hijo, la relación de pareja, y la fuente de estrés y apoyo como determinantes de la crianza. En este modelo (figura 3), se supone que una persona madura, lo es, debido al sentimiento de apoyo por parte de sus padres durante su niñez. Con base en esta personalidad madura, será capaz de dar oportunidades para garantizar un desarrollo y cuidado de las personas que tenga bajo su responsabilidad. Es decir; el estado



psicológico de los padres influye en sus competencias en el proceso de crianza, por tanto, en el desarrollo del niño, sin dejar de lado la influencia de las condiciones de la relación de pareja en el desarrollo del niño.

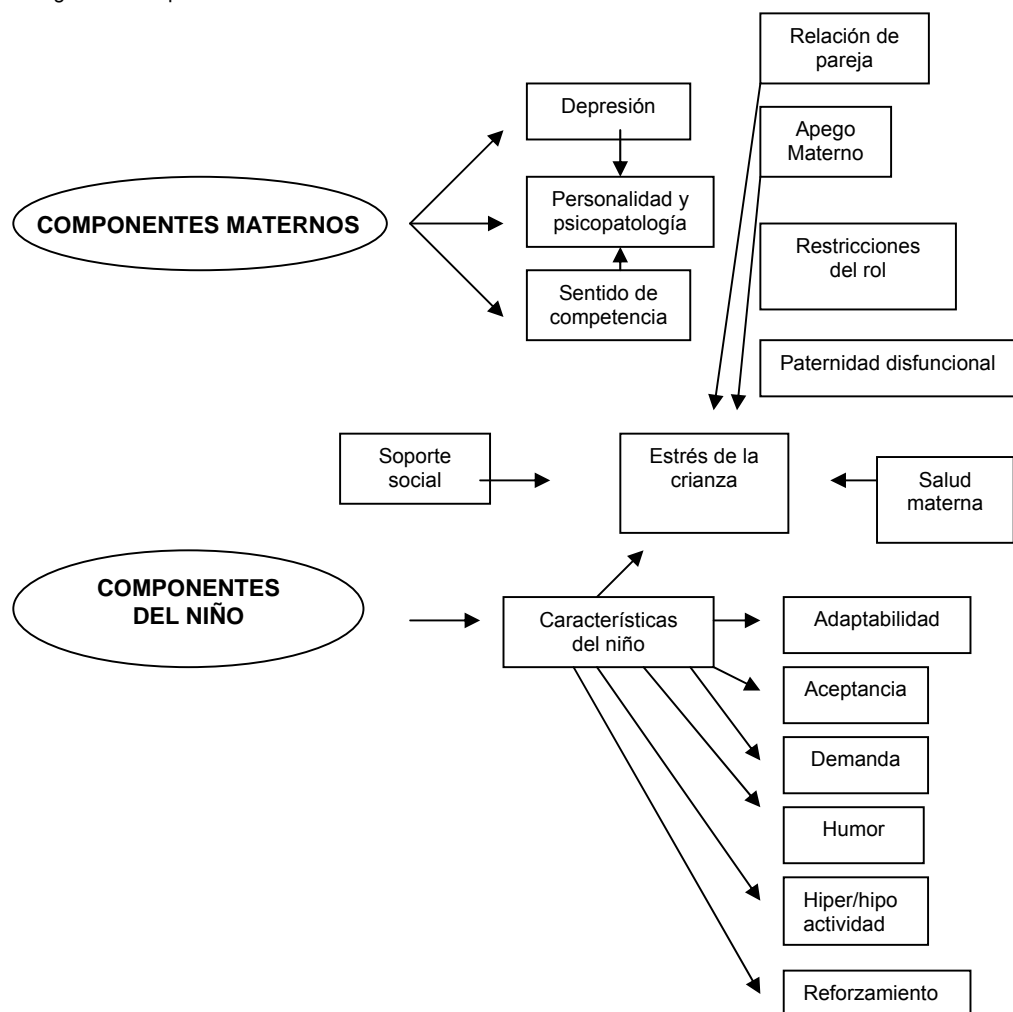
En el modelo de Webster-Stratton (1990), se evidencia la influencia de los factores familiares, como el ingreso económico y dificultades cotidianas, divorcio, problemas maritales, en torno a la crianza en el estrés de los padres; lo cual hace necesario que los padres utilicen estrategias de afrontamiento a cada una de las situaciones que se les presenten.

Figura 3. Elementos propuestos para explicar los determinantes de la crianza (Belsky, 1984).



El trabajo de Abidin (1990) menciona que las variables generadoras de estrés son múltiples orígenes y clases; un generador de estrés podría ser el fallecimiento de algún familiar cercano, o incluso la percepción de competencia de la madre (figura 4). El autor propone un modelo de crianza con componentes maternos y componentes del niño. Considerando que el estrés generado a partir de los problemas que se presentan en algunos de los componentes de la madre o del niño obstaculiza el proceso de crianza en las diversas tareas e interacciones tanto del niño como de la madre con otros.

Figura 4. Componentes del modelo de crianza de Abidin.

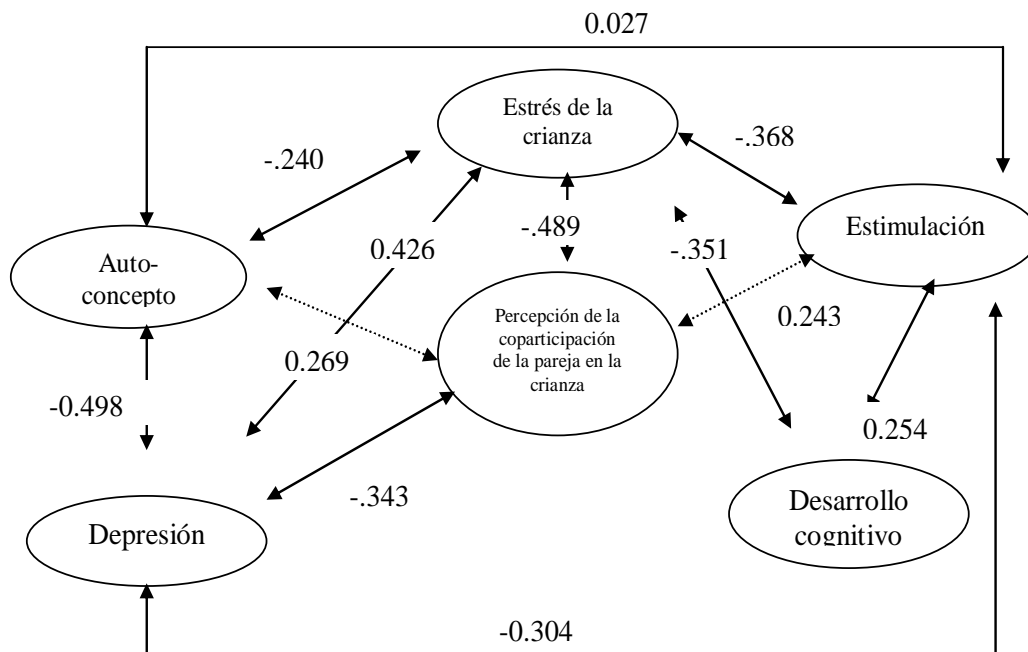


Vera y Velasco (2000), en base a diversas investigaciones, formularon un modelo (figura 5) en el cual se presentan características de personalidad materna, y la evaluación subjetiva de la participación del padre implicados en el desarrollo del niño. Las variables implicadas son: auto concepto, depresión, apoyo percibido, como intermedias; estimulación en el hogar y estrés de la crianza como próximas al desarrollo del niño. Se encontró que existe relación entre el estrés de la crianza y la depresión de la madre con apoyo percibido de la pareja y auto concepto; relacionándose el auto concepto de la madre con su nivel de depresión.

Los autores encontraron que cuando las madres tienen bajos puntajes en auto concepto, estimulan en menor medida el desarrollo del niño en el hogar, y aquellas madres con un alto grado de percepción de apoyo de la pareja, las madres

presentaban bajo nivel de estrés, estimulaban adecuadamente a sus hijos y su desarrollo resultaba más alto en la evaluación de acuerdo a su edad (figura 5).

Figura 5. Modelo explicativo de la crianza de Vera y Velasco.

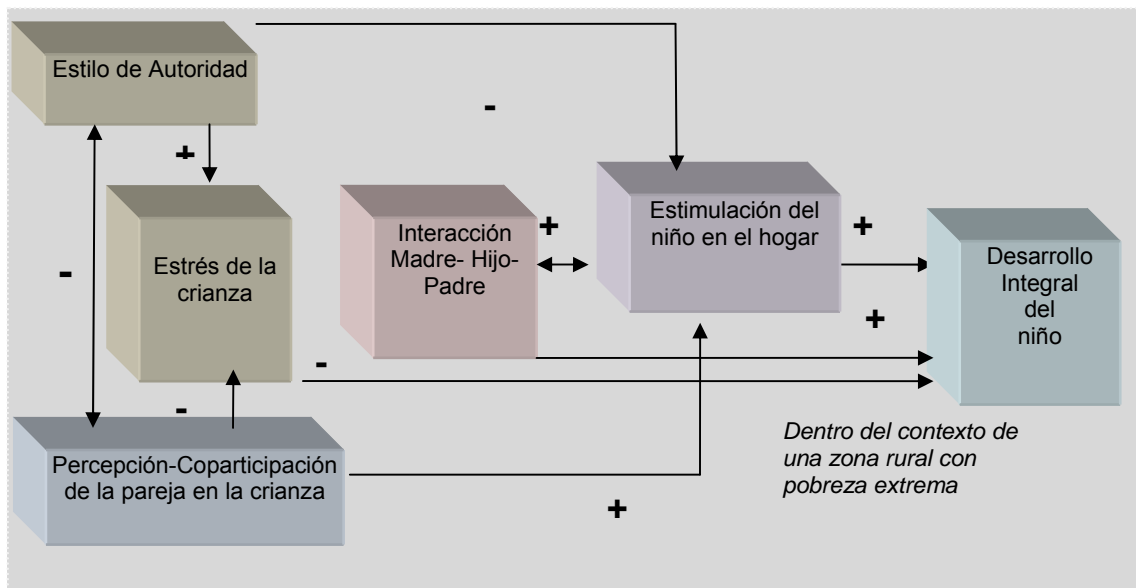


En otros estudios, (Vera, Domínguez, 1996) se ha encontrado resultados similares; dentro de los cuales se destaca que en una correlación, se relaciona al puntaje obtenido por el niño en una escala de desarrollo con el puntaje total de una prueba de estimulación del niño en el hogar, en cada sujeto; así mismo, el estrés materno, particularmente con aspectos de salud, estado de ánimo y conducta social, estos aspectos tienen que ver con las respuestas de la madre a las demandas del niño, por lo cual, la estimulación se ve afectada por el estrés de la madre y al mismo tiempo, la estimulación se relaciona con la puntuación obtenida en una prueba de desarrollo.

El modelo correlacional de Peña (2005), presenta asociaciones entre las variables que tienen que ver con la crianza y desarrollo del niño en pobreza extrema en población rural, con familias y niños de 1 a 5 años. Para que la madre pueda ejercer con éxito la paternidad, son necesarias condiciones familiares y personales, que cumplan roles como facilitadoras o disposicionales sobre el desarrollo del niño: a) como parte inmediata a la promoción del desarrollo integral del niño, en este trabajo

se pretende analizar la estimulación otorgada al niño y la interacción madre-hijo-padre; como elemento disposicional, ante los comportamientos de estimulación e interacción, se tiene al estrés de la crianza (estrés que percibe la madre durante el ejercicio de la paternidad); c) como elementos subyacentes, (estilo de autoridad y percepción de coparticipación) (figura 6).

Figura 6. Modelo correlacional de Peña (2005).



Los modelos descritos; si bien, contienen elementos explicativos del proceso de la crianza y el desarrollo del niño, sus supuestos son resultan aplicables a determinadas poblaciones y no constituyen una explicación universal de las características de la crianza en el ser humano. Aun cuando estos elementos tienen un gran papel en la reproducción social, en el momento que son mecanismos de enseñar la cultura del grupo al pequeño, es necesario identificar y caracterizar la teoría local del desarrollo y de la crianza.

### **2.2.3 Desarrollo humano, aprendizaje y educación inicial no escolarizada**

Es importante, para fines de éste trabajo, describir los conceptos de desarrollo humano y aprendizaje, así como la postura acerca de éstos en el modelo de Educación Inicial no Escolarizada. El desarrollo de cada ser humano es un proceso continuo que comienza en la concepción y concluye con el fallecimiento de la persona. Algunos autores en psicología consideran el desarrollo como una serie de etapas con características particulares cada una de ellas (Papalia, Wendkus, Duskin, 2001), y otros autores lo consideran como un continuo, donde se identifican varios estadios.

En el modelo de Educación Inicial no Escolarizada se plantea la perspectiva de que los seres humanos nunca dejan de aprender; el hombre es indefinidamente educable (Savater, 2002), pero al hablar de educar, no se reduce a informar, sino formar plenamente, lo que implica propiciar el desarrollo de un cierto ideal humano, la construcción de modelos que guíen nuestras acciones y madurez como personas y sociedades. Aquí se considera que la vida plena se alcanza cuando la persona se conoce, se acepta, se relaciona positivamente, se desempeña con agrado y se rodea de ambientes sanos. Desde esta visión, aprender permanentemente, pero más aún “aprender de y con nuestros semejantes” es la clave del desarrollo humano y social. Es en el encuentro con el otro donde se construyen los significados personales tras las experiencias de vida, donde se confirman las destrezas propias, donde se reconoce la diversidad. En este modelo, se considera que mediante el aprendizaje colectivo se supera la acumulación de información y se logra el saber reflexivo, con la utilización práctica de conocimientos funcionales para la vida laboral, personal y social, para desarrollar habilidades y poder resolver problemas que involucren a los demás y hacer valer nuestros derechos respetando los de otros.

De las posturas existentes en torno a la definición y caracterización del desarrollo humano, podemos derivar algunos principios en los cuales convergen los teóricos del tema: a) el desarrollo es vitalicio; cada etapa tiene su propio valor y características particulares, influenciado por experiencias pasadas y acontecimientos futuros, b) el desarrollo depende de la historia y el contexto, c) el desarrollo es

multidimensional y multidireccional, se da un equilibrio entre crecimiento y deterioros, d) los niños crecen en tamaño y capacidades, mientras ganas habilidades en un área de desarrollo, pueden disminuirse sus capacidades en otra en grado variable, e) el desarrollo humano es flexible, muchas capacidades como la memoria, la fuerza y resistencia pueden mejorar significativamente con la educación en diversos momentos del ciclo vital, f) cada ser humano es capaz de desarrollar y cumplir múltiples funciones, evidenciando un comportamiento; éste depende de una serie de factores internos o endógenos y externos o exógenos, que influyen en su manera de vida.

La definición de aprendizaje, en cambio se caracteriza por posturas muy paralelas entre sí; por ejemplo Ribes, (2002) concibe al aprendizaje como categoría de logro, se basa en que aprender, es un verbo, y los verbos denotan acción, sin embargo, en este verbo no se describen acciones específicas, mas bien, se identifican con el resultado de las acciones involucradas, cuando se dice que alguien aprende, implica que la persona realiza actividades distintas. Aprender se identifica con el dominio progresivo de lo que se está aprendiendo.

Para Wolff (1965), en una definición del aprendizaje consiste en la adquisición o asimilación de toda experiencia, hecho o situación; que moldea, predispone, regula o dirige la conducta efectiva de un sujeto. El aprendizaje se logra con la experiencia, se perfecciona con la práctica y las cosas aprendidas dejan huellas que se relacionan entre sí. El ser humano se desarrolla físico, psíquica y socialmente, dentro de un ambiente.

En base a estas consideraciones, se puede concluir que el desarrollo es un continuo, con fases o etapas que tienen la misma relevancia para la persona, cada una con características particulares, el aprendizaje y el desarrollo van a la par; ya que la persona se desarrolla por los factores biológicos, psicológicos y sociales, y el individuo aprende a través de sus experiencias, de sus reforzamientos y castigos en cada una de ellas. Y el desarrollo de una persona puede tener un diferente ritmo que el desarrollo de otra, dependiendo de factores internos y externos.

En el modelo de Educación Inicial no Escolarizada, se reconoce que las personas, más aún los educadores o formadores, están inmersos en un aprendizaje

que comienza con el trabajo en la persona, antes que el trabajo con los demás; los saberes y competencias de un formador lo integran los aprendizajes de toda su vida, por lo que la preparación específica para llevar a cabo la tarea educativa es sólo un elemento en todo su desarrollo humano.

El desarrollo del ser humano es un proceso complejo para ser comprendido en una o dos medidas antropométricas y algún índice o escala psicomotora. Los cambios físicos y cognitivos de la persona que crece sólo pueden interpretarse adecuadamente desde una visión holística en la que se englobe lo físico, lo psicológico y el ambiente familiar y social en que ese proceso se está dando. A continuación se presenta una descripción breve y sencilla de las principales características del desarrollo de los niños de los 0 a los 5 años de edad, tomando como base el libro “Desarrollo Humano” de Papalia, Wendkos, y Duskin (2001).

En el Modelo de Educación Inicial no Escolarizada, de CONAFE (2005), se presenta una gama de competencias esperadas de los niños de 0 a 4 años, agrupadas dentro de los sub ámbitos de cada eje temático.

Tales competencias, parten de los supuestos de que el lenguaje es un proceso que inicia desde que el bebé nace, los sonidos son producidos de forma instintiva como el llanto, balbuceo, imitación lúdica de los sonidos, considerando que a los tres días de nacido, el niño ya responde cuando escucha la voz de su madre y succionan más rápido al escucharla que cuando escuchan una voz de mujer extraña, lo cual indica que el bebé discrimina la voz de su madre de otros sonidos. A los pocos días de nacer, el niño comienza a discriminar patrones de énfasis o ritmos en palabras de dos o tres sílabas, a los dos meses de edad, hacen ruidos llamados arrullos. A los tres meses, produce sonidos con su garganta y boca y responde a sonidos humanos mediante sonrisa y a veces con murmullos. De los cuatro a seis meses de edad, los bebés balbucean, es decir, repiten combinaciones de vocales y consonantes como “ma/ma/ma” que pueden sonar como palabras pero no transmiten ningún significado. A los siete u ocho meses, permanece callado con frecuencia mientras su acompañante habla y espera hasta que éste deje de hablar para responder con una vocalización. A los diez meses de edad, el niño emite sonidos de juego como gorgoritos, y realizan algunas imitaciones de sonidos que escuchan.

Asimismo siguen observando, estableciendo contacto físico, señalando a una persona u objeto o guiando al adulto hacia un objeto, lugar u otra persona.

En cuando a desarrollo motor, se considera que el recién nacido no controla su cuerpo y la mayoría de sus movimientos son involuntarios. Hacia el final de los dos años de edad sus movimientos son no sólo voluntarios sino también coordinados, asume diferentes posiciones y es capaz de moverse de manera independiente. A partir de los dos años, los cambios más importantes se relacionan con dos grandes capacidades, una es la de segmentar o independizar los movimientos de una parte del cuerpo del resto del mismo, la otra capacidad, la coordinación, que implica poder asociar movimientos independientes para formar movimientos más complejos que los originales. Esta coordinación que en la etapa preescolar se vuelve completamente automatizada, le permite llevarse con una mano comida a la boca, mientras con la otra alcanza el vaso con agua. Logrado el control, el equilibrio, la segmentación y coordinación de movimientos, el niño puede tomar conciencia de la dirección en la que su cuerpo se mueve en el espacio. Inicialmente entiende los planos espaciales más elementales como arriba, abajo, delante y atrás; más tarde podrá organizar su acción considerando cerca, lejos, dentro, y fuera. Hacia los cinco años de edad definirá su lateralidad (izquierda - derecha).

Estos procesos, pueden observarse mediante la adquisición y dominio de destrezas motrices tanto finas como gruesas. Entre los dos y cuatro años de edad, el niño tiene tan automatizado los movimientos básicos que los pueden combinar para llevar a cabo movimientos más complejos que les permiten realizar actividades de juego y exploración cada vez más independientes.

Dentro de ésta perspectiva, el desarrollo cognitivo implica una serie de competencias que permiten al bebé comprender cómo funciona el mundo a su alrededor. Aproximadamente a los ocho meses aparece la conducta intencional, es cuando el niño dirige sus acciones con un propósito. En el segundo año de vida, se convierte en gran explorador, conforme logra mayor dominio para pararse solo y desplazarse explora nuevos lugares y alcanza nuevas cosas, aprende sobre las cosas, cómo funcionan, para qué sirven, descubre que puede lograr que los objetos y las personas respondan a sus acciones, lo que conocemos como causalidad. En el



segundo año, los niños varían su conducta basados en ensayo y error, con el fin de alcanzar metas deseadas; una competencia que comienzan a adquirir durante el primer año, es la capacidad de formarse una representación o imagen mental de los objetos que les permite entender que siguen existiendo aunque no los vea, con ésta noción aparece la idea de “persona permanente”; de manera simultánea aparece la imitación, donde el niño reproduce sonidos, gestos y acciones, seguido por la imitación diferida, el niño reaccúa actividades que ha visto realizar anteriormente a otros y de manera progresiva aprende a asociar sus acciones con las de otros.

Tanto en la Escala de Evaluación del Desarrollo Integral del Niño de 0 a 5 años como en el Programa de Educación Inicial no Escolarizada se observan indicadores del desarrollo del niño que tal vez no sean pertinentes para la comunidad estudiada, de forma que a pesar de obtener baja puntuación en la evaluación del desarrollo desde éstas perspectivas, en la comunidad puede considerarse el desarrollo adecuado según la edad del niño y las conductas esperadas para su rango de edad.

#### **2.2.4 Importancia del juego en el desarrollo del niño**

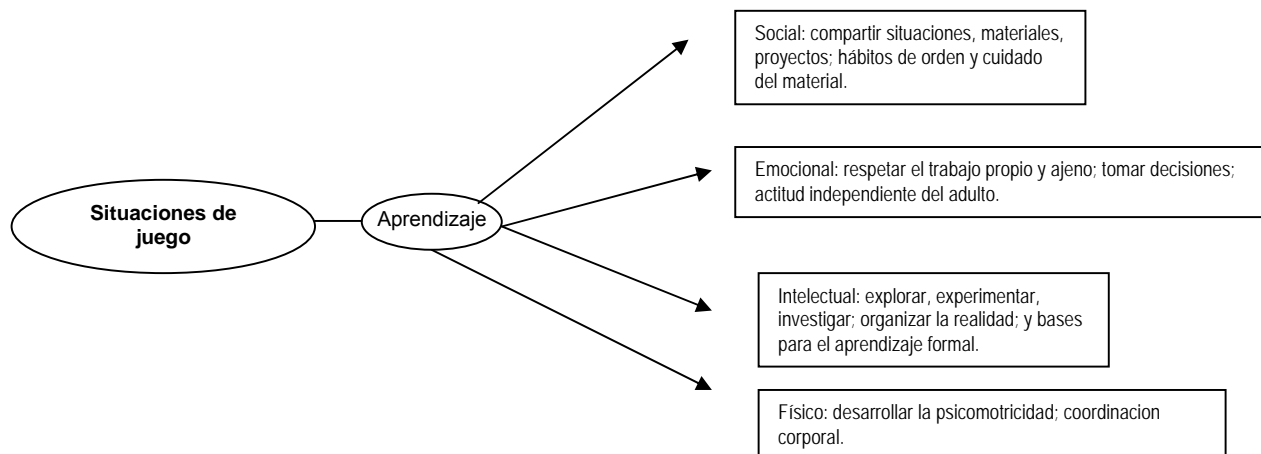
La actividad principal de los niños de 0 a 5 años en la etnia mayo, es el juego, el cual como se menciona con anterioridad se realiza junto con otros niños de edades distintas, y la mayoría de las veces dentro del terreno en el que viven que es amplio y viven otros parientes cercanos. Las condiciones de los escenarios, la escasa provisión de materiales de juego probabilizan el uso de los recursos naturales como juguetes, y la creatividad e imaginación de los niños para realizar actividades lúdicas.

El juego, es la actividad primordial en la niñez, y a la que los niños le dedican mayor tiempo diariamente, favoreciendo todos los dominios de su desarrollo; de acuerdo con Brown,(1999) el juego es una actividad muy seria y útil, que junto con el juguete que lo realiza es fuente de alegría, creatividad, éxito, introducción a las formas sociales de la vida, práctica de reglas, toma de conciencia de los otros, desarrollo de habilidades motoras y cognitivas, preparación para la actividad de

trabajo entre otras cuestiones. De tal forma, que los padres deben propiciar el juego variado en el niño para favorecer el sano desarrollo de la infancia.

En la figura 7, se presentan los aprendizajes (Hilares, 2006) considerados derivados a partir de situaciones de juego.

Figura 7. Aprendizajes a partir del juego según Hilares, (2006).



En la educación a la infancia (Conafe, 2005), se considera que el juego es una oportunidad excelente para promover la relación con el niño y ayudarlo a regular su propia conducta, el juego es una diversión para todos, y cuando se le presta atención a un niño y se comparte con él una actividad gozosa, se fortalece el lazo que los une. El niño tiene un deseo innato de jugar, por eso se motiva a concentrar su atención y a mantener una conducta positiva que permite continuar el juego.

En ésta perspectiva, a partir del juego existen dos formas de ayudar al niño a autorregularse:

1. Darle ejemplo del lenguaje que debe usar. Si el niño no usa aún muchas palabras, la descripción de lo que él hace, le ayuda a conectar acciones con palabras.
2. Participar con el niño en su juego. Cuando los niños empiezan a fingir, sus guiones son muy sencillos. Tomar un cepillo y pretender cepillarse la cabeza es la idea de juego de ficción de un niño que ya camina, pero si el adulto entra al juego, puede enseñarle a cepillar a su osito de peluche, si el niño es mayor

puede extender su juego, proponiéndole nuevos papeles o nuevos usos para su material de juego.

Se promueve la autorregulación cuando el niño sigue reglas, los niños preescolares crean a menudo reglas para los adultos cuando juegan con ellos, como “ahora tú eres el papá y tienes que ir a trabajar, pero antes tienes que besar al bebé”. Jugar juegos de mesa ó en la cancha, da oportunidades de ayudar al niño a lograr autorregulación, las reglas del juego deben ser sencillas al principio, el adulto debe tener paciencia cuando establece las reglas el niño y espera a que él quiera cambiarlas a su favor. Cuando el adulto lo acompaña en el juego, el niño aprenderá a auto controlarse y prestará atención a la tarea.

En el programa de Educación Inicial no Escolarizada, uno de los materiales de apoyo para el promotor, es el “*Jugar es Aprender. Compendio de Actividades para el Desarrollo de Competencias de Niños de 0 a 4 Años*” (Conafe, 2007) en el cual se considera que si un padre o madre juega con su hijo o hija, cuando tienen de 0 a 4 años de edad, éstos tienen mayores posibilidades de desarrollar su inteligencia, fortalecer su autoestima y adquirir seguridad, preparándolo así para el aprendizaje escolar y la convivencia con sus familias y su comunidad.

Es importante mencionar en este aspecto, que es necesario promover los juegos tradicionales de la etnia, y al mismo tiempo promover también el uso de la lengua mediante canciones, mitos y cuentos heredados por sus ancestros que vayan en pro de la conservación y uso de las costumbres de la etnia y al mismo tiempo estimulen el adecuado desarrollo del niño.

### **2.2.5 Familia, interacción padre–hijo–madre y educación inicial no escolarizada**

La familia es considerada como un grupo de personas unidas mediante lazos de parentesco, ya sea matrimonial, de ascendencia o adopción, que incluye tanto a hombres, mujeres como a niños dentro de una forma organizada (Citado en Martínez, O., 2003); otra definición de la familia, (Moos, 1974) que también la concibe como un grupo, plantea que los miembros tienen un conjunto de recursos

que usan para adaptarse a diversas situaciones de tipo psicológico, social y físico, considerando al clima familiar como producto de esa misma interacción.

Tradicionalmente en la familia se distribuyen funciones ó tareas específicas que delimitan los roles de cada integrante (Amaris, 2004). Una vez ya conformada la pareja, al nacer el primer hijo, la distribución de labores, se hace quedando al padre la función de proveedor de recursos económicos y materiales, ser un apoyo para la madre en el proceso de la crianza, del cual, ella es la encargada, siendo sus funciones principales cuidar y alimentar al niño, además de encargarse del mantenimiento diario del hogar y atender al marido.

La distribución de las tareas en hogar ya no son siempre de esta manera, actualmente hay gran número de familias en las cuales el marido se encarga de labores domésticas, pero además, también hoy en día, la mujer ha logrado colocarse en el mundo de trabajo con mayor frecuencia, haciéndose necesario por tanto, una reformulación de los roles de cada uno de los miembros de la familia, ya que también se nota que los hijos al tener cierta edad, adquieren responsabilidad de realizar tareas de limpieza, elaboración de alimentos, etc.; después de cumplir con su rol de estudiante.

De tal forma que, la familia como institución social hace posible que el individuo a través de su socialización, conozca y se identifique con los diversos tipos de roles en el ambiente en que se desarrolla (Amaris, Camacho, Manjares, 2000); ya que al ir creciendo, irá teniendo diferentes roles en su vida, ya sea como hijo, estudiante, hermano, novio, esposo, padre, abuelo.

Como menciona Arranz, (1990) las relaciones familiares son grandes influencias en el desarrollo psicológico del individuo, son relaciones firmes, sólidas, y duraderas a través del tiempo, siendo demasiado significativas para el ser humano, ya que en un principio las relaciones son en torno a cubrir al niño las necesidades primarias, y consecuentemente las necesidades socio-afectivas, y por medio de la historia interactiva de la persona con los miembros de su familia, va formando su identidad, o rasgos de personalidad, o dicho de otra manera; sus patrones fijos de comportamiento.

Las primeras y más duraderas interacciones del niño, como se menciona anteriormente, se llevan a cabo en la díada hijo–madre, y en la triada padre–hijo–madre. Estas interacciones regularmente se realizan en el contexto del hogar; la madre, es considerada la persona con la que el niño interactúa mayor tiempo; compartiendo momentos de juego, alimentación, higiene, convivencia con otros parientes, familia extensa y vecinos.

El padre, en cambio, debido a su ausentismo en el hogar por al menos ocho horas por su jornada laboral; dedica menos tiempo que la madre a interactuar con el niño, compartiendo por lo regular la mesa al tomar los alimentos por la tarde, a ver televisión o realizar algunos paseos por la comunidad, visitar parientes, etc.

En una investigación sobre interacción padre – hijo – madre en una zona rural (Vera y Martínez, 2006) se encontró que las interacciones de los padres con sus hijos favorecen principalmente la motricidad gruesa y la socialización.

En otros reportes de investigación científica (Muñoz, 2004) se encontró que durante situaciones de juego, las madres interactuaban de una forma directiva con su hijo, dominando en gran medida sus conversaciones durante la interacción, identificándose una línea de restricción lingüística en el niño; lo cual es un aspecto importante a considerar ya que se ha demostrado que la interacción entre padres e hijos favorece u obstaculiza el desarrollo del niño. Esta directividad, menciona se encontró no solamente en las interacciones diádicas, sino también en las triádicas, sucesos que se podría adjudicar a que la madre asume un papel de mayor relevancia para el niño, incluso que el padre; y tal vez perciba una mayor responsabilidad en lo concerniente al niño, considerándose una directiva materna estable como agente del desarrollo del niño. Sin embargo, dentro de las recomendaciones de Muñoz destaca la de promover el desarrollo de interacciones con otros adultos que no sea la madre, donde no exista esa directiva constante.

En un estudio con madres de bebés acerca de sus ideas sobre las interacciones maternas, (Hidalgo, Sánchez y Menéndez, 2003) se observaron 53 díadas madre-niño; donde se observó que durante la comida, las madres estimulaban el desarrollo del lenguaje de sus niños; siendo las madres con ideas modernas de la crianza quienes estimulan en mayor medida el desarrollo del

lenguaje en los bebés y las madres con ideas tradicionalistas tenían menores puntajes en esta categoría. En este sentido, los autores señalan que en cada hogar parece existir un currículo familiar distinto que promueve diferentes situaciones, organizando diversas acciones y situaciones en la vida cotidiana de los niños.

Se ha demostrado también que las madres que se percibe como capaces de solucionar eventos o situaciones conflictivas respecto al niño; sus niños obtienen altos puntajes en la evaluación del desarrollo en sus diversas áreas (Vera, 1999). Siendo por tanto indispensable que la madre logre percibirse como apta en sus habilidades de cuidado y crianza del niño.

En el modelo de Educación Inicial no Escolarizada, afirman que la educación de las familias, la participación entre la familia y la institución o programa educativo, son temas que han estado presentes desde el origen de la educación de la primera infancia (Conafe, 2005). Consideran la centralidad de los padres en la educación de sus hijos y el hogar como espacio fundamental de aprendizaje, especialmente en el caso de los más pequeños. Por tanto, es necesaria la articulación y complementariedad entre las familias y las instituciones educativas.

Los primeros educadores de los niños son las madres y los padres. El espacio de aprendizaje por excelencia es el hogar, el barrio, la comunidad, la ciudad. La escuela viene a continuar y fortalecer con su conocimiento especializado lo que la familia ha iniciado y continúa realizando. En este modelo educativo, se plantea que debe existir una conexión familia-educación efectiva con ciertas condiciones: tener intencionalidad educativa (que sea un proceso planificado), tener objetivos conocidos y comprendidos por las familias, constituir un proceso de larga duración,

## **2.3 Componentes de la madre y del niño**

### *2.3.1 Estrés de la crianza*

Debido a las condiciones socio económicas de las familias participantes en éste estudio, es importante señalar que el estrés de la crianza se refiere como mencionan Lazarus y Folkman, (1986) al estrés psicológico como una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por él como amenazante de sus recursos y que pone en riesgo su bienestar. Puede considerarse que la generación de estrés está ligada a la ocurrencia de eventos o situaciones a las cuáles la persona le resulta difícil adaptarse o ajustarse; lo cual le crea conflictos emocionales, psicológicos y sociales; ya que al suceder un evento de este tipo, también se afectan las relaciones de la persona con los demás, por ejemplo en el caso de la madre, un evento que le haya ocasionado estrés, como la conducta de orinarse en la cama de su niño, puede ocasionarle desajustes en su relación de pareja.

Ahora, para referirnos al estrés de la crianza, en base a estudios previos (Abidin, 1992; Webster-Stratton, 1990, Abidin,1990) se puede decir que su concepto alude a la percepción de los padres o cuidadores del niño del grado de acceso, o qué tanto disponen de los recursos indispensables para criar adecuadamente al ni; además de la percepción que tenga del comportamiento de los hijos, y de la percepción de las competencias propias como responsable de la crianza del niño. A la vez que estos autores proponen en sus trabajos que altos grados de estrés de la madre, tiene efectos negativos en el comportamiento y desarrollo del niño, trayendo además, signos de autoritarismo en la madre.

La presencia de estrés en la familia durante los primeros 3 años de vida, se considera, (Zarate, Montero, y Gutiérrez, 2006) crítico para el desarrollo emocional y conductual del niño y en la relación con el padre. De tal forma que las variables contextuales dentro de la familia (por ejemplo, problemas económicos, relación de pareja, etc.) podrían afectar significativamente el funcionamiento de los padres y las interacciones con sus hijos.

En el Modelo de Educación Inicial no escolarizada, se considera que las redes de apoyo y las relaciones saludables de la madre con la pareja y la familia extensa,

minimiza los efectos negativos del estrés materno, lo cual favorece la crianza del niño.

### *2.3.2 Temperamento del niño*

Mientras determinados niños suelen sonreír frecuentemente, llorando muy pocas veces, otros niños actúan de forma contraria. A estas diferencias que aparecen desde el nacimiento del niño, comúnmente se les llama “temperamento” o estilos característicos e individuales de los niños de aproximarse a los demás y a las situaciones.

Según Goldsmith y Campos, (1990) es el conjunto de diferencias individuales en la expresión de emociones básicas primarias. Éstas constituyen la serie de procesos que modulan un perfil emocional; señalan las características temporales y la intensidad, como cualidades principales del temperamento.

Martínez, (1990) menciona que las características temperamentales pueden estar relacionadas con la adquisición del lenguaje, ya que el hombre para comunicar sus sentimientos y creencias dispone de modos de expresión afectivos y lingüísticos.

Sin embargo, en los resultados de la investigación de ésta autora, se encontró que la presencia de determinadas características temperamentales no acelera ni enlentece la adquisición del lenguaje en los niños, ni que determine el estilo lingüístico.

Aunque en décadas pasadas, el temperamento era considerado de tipo hereditario, incluso influido por la constitución del cuerpo, actualmente, los investigadores de la conducta han concluido que se trata en gran parte de un producto del aprendizaje, aun cuando la salud y equilibrio endocrino son influencias importantes, los estímulos emocionales y el modo en que los niños aprenden a responder a ellos, determina su temperamento (Hernández, 2007).

Se han identificado nueve aspectos innatos del temperamento, que son:

- El nivel de actividad física y motora
- La regularidad en el funcionamiento biológico (dormir, comer, evacuar)



- La disposición para aceptar personas y situaciones nuevas
- La adaptabilidad al cambio, la sensibilidad a la luz, ruido y otros estímulos sensoriales
- El humor (alegría o disgusto)
- La intensidad en las respuestas
- El grado de atención y la persistencia

Basado, en estos nueve aspectos del temperamento, se pueden identificar tres estilos de conducta temprana, como estilos “fácil”, “difícil” y “de reacción lenta” (Op. Cit.)

*Niño fácil:* es rítmico, tiene pautas regulares de alimentación, sueño e higiene. Se adapta a los cambios de situaciones y generalmente tiene humor alegre, se acercan a objetos y personas nuevas.

*Niño difícil:* es menos predecible en sus horarios, se siente incómodo cuando cambia de situación, con frecuencia llora. Rechaza nuevas experiencias.

*Niño de reacción lenta:* también se adapta con dificultad a las situaciones cambiantes y tiende a rechazar a las personas y objetos desconocidos, pero paulatinamente va tomando confianza y se integra.

Generalmente, los niños considerados “difíciles” son reportados con problemas de conducta. Los aspectos del temperamento del bebé, aumentan la probabilidad de que los padres reaccionen ante el niño de forma inadecuada, ansiosa, creando situaciones problemáticas en la relación niño-cuidador y posteriormente problemas de conducta.

En el Modelo de Educación Inicial no escolarizada, se contemplan competencias relacionadas con autorregulación/ autonomía, las cuales se refieren a la capacidad del niño para ajustar progresivamente su ritmo biológicos la manifestación de sus deseos y emociones a las rutinas, horarios y reglas que le establecen en su familia y/o comunidad. Lo cual le permitirá desarrollar mayor autonomía para expresar, con los medios a su alcance, sus necesidades básicas de salud, bienestar y estados de ánimo. En este sentido, se considera que el desarrollo de autorregulación comienza al nacer. En los siguientes apartados, se describen las características de la madre y del niño que pueden ser las principales generadoras

de estrés de la crianza, al igual que la percepción de apoyo de la pareja en la crianza del niño.

### *2.3.3 Competencias para la maternidad*

El papel de madre, implica el dominio de ciertas conductas que favorezcan el desarrollo adecuado del niño, siendo estas conductas fundamentales en los primeros años de vida del niño, ya que depende mayormente de su madre u otro cuidador adulto.

Los conocimientos de una madre acerca de la maternidad, puede aprenderlos mediante aprendizaje por observación con otras madres, vecinas, o familiares en la mayoría de los casos, ya que es muy común que las madres y abuelas enseñan a las jóvenes primerizas los cuidados que se deben tener con los pequeños; otros aprendizajes se llevan a cabo a través del contacto con profesionales de la salud, como médicos, enfermeras, trabajadoras sociales, entre otros, por medio de campañas preventivas de enfermedades u otras actividades.

Aunque son pocos los recursos en los medios de comunicación, también las madres pueden adquirir información útil para su maternidad mediante programas televisivos, en la radio, o ya sea leyendo revistas y libros sobre el tema, o utilizando los recursos del internet para encontrar consejos y recomendaciones para solucionar problemáticas en su maternidad, y en pocos de los casos, existen madres que asisten a algún programa de escuela para padres.

Sin embargo, no en todas las poblaciones, no todas las madres tienen acceso a la totalidad de estos recursos o estrategias de aprendizaje sobre la maternidad; principalmente en las comunidades con bajos recursos económicos y en zonas rurales, el conocimiento y dominio de practicas maternas se trasmite de generación a generación de forma oral y mediante observación directa de la ejecución de la conducta.

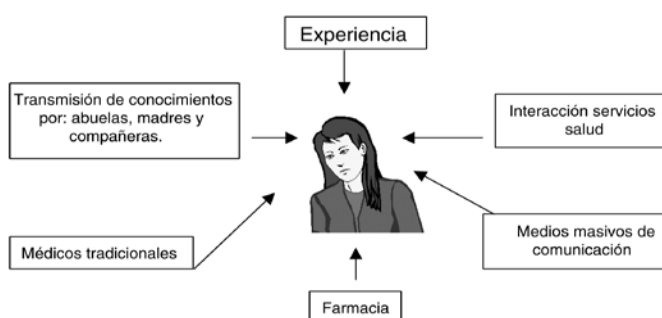
En algunos trabajos de investigación realizados en el estado de Sonora, se ha encontrado que la madre presenta una frecuencia alta de conducta adecuada respecto al cuidado del niño, en donde se puede establecer un patrón de

comportamiento en la madre que origina la estimulación del niño, siendo la madre quien aporta el soporte efectivo y emocional en el desarrollo del pequeño (Vera, Domínguez y Peña, 1998).

Dentro de las competencias maternas necesarias para el desarrollo adecuado del niño se encuentran las relacionadas con la salud. Una madre, debe detectar oportunamente signos de enfermedad en los niños, y buscar atención médica oportuna, así como de proveer de medicamentos necesarios; en un estudio sobre conocimientos de la madre sobre diarrea, la mitad de las madres conocían al menos dos signos de alarma sobre la diarrea, y ofrecían líquidos caseros o suero oral (Delgado, et. Al, 2006); este tipo de conocimientos sobre enfermedades y riesgos en los niños, son fundamentales ya que el desconocimiento de las madres sobre ciertas enfermedades es un factor de riesgo en muertes. En otro estudio sobre competencia materna en el manejo de las enfermedades respiratorias en los niños, con madres de escasos recursos económicos, dentro de los resultados se encontró que las madres reportaban tener información acerca del tratamiento oportuno que se debe de dar al pequeño, pero, en la práctica, las madres presentaban conductas que no correspondían al protocolo de manejo divulgado por los agentes de salud, y algunas madres realizaban algunas prácticas benéficas, inocuas y otras perjudiciales para el cuidado del menor que pueden presentar riesgos de complicación (Cujiño y Muñoz, 2001).

En la figura 8, se muestra la construcción social del conocimiento de la mujer para el cuidado a la salud, ubicando ámbitos de socialización del conocimiento (Hernández, Arena, y Valdez, 2001).

Figura 8. Construcción social del conocimiento de la mujer para el cuidado a la salud.



En un estudio realizado por Muñoz, (2004) se ha encontrado que el ambiente interactivo de los padres con sus niños constituye elementos prácticos como los conocimientos, valores, creencias, actitudes y sentimientos, siendo en estas interacciones donde los padres conjugan elementos emocionales y cognitivos que favorecen o entorpecen el desarrollo físico y cognitivo del niño.

Vera, Velasco, Morales (2000), encontraron que las madres rurales perciben más apoyo por parte del padre, mientras que las pertenecientes a la zona urbana se sienten más competentes, pero a su vez más depresivas y con menos problemas de salud y estrés. En estudios similares, se ha encontrado que la percepción de la competencia de la madre para criar/educar al niño es importante para que se den resultados favorables en el desarrollo integral de su hijo.

Anteriormente, en la tabla 2, se presentan las competencias esperadas en el Modelo de Educación Inicial no Escolarizada en el estado de Sonora. Donde se pueden encontrar algunas similitudes o concordancias y algunas diferencias entre esta perspectiva del desarrollo del niño.

En el inventario de Estimulación del niño en el hogar (HOME), se evalúan algunas competencias de la madre acerca de la estimulación adecuada del desarrollo del niño de acuerdo a su edad; las competencias de la madre o del cuidador, se clasifican en las categorías de a) responsividad verbal y emocional, b) aceptación de la conducta del niño, c) organización del medio ambiente, d) provisión y funcionalidad de materiales de juego, e) involucramiento de los padres con el niño y f) oportunidades para la variedad.

En la primera categoría, se esperan las siguientes competencias en la madre: hablar espontáneamente al niño, responder verbalmente a las verbalizaciones del niño, le dicen al niño los nombres de los objetos, personas o animales, conversar con soltura y facilidad, permitir que el niño se dedique a juegos con tierra y agua, halagar espontáneamente al niño, abrazar y besar al niño, modulación del tono de voz adecuada. En la categoría de aceptación de la conducta del niño: se considera si los padres gritan al niño, expresan impaciencia u hostilidad, golpean al niño, castigan físicamente, regañan o critican, si hay o no libros presentes y visibles, y si la familia tiene una mascota; en organización del medio ambiente: existencia de otro cuidador,

llevar al niño a compras, sacar al niño tres veces por semana de la casa, llevarlo al médico, tener un lugar especial para juguetes y objetos de valor del niño, el ambiente de juego del niño es seguro; en provisión y funcionalidad de materiales de juego: juguetes o juego para actividades musculares, juguetes o juego para empujar o jalar, andadera, carrito, patín del diablo o triciclo, los padres le dan juguetes o juegan con el niño, los juguetes que tiene son apropiados para su edad, facilitadores del aprendizaje, juguetes de coordinación visomotora, juguetes o juegos para coordinación visomotora fina, juguetes para desarrollo artístico, y juguetes para estimular el desarrollo cognitivo; en los padres se involucran con el niño: mantener al niño en el campo visual, hablar al niño mientras hace quehaceres domésticos, animan al niño a jugar con juguetes que estimulen su desarrollo social, estimulan conscientemente su desarrollo visomotor, y estructuran los períodos de juego u organizan su tiempo; en oportunidades para la variedad, se contemplan las competencias: el padre da cuidados diarios al niño, los padres leen cuentos al menos tres veces por semana al niño, que los padres coman al menos una vez al día con los padres, visitar a parientes o recibir visitas al menos una vez al mes, y que el niño tenga tres o más libros propios.

## **2.4 Objetivos**

### *2.4.1 Objetivo general*

Describir las características de las prácticas de crianza en una comunidad mayo en el estado de Sonora, así como evaluar su impacto en el desarrollo integral del niño de 0 a 5 años y generar propuestas para mejorar el Programa de Educación Inicial no Escolarizada en la etnia mayo.

### *2.4.2 Objetivos particulares*

- Describir las características de la interacción padre – hijo – madre.
- Evaluar y describir la estimulación del niño en el hogar, mediante la escala HOME (Caldwell y Bradley, 1968).
- Evaluar y describir el desarrollo integral del niño, utilizando la Escala del Desarrollo Integral del Niño (Atkin, Superville, Sawyer y Cantón, 1987).
- Detectar el índice de estrés de la crianza en las madres, utilizando el instrumento de Abidin (Burke y Abidin, 1980; Loyd y Abidin, 1985).
- Desarrollar propuestas al modelo de educación inicial no escolarizada, acorde con los resultados encontrados sobre las prácticas de crianza en la comunidad mayo.

## **2.5 Hipótesis**

### *2.5.1 Hipótesis general*

El programa de Educación Inicial no Escolarizada está desarrollando competencias de interacción de los padres con el niño y la provisión y funcionalidad de juguetes, manteniendo niveles altos de competencia materna y percepción adecuada de apoyo de la pareja.

### *2.5.2 Hipótesis específicas*

- La relación entre las variables: edad de la madre, número de hermanos, y la variable estimulación del niño en el hogar será significativa y positiva.

- Hay diferencia significativa entre el sexo del niño, la estimulación en el hogar y el puntaje obtenido en la prueba de desarrollo en sus diferentes áreas.
- Las madres que no tienen pareja presentan los niveles más altos de estrés y estimulan inadecuadamente el desarrollo del niño en el hogar.
- Las madres dedican mayor tiempo diario exclusivo para el niño y le proveen de mayor variedad de juguetes que los padres.
- Las madres que presentan niveles más altos de estrés estimulan inadecuadamente el desarrollo del niño, el cual obtiene puntajes bajos en la evaluación del desarrollo.
- Las madres con grados más altos de escolaridad estimulan adecuadamente el desarrollo del niño.
- Existe relación entre los índices de interacción padre-hijo-madre y las oportunidades de variedad, el involucramiento de los padres con los hijos, y la provisión y funcionalidad de materiales de juego.

### 3. MÉTODO

#### 3.1 Diseño de la investigación

Este estudio se considera de tipo descriptivo, correlacional, no experimental de tipo ex post-facto (Sierra, 1985). Debido a que se intenta conocer a fondo las variables que inciden en el desarrollo del niño; la evaluación se lleva a cabo en un solo momento, utilizando varios instrumentos de medición. Además establece asociaciones entre las variables; no se introduce ni manipula alguna variable y ya se encuentran dadas las condiciones.

##### 3.1.1 Participantes

En este estudio, participan 50 madres pertenecientes de la etnia yoreme-mayo, hablantes de la lengua indígena, con hijos de 0 a 5 años que viven en comunidades indígenas mayo, en el municipio de Huatabampo, estado de Sonora (ver tabla 3).

Para identificar a las madres del estudio, se contó con la ayuda de los promotores culturales de la comunidad, quienes indicaron quienes son madres que hablan la lengua mayo, además del español. El total de la muestra asiste al programa de Educación Inicial no Escolarizada que está a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Tabla 3. Distribución de participantes por comunidades.

Comunidades	Frecuencia	Porcentaje
Júpare	26	52
Sapo	18	36
Etchoropo	5	10
Primavera	1	2
Total	50	100

##### 3.1.2 Características de la muestra

De las 50 familias que participaron en el presente trabajo; las edades de los niños fueron; en un 14% (n=7) de 0 a 1 año, 14% (n=7) de 2 años, 10% (n=5) de 3 años, 8% (n=4) de 4 años, y finalmente el 54% (n=27) tenía 5 años.



En la tabla 4 se presentan las edades por rangos, de las madres de los niños participantes, la edad mínima fue de 18 años, y la máxima de 56 años en el momento del levantamiento de datos. La edad del padre, como mínimo fue 20 años, y máximo 56 años, con una media de 31 años.

Tabla 4. Edad de las madres participantes.

<b>Edad</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Porcentaje</b>
18 – 26 años	1	2%
27 – 35	30	60%
36 – 56	8	16%

De los niños evaluados (n=50), el 46% (n=23) son de sexo femenino, y el 54% (n=27) del sexo masculino. El peso de los niños al nacer, el mínimo fue de 2kg, y el máximo de 4.80 Kg., con una media de 3.52 kg. En cuanto a la talla al nacer; la media fue de 52.90 cm., con un mínimo de 42 cm. y máximo 75 cm. Del total de la muestra; el 86% (n=43) no presentaron complicaciones peri natales; de igual manera, la lactancia fue exclusivamente pecho en el 86% de los casos (n=43) y mixto en el 14% (n=7). La ablactación fue de 1 a 4 meses en el 44% de los casos, de 5 a 6 meses en el 42% de los casos, y de 7 a 24 meses de edad en un 14%.

El número de hermanos que tienen los niños es de máximo 5, con una media de 2 hermanos. De las madres, el 14% (n=7) no tenían pareja en el momento del estudio, y el 86% (n=43) si la tenía.

En el 12% (n=6) de los casos, la mujer es quien mantiene la casa económicamente y en el 80% (n=40) la pareja, y en el 8% (n=4) los abuelos.

La principal ocupación de las madres es ama de casa (78%, n=39), seguida por jornalera (18%, 9%) y empleada (4%, n=2).

### *3.2 Instrumentos de medición*

#### 3.2.1 Hoja de identificación

En esta hoja, se pide a la madre algunos datos de identificación del niño y la familia; como nombre del niño, madre y padre, fecha de nacimiento del niño, talla y peso al nacer, edad actual, número de hermanos, edad de los padres, ocupación; además, datos sobre la lengua, si es hablante de la lengua mayo o no, sobre migración. Sobre infraestructura, se hace un inventario de enseres y electrodomésticos, algunos por reporte y otros por observación. Se registra también los materiales de los que está construida la casa. Se señala la dirección y una guía de cómo llegar fácilmente al lugar, para efectos de organización se asigna un número de folio; al igual que los demás instrumentos y evitar confusiones (Ver anexo 1).

#### 3.2.2 Interacción padre - madre – hijo

En este instrumento la madre hace un reporte sobre los comportamientos del niño, del padre y de ella misma al momento de interactuar. En la primera parte de la entrevista se le pregunta a la madre si el padre dedica tiempo exclusivo diario al niño, y se le pregunta cuánto tiempo, y lo mismo referente a la madre; si el padre pasa largas temporadas fuera de casa y el tiempo. La segunda parte trata de conocer las actividades y juegos con los que los padres apoyan al niño y también el tipo de juguetes que acostumbran proporcionarle; se les hace en forma de pregunta a qué juegan mamá y papá con el niño; dejando el entrevistador que la madre diga la lista de juegos que comparten con el niño y colocando el tipo de juego en la hoja de registro, clasificándolos en categorías: motora gruesa, sensocognitiva, socialización, roles, lenguaje, artística y otros. En la tercera parte, se le pregunta acerca de cuáles son las actividades a las que el padre y la madre le ayudan al niño, con un proceso similar al anterior, con las categorías: resguardar su integridad física, cuidado personal, alimentación y actividades de desarrollo; además del tipo de juguetes que acostumbran procurarle al niño con las mismas categorías que en los tipos de juegos. La última parte esta diseñada para conocer los comportamientos que tienen ella y su compañero en presencia del niño; donde el entrevistador le dice una serie

de comportamientos y la madre va respondiendo si se presentan o no cuando el niño está con ellos; por ejemplo si la besa, le pide perdón, la abraza, entre otros (Ver anexo 2).

### 3.2.3 Escala de Desarrollo Integral del Niño

Es un inventario conductual que se basa en comportamientos, competencias o criterios de ejecución, es un instrumento eficaz para evaluar el desarrollo del niño de 0 a 6 años en sus diferentes dimensiones (Atkin, Superville, Sawyer y Cantón, 1987).

Este instrumento lo constituyen 6 formas distintas, para cada rango de edad, cada forma contiene diferente número de reactivo en cada dimensión del desarrollo. Para los niños menores de un año, las formas de evaluación son cada mes, y en las edades después de dos años las formas son en rangos de un año; por ejemplo de 1 a 2 meses de edad es una forma con un listado de conductas esperadas a realizar por el niño, de 4 a 5 años es otra forma donde se encuentra igualmente otro listado de conductas esperadas (Ver anexo 3).

Las conductas que se espera que el niño ejecute, se presentan en categorías, las cuales son: motora gruesa, motora fina, senso cognitiva, lenguaje, socio afectiva y hábitos, considerando que algunos de los reactivos se responden por medio del reporte de la madre, por ejemplo en la sección de hábitos la madre reporta si el niño se lava las manos, entre otros.

La forma de registrar y evaluar es sencilla, se anota en cada reactivo si se cumple o no en los tres ensayos, sumando al final los aciertos obtenidos en todos los ensayos de cada categoría, anotando la cantidad debajo de cada categoría y finalmente se saca la sumatoria total de todas las secciones.

Los materiales necesarios para evaluar el desarrollo del niño con esta prueba, son fáciles de conseguir, incluso si no se cuenta con ellos, se pueden elaborar con material que se tenga disponible, usando la creatividad de los evaluadores.

Una ventaja más de este inventario de conductas, es que a los niños se les da a entender que están jugando, sin que ellos se enteren de que están siendo evaluados ó comparados con un ideal de ejecución. Generalmente los niños muestran disposición y entusiasmo por participar, sin embargo existen aquellos que se resisten

a participar, donde no debe obligarse para que hagan lo que se pide, si no al contrario, se deja al niño tranquilo, y si se puede se crea una relación de mayor confianza entre el evaluador y el niño y se evalúa en otra ocasión.

#### 3.2.4 Estimulación del niño en el hogar (HOME)

Por su nombre en inglés “Home Observation Measurement of the Environment”. Es un instrumento de 45 reactivos que evalúan el grado de estimulación del desarrollo del niño en el hogar con seis subescalas (Caldwell y Bradley, 1968). Esta versión fue extraída de una más extensa (72 reactivos), descrita por Caldwell, Heider y Kaplan (1966) en Caldwell y Bradley (1968). Partiendo de la escala original y con la finalidad de hacer ajustes para la zona rural con una población en donde se incluyeron madres con niños de 0 a 6 años, Vera, Domínguez y Laborín (1991) aplicaron el instrumento a 150 madres en San Pedro de la Cueva, Sonora; el análisis factorial mostró una estructura de tres factores que explicaban el 41% de la varianza a través de 24 reactivos.

Para fines de este trabajo, se utilizó el formato aplicado por Peña, Rodríguez y Vera (2005); Vera y Ortega (2006), conformado por 45 reactivos en seis categorías: A) responsividad emocional y verbal; b) aceptación de la conducta del niño; c) organización del medio ambiente físico; d) provisión y funcionalidad de materiales de juego; e) los padres se involucran con el niño; f) oportunidades de variedad (Ver anexo 4).

Su aplicación y evaluación es práctica y sencilla, ya que es mediante observación y reporte de la madre en algunos reactivos.

### 3.2.5 Índice de Estrés de la Crianza

Es un instrumento que mide el grado de estrés en las madres quienes ejercen la crianza, ofreciendo información según la percepción de la madre hacia el niño y hacia sí misma (Burke y Abidin, 1980; Loyd y Abidin, 1985).

El instrumento consta de tres dimensiones: Del niño con 47 reactivos, de los padres con 54 reactivos y estresores vitales con 19 reactivos (Abidin, 1992).

En esta entrevista, la forma de responder y registrar es en una escala likert de 5 puntos, donde 1 es nunca y 5 es siempre. (Ver anexo 5).

En este trabajo, se utilizó un instrumento compuesto de 73 reactivos, distribuidos en 13 categorías: distractividad, reforzamiento, humor, aceptación, adaptabilidad, demanda, competencia, apego, restricción, depresión, relación con el esposo, aislamiento y salud, y 21 reactivos de eventos en la familia causantes de estrés, conformando un total de 94 reactivos.

## 3.3 Procedimiento

### 3.3.1 Planeación

Se comenzó por reunir todos los instrumentos a utilizar en el levantamiento de datos, continuando con una revisión, para eliminar algunos reactivos que no tuvieran relevancia en esta población o fueran datos repetitivos. Se realizó también una entrevista para conocer algunas actitudes y creencias acerca de las fiestas tradicionales, costumbres y tradiciones del grupo indígena y sobre expectativas de vida.

Una vez recabado esto, se adquirieron los materiales necesarios para la aplicación de la Escala de Desarrollo Integral de Niño, se agruparon en cajas con manija para facilitar su traslado por la comunidad.

Se diseñaron formatos para recordar la cita a las madres de los niños participantes, y un formato para registrar a las participantes, con sus direcciones y señas particulares, el día y hora de la visita.

### 3.3.2 Entrenamiento a entrevistadores

Se llevó a cabo un entrenamiento al equipo de trabajo que apoyaría a realizar las entrevistas y evaluaciones, en el rapport y aplicación de los instrumentos para lo cual, el equipo se trasladó al ejido “La Victoria” en Hermosillo, donde se visitaron tres hogares para aplicar los instrumentos y practicar las habilidades de aplicación de cada uno de ellos, así como detectar algunos inconvenientes. Al terminar las visitas, se hizo un registro de acuerdos y desacuerdos en las hojas de respuestas de cada integrante y haciendo aclaraciones en cada uno de los casos, además de retroalimentar a cada integrante del equipo en aspectos particulares.

Algunas de las recomendaciones fueron las siguientes:

- 1) Evitar llenar los formatos durante la entrevista, sino manejar la información y dedicarse a observar, siguiendo una secuencia lógica a las preguntas.
- 2) Antes de salir del hogar responder a la totalidad de los reactivos, y completar cualquier información necesaria, no dejando nada a la memoria.
- 3) No hacer instigaciones sobre las respuestas.
- 4) Dar preferencia a la madre como entrevistada, debido a su mayor cercanía con el niño.
- 5) Si alguna señora platica problemas personales, pedirle atentamente que lo platiquen al terminar la entrevista en un momento en el que pueda darle sugerencias.
- 6) Comenzar llenando la hoja de identificación del niño, en la primera visita a la familia, inmediatamente después del rapport.
- 7) No mencionar a las señoras la palabra “evaluación”, ya que esta puede implicar catalogar al niño o puede entenderse como diagnostico medico.

### 3.3.3 Discurso a las señoras

Al momento de llegar a las casas de los participantes, el recibimiento era amable, y con prontitud ofrecían sillas para sentarse bajo la ramada. Luego de un rapport, se les explicaba que se estaba realizando un trabajo de investigación sobre crianza y desarrollo de los niños, cuyas madres fueran hablantes de la lengua mayo, que se harían unas entrevistas a la madre y se checaría el desarrollo del niño, pero no se mencionaba la palabra "evaluación". Les decíamos que en un mes se les entregaría un reporte con los resultados encontrados y serían beneficiados por que sabrían cuáles eran las fortalezas y debilidades de la crianza, estimulación y desarrollo del niño. Las madres mostraban conformidad, y en todos los casos aceptaron participar en el estudio.

### 3.3.4 Trabajo de campo

El equipo estuvo conformado por cinco integrantes, uno de ellos, estudiante de maestría en desarrollo regional de CIAD A, C., un prestador de servicio social de la licenciatura en psicología de la Universidad de Sonora, y dos estudiantes de etnopsicología de la Universidad Autónoma Indígena de México y la autora de este trabajo. El operativo se llevó a cabo de la siguiente manera:

1. Un integrante del equipo se trasladó a la comunidad tres días antes que el resto para localizar y seleccionar a los participantes del estudio, un apoyo para esto, fue contar con los promotores de cultura de la comunidad y las mismas señoras que informaban quienes son hablantes de la lengua indígena. Se visitó a cada una de las señoras identificadas, y se les puso una cita para aplicar las entrevistas, en esta primera visita, solamente se le preguntaban los datos de la ficha de identificación (ver anexo 1).
2. Para realizar la segunda visita, se conformaron equipos de dos personas, y el otro se dedicaba a localizar a las señoras que faltaban para completar la muestra, y en algunos casos apoyaba a los otros en la evaluación del desarrollo de los niños. En esta segunda visita a los hogares, se realizaban las entrevistas sobre estrés de la crianza, interacción padre-hijo-madre.
3. En una tercera visita, se evaluó el desarrollo del niño y se aplicó el instrumento de estimulación del niño en el hogar (HOME).

### 3.3.5 Captura de datos

Se diseñó una base de datos en el programa SPSS versión 15, conteniendo todos los datos de los participantes del estudio y las respuestas de los instrumentos utilizados con los niños y padres participantes en el estudio. Se procedió a realizar los códigos para cada variable, se sustituyeron los valores perdidos con el valor de la moda o la media para esa variable. Para el caso de la Escala del Desarrollo Integral del Niño, debido a que son 6 formas distintas, con diferente cantidad de ítems, fue necesario, una vez que se capturaron los puntajes netos obtenidos por cada niño en las dimensiones del desarrollo, fue necesario convertir los resultados en puntuaciones z, para poder realizar los análisis estadísticos y correlaciones con otras variables del estudio.

Para la estimulación del niño en el hogar (HOME) se agruparon los puntajes de cada área de estimulación (respuesta emocional y verbal, aceptación de la conducta del niño, organización del medio ambiente, provisión y funcionabilidad de materiales de juego, los padres se relacionan con el niño, y oportunidad para la variedad) para poder hacer las categorías en estimulación inadecuada, moderada y adecuada.



#### 4.RESULTADOS

Se realizaron análisis de tendencia central (media, moda, mediana, mínimos, máximos, desviación estándar, varianza) para las variables del estudio: desarrollo integral del niño, estimulación del niño en el hogar, interacción madre-hijo-padre, y estrés de la crianza.

A continuación se presentan los resultados explicando por medio de los descriptivos las variables del estudio. Después se presentan las asociaciones entre algunas de las variables de estudio con algunas de tipo atributivas como la edad de la madre y número de hijos.

Debido a que la Escala del Desarrollo Integral del Niño está compuesta por seis formatos distintos por rangos de edad; fue necesario someter al instrumento a diferentes procedimientos estadísticos para hacer más fácil su comparación. Se convirtieron los puntajes brutos a puntuaciones z, y se realizaron categorías según la puntuación del desarrollo.

Para realizar los análisis del desarrollo del niño por categoría fue necesario, a partir de los puntajes mínimos y máximos de cada área y de acuerdo a la edad, tomar en cuenta las tres posibilidades de aciertos, reagrupando los valores, por ejemplo, de 0 a 3 con valor de 1, de 4 a 6 con valor de 2, y así sucesivamente hasta llegar al máximo correspondiente. Los valores se reagruparon en tres categorías, utilizando el criterio de percentiles, quedando: los niños en el percentil 75 como niños con desarrollo normal, en el percentil 50 con riesgo en el desarrollo, y en el percentil 25 como niños con problemas en el desarrollo.

En el inventario de Estimulación en el Hogar (HOME) se agruparon los datos de acuerdo a lo propuesto por Caldwell y Bradley (1968); se formaron tres grupos de comparación: estimulación inadecuada, moderada y adecuada, utilizando el mismo criterio de percentiles que en la Escala de Desarrollo Integral del Niño.

## 4.1 Análisis descriptivos

### 4.1.1 Desarrollo integral del niño

En la tabla 5, se presentan los valores de las medias y desviaciones estándar de cada área del desarrollo evaluada, así como el desarrollo total, por cada rango de edades de los niños. En el grupo de edad de 1 a 1.5 años, los niños presentan una media de 13.14 en el puntaje obtenido en el área motora gruesa, y de 14.14 en motora fina; en el rango de edad de 1.5 a 2 años, las medias son más altas también en el área de motora gruesa y motora fina, al igual que en los demás rangos de edad.

Tabla 5. Valores de media y desviación estándar por edad y área de desarrollo.

Edad en años	AREAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO													
	Motora gruesa		Motora fina		Senso cognitiva		Lenguaje		Socio Afectiva		Hábitos		Desarrollo total	
	x	Ds	x	Ds	x	Ds	x	Ds	x	Ds	x	Ds	x	Ds
1 a 1.5 n = 7	13.14	2.03	14.14	2.26	8.14	2.85	8.00	3.60	8.29	3.68	2.92	1.10	58.00	13.96
1.5 a 2 n = 7	14.14	3.76	14.57	3.64	7.29	3.40	2.14	2.26	7.29	2.36	4.14	1.56	49.27	7.71
2 a 2.5 n = 5	12.00	3.00	12.60	2.51	8.40	4.93	7.20	4.55	12.60	2.51	2.12	.94	61.80	12.83
2.5 a 3 n = 4	11.00	2.44	18.75	3.77	9.75	2.87	9.50	3.87	13.75	3.50	2.50	1.25	71.50	12.61
3 a 4 n = 27	15.78	3.49	15.67	4.80	10.00	3.90	9.33	3.36	11.67	3.75	4.11	.79	71.33	13.83

x= media; Ds= desviación estándar

Los valores mínimos y máximos esperados, se pueden observar en tabla 6; en cada rango de edad, es decir, en los seis formatos de evaluación del desarrollo del niño contiene diferente número de reactivos, por tanto el número de respuestas incorrectas e incorrectas posibles varían en cada caso. Por ejemplo, en el rango de edad de 1 a 1.5 años, el máximo esperado es de 24 y el mínimo en todos los formatos equivale a 0, y en el rango de edad de 1.5 a 2 años el máximo es de 15.

Tabla 6. Valores máximos y mínimos esperados para el desarrollo del niño.

Edad	Áreas del desarrollo	Mínimo	Máximo esperado
1 a 1.5 año	Motora gruesa	0	24
	Motora fina	0	12
	Senso-cognoscitiva	0	6
	Lenguaje	0	9
	Socio-afectiva	0	18
	Hábito	0	15
1.5 a 2 años	Desarrollo	0	84
	Motora gruesa	0	15
	Motora fina	0	15
	Senso-cognoscitiva	0	18
	Lenguaje	0	18
	Socio-afectiva	0	18
2 a 2.5 años	Hábito	0	9
	Desarrollo	0	93
	Motora gruesa	0	21
	Motora fina.	0	21
	Senso-cognoscitiva	0	9
	Lenguaje	0	12
2.5 a 3 años	Socio-afectiva	0	15
	Hábito	0	12
	Desarrollo	0	90
	Motora gruesa	0	12
	Motora fina.	0	24
	Senso-cognoscitiva	0	12
3 a 4 años	Lenguaje	0	18
	Socio-afectiva	0	18
	Hábito	0	12
	Desarrollo	0	96
	Motora gruesa	0	18
	Motora fina.	0	21
4 a 5 años	Senso-cognoscitiva	0	15
	Lenguaje	0	9
	Socio-afectiva	0	18
	Hábito	0	15
	Desarrollo	0	96
	Motora gruesa	0	18
	Motora fina.	0	21
	Senso-cognoscitiva	0	12
	Lenguaje	0	12
	Socio-afectiva	0	12
	Hábito	0	9
	Desarrollo	0	84

Los resultados de la evaluación del desarrollo del niño (tabla 7), en sus diferentes áreas, de acuerdo al criterio de percentiles; se establece que el 32% (n=16) de los niños presentan problemas en el área motora gruesa y motora fina, en el área senso cognitiva el 30% (n=15), lenguaje 36% (n=18), socio afectiva 40% (n=15) y hábitos 38% (n=19); en la categoría de desarrollo con riesgo, se ubica el 34% (n=17) de los niños en motora gruesa, el 38% (n=19) en motora fina, 18% (n=9) en senso cognitiva, 32% (n=16) en lenguaje, y 10% (n=5) en socio afectiva y hábitos; y por último, dentro de la categoría de desarrollo normal, se encuentran el 34%

(n=17) de los niños en motora gruesa, 30% (n=15) en motora fina, 52% (n=26) en senso cognitiva, 32% (n=16) en lenguaje, 50% (n=25) en socio afectiva y 52% (n=26) en el área de hábitos.

Tabla 7. Número de niños ubicados en la categoría de riesgo, problemático y normal.

Áreas del desarrollo	Categoría en desarrollo					
	Problemático		Riesgoso		Normal	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Motora gruesa	16	32	17	34	17	34
Motora fina	16	32	19	38	15	30
Senso cognitiva	15	30	9	18	26	52
Lenguaje	18	36	16	32	16	32
Socio-afectiva	20	40	5	10	25	50
Hábitos	19	38	5	10	26	52
Desarrollo total	10	20	13	26	27	54

Como puede observarse en la tabla 7, el porcentaje de niños en la categoría de desarrollo normal se ubican dentro del área de hábitos y senso cognitiva (52% en ambas), y socio afectiva (50%). En el desarrollo total, el 54% (n=27 de los niños presentan un desarrollo normal, sin embargo, el 26% se ubica en la categoría de desarrollo en riesgo, siendo este un porcentaje considerable, y en un 20% se detectan problemas en el desarrollo.

#### 4.1.2 Estimulación del niño en el hogar

Los valores fueron agrupados de acuerdo a lo propuesto por Caldwell y Bradley (1968). Se formaron tres grupos de comparación: estimulación inadecuada, moderada y adecuada. Se presentan los resultados en cada una de las categorías del inventario de Estimulación del niño en el hogar (HOME). En la tabla 8, presentada abajo, se puede observar que la estimulación en el desarrollo verbal fue en el 48% (n=24) adecuada, en organización del medio ambiente fue adecuada en un 36%(n=18);el 46% de los niños se ubicaron en estimulación inadecuada en provisión y funcionalidad de materiales de juego; el 54% (n=27) en estimulación adecuada para los padres se involucran con el niño; en oportunidad para la variedad el 40% (n=20) presentan estimulación inadecuada; y finalmente en aceptación de la

conducta del niño, el 54% (n=27) se ubican en estimulación moderada, y el 46% (n=23) en la categoría de inadecuada.

Tabla 8. Resultados de la estimulación del niño en el hogar.

<b>Dimensión del HOME</b>		<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Media</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<b>Respuesta emocional y verbal</b> Puntaje máximo: 11	1	13	26	4.62	256.15	0.00
	2	13	26	7.92		
	3	24	<b>48</b>	10.58		
<b>Aceptación de la conducta</b> Puntaje máximo: 8	1	23	46	0.43	106.93	0.00
	2	27	<b>54</b>	4.78		
	3	0	0	0		
<b>Organización del medio ambiente</b> Puntaje máximo: 6	1	17	34	1.76	214.59	0.00
	2	15	30	3.00		
	3	18	<b>36</b>	4.56		
<b>Provisión / funcionalidad de material</b> Puntaje máximo: 6	1	23	<b>46</b>	0.43	151.44	0.00
	2	13	26	2.46		
	3	14	28	4.86		
<b>Los padres se involucran con sus hijos</b> Puntaje máximo:6	1	15	30	1.27	144.74	0.00
	2	8	16	3.0		
	3	27	<b>54</b>	4.78		
<b>Oportunidad para la variedad</b> Puntaje máximo:5	1	20	<b>40</b>	1.85	155.75	0.00
	2	16	32	3.0		
	3	14	28	4.29		
<b>Estimulación total</b> Puntaje máximo: 42	1	12	24	19.92	76.33	0.00
	2	13	26	24.92		
	3	25	<b>50</b>	32.00		

1= inadecuada, 2=moderada, 3=adecuada

Las madres que estimulan de forma inadecuada se caracterizan por tener dificultad para iniciar una conversación con los visitantes, responder verbalmente a las vocalizaciones del niño, conversar con soltura y facilidad, hablarles de manera espontánea, halagarlos, abrazarlos y besarlos; también es baja la frecuencia en que las madres nombran a sus hijos los objetos y permiten que se dediquen a juegos con tierra, agua sucia, popo (“juegos sucios”). Las madres que estimulan moderadamente tienen dificultad para halagar a su hijo espontáneamente, nombrar a los objetos, y permitirles que se dediquen a juegos sucios. En el grupo de estimulación moderada y adecuada se presentó con mayor frecuencia que las madres hablen espontáneamente a sus hijos, y respondan verbalmente a las vocalizaciones del niño, tienen facilidad para hablarles de manera clara y audible e iniciar intercambios verbales con los visitantes, además de hablar con soltura, demuestran frecuentemente sentimientos positivos hacia el niño como abrazos y besos y responden de manera amable. Otra característica presente en el grupo de madres que estimulan de manera adecuada es nombrar a los objetos, halagarlos y permitirles que se dediquen a juegos con agua y tierra.

#### 4.1.3 Interacción padre-hijo-madre

Dentro de los resultados encontrados en las características de la interacción padre – hijo – madre, se encontró que la media del tiempo que el padre dedica diariamente exclusivo con el niño es de 53 minutos, y la madre dedica mayor tiempo exclusivo con el niño 81.6 minutos, y los días que el padre no trabaja el tiempo que dedica al niño es de 3.17 horas, con una varianza de 11.83 (tabla 9).

Tabla 9. Descriptivos del tiempo exclusivo de los padres con el niño.

Variable	Media	Ds
¿El padre dedica tiempo exclusivo para el niño?	53	56.14
¿La mamá dedica tiempo exclusivo diario para el niño?	81.6	93.92
¿El padre pasa largas temporadas fuera de la casa?	0.32	0.47
¿Los días que el papá no trabaja, cuantas horas pasa con el niño?	3.17	3.43

En la tabla 10, se presentan las frecuencias y porcentajes del tiempo diario que dedican la madre y el padre exclusivamente al niño; del total de los padres, el 50% (n=25) reportan dedicar de 0 a 20 minutos, y el otro 50% reportan dedicar de 21 a 60 minutos; de las madres, el 38% (n=19) reportaron dedicarle al niño de 21 a 60 minutos, y el 36% (n=18) más de 2 horas, y solamente el 26% (n= 13) reportaron dedicar de 0 a 21 minutos. De acuerdo con esto, las madres son quienes dedican mayor tiempo exclusivo diariamente al niño, tiempo en el cual pueden compartir juegos, actividades de ayuda y socialización, ya que, de las madres, el 36% (n=18) casi la mitad de la muestra dedican más de dos horas exclusivamente al niño y los padres, solamente dedican de 0 minutos a 1 hora diariamente.

Tabla 10. Frecuencias y porcentajes del tiempo exclusivo diario del padre y la madre para el niño.

Tiempo	PADRE		MADRE	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
0 a 20 min.	25	50	13	26
21 a 60 min.	25	50	19	38
Más de 2 hr.	0	0	18	36
Total	50	100	50	100

Los juegos que realizan los niños, son un mecanismo de estimulación del desarrollo; cuando el juego es compartido con los padres o cuidadores del niño, su efecto también tiene que ver con la consolidación de la relación y apego, socialización, afectiva, entre otras cuestiones favorecedoras para el niño y la familia. Respecto a los padres, estos reportaron en el 50% (n=25) de los casos que comparten juegos que tienen que ver con la estimulación del desarrollo motor

grosso, por ejemplo; juegos de pelota, bicicleta, correr, brincar; el 28% (n=14) en tipo de juegos de lenguaje (por ejemplo, libros de cuentos), y el 26% (n=13) juegos de roles, como carritos, muñecos (ver tabla 11).

Las madres, resultaron ser quienes comparten mayor diversidad de juegos, en comparación con los padres; el 62% (n=31) en juegos de tipo motora gruesa, el 42% (n=21) en motora fina, como colorear y dibujar, rayar, recortar, entre otros similares, el 54% (n=27) en juegos de roles, y el 32% (n=16) reportaron compartir con los niños juegos de socialización (roña, cosquillas, paseos, escondidas, caballito).

Tabla 11. Frecuencias y porcentajes de tipos de juegos de los padres con los niños.

Tipo de juego	Padre		Madre	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Motora gruesa	25	50	31	62
Motora fina	8	16	21	42
Senso cognitiva	4	8	10	20
Socialización	12	24	16	32
Roles	13	26	27	54
Lenguaje	14	28	26	52
Artístico	8	16	13	26

Los juguetes, tienen una función importante en el desarrollo de la infancia del niño, en este trabajo, los padres mayos reportaron proveer principalmente juguetes de roles (56%, n=28), y de motora gruesa (46%, n=23); y las madres, reportaron proveerles el 80% (n=40) juguetes de roles, el 48% (n=24) motora gruesa, y el 36% (n=18) juguetes de senso cognitiva, como rompecabezas, legos, entre otros (tabla 12).

Tabla 12. Tipo de juguetes que los padres procuran proveer al niño.

Tipo de juguetes	PADRE		MADRE	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Motora gruesa	23	46	24	48
Motora fina	1	2	10	20
Senso cognitiva	8	16	18	36
Lenguaje	2	4	7	14
Artísticos	8	16	11	22
Roles	28	56	40	80

En cuanto a las actividades de resguardo de la integridad física del niño, cuidado personal, alimentación, y de desarrollo; las madres reportan un mayor número de estas actividades, a diferencia de los padres, quienes, como se puede observar en la tabla 13, el 50% de ellos reportaron ayudar al niño en el resguardo de su integridad física, y alimentación; y de las madres, el 88% reportaron ayudar al

niño en su cuidado personal, el 86% en alimentación, el 74% en resguardo de la integridad física, y el 56% en actividades que promueven el desarrollo del niño, en todos los casos, las frecuencias y porcentajes son más altos en el caso de las madres que de los padres, lo cual refleja que la madre, al menos en esta comunidad estudiada, sigue siendo la principal responsable del cuidado de los hijos, quedando los padres como un apoyo en ciertas actividades relacionadas con el niño, y siendo principalmente el proveedor de recursos económicos.

Tabla 13. Actividades de ayuda de los padres a los niños.

Actividades	PADRE		MADRE	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Resguardar la integridad física	25	50	37	74
Cuidado personal	24	48	44	88
Alimentación	25	50	43	86
Desarrollo	21	42	28	56

Las conductas frecuentes entre el padre y la madre en el hogar en presencia del niño, se pueden observar en la tabla 14. Según el reporte de la madre, tanto su pareja como ella en el 76% (n=38) de los casos platican delante del niño, siendo la conducta más frecuente de la lista de 20 conductas; seguida por pedir cosas por favor y ayudar a cuidar a los niños, en ambas con un 72% de frecuencia (n=36); más de la mitad (58%, n=29) de la muestra reportan ayudar en la casa y leer, sin embargo este último dato, no corresponde a las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, ya que en ninguno de los hogares se observó presencia de libros, revistas o periódicos.

Tabla 14. Conductas frecuentes entre el padre y la madre en el hogar en presencia del niño.

Conducta	Frecuencia	Porcentaje
<b>Le abraza</b>	20	40%
Platica	38	76%
Lee	29	58%
Escribe	24	48%
Le hace cariños	26	52%
Le pide favor	36	72%
Ayuda en la casa	29	58%
<b>Tira basura</b>	19	38%
<b>Fuma</b>	11	22%
<b>Bebe</b>	20	40%
<b>Dice malas palabras</b>	12	24%
<b>Le atiende en la mesa</b>	23	46%
<b>Es celoso</b>	20	40%
<b>Le regaña</b>	19	38%
<b>Le pega</b>	3	6%



#### 4.1.4 Estrés de la crianza

Los resultados del índice de estrés de la crianza (tabla 15) de las madres de la muestra estudiada, muestran en la dimensión del niño una media de 23.38 en distractividad del niño, en humor la media es de 12.28, adaptabilidad de 26.96, y demanda la media de 10.84; en la dimensión de la madres, en competencia materna la media es de 16.02, la media de apego es 12.32, depresión 17.48, y salud 11.56.

Tabla 15. Estadística descriptiva de las dimensiones del índice de estrés de la crianza.

	Dimensiones	$\bar{X}$	Ds
<b>NIÑO</b>	Distractividad	23.38	5.05
	Humor	12.28	3.8
	Adaptabilidad	26.96	5.72
	Demanda	10.84	2.61
<b>MADRE</b>	Competencia	16.02	2.82
	Apego	12.32	2.69
	Depresión	17.48	4.46
	Salud	11.56	2.68

Los índices más altos de estrés de la crianza, fueron en la dimensión del niño, en distractividad ( $\bar{X}=23.38$ ) y adaptabilidad ( $\bar{X}=26.96$ ). De acuerdo con el criterio de percentiles, se realizaron las categorías de estrés bajo, estrés moderado, y estrés alto. En la tabla 14 se presentan las frecuencias y porcentajes por dimensión y categoría del índice de estrés de la crianza. Puede observarse que en la categoría de estrés alto se encuentra el humor del niño (58%, n=29), competencia materna (58%, n=29), demanda del niño (54%, n=27), depresión de la madre (54%, n=27); y en estrés bajo se encuentra el 18%, n=9 en competencia materna, y 22%, n=11 en depresión de la madre (tabla 16).

Tabla 16. Categorías de estrés bajo, moderado y alto del índice de estrés de la crianza.

Dimensiones	Estrés bajo		Estrés moderado		Estrés alto		F	Sig.
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%		
<b>NIÑO</b>								
<b>Distractividad</b>	11	22	13	26	26	52	.17	.45
<b>Humor</b>	13	26	8	16	29	<b>58</b>	.120	.60
<b>Adaptabilidad</b>	13	26	17	34	20	40	.12	.72
<b>Demanda</b>	12	24	11	22	27	<b>54</b>	.61	.64
<b>MADRE</b>								
<b>Competencia</b>	9	18	12	24	29	<b>58</b>	.98	.86
<b>Apego</b>	12	24	13	26	25	50	.46	.43
<b>Depresión</b>	11	22	12	24	27	<b>54</b>	.61	.45
<b>Salud</b>	12	24	13	26	25	50	.89	.64

Al observar los datos de la tabla 16, se puede dar cuenta, que son mayores generadores de estrés de la crianza los factores de humor del niño, la percepción de competencia materna, la demanda del niño, y la depresión de la madre.

En la muestra estudiada, se encuentran madres que tienen pareja y madres que no la tienen en el momento de la recolección de datos; en la tabla 16, se presenta una comparación de las medias del índice de estrés de la crianza en sus diferentes dimensiones.

Las madres sin pareja presentan la media más alta en distractividad del niño ( $\bar{X}=24.71$ ) en comparación con las madres que sí tienen pareja ( $\bar{X}=23.16$ ); sin embargo, en humor del niño, las madres con pareja presentan la media más alta en estrés, al igual que en adaptabilidad del niño. En la dimensión de demanda del niño, las madres que no tienen pareja son quienes presentan la media más alta en comparación con las madres que sí tienen pareja; en competencia materna, las madres sin pareja presentan una media de 17.71 y las que sí tienen pareja  $\bar{X}=15.71$ , es decir, las madres sin pareja se perciben como menos competentes para criar y educar al niño en comparación con las madres que tienen marido o compañero.

Tabla 17. Comparación de medias de madres con y sin pareja en el índice de estrés de la crianza.

Dimensión de estrés	Madres sin pareja (n=43)		Madres con pareja (n=7)		T	Sig.
	$\bar{X}$	Ds	$\bar{X}$	Ds		
<b>NIÑO</b>						
Distractividad	24.71	4.46	23.16	5.15	.75	.45
Humor	11.57	5.35	12.40	3.56	.52	.60
Adaptabilidad	26.14	5.04	27.10	5.87	.72	.68
Demanda	11.00	2.30	10.81	2.70	.66	.86
<b>MADRE</b>						
Competencia	17.71	1.90	15.74	2.87	.32	.08
Apego	11.57	2.63	12.44	2.71	.49	.43
Depresión	16.29	5.55	17.67	4.31	.43	.45
Salud	12.00	2.23	11.49	2.77	.89	.64

De acuerdo con esto, se esperaría que las madres con pareja presentaran niveles más bajos de depresión, pero los resultados muestran lo contrario, ya que las madres con pareja, son quienes presentan la media más alta  $\bar{X}=17.67$  y las madres sin pareja  $\bar{X}=16.29$ . En la tabla 18, se presentan los resultados de la comparación entre el sexo del niño y el puntaje en la prueba de desarrollo.

Tabla 18. Comparación de medias del desarrollo del niño y sexo del niño.

SEXO		Motora gruesa	Motora fina	Senso cognitiva	Lenguaje	Socio afectiva	Hábitos
Femenino	$\bar{X}$	14.30	15.52	<b>9.78</b>	<b>8.57</b>	<b>11.52</b>	<b>8.30</b>
	Ds	3.496	4.111	3.643	4.077	3.987	3.723
Masculino	$\bar{X}$	14.52	15.00	<b>8.67</b>	<b>7.41</b>	<b>10.26</b>	<b>7.41</b>
	Ds	3.662	4.403	3.843	4.153	3.799	4.317
T		.21	.43	.80	.59	.86	.54
Sig.		.83	.66	.30	.32	.25	.43

Se encontró que en el área motora gruesa y motora fina no se encuentra diferencia alguna, sin embargo, en el área senso cognitiva, las niñas presentan medias más altas que los niños; al igual que en lenguaje, socio afectiva y hábitos.

#### 4.2 Correlaciones entre variables

En cuanto a la variable de edad de la madre, al correlacionarla con el puntaje de desarrollo del niño, no resultaron correlaciones significativas, considerables ó débiles. La correlación entre el número de hermanos que tiene el niño y el puntaje en la prueba de desarrollo, resulta una correlación débil en el área de motora fina ( $r=0.367$ ) (\*\*  $p \leq 0.01$ ; \*  $p \leq 0.05$ ). En la tabla 19 se presenta la correlación entre el grado de estudio de la madre y la dimensión: los padres se involucran con el niño, del inventario de estimulación del niño en el hogar.

Tabla 19. Correlación entre grado de estudio de la madre y los padres se involucran con el niño.

Los padres se involucran con el niño	
Grado de estudio de la madre	-0.339 (*)

En la tabla 20, se presentan las correlaciones mediante el análisis de correlación de Spearman, de estrés de la crianza y las del desarrollo del niño. Estas correlaciones son débiles, sin embargo resulta relevante mencionar la relación que se encontró entre el estrés que la madre reporta presentar de acuerdo a su salud y el resultado de la evaluación del desarrollo del niño, ya que como puede observarse, a mayor salud de la madre, son mayores los hábitos del niño, y es mayor el desarrollo en el área socio afectiva.

Tabla 20. Correlación entre Estimulación del niño en el hogar y Estrés de la crianza

<b>Dimensión de estrés</b>	<b>Estimulación del niño en el hogar</b>	
<b>Salud</b>	Hábitos	Socio afectiva
	0.295 (*)	0.295 (*)
<b>Depresión</b>	Motora fina	Motora gruesa
	0.363 (**)	0.341 (**)

Las correlaciones entre el desarrollo del niño y la estimulación del niño en el hogar, resultaron ser débiles en el caso de oportunidad para la variedad con motora fina (0.352\*), con lenguaje (0.344\*), y socio afectiva (0.296\*). En la variable los padres se involucran con el niño y lenguaje, la correlación fue de 0.283\* (tabla 21).

Tabla 21. Correlación entre desarrollo del niño y estimulación del niño en el hogar.

	<b>Motora fina</b>	<b>Lenguaje</b>	<b>Socio afectiva</b>
<b>Oportunidad para la variedad</b>	0.352 (*)	0.344 (*)	0.296 (*)
<b>Los padres se involucran con el niño</b>		0.283 (*)	

r Spearman (\*\* p ≤ 0.01; \* p ≤ 0.05).

En la tabla 22, se presentan las correlaciones entre los totales del desarrollo integral del niño, la estimulación del niño en el hogar, estrés de la crianza e interacción madre-hijo-padre. Como puede apreciarse en la tabla, las correlaciones resultaron ser débiles positivas en el caso del desarrollo integran del niño con estimulación en el hogar (0.289\*), desarrollo integral del niño con interacción madre-hijo-padre (0.297\*); estimulación del niño en el hogar con interacción madre-hijo-padre (0.284\*).

Tabla 22. Correlación entre los totales de Desarrollo integral del niño, Estimulación del niño en el hogar, Estrés de la crianza e Interacción madre-hijo-padre.

	<b>Desarrollo integral del niño</b>	<b>Estimulación del niño en el hogar</b>	<b>Interacción madre-hijo-padre</b>
<b>Desarrollo integral del niño</b>		0.289(*)	
<b>Estimulación del niño en el hogar</b>			0.284(*)
<b>Interacción madre-hijo-padre</b>	0.297(*)		

r Spearman (\*\* p ≤ 0.01; \* p ≤ 0.05).

Resumiendo los resultados anteriores, se tiene que dentro de los datos más relevantes es la problemática existente en más de la mitad de los niños participantes en el desarrollo socio afectivo, en lenguaje y hábitos personales que deben realizar

de acuerdo a su edad. Las áreas en las que se presenta un desarrollo normal es motora gruesa y motora fina. Datos que concuerdan con el tipo de juguetes y juegos que los padres proveen y comparten con los niños diariamente, que se ubican en estas mismas áreas, los cuales son escasos para las diversas áreas, sin embargo, la mayoría se centran en la estimulación del desarrollo motor, afectando las áreas senso cognitivas y afectivas.

Comparando las medias por sexo, de la evaluación del desarrollo del niño, se encontró que las niñas presentan en todas las áreas un puntaje más alto en comparación con los niños, principalmente en las áreas senso cognitiva y lenguaje. De las madres participantes, de acuerdo con los resultados anteriormente descritos, más de la mitad presentan niveles altos de estrés generado a partir del humor del niño (le consideran más inquieto y llorón que otros niños de su edad), demanda (es más difícil de cuidar que otros niños, pide más que otros niños de su edad), en competencia materna (ha tenido muchos más problemas de los que pensaron al criar al niño), se detectaron además en más de la mitad de la muestra, altos índices de estrés por factores de depresión (hay cosas que le molestan de cómo es su vida, se siente inconforme con su comportamiento como madre).

## 5. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

En la literatura, se puede encontrar que las poblaciones con bajos recursos económicos le dedican poco tiempo a los hijos, y consecuentemente los niños presentan diferencias en las habilidades de desempeño cognitivo (Velasco, 1990, Peña, 2005, Gomez y González, 2007). En la totalidad de la muestra de este estudio, se presentan indicadores de pobreza extrema, el ingreso económico por parte del marido, sirve a la familia para las necesidades básicas de alimentación en primer termino, servicios de agua, energía eléctrica, dejando en segundo termino las necesidades de vestido y calzado y en un tercer lugar aquéllas relacionadas con la educación y formación de los niños, por tanto la provisión y funcionalidad de materiales y juguetes es inadecuada en la mayoría de las familias. Los hombres de esta comunidad, casi la totalidad, se dedican a trabajos como jornaleros agrícolas en los campos de la región. En temporadas altas de cosecha, las mujeres también trabajan, dejando a cargo del cuidado de los niños a las abuelas u otras parientes que viven en el mismo terreno.

En éste contexto, el modelo del desarrollo de Bronfenbrenner (1979) tiene cierta relevancia, sin embargo, una limitante en ésta población, es que enfoca su atención a los ambientes y grupos, poniendo menos énfasis en las conductas individuales. Respecto al modelo de Super y Harkness (Citado en Myers, 1993) éste contiene elementos importantes que explican las conductas presentes en la diada madre-hijo en éste estudio, fundamentalmente en estimulación en el hogar y estrés de la madre, lo cual tiene gran influencia en los ambientes de aprendizaje del pequeño, influye en gran medida las creencias de los padres, su compromiso religioso y social, así como su fidelidad a los preceptos de la etnia.

Los resultados de la evaluación del desarrollo, muestran la categoría de desarrollo normal en el área de hábitos y senso cognitiva (52% en ambas), y socio afectiva (50%). En el desarrollo total, el 54% (n=27) de los niños presentan un desarrollo normal, sin embargo, el 26% se ubica en la categoría de desarrollo en riesgo, siendo este un porcentaje considerable, y en un 20% se detectan problemas en el desarrollo. Vera y Martínez, (2006) reportaron que los niños de 1 a 2 años se

ubicaron en riesgo en el desarrollo, y los de 4 a 5 años no presentaron problemas en el desarrollo. En un estudio realizado recientemente por Gómez y González, (2008) con niños indígenas mayos en el norte de Sinaloa, encontraron que los niños no presentan problemas en el desarrollo, encontrando también una estimulación moderada y adecuada en más del 50% de los participantes.

A pesar de que no existe una adecuada estimulación al desarrollo del niño en el hogar por parte de los padres, los resultados en la evaluación del desarrollo no son alarmantes, aunque, también deben considerarse otros elementos que estimulan el desarrollo del niño, a partir del juego compartido con sus pares, y haciendo uso de la creatividad para utilizar los recursos naturales como elementos de juego, haciendo bolas de lodo, en vez de utilizar plastilina, jugando con piedras en lugar de canicas, y con una gran variedad de juegos de motricidad gruesa y fina que favorecen su desarrollo, y esto sin que las madres o ellos mismos sean conscientes de lo que implica, sin embargo, las madres consideran una actividad importante para los niños el juego. Elkonin (1988) menciona que la interacción con juguetes u objetos le permiten dar al niño estimulación sensitiva a texturas, formas, y colores y según Hurlock (1988) la diversidad en los juegos le permite al niño tener mayores posibilidades de percibir sensaciones diferentes y desarrollar sus músculos. En éste trabajo, se encontró que los padres proveen mayormente de juguetes en la categoría de motora gruesa y roles fundamentalmente, al igual que lo encontrado Peña (2005), donde los padres hacen uso de uno o dos tipos de juego, en su mayoría de motricidad gruesa y roles y en menor medida de socialización, lenguaje y artística.

En cuanto a la estimulación total que las madres dan a sus hijos en el hogar, se tiene que el 50% (n=25) de ellas lo hacen de manera adecuada, quedando el otro 50% distribuido en las categorías de moderada e inadecuada; de acuerdo con esto, Vera, (1998) reportó que las madres de la zona rural, comparadas con madres de la zona urbana, estimulan de manera significativa el desarrollo del niño; Vera y Peña, (2005) mencionan que la estimulación del niño se asocia con el desarrollo integral. Siendo importante considerar la intencionalidad de algunos comportamientos maternos que estimulan el desarrollo, sin que las madres sepan que lo están haciendo. En Martínez, (2003) al igual que en esta investigación, puede notarse que

las madres de estas comunidades, no son conscientes de las consecuencias positivas al reforzar los avances de sus hijos y de propiciar ambientes que favorezcan el desarrollo de los pequeños. De tal forma, que los niños en edades de 1 a 2.5 años son quienes presentan las medias más bajas en la evaluación del desarrollo, y los niños de 3 a 5 años son quienes presentan medias más altas en desarrollo total y en las distintas áreas evaluadas. De tal forma, que los niños en la medida que crecen, y adquieren mayor independencia, sus puntajes en desarrollo se ven favorecidos, a esto, hay que agregarle, que en estas comunidades por lo regular, se coloca a los niños lactantes en corralitos tipo hamaca, para que la madre pueda realizar otras actividades de cuidado con otros niños más grandes o en labores del hogar, de modo que en estas condiciones de limitación espacial, y de acceso a estímulos como juguetes u otros objetos y personas el desarrollo del niño pequeño no se ve favorecido, contrario al caso de los niños mayores, que pueden desplazarse fácilmente y acceder a una gran diversidad de estímulos ambientales.

En este estudio, se encontró que ya sea en el hogar, o en otros escenarios, es mayor la estimulación del desarrollo motor grueso y fino, y esto se ve reflejado en las puntuaciones de la evaluación del desarrollo, ya que en estas áreas se obtuvieron los puntajes más altos, siendo en el desarrollo socio afectivo, hábitos y lenguaje donde se encontraron las medias más bajas. En Martínez, (2003) se encontró que existe mayor estimulación en motricidad gruesa, sin embargo los niños presentaron mayor puntaje en motricidad fina.

Es importante mencionar la colectividad en las tareas de la crianza del niño, como mencionaba anteriormente, aunque la madre es la responsable directa del cuidado del niño; también la familia extensa tiene gran influencia en el desarrollo del niño, en actividades de resguardo, alimentación, vestido, transmisión de la lengua y costumbres del grupo social.

En lo referente al estrés de la crianza, las madres presentan índices de estrés alto en humor (58%) y demanda del niño (54%), en competencia materna (58%) y salud (54%), lo cual indica que sus principales estresores son aquéllos vinculados con el temperamento del niño, donde reportan que es muy llorón, difícil de distraer y cuando se levanta se pone de mal humor; se perciben como incapaces de saber



cómo criar o educar al niño; y sobre salud, poco más de la mitad reportan sentir molestias en su cuerpo últimamente. En Gómez y González (2008) se encontraron datos similares, identificando estrés moderado en el 95% de las madres y con medias más altas en distractividad del niño, aceptación, competencia materna, apego y restricción.

A pesar de que las madres no se sienten competentes en la mitad de la muestra, no reportan tener mayores dificultades en la crianza del niño, y para el manejo conductual, no reportan utilizar castigos severos o propiciar golpes, este dato concordó con lo observado durante la estancia de trabajo de campo, ya que en ningún momento se detectó algún indicio de maltrato, golpes, gritos, o regaños fuertes a los niños. Más bien, se observó una libertad plena en los niños de hacer o ir a dónde quisiera, siempre y cuando no tardase mucho lejos del hogar.

Para el control de esfínteres, las madres no reportaron tener dificultades, ya que en estas familias no cuentan con un baño y drenaje, se utilizan letrinas, y defecar en al aire libre, por tanto, los niños pequeños van aprendiendo por observación, modelamiento y moldeamiento; el uso de un calzón, sin pantalón en temporadas de calor, favorece el rápido aprendizaje en los niños para ir al baño, lo cual es muy distinto en zonas urbanas, donde los niños usan pañal desechable, ropa y zapatos todo el día, en cualquier temporada, y para ir al baño, las personas adultas se encierran en privado, dejando al niño sin la oportunidad de observar cómo se “hace popo o pipi”.

Uno de los problemas sociales existentes en la comunidad, como en otros lugares, es el abuso de alcohol y otras drogas (Vera, Calderón y Torres, 2007), lo cual por la organización existente, es un grave peligro para el desarrollo bio psico sociológico de los niños, ya que al ir creciendo, van observando las conductas típicas de los hombres, debido a la ubicación de cantinas y expendios de cervezas y al uso habitual de estas drogas en el centro de la comunidad y el hogar.

En lo referente al uso de la lengua indígena mayo, los niños de la tercera generación en la comunidad tienen madres que aun cuando hablan la lengua, no lo promueven en los niños, en dos generaciones mas, muy pocas personas hablaran Mayo. En las escuelas bilingües de la región los maestros (as) no hablan la lengua y

si la hablan no la enseñan, bajo el argumento que los niños no la hablan. Además, algunas madres colocan al *Mayo* como lengua de poco prestigio consideran que hablarles en *Mayo* interfiere con el aprendizaje del español, por lo cual esperan que el niño cumpla 5 o 6 años para hablarle en la lengua. Las madres suponen que una relación directa proporcional entre el dominio del *Mayo* y la incapacidad de expresión en español. Las maestras bilingües por su lado, apoyan esta creencia y piden a las madres que no les hablen en *Mayo* en sus casas.

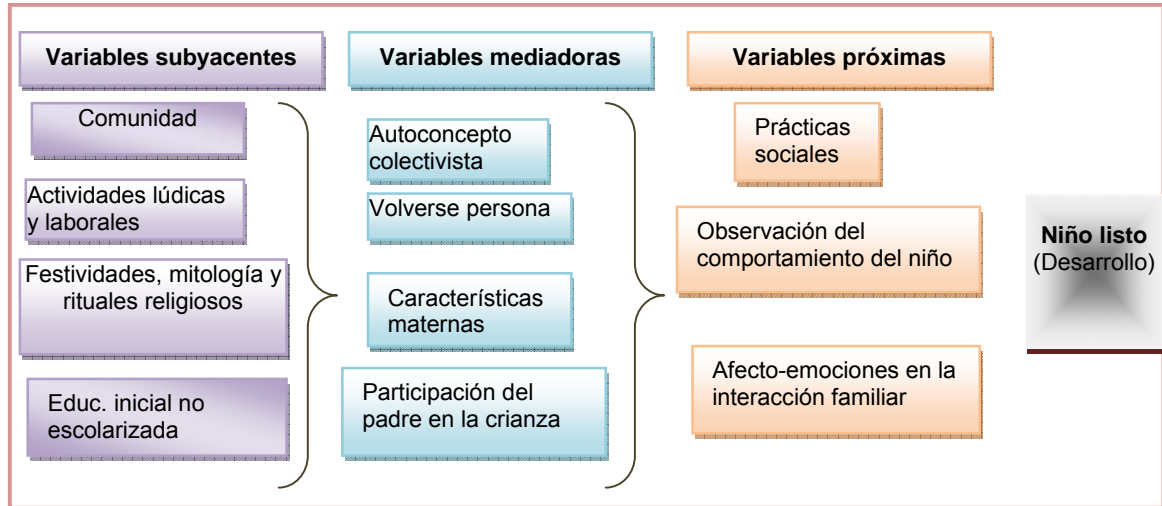
Vera, Calderón y Torres, (2007), desde una mirada cualitativa advierten que en el contexto indígena los factores importantes para el estrés de la crianza tienen que ver con la falta de excedentes económicos, la incertidumbre de trabajo de la madre, la inexistencia de centros de desarrollo y cuidado del niño, el consumo de alcohol del padre, mientras que son protectores del estrés de la crianza el uso de espacios públicos y terrenos amplios, la organización matriarcal y extensa donde todos son conocidos de todos, la inexistencia de migrantes, población flotante, pavimento, centros de reunión, cantinas, hacen de la vida cotidiana un escenario en el cual las mamás no viven a la expectativa de lo que pueda ocurrir al niño fuera de casa. Los niños se involucran con los cuatro elementos sin temor y sus relaciones con los habitantes del ejido no son delimitadas u obstaculizadas por temor, miedo o precaución.

De acuerdo con los autores anteriores y los resultados de ésta investigación, se sugiere que en el modelo para los pueblos indígenas la variable resultante deberá referirse a la autoestima e identidad étnica del niño, la variable próxima hace referencia a las posibilidades de diseñar un plan de vida con objetivos a largo, mediano y corto plazo.

En este contexto indígena *mayo*, los modelos explicativos de la crianza y desarrollo infantil como el de Bronfenbrenner (1979); Super y Harkness (1987), Belsky, 1984; Abidin, (1990), Vera y Velasco, (1990), Peña (2005), si bien no concuerdan por completo con la comunidad estudiada, contienen elementos que se ajustan a las condiciones existentes. Partiendo de estos modelos, y de las observaciones en torno a la crianza y desarrollo del niño en la etnia *mayo*, se

propone considerar en estudios posteriores los componentes que se muestran en la figura 9, para un análisis de las variables que influyen en el desarrollo del niño.

Figura 9. Variables a estudiar para una teoría local de la crianza y desarrollo del niño en comunidades indígenas.



Considerando la naturaleza de las poblaciones indígenas de nuestro país, al realizar estudios que tengan como objetivo favorecer las prácticas de crianza y el desarrollo del niño, es fundamental se contemple como una herencia cultural única, y por tanto tomar en cuenta las ventajas y desventajas que la ideología indígena presenta; de igual manera considerar las concepciones locales acerca de la crianza y desarrollo del niño, sin intentar establecer un sistema de creencias y prácticas ajena a la cultura.

## **6. PROPUESTAS AL MODELO DE EDUCACION INICIAL NO ESCOLARIZADA EN LA ETNIA MAYO**

La tecnología educativa, consiste en la aplicación de un enfoque organizado y científico con la información concomitante al mejoramiento de la educación en sus variadas manifestaciones y niveles diversos. Utilizar tecnología educativa en el diseño curricular o en la organización de la educación en cualquiera de sus niveles no implica el uso necesariamente o exclusivamente de las nuevas tecnologías de la información, como la televisión, computadora, etc.; mas bien, implica el uso de recursos científicos y tecnológicos útiles para eficientar el trabajo en materia de educación, un ejemplo es el uso de taxonomías de aprendizajes, y el diseño de objetivos.

El análisis curricular es necesario, ya que sus resultados pueden servir para la toma de decisiones o elecciones y adaptación del currículo, este análisis sirve para determinar si los contenidos o los estándares son apropiados en una determinada población, y conocer en qué medida la implementación del currículo cumple o no con los estándares establecidos.

De acuerdo a la revisión y análisis realizado al Modelo de Educación Inicial no Escolarizada en el estado de Sonora, y comparándolo con las características de las prácticas de crianza y el desarrollo del niño de 0 a 5 años de la etnia mayo al sur del estado; se encuentran algunas limitaciones en las etapas de planeación, desarrollo, evaluación y retroalimentación.

En el transcurso del programa, el promotor tiene una función primordial, es el encargado de hacer las planeaciones para cada sesión; elige qué temas ver primero que otros, qué actividades y estrategias implementar, y la forma de trabajar con el grupo y es quien realiza el diagnostico de la comunidad, sin embargo, la formación de los promotores en gran medida está conformada por aspectos generales, abstractos, y mayormente en aspectos demográficos y administrativos, de promoción y difusión del programa en la comunidad.

En éste último apartado, se presentan las principales limitaciones identificadas en el Modelo de Educación Inicial no Escolarizada, seguidas de una propuesta ó alternativa de solución para cada una de ellas.

El modelo en su misión y visión pretende mejorar las prácticas de crianza, el desarrollo del niño de 0 a 5 años y abatir el rezago educativo en primaria, pero no existe un seguimiento de casos de los niños que asisten al programa. En éste caso, es necesario elaborar un programa de monitoreo de los niños asistentes al programa para evaluar el impacto del mismo a mediano y largo plazo. (Esto puede ser con una muestra de la población).

Se habla de que se respetan y consideran las creencias y prácticas culturales en la comunidad, pero no se ofrecen actividades enfocadas a preservar las costumbres y creencias del grupo social. Se deben incluir conocimientos y actitudes en el currículo oculto y formal que se centren en preservar las costumbres y creencias heredadas y trasmitirlas a los hijos, como la lengua materna, mitologías.

Se enfoca en “formar para la vida” al promotor, es una formación holista, no específica en habilidades y conocimientos referentes a la crianza y desarrollo del niño de 0 a 5 años. Una adecuada formación consistiría en habilidades y conocimientos en torno al manejo de las variables directas e indirectas que afectan el proceso de la crianza del niño.

El diagnóstico de la comunidad, se centra en conocer datos socios demográficos solamente. Es recomendable realizar un diagnóstico de las prácticas de crianza de los padres y del desarrollo integral del niño de acuerdo a su edad, mediante instrumentos validos y confiables. La evaluación se basa en la percepción subjetiva de los promotores y padres, no se utilizan formatos o instrumentos que indiquen si se cumplen o no los conocimientos y habilidades vistos en cada sesión con los padres. Es necesario diseñar formatos de evaluación como inventarios de conductas esperadas en los padres y niños para evaluar objetivamente el aprovechamiento del programa.

La redacción de las competencias esperadas, es ambigua, lo cual dificulta el cumplimiento y la evaluación. Es conveniente plantear las competencias en términos conductuales observables y faciliten su registro objetivo. Puede decirse que el modelo de educación inicial no escolarizada, no es un modelo acorde a la población a la cual está dirigido, esto, debido a que su diseño está basado en una visión global de la población, y no considera la naturaleza de cada comunidad con la que se

trabaja, sino abordan a cada grupo de padres, suponiendo que todos son iguales y se encuentran en las mismas condiciones, su sustento teórico no se encuentra consolidado mediante investigaciones previas en la comunidad, desde las disciplinas pertinentes como la psicología, educación, antropología, y demás.

En cuanto a los valores humanos, como los temas de identidad, autoestima, autorregulación, autonomía, interacción con otros incluidos en el programa para padres, pueden abordarse en el currículo oculto a lo largo del ciclo, sin tener que dedicarles un eje completamente. Es necesario, y urgente realizar las adaptaciones pertinentes a las desventajas encontradas en el modelo para maximizar los beneficios y ventajas y minimizar las limitaciones y riesgos.

Para realizar dichas adaptaciones, se podría trabajar multidisciplinariamente en cuatro grandes cuestiones, a) la preparación de los promotores educativos, b) los procesos de planeación, desarrollo, y evaluación de sesiones con padres y niños, c) materiales y recursos didácticos, y d) evaluación del modelo y seguimiento.

Finalmente, es fundamental la adecuación de los servicios educativos en las poblaciones indígenas, éste trabajo fue realizado con la intención de mejorar el servicio de educación inicial no escolarizada en la comunidad indígena mayo. Es necesario conocer primeramente las creencias, actitudes y prácticas de crianza y de socialización en la comunidad respecto a los niños de 0 a 5 años para poder diseñar, e implementar un programa de educación inicial, el cual debe ir dirigido a conservar, rescatar ó promover las conductas que favorecen el desarrollo biopsicosocial del pequeño.

## REFERENCIAS

- Abiding, R. R. (1990) Introduction to the special issue: The stress of parenting. *Journal of clinical Child Psychology*, 19, 298-301.
- Abidin, R., R. (1992). Manual del índice de estrés parental. Universidad Autónoma de México. Traducido por Ayala, H., y Gutiérrez, M. Documento inédito.
- Amaris, M., A. (2004). Roles parentales y el trabajo fuera del hogar. *Revista Psicología desde el caribe*. Enero-julio. Num. O13, Universidad del norte, Barranquilla, Colombia.pp. 15-28.
- Amaris, M., Camacho, R., y Manjares, I. (2000). Rol del padre en la familia con mujeres que trabajan fuera del hogar. *Revista Psicología desde el caribe*. 5, (5), 155-157.
- Aguilar, A. (2007). Pueblos indígenas de México, Serie monografías. Recuperado en Internet: <http://cdi.gob.mx/ini/monografias/mayos.html>
- Arranz, E. (1990). "Interacción entre hermanos: una perspectiva etnopsicológica". En Sánchez, J. *Etología y Psicología*. Bilbao. U.P.V.
- Arranz, E. (2002). Conflicto: antropología, psicología y educación. XV Congreso de estudios Vascos: Ciencia y cultura vasca y redes semánticas. Donostia: Eusko Ikaskunsta. Pp, 241-252.
- Atkin, L. C., T. Superville, R. Sawyer y P. Cantón (1987). Paso a paso cómo evaluar el desarrollo y crecimiento de los niños. México: UNICEF/PAX.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting a process model. *Child development*. 55 1, 83-96.
- Borboa, T., M., A. (2006). La interculturalidad: aspecto indispensable para unas adecuadas relaciones entre distintas culturas. El caso de "yoris" y "yoremes". *Revista Raximhai*. Enero- Abril; año/vol. 2, numero 001, Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México. Pp. 45-71.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass, Harvard, University Press.
- Brown, G. (1990). *Qué tal si jugamos*. Caracas: Guarona.

- Cadwell, B. y Bradley, R. (1968). Home observation for measurement Observation in families of infant, toddlers and preschoolers. USA. Teha University of Arkansas, at Little Rock.
- Clarke-Stewart, K.A. (1978). And daddy makes three: the father's impact on mother and young child. *Child Development*, 49, 466-478.
- Coddington, C., Guardado, M. (2004). Educación Inicial a través de la Familia. Dirección de Desarrollo Educativo del Ministerio de Educación de El Salvador, San Salvador. Febrero. Recuperado en Internet en la página: <http://www.oei.es/inicial/panamane.htm>
- Dabas, E. (2003). ¿Quién sostiene a las familias que sostienen a los niños? *Redes Sociales y Restitución Comunitario*. Buenos Aires, Argentina.
- Delgado, M., F., Hernán, s., C., Calvache, J., A., Rios, M., Mosquera, C., Salas, I., Agredo, F., Rubiel, M. (2006). Conocimientos maternos sobre signos de peligro en diarrea aguda en el marco de la estrategia AIEPI. *Colombia Médica*. Octubre – Diciembre; año/vol 37, número 004. Universidad del Valle Cali. Colombia. Pp. 293-298.
- Galvez, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 22, Educación inicial, Enero – Abril.
- Gavilán, V., Viguera, C., Carrasco, G., Cabezas, F., Vesna, G., Escobar, M., y Mamani, T. (2008). Pautas de crianza aymara. Estudio: Significaciones, actitudes y prácticas de familias aymaras en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los diez años. Gobierno de Chile, fondo de solidaridad e inversión social, ministerio de planificación.
- Hernández, R. (2007). El temperamento de los niños. Recuperado en internet en la página: [www.zonapediatrica.com/psicologia/eltemperamento.html](http://www.zonapediatrica.com/psicologia/eltemperamento.html)
- Hilares, S., S. (2007). El juego-trabajo en el nivel de educación inicial. Recuperado en Internet, en la página: <http://www.educacioninicial.com/ei/areas/juegos/index.asp>
- Hidalgo, G., Sanchez, H., Menendez, A. (2003). De las ideas de las madres a las interacciones con sus bebés. *Revista Psicología y ciencia social*, año/vol 5,



- numero 002, Universidad Autonoma de MEXico, Distrito Federal, Mexico, pp. 23-33.
- Latané, B. (1994). Una teoría elemental de cultura. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 10 (2), 109-122.
- Lazarus, R., S., Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. España: Martines Roca.
- León, P., L. (2005). *La llegada del alma: Infancia, lenguaje y socialización entre los mayas de Zinacantán, Chiapas*. México: CIESAS-INAH-CONACULTA.
- Martínez, O., L., E. (2003). *Interacción madre-hijo-padre, estimulación en el hogar y desarrollo del niño en una zona rural en pobreza extrema del Estado de Sonora*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora, México. Diciembre de 2003.
- Myers, R. G. (1993). *Los doce que sobreviven: fortalecimiento de los programas de desarrollo de la primera infancia en el tercer mundo*. Publicación científica No. 545.
- Moctezuma, Z., J., (2001). *De Pascolas y Venados. Adaptación, cambio y persistencia de las lenguas yaqui y mayo frente al español*. México: Siglo XXI Editores.
- Moos, R. (1974). *Systems for the Assessment and Classification of Human Environment: an Overview Issues in Social Ecology*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Muñoz, S., A. (2004). *Interacciones madre-hijo en situaciones diádicas y triádicas: gemelaridad y sordera*. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, julio-diciembre, año/vol 19, numero 002, Universidad Veracruzana, Xalapa, México, pp. 237-275.
- Peña, R., M. (2005). *Crianza y desarrollo infantil en familias de zonas rurales en el sur del estado de Sonora*. Tesis de maestría no publicada. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A., C. Hermosillo, Sonora, México.
- Ribes, I., E. (2002). *Psicología del aprendizaje*. México: Manual Moderno.
- SEP (1992) *Manual Operativo Para La Modalidad No Escolarizada*, México, ISBN 968\_29\_4692\_1.

- Sierra, B. (1995). Técnicas de investigación social. Madrid, España: Editorial Parinfo.
- Wolf, W. (1965). Introducción a la Psicología. México: Trillas.
- Woolfok, A. (2007). Psicología Educativa. Mexico: Trillas.
- Papalia, D, Olds, S, Feldman, R, Desarrollo humano, McGrawHill, México, 2004.
- Velasco, A, J. (1999). Características maternas, estrés de la crianza, estimulación y desarrollo del niño: un modelo descriptivo. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora. Junio, 1999.
- Vera-Noriega, J. A. (1999). Un estudio psicosocial de los estilos maternos y el cuidado del niño en la zona rural. Revista de Estudios Sociales, 10 (17), 97-126.
- Vera, N. J. A, Velasco, A. F. Morales, N. D. (2000). Estudio Comparativo de familias urbanas y rurales: desarrollo y estimulación del niño. Familia: Naturaleza amalgamada. 309-324.
- Vera, N. J. A., Domínguez, M. 1996. Relación entre el autoconcepto de la madre y Estimulación de niño en el hogar de la zona rural en el norte de México. Revista Sonorense de Psicología. 10:1 y 12, 13-19.
- Vera, N., J., A., Domínguez, L., S., Laborín, A., J. (1991). Nota técnica: Algunas consideraciones sobre la aplicación del inventario de estimulación del niño en el hogar en la zona rural. Revista Sonorense de Psicología. 5, pp. 68-77.
- Vera, J., A., Martínez, O., L. (2006). Juego, estimulación en el hogar y desarrollo del niño en una zona rural empobrecida. Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 11, Num. 1: 129-140 enero-junio, 2006
- Webster-Stratton, C. (1990). Strees: A Potencial Disruptor of Parent Perceptions and Family Interacctions. Journal of clinical Child Psychology, 19, 302-312.
- Zarate, L., O., Montero, M., J., Gutiérrez, L. (2006). Relación entre el estrés parental y el del niño preescolar. Revista Psicología y salud, julio-diciembre, año/Vol. 16, Vol., 002, Universidad Veracruzana, Xalapa, México, pp. 171-178.

## ANEXOS

### Anexo 1. Hoja de identificación

ENTREVISTADOR \_\_\_\_\_ FECHA DE LA ENTREVISTA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
 OBSERVADOR \_\_\_\_\_ ENTREVISTADOR \_\_\_\_\_  
 COMUNIDAD \_\_\_\_\_

#### **DATOS DE IDENTIFICACION DEL NIÑO**

1. NOMBRE DEL NIÑO \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 2. SEXO \_\_\_\_\_  
PATerno MATerno NOMBRE (S)
3. FECHA DE NACIMIENTO \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ 4. PESO AL NACER \_\_\_\_\_ 5. TALLA AL NACER \_\_\_\_\_  
MES DIA AÑO
6. EXCLUSIVO PECHO \_\_\_\_ 7. MIXTO \_\_\_\_\_
8. ABLACTACION : \_\_\_\_\_ (hace cuanto tiempo, la alimentación del niño no es exclusivo leche, se introdujeron otros alimentos).
9. COMPLICACIONES PERINATALES  sí  no ESPECIFIQUE:  
 A que edad \_\_\_\_\_, Que tipo \_\_\_\_\_ Cuidados actuales \_\_\_\_\_
10. EDAD DE LA MADRE: \_\_\_\_\_ 11. OCUPACIÓN: \_\_\_\_\_ GRD. DE ESTUDIO: \_\_\_\_\_
12. EDAD DEL PADRE: \_\_\_\_\_ 13. OCUPACIÓN: \_\_\_\_\_ GRD DE ESTUDIO: \_\_\_\_\_
14. NUMERO DE HERMANOS \_\_\_\_\_ 15.-LUGAR QUE OCUPA ENTRE LOS HERMANOS \_\_\_\_\_°
- ¿Algún miembro de la familia migra? \_\_\_\_\_ ¿por cuánto tiempo? \_\_\_\_\_

Nombre de la Madre:	Cuidador durante la visita:
Dirección:	HABLA LA LENGUA MATERNA

Enseres:										
Televisor	si	no		Lavadora	si	no		Licuadora	si	no
Radio	si	no		Estufa	si	no		Cooler	si	no
Grabadora	si	no		Refrigerador	si	no		Lavamanos	si	no
Videocasetera	si	no		H, Microondas	si	no		Lavatrastes	si	no
				Lavadero	si	no		Baño-Regadera	si	no

No. de cuartos			No. personas viviendo en la casa					
Casa propia	si	no	Luz en la casa	si	no	Sanitario interior	si	no
Drenaje	si	no	Alumbrado público	si	no	Agua entubada	si	no

Infraestructura de la <b>COCINA</b>		
Piso concreto	si	no
Techo concreto	si	no
Paredes ladrillos o block	si	no

Infraestructura de la <b>RECAMARA</b>		
Piso concreto	si	no
Techo concreto	si	no
Paredes ladrillos o block	si	no

## Anexo 2. Interacción madre – hijo – padre

Nombre de mamá: \_\_\_\_\_ Entrevistador \_\_\_\_\_ Fecha de Visita \_\_\_\_\_

1. ¿EL PADRE DEDICA TIEMPO EXCLUSIVO DIARIO PARA EL NIÑO? SI \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Hrs. \_\_\_\_ Min. \_\_\_\_
2. ¿LA MAMA DEDICA TIEMPO EXCLUSIVO DIARIO PARA EL NIÑO? SI \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Hrs. \_\_\_\_ Min. \_\_\_\_
3. ¿EL PADRE PASA LARGAS TEMPORADAS FUERA DE CASA? SI \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Meses al año \_\_\_\_
4. ¿LOS DIAS QUE EL PAPA NO TRABAJA, CUANTAS HORAS PASA CON EL NIÑO? Hrs. \_\_\_\_ Min. \_\_\_\_

5. **JUEGOS:** ¿a que juega el **papá** y **mamá** con el niño?

papá	(señala con una ✓ las menciones hechas por el cuidador)	mamá
	Nada	
	<b>Motora gruesa:</b> pelota, bicicleta, caminar, brincar, balanceo tomada de los brazos, correteadas, hacer ejercicio, maromas, columpios, globos, papalote	
	<b>Motora fina:</b> rayar, pintar, dibujar, resortera, hacer corralitos	
	<b>Senso-cognitivo:</b> ensamblar, rompecabezas, cubos, números, juega con tierra o agua.	
	<b>Socialización:</b> roña, cosquillas, jugar en la cama con él, paseos, a papuchi, escondidas, jugar con mascota, seis, tortillitas, luchas, llevar a ver a los animales, caballito	
	<b>Roles:</b> muñecas, carros, Trastesitos, con palita, teléfono, ayudar en la casa	
	<b>Lenguaje:</b> platicar, contar cuentos, lotería, pronunciación	
	<b>Artística:</b> cantar, bailar, rondas, piano, juego con guitarra, artistas, a disfrazarse	
	<b>Otros:</b> juegos con agua o tierra <b>Especifique:</b> _____	

6. **ACTIVIDADES:** ¿a que actividades ayuda el **papá** y **mamá** al niño?

papá	(Señala con una ✓ las menciones hechas por el cuidador)	mamá
	Nada	
	<b>Resguardar su integridad física:</b> <b>No se eche cosas a la boca, que no se suba a las cosas, no se eche algo encima, no se caiga de la cama, que los otros niños no la tumben, no se vaya a caer, retirarla de los lugares peligrosos, no tome cosas peligrosas, no se golpee, que no se meta al agua, que no se acerque a los animales, que se aleje de la lumbre, que no se acerque al bordo, no jale las cosas, no le caiga un fierro en la mano, que no se vaya para afuera.</b>	
	<b>Cuidado personal:</b> Ponerle zapatos y cambiarlo, asearlo, baño, vestirlo, peinarlo, le ayuda a cambiarse, le ayuda a bañarse, lavarle las manos y la cara, cambia el pañal, le ayuda a peinarse, le abrocha los zapatos, la lleva al baño.	
	<b>Alimentación:</b> Le da comida cuando le pide, lo ayuda a comer, le enfría la comida, la alimenta, le da agua, le hace el biberón, le hace comida, darle juguito.	
	<b>Actividades de desarrollo:</b> Abecedario, vocales, escribir, pronunciación de palabras, aprender vocabulario, rueditas, pintar, repetir palabras, garabatear, hacer letras, recortar.	
	<b>Otras especifique:</b> _____	

¿QUE TIPO DE **JUGUETES** ACOSTUMBRAN CONSEGUIRLE AL NIÑO?

papá	(señala con una ✓ las menciones hechas por el cuidador)	mamá
	<b>Ninguno</b>	
	<b>Motora gruesa:</b> pelotas, bicicleta,	
	<b>Motora fina:</b> libro de pintar, trompo, canicas	
	<b>Senso-cognitiva:</b> ensamble, juguetes didácticos, animales, patitos	
	<b>Lenguaje:</b> libro de cuentos	
	<b>Artística:</b> sonaja	
	<b>Roles:</b> muñecas, carritos, Trastesitos, moto	
	<b>Otros:</b> plásticos <b>Especifique:</b> _____	

8. CUAL DE LOS SIGUIENTES COMPORTAMIENTOS CUALES SON FRECUENTES ENTRE USTED Y SU COMPAÑERO.(EN PRESENCIA DEL NIÑO)

a.- La besa		k.- Tira basura	
b.- La abraza		l.- Fuma	
c.- Le platica		m.- Bebe	
d.- Lee		n.- Dice malas palabras	
e.- Escribe		o.- Le atiende en la mesa	
f.- Le hace cariños		p.- Es celoso	
g.- Le pide perdón		q.- Le grita	
h.- Le pide de favor		r.- Le regaña	
i.- Le ayuda en la casa		s.- Le pega	
j.- Cuida a los niños		t.- Escupe en el suelo	

NOTA: Para niños menores de 2 años debemos cambiar la palabra "actividad" por "cuidado".  
Para el caso de madres solteras viviendo como cabeza de familia, lejos de la de origen, no es aplicable esta parte.

### Anexo 3. Escala de Desarrollo Integral del Niño

Nombre: \_\_\_\_\_

Forma: 1

#### I. EDAD (1 a 1 ½)

<b>MOTORA GRUESA</b>	ENSAYOS			CALF
1. CAMINA AGARRADO DE LA MANO DE UN ADULTO				
2. SE MANTIENE DE PIE SIN APOYO POR 5 SEGUNDOS				
3. DA UNOS PASOS SOLO Y SIN NINGUN APOYO				
4. PASA DE SUPINO A POSICION DE PIE, PREVIA POSICION DE GATEO (USAR UN OBJETO)				
5. SUBE ESCALERAS, PONIENDO AMBOS PIES EN CADA ESCALON, CON AYUDA				
6. BAJA ESCALERAS, PONIENDO AMBOS PIES EN CADA ESCALON, CON AYUDA				
7. SUBE A UNA SILLA SIN AYUDA				
8. EL NIÑO PATEA LA PELOTA				
	STMG			

<b>MOTORA FINA</b>	ENSAYOS			CALF
1. SOSTIENE DOS CUBOS PEQUEÑOS EN UNA MANO				
2. PASA LAS PAGINAS DE UN LIBRO, VARIAS A LA VEZ				
3. TOMA UN LAPIZ CON TODA LA MANO Y GARABATEA				
4. SE INCLINA PARA TOMAR UNA PASA				
	STMF			

<b>SENSO-COGNITIVA</b>	ENSAYOS			CALF
1. CON OBJETOS FAMILIARES REALIZA ACCIONES QUE INDICAN QUE RECONOCE SU FUNCION (LAPIZ, VASO, ROPA)				
2. RECUPERA UN CUBO ESCONDIDO				
	STSC			

<b>LENGUAJE</b>	ENSAYOS			CALF
1. VOCALIZA DE DOS A SEIS PALABRAS (DE 2 EN 2 SEIS PALABRAS)				
2. MIRA AL LUGAR ADECUADO CUANDO SE LE PREGUNTA (3 LUGARES)				
3. EJECUTA ORDENES SIMPLES CON O SIN ADEMANES (3 ORDENES)				
	STL			

<b>SOCIO-AFECTIVA</b>	ENSAYOS			CALF
1. DEMUESTRA AFECTO POSITIVO Y NEGATIVO (3 VECES)				
2. RECONOCE A 3 FAMILIARES *				
3. PROTESTA CUANDO SE LE PONE UNA LIMITACION				
4. JUEGA SOLO, SIN DEMANDAR LA PRESENCIA DE UN ADULTO (3 OCASIONES) *				
5. RECHAZA EN UN PRINCIPIO A LOS EXTRAÑOS (PEDIR BRAZOS) *				
6. RESISTE QUE LE QUITEN JUGUETES				
	STSA			

<b>HABITOS</b>	ENSAYOS			CALF
1. COLABORA AL VESTIRSE (3 DIAS ANTERIORES) *				
2. DUERME EN LA NOCHE DE OCHO A DIEZ HORAS (3 DIAS) *				
3. TRATA DE COMER POR SI SOLO (3 OCASIONES ANTERIORES) *				
4. TOMA LIQUIDO EN TAZA (3 OCASIONES)				
5. DUERME UNA SIESTA DE UNA A DOS HORAS (3 DIAS) *				
	STH			

TOTST| \_\_\_\_\_

NOTA: LOS REACTIVOS SEÑALADOS SE EVALUARAN POR MEDIO DE REPORTE DE LA MADRE.

Nombre: \_\_\_\_\_

Forma: 2

**II. EDAD (1 ½ a 2)**

<b>MOTORA GRUESA</b>	<b>ENSAYOS</b>			<b>CALF</b>
1. BAJE DE UNA SILLA SIN AYUDA				
2. LOGRA DETENERSE DESPUES DE CORRER				
3. LANZA UNA PELOTA SIN LOGRAR DIRIGIRLA				
4. LANZA UNA PELOTA HACIA ARRIBA SIN PERDER EL EQUILIBRIO				
5. PASA DE SUPINO A POSICION DE PIE SIN AYUDA				
	STMG			

<b>MOTORA FINA</b>	<b>ENSAYOS</b>			<b>CALF</b>
1. INTRODUCE FICHAS POR LA RANURA DE UN FRASCO				
2. SOSTIENE EN MANO CUATRO O MAS CUBOS A LA VEZ				
3. CONSTRUYA UNA TORRE DE DOS O MAS CUBOS				
4. INSERTA TRES ARGOLLAS EN UN CONO O BOTELLA				
5. PINZA CON EL DEDO PULGAR (CUALQUIER OBJETO)				
	STMF			

<b>SENSO-COGNITIVA</b>	<b>ENSAYOS</b>			<b>CALF</b>
1. BUSCA UN OBJETO ESCONDIDO (ESCONDER 3 VECES EL OBJETO)				
2. INSERTA UN CUERPO REDONDO EN UN TABLERO (3 VECES)				
3. ESCOGE ENTRE VARIOS OBJETOS, EL QUE SE LE PIDE (3 OCASIONES)				
4. INVIERTE UN FRASCO PARA SACAR UNA GOMITA (3 OCASIONES)				
5. SEÑALA UNA PARTE DE SU CUERPO CUANDO SE LE PREGUNTA (3 OCASIONES)				
6. RECONOCE DOS O TRES FIGURAS DE UN DIBUJO CUANDO SE LE PREGUNTA (3 OCASIONES)				
	STSC			

<b>LENGUAJE</b>	<b>ENSAYOS</b>			<b>CALF</b>
1. REPITE EL NOMBRE DEL OBJETO MOSTRADO (3 OBJETOS)				
2. POSEE UN VOCABULARIO DE 10 O MAS PALABRAS (SI - NO)				
3. PIDE LO QUE DESEA CON PALABRAS (3 PETICIONES)				
4. ASIGNA UN NOMBRE A FAMILIARES, ADEMAS DE PAPA Y MAMA (3 FAMILIARES)				
5. EJECUTA DOS ORDENES CONSECUTIVAS (3 VECES)				
6. SEÑALA UNA PARTE DEL CUERPO (EN 3 OCASIONES)				
	STL			

<b>SOCIO-AFECTIVA</b>	<b>ENSAYOS</b>			<b>CALF</b>
1. HACE "BERRINCHE" CUANDO NO SE LE SATISFACE UN DESEO (EN 3 SITUACIONES DIFERENTES)				
2. SE MUESTRA TERCO O NEGATIVO ANTE LAS SUGERENCIAS DEL ADULTO (3 VECES)				
3. PROTESTA SI LO TOMAN DE LA MANO PARA PASEAR (SI - NO)				
4. UTILIZA LA PALABRA MIO CON INSISTENCIA (3 OCASIONES)				
5. TRATA DE OBTENER JUGUETES (3 OCASIONES)				
6. JUEGA A LAS ESCONDIDAS (3 VECES)				
	STSA			

<b>HABITOS</b>	<b>ENSAYOS</b>			<b>CALF</b>
1. INDICA QUE SU PAÑAL ESTA SUCIO PARA QUE LO CAMBIEN *				
2. SE ALIMENTA SOLO, CON CIERTA DESTREZA *				
3. SE LAVA Y SECA LAS MANOS CON AYUDA *				
	STH			

TOTST|\_\_\_\_\_|

NOTA: LOS REACTIVOS SEÑALADOS SE EVALUARAN POR MEDIO DE REPORTE DE LA MADRE.

Nombre: \_\_\_\_\_

Forma: 3

## III. EDAD (2 a 2½)

<b>MOTORA GRUESA</b>	<b>ENSAYOS</b>			<b>CALF</b>
1. SENTADO, CRUZA LOS PIES A LA ALTURA DE LOS TOBILLOS				
2. SE PARA EN UN PIE CON AYUDA				
3. SALTA DE UNA ALTURA DE 10 A 30 CMS.				
4. SUBE ESCALERAS, PONIENDO AMBOS PIES EN CADA ESCALON Y APOYANDOSE EN UN PASAMANOS				
5. BAJA ESCALERAS, PONIENDO AMBOS PIES EN CADA ESCALON Y APOYANDOSE EN UN PASAMANOS				
6. CAMINA SOBRE UNA LINEA RECTA				
7. DA PASOS DE PUNTILLAS				
	STMG			

<b>MOTORA FINA</b>	<b>ENSAYOS</b>			<b>CALF</b>
1. CONSTRUYE UNA TORRE DE CUATRO A SEIS CUBOS				
2. ABRE Y CIERRA ZIPPERS				
3. GARABATEA CON PRENSIÓN DE PINZA				
4. COPIA CON DIFICULTAD UNA LINEA VERTICAL				
5. LEVANTA UN CUBO SIN TOCAR LA MESA				
6. DESABROCHA BROCHES GRANDES				
7. TOMA UNA PASA CON DEDOS PULGAR E INDICE				
	STMF			

<b>SENSO-COGNITIVA</b>	<b>ENSAYOS</b>			<b>CALF</b>
1. SEÑALA TRES PARTES DEL CUERPO AL NOMBRARLAS (3 PARTES)				
2. RECONOCE DOS O TRES FIGURAS CUANDO SE LE PREGUNTA, QUE ES ESTO?				
3. COMPRENDE EL TERMINO "OTRO" (3 OCASIONES)				
	STSC			

<b>LENGUAJE</b>	<b>ENSAYOS</b>			<b>CALF</b>
1. USA LA PALABRA "MAS" ADECUADAMENTE (3 OCASIONES)				
2. COMBINA VERBOS O SUSTANTIVOS CON PREPOSICIONES COMO ACA, ALLA, AQUI, ALLI, AHI (3				
3. RESPONDE SI O NO A LAS PREGUNTAS ALTERNATIVAS (3 PREGUNTAS)				
4. CONSTRUYE FRASES CON SUSTANTIVO Y VERBO O ADJETIVO (3 FRASES)				
	STL			

<b>SOCIO-AFECTIVA</b>	<b>ENSAYOS</b>			<b>CALF</b>
1. JUEGA CERCA DE OTROS NIÑOS (EN 3 SITUACIONES)				
2. SE IDENTIFICA CON SU NOMBRE (3 OCASIONES)				
3. DEMUESTRA PREFERENCIA O RECHAZO POR PRENDAS DE VESTIR O ALIMENTOS (3 DESCRIPCIONES)				
4. JUEGA CON OTROS NIÑOS POR POCO TIEMPO (SI – NO) *				
5. PIDE A LA MAMA QUE LO ACOMPAÑE A DORMIR (3 DIAS ANTERIORES) *				
	STSA			

<b>HABITOS</b>	<b>ENSAYOS</b>			<b>CALF</b>
1. ELIGE LO QUE DESEA COMER (3 COMIDAS ANTERIORES) *				
2. AVISA OCASIONALMENTE PARA DEFECAR U ORINAR (3 VECES ANTERIORES) *				
3. DUERME DESPUES DE ALMOZAR, MENOS DE UNA HORA (3 DIAS ANTERIORES) *				
4. SE SIENTA EN LA BACINILLA Y COOPERA (3 VECES ANTERIORES) *				
	STH			

TOTST| \_\_\_\_\_

NOTA: LOS REACTIVOS SEÑALADOS SE EVALUARAN POR MEDIO DE REPORTE DE LA MADRE.



Nombre: \_\_\_\_\_

Forma: 4

## IV. EDAD (2½ a 3)

<b>MOTORA GRUESA</b>	ENSAYOS			CALF
1. MANTIENE EL EQUILIBRIO DE PIE, CON LOS TALONES JUNTOS				
2. ALTERNA LOS PIES AL SUBIR UNA ESCALERA				
3. CAMINA SOBRE UN CIRCULO QUE SE HA TRAZADO EN EL PISO				
4. BRINCA A DISTANCIA (PIES JUNTOS)				
	STMG			

<b>MOTORA FINA</b>	ENSAYOS			CALF
1. RECOGE FIDEOS DE LA MESA Y LOS PONE EN UN FRASCO				
2. ENSARTA CUENTAS EN UN CORDON				
3. DIBUJA TRAZOS CIRCULARES				
4. ENROSCA LA TAPA DE UN FRASCO				
5. CONSTRUYE UNA TORRE DE OCHO A DIEZ CUBOS				
6. COPIA CON DIFICULTAD UNA LINEA HORIZONTAL				
7. PASA LAS PAGINAS DE UN LIBRO, DE UNA EN UNA				
8. SACA PASA DE UNA BOTELLA CON DEMOSTRACION				
	STMF			

<b>SENSO-COGNITIVA</b>	ENSAYOS			CALF
1. COLOCA UN CUBO ARRIBA Y ABAJO DE UNA SILLA				
2. COLOCA UN CUBO DENTRO Y FUERA DE UNA TAZA				
3. SEÑALA LA TORRE MAS ALTA Y LA MÁS BAJA				
4. SEÑALA PARTES DEL CUERPO POCO VISIBLES				
	STSC			

<b>LENGUAJE</b>	ENSAYOS			CALF
1. CUMPLE ORDENES QUE NO SE RELACIONAN (3 ORDENES)				
2. RESPONDE A LA PREGUNTA, QUE ESTAS HACIENDO? (3 PREGUNTAS)				
3. USA ALGUNOS PLURALES (3)				
4. EMPLEA: EL, LA, UN, UNA, (3 VECES)				
5. USA PRONOMBRES SUYO, EL , ELLA (3 VECES)				
6. USA LOS ADJETIVOS FEMENINOS Y MASCULINOS CORRECTAMENTE (3 ADJETIVOS)				
	STL			

<b>SOCIO-AFECTIVA</b>	ENSAYOS			CALF
1. MANIFIESTA TERNURA, ENOJO, CELOS (LOS 3)				
2. HABLA CONSIGO MISMO LARGOS MONOLOGOS (SI - NO)				
3. DICE SU NOMBRE (SI - NO)				
4. GUSTA DE ACTUAR PARA ENTRETENER A OTROS (3 PESONAS, PADRES, TIOS, VECINOS) *				
5. TIENE PREFERENCIA POR UN JUGUETE DETERMINADO (SI - NO) *				
6. IMITA TAREAS HOGAREÑAS (3 TAREAS) *				
	STSA			

<b>HABITOS</b>	ENSAYOS			CALF
1. SE PROTEGE DEL PELIGRO (ESTUFA, SUBIR ALTURAS, VIDRIO) *				
2. USA EL INODORO CUANDO LO NECESITA, TENIENDO ACCIDENTES CASUALES *				
3. USA LA CUCHARA O EL TENEDOR Y COME CON FACILIDAD (3 COMIDAS) *				
4. SE LAVA Y SECA LAS MANOS (3 DIAS ANTERIORES EN LA COMIDA) *				
	STH			

TOTST| \_\_\_\_\_

NOTA: LOS REACTIVOS SEÑALADOS SE EVALUARAN POR MEDIO DE REPORTE DE LA MADRE.

Nombre: \_\_\_\_\_

Forma: 5

## V. EDAD (3 a 4)

<b>MOTORA GRUESA</b>	ENSAYOS			CALF
1. CAMBIA DE DIRECCION AL CORRER, SIN PERDER EL EQUILIBRIO				
2. AGARRA UNA PELOTA CON AMBAS MANOS				
3. SALTA SOBRE UN PIE DOS O MAS VECES				
4. MANTIENE EL EQUILIBRIO EN UN PIE POR 6 U 8 SEG. SIN APOYO				
5. CAMINA DE PUNTILLAS DOS METROS EN LINEA RECTA				
6. PEDALEA UN TRICICLO				
	STMG			

<b>MOTORA FINA</b>	ENSAYOS			CALF
1. CONSTRUYE UN PUENTE CON TRES CUBOS				
2. CIERRA EL PUÑO Y MUEVE EL PULGAR				
3. SE TOCA LA NARIZ CON EL DEDO INDICE				
4. RASGA UN PAPEL EN LINEA RECTA, UTILIZANDO EL PULGAR Y EL INDICE				
5. COPIA TORPEMENTE UNA CRUZ				
6. COPIA UN CIRCULO				
7. LANZA UN SAQUITO DENTRO DE UN CIRCULO				
	STMF			

<b>SENSO-COGNITIVA</b>	ENSAYOS			CALF
1. SEÑALA TRES PARTES DE SU CUERPO: LENGUA, CUELLO, BRAZOS, RODILLA, DEDO GORDO				
2. COLOCA TODAS LAS PIEZAS DEL TABLERO AL ROTARLO				
3. RECONOCE Y NOMBRA TRES ACCIONES EN UN DIBUJO				
4. DICE SI UN OBJETO ES MAS SUAVE O DURO				
5. DICE QUE FALTA AL QUITAR UN OBJETO DE UN GRUPO DE TRES				
	STSC			

<b>LENGUAJE</b>	ENSAYOS			CALF
1. SABE EL NOMBRE DE SUS FAMILIARES Y AMIGOS (3 FAMILIARES)				
2. HABLA CON FRASES DE CINCO A SIETE PALABRAS (3 FRASES)				
3. DICE SU SEXO (SI - NO)				
	STL			

<b>SOCIO-AFECTIVA</b>	ENSAYOS			CALF
1. SE MUESTRA SERVICIAL ANTE LAS PETICIONES DEL ADULTO (3 PETICIONES) *				
2. SIGUE LA SECUENCIA DE UN JUEGO (3 JUEGOS) *				
3. COMPRENDE QUE DEBE ESPERAR TURNO (EN JUEGOS, ALIMENTOS, PREMIOS) *				
4. GUSTA DE SER EL CENTRO DE ATENCION (PIÑATAS, PASEOS, CASA) *				
5. PREFERE ESTAR CON NIÑOS (PIÑATAS, PASEOS, CASA) *				
6. REPRESENTA PERSONAJES DE CUENTOS, TV (3 PERSONAJES) *				
	STSA			

<b>HABITOS</b>	ENSAYOS			CALF
1. USA SIN AYUDA EL INODORO O BACINILLA (3 VECES) *				
2. SE LAVA Y SECA LA CARA SOLO (3 MAÑANAS) *				
3. SE ORINA EN LA NOCHE (3 NOCHES ANTERIORES) *				
4. AYUDA EN LA CASA EN TAREAS SENCILLAS (3 TAREAS) *				
5. SE PONE ALGUNA PRENDA (3 PRENDAS) *				
	STH			

TOTST| \_\_\_\_\_

NOTA: LOS REACTIVOS SEÑALADOS SE EVALUARAN POR MEDIO DE REPORTE DE LA MADRE.

Nombre: \_\_\_\_\_

Forma: 6

## VI. EDAD (4 a 5)

<b>MOTORA GRUESA</b>	ENSAYOS			CALF
1. SALTA HACIA ATRAS				
2. CORRE SOBRE SUS TALONES				
3. SALTA EN UN PIE Y GIRA SOBRE SU EJE CON LOS BRAZOS EXTENDIDOS				
4. CAMINA "PUNTILLAS" HACIA ATRÁS				
5. RECOGE UN OBJETO DEL SUELO MIENTRAS CORRE				
6. BRINCA ALTERNANDO LOS PIES				
	STMG			

<b>MOTORA FINA</b>	ENSAYOS			CALF
1. CONTRUYE UNA PUERTA CON CINCO CUBOS				
2. HACE UNA PELOTITA DE PAPEL CON UNA MANO				
3. TOCA EL PULGAR CON LOS DEMAS DEDOS				
4. DIBUJA UNA "H"				
5. DOBLA UN PAPEL EN DIAGONAL				
6. SACA PASA DE LA BOTELLA ESPONTANEAMENTE				
7. DIBUJA UN HOMBRE (TRES PARTES)				
	STMF			

<b>SENSO-COGNITIVA</b>	ENSAYOS			CALF
1. CUENTA DE DOS A TRES CUBOS				
2. SABE DE TRES TIRAS, CUAL ES LA MAS LARGA Y CORTA				
3. DICE SI UN OBJETO ES PESADO O LIVIANO				
4. DICE, CUAL ES MAS "GRANDE"				
	STSC			

<b>LENGUAJE</b>	ENSAYOS			CALF
1. EMPLEA ORACIONES COMPUESTAS (3 OCASIONES)				
2. REALIZA UNA SERIE DE TRES ORDENES (CONSECUTIVAS)				
3. EMPLEA LOS TIEMPOS PASADOS DE LOS VERBOS (3 DIFERENTES)				
4. DICE SU NOMBRE Y APELLIDOS (SI - NO)				
	STL			

<b>SOCIO-AFECTIVA</b>	ENSAYOS			CALF
1. GUSTA DE PRACTICAR JUEGOS COMPETITIVOS (BEBELECHE, BOTE ROBADO, ENCANTADAS) *				
2. DICE SU ESTADO DE ANIMO SI SE LE PREGUNTA (CONTENTO, ABURRIDO, CANSADO) *				
3. HACE MANDADOS FUERA DE LA CASA (DENTRO DE CASA, TIENDA, VECINOS) *				
4. GUSTA DE IMPONER SUS REGLAS (AL COMER, JUGAR, VESTIRSE) *				
	STSA			

<b>HABITOS</b>	ENSAYOS			CALF
1. SE CEPILLA LOS DIENTES SIN AYUDA (3 DIAS) *				
2. COME CON "BUENAS MANERAS" (USA CUCHARA, SE LIMPIA LA BOCA, LEVANTA LOS PLATOS) *				
3. PUEDE VESTIRSE Y DESVESTIRSE SOLO (3 DIAS POR LA MAÑANA) *				
	STH			

TOTST|\_\_\_\_\_

NOTA: LOS REACTIVOS SEÑALADOS SE EVALUARAN POR MEDIO DE REPORTE DE LA MADRE.

## Anexo 4. Estimulación del niño en el hogar (HOME)

Nombre: \_\_\_\_\_

### I. RESPONSABILIDAD EMOCIONAL Y VERBAL

		si	no
1	Los padres espontáneamente le hablaron al niño dos veces durante la visita.		
2	Los padres responden verbalmente a las verbalizaciones del niño.		
3	Los padres le dicen al niño el nombre de los objetos o personas durante la visita		
4	El habla de los padres es clara y audible.		
5	Los padres inician intercambios verbales con el visitante.		
6	Los padres conversan con soltura y facilidad.		
7	Los padres permiten que el niño se dedique a juegos "sucios". (tierra, agua sucia, popo)		
8	Los padres halagan espontáneamente al niño, al menos dos veces.		
9	La voz de los padres conlleva sentimientos positivos hacia el niño.		
10	Los padres abrazan y besan al niño al menos una vez.		
11	Los padres responden amablemente. (tono de voz)		
	Subtotal:		

### II. ACEPTACION DE LA CONDUCTA DEL NIÑO

		si	no
12	Los padres le gritan al niño.		
13	Los padres expresan impaciencia u hostilidad al niño.		
14	Los padres nalquean y/o cachetean al niño durante la visita.		
15	Más de una estancia de castigo físico durante la semana pasada.		
16	Los padres regañan y critican al niño durante la visita.		
17	Los padres interfieren o lo restringen al niño más de tres veces.		
18	Al menos hay 5 libros presentes y visibles.		
19	La familia tiene una mascota. (animal que cuida y con el que juega)		
	Subtotal:		

### III. ORGANIZACIÓN DEL MEDIO AMBIENTE

		si	no
20	Existe otro cuidador (3 veces por semana durante 4 hrs.)		
21	El niño es llevado al mandado al menos una vez a la semana.		
22	El niño sale de su casa al menos cuatro veces a la semana.		
23	El niño es llevado regularmente al doctor. (una vez cada tres meses)		
24	El niño tiene un lugar especial para sus juguetes y objetos de valor.		
25	El ambiente de juego del niño es seguro. (Seguro= sin alambres, varillas, vidrios, escombros, animales ponzoñosos)		
	Subtotal:		

### IV. PROVISION Y FUNCIONABILIDAD DE MATERIALES DE JUEGO

		si	no
26	Juguetes o juego para actividades musculares. ( trepar, colgar, caballitos, columpios, brincar)		
27	Juguetes o juego para empujar o jalar.		
28	Andadera, carrito, patín del diablo o triciclo.		
29	Los padres le dan juguetes y/o juegan con el niño durante la visita.		
30	Los juguetes que el niño tiene son apropiados a su edad. (juguetes suaves o juguetes para asumir un rol). Muñecas, trastesitos, herramientas, carritos, soldaditos, etc.		
31	Facilitadores del aprendizaje. (móviles, mesas y sillas, periquera, corralito).		
32	Juguetes para coordinación visomotora. (pelotas, resorterías, baleros, canicas, etc.)		
33	Juguetes o juegos para coordinación motora fina. (costuras, ensamble, recortar, cuentas)		
34a	Juguetes para desarrollo artístico. (pianos, guitarras, tambores, flautas, etc.)		
34b	Juguetes para estimular desarrollo cognitivo. (rompecabezas, laberintos, cubos, pizarrones, etc.)		
	Subtotal:		

### V. LOS PADRES SE INVOLUCRAN CON EL NIÑO.

		si	no
35	Los padres mantienen al niño en su campo visual y seguido voltean a verlo		
36	Los padres le hablan al niño mientras hacen quehaceres domésticos.		
37	Los padres conscientemente animan a que el niño avance en su desarrollo académico. (verbal y lógico) (ejem. Dí gracias, se dice carro - no caro)		
38	Los padres animan al niño a jugar con juguetes que estimulen el desarrollo social.		
39	Los padres conscientemente estimulan el desarrollo vasomotor		
40	Los padres estructuran los períodos de juego del niño (organización del tiempo)		

	(ya es hora que te vayas a dormir, es hora de que hagas la tarea, <u>ahorita es hora de jugar</u> , etc.)	
	Subtotal:	

VI. OPORTUNIDADES DE VARIEDAD.

		si	no
41	El padre da algunos cuidados diarios al niño.		
42	Los padres leen cuentos al niño al menos tres veces a la semana.		
43	El niño come al menos una comida por día con su papá y su mamá		
44	La familia visita a sus parientes o recibe visitas una vez al mes aproximadamente.		
45	El niño tiene tres o más libros propios.		
	Subtotal:		

<b>PUNTAJE TOTAL</b>
----------------------

	Se evalúa por reporte
	Se evalúa por observación

## Anexo 5. Índice de estrés de la crianza

**Instrucciones:** Este cuestionario está diseñado para averiguar algunos aspectos importantes de la relación entre los padres y sus hijos. La información que Usted proporcione será manejada con absoluta discreción y no podrá ser transmitida a persona alguna. Para contestar las siguientes afirmaciones, piense en el niño que más le preocupa en estos momentos. Contestte marcando la opción que mejor describa sus sentimientos. Si no encuentra una frase que exactamente represente sus sentimientos, señale la que se acerque más a lo que usted siente.

Ejemplo: A mi me gusta ir al cine (Si algunas veces le gusta ir al cine, marque dicha opción).

**Siempre 5      Casi siempre 4      A veces 3      Casi nunca 2      Nunca 1**

**CONTESTE CON LA PRIMERA REACCION QUE TENGA ANTE CADA PREGUNTA.**

### I. DISTRACTIVIDAD

1. Cuando mi hijo quiere algo, terquea hasta que lo consigue.	
2. Mi hijo es tan activo que me cansa (es cosijoso).	
3. Mi hijo se distrae con facilidad (cualquier cosa hace que se interrumpa lo que está haciendo) (es matrero).	
4. Comparado con otros niños, mi hijo tiene más dificultades para concentrarse y poner atención en lo que está haciendo o en lo que se le pide (es olvidadizo).	
5. Si le mando a hacer algo tarda mucho o no lo hace (anda topándose con las paredes).	
6. Mi hijo es mucho más activo que otros niños (es más cosijoso que otros niños).	
7. Cuando está neceando con algo que quiere lo puedo distraer fácilmente (es fácil embarullarlo).	

### II. HUMOR

8. Mi hijo llora y se inquieta (es llorón).	
9. Mi hijo llora o se inquieta más que otros niños de su edad (es más llorón que otros)	
10. Cuando mi hijo juega casi no se ríe (es seco).	
11. Mi hijo se levanta de mal humor (malgenioso)	
12. Siento que mi hijo es muy caprichoso y fácilmente se irrita o enoja (malcriado y grosero)	

### III. ADAPTABILIDAD

13. En los primeros días del niño, dudé que pudiera criarlo adecuadamente.	
14. Ser madre es más difícil de lo que pensé	
15. Yo me siento capaz de cuidar y controlar a mi hijo (educar).	
16. Mi hijo tiene más dificultad que otros niños para adaptarse a los cambios que suceden en la casa (cambios en la rutina: horarios de comida, sueño, baño).	
17. Mi hijo se enoja o se irrita cuando sucede algo que no le agrada (se enciende).	
18. Cuando dejo a mi hijo con otra persona para que lo cuide, el niño se resiste y da muchos problemas.	
19. Mi hijo se asusta fácilmente con sonidos fuertes o luces brillantes. (por ejemplo rayos, truenos, al sonido del viento).	
20. Me costó trabajo que mi hijo aprendiera a comer y a dormir .	
21. Mi hijo se esconde o se pone lejos cuando conoce a extraños (cimarrón)	
22. Cuando mi hijo se molesta o se irrita (se enciende) 1) Es fácil tranquilizarlo 2) Es algo difícil calmarlo 3) Es difícil tranquilizarlo 4) Es muy difícil calmarlo 5) Nada de lo que yo haga lo tranquiliza	
23. Cuando trato que mi hijo cambie de actividad cuando se lo pido es: 1) Muy fácil. 2) Algo fácil. 3) Tan difícil como yo esperaba 4) Algo difícil 5) Muy difícil	

### IV. DEMANDA

24. Hay algunas cosas que mi hijo hace que verdaderamente me incomodan o no me gustan nada.	
25. Conforme mi hijo ha crecido y es más independiente, me preocupa más que se lastime o se meta en problemas.	
26. Mi hijo parece ser mucho más difícil de cuidar que la mayoría de los niños.	
27. Mi hijo me pide más de lo que he visto en otros niños (mañoso).	

### V. COMPETENCIA

28. Yo puedo saber que hacer con mi hijo, sin tomarle parecer a otras personas	
29. Yo he tenido muchos más problemas criando a mi hijo de lo que esperaba.	
30. Siento que puedo lograr que mi hijo me haga caso.	

31. Tengo el sentimiento de que puedo manejar muy bien a mi hijo.	
32. Yo siento que soy: 1) Muy buena madre 2) Mejor que el promedio de las madres 3) Un madre normal o promedio 4) Una persona que tiene algunos problemas al ser madre 5) Una madre no muy buena	

#### VI. APEGO

33. Pensé que iba a ser más querendona con mi hijos.	
34. Mi hijo ya sabe como hacerme enojar, me tiene agarrado el lado.	
35. Mi hijo sabe que soy su madre, me quiere más que a otras personas.	
36. ¿Qué tan fácil es para usted entender que es lo que quiere o necesita su hijo? 1) Muy fácil 2) Fácil 3) Algo difícil 4) Muy difícil 5) Generalmente no puedo ni imaginarlo	

#### VII. DEPRESION

37. Cuando pienso en mi comportamiento como madre, me siento mal e inconforme.	
38. Cuando mi hijo se porta mal o se enoja mucho, siento que yo soy la responsable, porque no hice las cosas bien con él / ella.	
39. Siento que si mi hijo hace las cosas mal o no ha aprendido a comportarse, es por mi culpa.	
40. Me agradan los sentimientos que tengo por mi hijo.	
41. Hay algunas cosas que me molestan de como es mi vida.	
42. Me siento mal o culpable cuando me enojo con mi hijo.	

#### VIII. SALUD

43. Durante los últimos 6 meses me he sentido más enferma o he sentido más molestias que antes.	
44. Me siento bien de salud.	
45. Me siento cansada y con pocos ánimos para el trabajo diario	
46. Desde que nació mi hijo: 1) Mi estado de salud ha sido exelente 2) He estado bien de salud 3) No he notado ningún cambio en mi salud 4) No me he sentido bien 5) He estado muy enferma	

Durante los últimos 12 meses han ocurrido los siguientes eventos en su familia inmediata? Señale en la hoja los que haya vivido y que usted considere hayan representado un motivo de mortificación o malestar. (SI o NO)

74 Divorcio	
75 Reconciliación con su pareja	
76 Matrimonio	
77 Separación	
78 Embarazo	
79 Otros parientes se mudaron a casa de usted	
80 Aumento bastante el ingreso familiar ( 20% o más)	
81 Se endeudó fuertemente	
82 Cambio de casa o domicilio	
83 Su pareja logró un cambio a un mejor puesto en su trabajo	
84 Disminuyó bastante el ingreso familiar	
85 Se presentaron problemas por el uso de alcohol o drogas en algún miembro de la familia	
86 Muerte de un amigo cercano de la familia	
87 Su pareja cambió de trabajo	
88 Alguno de sus hijos entró a una nueva escuela	
89 Su pareja tuvo problemas en su trabajo con alguno de sus jefes	
90 Alguno de sus hijos tuvo problemas con el maestro	
91 Alguno de sus familiares tuvo problemas legales	
92 Muerte de algún familiar cercano	
93 Su pareja o algún miembro importante de la familia se quedo sin trabajo	
94 Algún familiar inmediato tuvo alguna enfermedad seria o importante.	