



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN
ALIMENTACIÓN Y DESARROLLO A.C.**

PRÁCTICAS DE CRIANZA Y EDUCACION INICIAL EN NIÑOS
MAYO / YOREME

POR:

MIGUEL ANGEL TORRES AVILA

TESIS APROBADA POR:
LA COORDINACION DE DESARROLLO REGIONAL

COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN DESARROLLO REGIONAL

HERMOSILLO, SONORA

MARZO 2009

APROBACION

Los miembros del comité designado para revisar la tesis de Miguel Angel Torres Avila, la han encontrado satisfactoria y recomiendan sea aceptada como requisito parcial para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Regional.

Dr. José Ángel Vera Noriega
Director de tesis

Dra. Martha Montiel Carbajal

M.S.P. Elba M. Abril Valdez

M.D.R. Martha O. Peña Ramos

DECLARACIÓN INSTITUCIONAL

Se permiten y agradecen las citas breves del material contenido en esta tesis sin permiso parcial del autor, siempre y cuando se dé el crédito correspondiente. Para la reproducción parcial o total de la tesis con fines académicos, se deberá contar por la autorización escrita del Director del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. (CIAD)

La publicación en comunicaciones científicas o de divulgación popular de los datos contenidos en esta tesis, deberá dar los créditos al CIAD, previa autorización escrita del manuscrito en cuestión, del director de tesis.

Dr. Ramón Pacheco Aguilar
Director General

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el apoyo económico para la realización de mis estudios de maestría.

A mi director de tesis Dr. José Ángel Vera Noriega quien fue mi maestro y me enseñó con sabiduría para llegar al final de este camino.

Al comité de tesis: Dra. Martha Montiel Carbajal, M.S.P. Elba M. Abril Valdez y M.D.R. Martha O. Peña Ramos quienes conformaron un excelente equipo.

A la coordinación académica del CIAD: Dra. Calderón y su gran equipo conformado por Laura García, Verónica Araiza y Héctor Galindo. Al personal del CIAD: Héctor Cota, Gerardo Reyna, Luis Conde, Irene Valenzuela, Noemí Bañuelos, Sandra Domínguez, Dani palacios a todos gracias por su apoyo.

A los profesores: Jesús Laborin, Diana Luque, Juanita Meléndez, Carlos Borbón, Luis Huesca, María del Carmen Hernández, Mario Camberos, Pablo Wong, Vidal Salazar, Sergio Sandoval, Patricia Salido, Araceli Andablo, Guillermo Nuñez, Gloria Cañez, Jorge León, Jesús Robles.

A Nohemi, Gerardo, Pablo, Conchita y a todas las familias que hicieron posible este trabajo, que abriendo sus puertas aguantaron pregunta tras pregunta. Sin ellos no hubiera sido posible.

A mis compañeros y amigos: Manuel Acuña, Jesús Tánori, Hugo de la Torre, Fernando Durazo, Jesús Robles, Miguel E. Torres, Erik Parra, Olaf Camarena y a Ixchel Miranda por estar en todos esos momentos difíciles y divertidos por los que pasamos.

Dedico esta tesis a:

Mis padres por ser siempre apoyo incondicional.

A Naneth que siempre ha creído en mí.

Índice

Pág.

Capítulo 1

Introducción

1. Antecedentes

1.1. Los Mayo/Yoreme.....	4
1.2. Cultura y reproducción social.....	5
1.3. Educación inicial.....	8
1.4. Desarrollo humano y población indígena.....	13
1.5. Planteamiento del problema.....	20
1.6. Justificación.....	21
1.7. Objetivo.....	23
1.8. Hipótesis.....	24

Capítulo 2

2. Marco teórico

2.1. Variables que intervienen en la crianza.....	26
2.1.1. Soporte social, familiar y comunitario.....	26
2.1.2. Maternidad/Paternidad.....	27
2.1.3. Relación de pareja y bienestar personal.....	29
2.1.4. Percepción del bienestar de la madre en la crianza.....	31
2.1.5. La calidad de estimulación y el desarrollo integral y habilidades cognitivas del niño.....	32
2.2. Modelos para la crianza.....	33

2.2.1. Modelo de crianza de Belsky.....	34
2.2.2. Modelo de crianza de Webster-Stratton.....	35
2.2.3. Modelo de crianza de Richard R. Abidin.....	36
2.2.4. Modelo de crianza de Vera y Velasco.....	38
2.2.5. Modelo de crianza de Peña.....	38
2.3. Currículo del programa de educación inicial no escolarizada del CONAFE.....	39
Capítulo 3	
3. Metodología	
3.1. Diseño.....	44
3.2. Selección de la muestra.....	44
3.3. Población.....	45
3.3.1. Características de la población.....	46
3.4 Instrumentos.....	47
3.4.1 Hoja de identificación.....	48
3.4.2 Escala del Desarrollo Integral (EDIN).....	48
3.4.3 Estimulación del niño en el hogar (HOME).....	48
3.4.4 Interacción Madre-Hijo-Padre.....	49
3.4.5 Índice de estrés parental Abidin (IEP).....	49
3.4.6 Inventario de la alianza para la paternidad.....	50
3.4.7 Escala del ejercicio de la autoridad de la madre.....	50
3.5 Procedimiento.....	51

3.5.1	Captura de datos.....	51
Capítulo 4		
4. Resultados		
4.1.	Distribución de la población.....	53
4.2.	Interacción Padre-Madre-Hijo.....	57
4.3.	Escala de desarrollo integral del niño (EDIN).....	61
4.4.	Estimulación del niño en el hogar (HOME).....	65
4.5.	Estilo de autoridad en la madre.....	66
4.6.	Inventario de alianza para la paternidad.....	68
4.7.	Índice de estrés parental.....	70
4.8.	Correlación entre variables del instrumento de índice de estrés parental.....	70
4.9.	Correlación de variables para el instrumento de estimulación del niño en el hogar (HOME).....	72
4.10.	Correlación de variables para la escala del desarrollo integral de niño en el hogar (EDIN).....	74
Capítulo 5		
5. Discusión		
5.1.	Interacción padre- madre – hijo.....	79
5.2.	Escala del desarrollo integral del niño (EDIN).....	80
5.3.	Estimulación del niño en el hogar (HOME).....	81
5.4.	Estilo de autoridad de la madre.....	82

5.5. Inventario de alianza para la paternidad.....	83
5.6. Índice de estrés parental.....	83

6. Conclusión

7. Propuesta

Referencias Bibliográficas

Anexos

<i>Índice de figuras</i>	<i>Pág.</i>
Figura 1. Elementos propuestos para la explicación de los determinantes de la crianza (Belsky, 1984).....	35
Figura 2. Modelo explicativo de los componentes de la paternidad (Webster-Stratton, 1990).....	36
Figura 3. Modelo de Richard R. Abidin (1990).....	37
Figura 4. Modelo de correlación para las variables que inciden en el desarrollo cognitivo de niños urbanos de Hermosillo, Sonora (Vera – Velasco, 2000).....	38
Figura 5. Estructura correlacional de interacción entre las características maternas, la estimulación al niño y el desarrollo integral del niño en zona rural con pobreza extrema en el Estado de Sonora (Peña, 2004).....	39
Figura 6. Ejes curriculares. Modelo de educación inicial no escolarizada del CONAFE (SEP, CONAFE, 1999).....	41
Figura 7. Competencias esperadas por los padres o adultos encargados de la crianza del niño.....	43
Figura 8. Modelo de relaciones para el estudio de la crianza en pueblos rurales indígenas.....	91

Índice de tablas	Pág.
Tabla 1. Distribución de los porcentajes de la población según su región en la que viven, si hablan o no hablan la lengua mayo y si están bajo el programa de educación inicial.....	54
Tabla 2. Número de habitantes según la comunidad a la que pertenecen.	55
Tabla 3. Frecuencia de madres y padres según su ocupación y quién es el encargado de solventar los gastos de la casa, separando hablantes de los no hablantes de la lengua mayo.....	56
Tabla 4. Frecuencia de niños distribuidos según su edad en rangos y el sexo de estos, separando los que tienen madres hablantes de los que tienen madres no hablantes de la lengua mayo.....	56
Tabla 5. Frecuencia de las madres que viven con su pareja, separando madres hablantes de las que no hablan ni enseñan la lengua Mayo.....	57
Tabla 6. Porcentaje de tiempo exclusivo que se le dedica al cuidado del niño referido por la madre; separando madre y padre y si hablan o no hablan la lengua mayo.....	58
Tabla 7. Reporte de actividades o cuidados que realizan las madres y su percepción del padre, separando hablantes y no hablantes de la lengua Mayo.....	59
Tabla 8. Reporte verbal sobre el tiempo en minutos de exclusividad que le dedica la madre y su percepción del padre al cuidado del niño, separando hablantes y no hablantes de la lengua Mayo.....	59
Tabla 9. Reporte verbal de la madre sobre los tipos de juguetes o juegos que acostumbran conseguirles a los niños y su percepción del padre; separando padres y madres, hablantes y no hablantes de la lengua Mayo.....	61

Tabla 10. Valores máximos por edad y área de desarrollo para la escala del desarrollo del niño.....	61
Tabla 11. Valores obtenidos de media y desviación estándar para las dimensiones del EDIN.....	62
Tabla 12. Muestra los rangos de aciertos por categorías para el EDIN propuestos por Peña (2004).....	62
Tabla 13 Rangos de edad y frecuencia en el área de desarrollo para niños de madres hablantes con educación inicial.....	63
Tabla 14 Rangos de edad y frecuencia en el área de desarrollo para niños de madres no-hablantes sin educación inicial.....	63
Tabla 15. Grupos de estimulación por dimensión del Home de acuerdo a la sumatoria propuesta por Peña (2004).....	65
Tabla 16. Porcentajes, valores de media y desviación estándar obtenidos según el tipo de estimulación que recibe el niño en el hogar, diferenciando a la población hablante de los no-hablantes de la lengua Mayo.....	66
Tabla 17. Resultados de la prueba de T de student para la comparación de estilos de disciplina, entre madres hablantes y no hablantes de la lengua Mayo.....	68
Tabla 18. Resultados del análisis de Varianza para el inventario de alianza para la paternidad según, la población hablante y no hablante de la lengua Mayo.....	69
Tabla 19. Resultados del análisis de varianza, para las dimensiones del instrumento de índice de estrés de la crianza, para las madres hablantes y no-hablantes de la lengua Mayo.....	70

<i>Índice de graficas</i>	<i>Pág.</i>
Grafica 1. Rangos de edad y frecuencia en el tipo de desarrollo para niños de madres hablantes con educación inicial.....	64
Grafica 2. Rangos de edad y frecuencia en el tipo de desarrollo para niños de madres no-hablantes sin educación inicial.....	64
Grafica 3. Correlación entre variables resultantes del inventario de Estrés parental para la población Hablante de la lengua Mayo con educación inicial.....	71
Grafica 4. Correlación entre variables resultantes del inventario de Estrés parental para la población No-Hablante de la lengua Mayo sin educación inicial.....	72
Gráfico 5. Correlación de variables de las dimensiones del inventario de Estimulación del niño en el hogar (HOME) para la población hablante de la lengua Mayo con educación inicial.....	74
Gráfico 6. Correlación de variables del inventario del Desarrollo Integral del Niño en el hogar para la población hablante de la lengua Mayo con educación inicial.....	75
Gráfico 7. Correlación de variables para el inventario del desarrollo Integral del Niño en el Hogar para la población No-Hablante de la lengua Mayo sin educación inicial.....	76

Resumen

En el presente estudio se identificaron las características de las prácticas de crianza en una comunidad Mayo del estado de Sonora y Sinaloa, así mismo se evaluó el impacto de dicha crianza en el desarrollo del niño y el programa de educación inicial. El tamaño de la muestra se conformó por 100 madres y 100 niños de comunidades indígenas mayo cercanas a “El Jupare” ubicada en el municipio de Huatabampo al sur de Sonora, y de comunidades cercanas a “Mochicahui” ubicada Municipio de El Fuerte, al norte del estado de Sinaloa de las cuales el 50% de las madres no estaban adscritas al programa de educación inicial no escolarizada y no hablan ni enseñan a hablar el mayo a sus hijos. Se realizó mediante la aplicación de entrevistas a las mamás y con escalas de evaluación de niños entre 0 y 5 años de edad. Los instrumentos utilizados fueron el 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), Inventario de Alianza para la Paternidad (PAI) (Abidin y Brunner, 1985), Escala de estilo de autoridad de la madre (Vigano y Diaz-Loving, 1990 ajustado por Vera y Montiel, 1998). Se encontró que existen competencias distintas entre las poblaciones, observando a la población adscrita al programa en las correlaciones de la escala del desarrollo integral, es la subescala de lenguaje la que parece regular los aspectos como motora gruesa (.392**), motora fina (.310*), sensocognitiva (.500**) y socio afectivo (.359*) y ésta última a su vez con los hábitos (.627**). Se concluye haciendo una síntesis de la evidencia encontrada para cada una de las preguntas de investigación y tres propuestas que tienen que ver con el programa de educación no escolarizada, la necesidad de nuevas políticas y el desarrollo del juguete.

Introducción

Los estudios actuales en las comunidades indígenas de nuestro país han generado la necesidad de fijar su atención fundamentalmente en el área de educación, salud y economía al ser escasos los esfuerzos orientados a las problemáticas que se presentan en dichas áreas. Actualmente se han realizado algunos estudios en zonas rurales en pobreza extrema en el estado de Sonora, enfocados en el desarrollo del niño, las practicas de crianza y en cuestiones de salud. (Martínez, 2003; Peña, 2005; Vera, 2006; Vera, Calderón y Torres, 2007; Gómez y González, 2008).

Entre los modelos de crianza propuestos, Abidin (1990); Vera y Velasco (2000); Peña y Vera (2004), implican elementos en el desarrollo del niño, argumentado la presencia de interacción en algunos de los elementos involucrados en el ejercicio de la crianza. Pretenden observar como las variables están implicadas en el ejercicio de la crianza en las madres y en el desarrollo del niño, y analizar en la variable interacción madre-hijo-padre como es que se asocia con estimulación del niño en el hogar; la variable percepción de coparticipación de la pareja se asocia con estimulación del niño, además con interacción de los padres y también con desarrollo del niño, y por ultimo con estrés de la madre; la variable autoritarismo se asocia con estimulación del niño, interacción de los padres y con desarrollo integral del niño (Peña 2004).

Sabemos que existen varios 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 un trabajo de investigación en el que se conozca más acerca de la cultura, las percepciones, opiniones, creencias, actitudes, valores y expectativas de las madres, padres, abuelos, niños, vecinos involucrados en la comunidad, etc. Así

como la importancia de identificar los indicadores conductuales y biológicos en el niño que la sociedad los determina como resultado de su óptimo desarrollo como ser humano integrante de su grupo étnico. Con la finalidad de describir teorías locales que expliquen la crianza y el desarrollo, sin imponer un modelo explicativo generado a partir de comunidades occidentalizadas que comparten tan diferentes elementos.

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

En la zona norte del estado de Sinaloa se ubican, con un índice de pobreza moderada, las comunidades rurales como El Ranchito de Mochicahui, La Cruz Pinta y El Carricito, El Fuerte, Sinaloa, en los cuales habitan 500 familias, en condiciones de pobreza, en las que la mayoría de los padres de familia se dedican a jornadas de trabajo de campo, o en algunos, los padres jóvenes emigran a los Estados Unidos de Norte América como alternativa económica en busca de mejoras económicas para el sustento familiar.

En este trabajo se estudian las variables mediadoras de estrés de la crianza, y las próximas, interacción padre-hijo-madre, la estimulación del niño en el hogar,

y finalmente la relación de éstas en el desarrollo integral del niño. Se pretende contribuir al mejoramiento del programa de Educación Inicial no Escolarizada, estudiando su currículo y contrastándolo con los resultados de esta investigación, para determinar su pertinencia, y a partir de ello, realizar ajustes necesarios y propuestas para adaptarlo a la comunidad, partiendo de las condiciones de aquellos a quienes va dirigido el programa, en este caso la comunidad indígena mayo.

1. Antecedentes

En este capítulo se expondrán algunas de las premisas en las cuales los grupos indígenas se encuentran inmersos según su cultura y reproducción social, por un lado nombrando los servicios con los cuales ellos cuentan, y por otro lado describiendo el currículo del programa de educación inicial no escolarizada y la pertinencia del mismo.

1.1 Los Mayo / Yoreme

Al comenzar a hablar de los indígenas, en el caso particular de los Mayos, se debe hacer mención de cómo es que ellos retomaron a su valle a finales de la segunda década del siglo XX, cuando se terminó el movimiento armado y encontrándose que las posesiones de tierra en los cuales habían vivido y cultivado; estaban ya ocupados por mestizos. Derivado de ello los Mayos se dispersaron en el Valle del Mayo, asentándose en terrenos marginales y en los cuales por lo regular se dedican a la agricultura, a la cría de ganado vacuno, lanar o caprino y a la pesca (Aguilar, 2007).

La mayoría de los Mayos viven en jacales de adobe con techo de tierra y una ramada al frente de la vivienda, al centro hay una ramada con techo de palma donde realizan ceremonias y ritos religiosos propios de la familia. Las mujeres mayo se dedican a la confección de cobijas de lana utilizando un telar vertical y lana de los borregos de sus rebaños. Al encontrarse territorio mayo cerca del mar, algunos de los mayos pescan con redes desde la orilla (CNDPI, 2006).

En la práctica religiosa los Mayos retoman la lengua, la industria y las tradiciones y es aquí donde se desenvuelve la verdadera vida comunitaria de los mayos sin permitir la entrada de los blancos. El nacer dentro de la familia

mayo no es condición suficiente para el autoreconocimiento pero sí para el heteroreconocimiento, por ese sólo hecho los otros mayos reconocen al niño como parte de la etnia (Aguilar, et Al).

1.2 Cultura y reproducción social

Algunas de las características culturales de los pueblos indígenas del noroeste son la evocación cantada, no narrada; la representación de la tierra y del aspecto espiritual del pueblo, animales y objetos; la presencia del símbolo del corazón humano y la sangre; la asociación con el fuego, la fuerza y la espiritualidad (SEGOB, 2000).

En estos pueblos indígenas se desarrolla una complicada red de relaciones sociales dirigidas a explicar el origen y la pertenencia a un grupo determinado, así como también explicar cuáles son los procesos que transformaron durante el tiempo su propia cotidianidad. La existencia de lugares sagrados ha permitido no solo delimitar fronteras geográficas, sino también explicar los orígenes de los mitos de creación y dándole un sentido de identidad al grupo (Rojas, 2002). La recreación del sentido de pertenencia es manifestada a través de la reproducción social y de las expresiones como los cantos, la danza, la música, los ritos, las fiestas y ceremonias, las artesanías, el vestido y su organización social (SEGOB, 2000).

En este sentido de la reproducción, la crianza en el desarrollo infantil toma un papel importante y refiere al proceso complejo que conjunta elementos relacionados con el cuidado asistencial del niño, estableciendo normas disciplinarias, aunado a los conocimientos, actitudes y comportamientos de los padres. Además sirve de socialización entre padre hacia los hijos (Villegas, 2000). La crianza ha de cubrir aquellas necesidades relacionadas con los

afectos, condiciones propias para la exploración, el aprendizaje y experiencias que estimulen el desarrollo. En los últimos diez años se han estudiado los estilos de crianza y personalidad como elementos que se involucran en el desarrollo del niño (León, 2005).

El estilo de crianza prevaleciente en los padres tendrá importantes efectos en la socialización, el ajuste y la competencia de los niños. En estos tiempos se observa cómo es que las condiciones de reproducción socioeconómica establecen las condiciones de trabajo asalariado en la industria en estos centros, y que con ello se ven insertados en un mundo moderno, industrializado y urbanizado en donde sólo se puede hablar del respeto a los horarios; que todo va en un sentido hacia la industria moderna y sus necesidades, influenciadas por el mismo mundo moderno (León, 2005).

Paralelamente a esta modernidad se lleva una vida social en las comunidades indígenas, en donde se rige, a partir de un calendario agrícola, y es en este ambiente rural, indígena, donde se vienen a influenciar fuertemente estas condiciones de reproducción cultural (Korsbaek; Gonzáles 1999).

Aunque el estudio de la familia puede abordarse desde diferentes perspectivas, la calidad de la interacción padres hijos, así como el tipo de atmósfera familiar, ha sido una de las variables que ha recibido mayor atención (Munsinger, 1978). De aquí es que se observa cómo es que las diferentes disciplinas académicas pueden actuar de diferente manera. Por un lado, la antropología se dirige al análisis de categorías como “reproducción” “identidad” o “transformación social”; y por el otro, la lingüística descriptiva se ocupa de fenómenos del lenguaje como “fonema”, “partícula”, o “transitividad” teniendo así dos dimensiones sin punto de contacto. Por su parte, la psicolingüística habla sobre el desarrollo conceptual y lingüístico, dejando de lado, la variación estructural de las lenguas

maternas y, por otro lado, la pedagogía concentrada en procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula (León, 2005).

Es aquí donde el vacío de la infancia es muy importante, porque es cuando tiene lugar la construcción de identidades y la reproducción social, donde parece que funciona con la suposición de que la identidad y la cultura son productos de una socialización, o que los niños son quienes pasivamente absorben la cultura y lenguaje de una manera programada (Toren, 1993).

Hirschfeld (en León, 2005) planteó que el papel que desempeñan los adultos al enseñar la cultura (sin tomar en cuenta las dificultades que implica la transmisión cultural hacia los niños), contribuye a la adquisición de la misma, tanto cognoscitiva como socialmente. Sin embargo es hasta fines de los años setenta del siglo XX, que los estudios de socialización se distinguieron por entender este proceso de internalización de normas transmitidas en un solo sentido de adulto a niño.

Se observa cómo es que los estudios sobre la socialización infantil en antropología se centran en trabajos de la lingüística antropológica, donde el planteamiento principal es el conocimiento de la sociocultura que se aprende por y con el lenguaje; donde se proponía entender que los niños adquieren el conocimiento implícito de las bases o principios del orden social y de los sistemas de creencias en donde se encuentran inmersos y en donde participan de interacciones mediadas por el lenguaje (Ochs, 1986: en León).

A diferencia de los estudios que se han realizado en lenguaje, la investigación sobre la socialización por el lenguaje propuso un juego entre los detalles del discurso socializador, las prácticas culturales y las creencias en torno a las cuales los niños se vuelven miembros de una cultura (Kulick y Shieffelin, 2004).

La bibliografía anteriormente citada denota la importancia de las prácticas de crianza como procesos simbólicos vinculados a una cultura, las prácticas de crianza no tienen solamente un objetivo utilitario o de cuidado del niño sino están asociadas a las formas de reproducción social que la comunidad ha desarrollado a través del tiempo. Por ejemplo en una comunidad de clase media urbana, frente a un problema de diarrea en el niño, seguramente acudirán a un centro de salud y recibirán después de una serie de análisis clínicos, radiológicos y etc. una cantidad de medicamentos que están relacionados con la cura de esa enfermedad. En una comunidad indígena, aun cuando existan servicios médicos, el niño será llevado a un sanador primero, y si después de rezarle y después de hacerle una limpia no desaparecen los síntomas, entonces el mismo sanador junto con una curandera, tomaran la decisión para darle algún remedio de la medicina vinculada con la herbolaria local, y si ese no tuviese algún efecto positivo por alguna razón, la madre insistiría entre la herbolaria y la tecnología domestica para resolver el problema y seria hasta la presencia de fiebre elevada que llevarían al niño con el médico (Vera, 2000).

1.3 Educación inicial

Para poder abordar el tema de la educación se tiene que partir del hecho de que, se está hablando de comunidades indígenas, que conviven con diversos pueblos y comunidades, compartiendo territorios y que poseen diferentes sistemas de conocimientos, normas, saberes y dones. Se sabe que en los pueblos indígenas y en las comunidades étnicas se tiene un idioma, patrimonio, culturas y conocimientos ricos y diversos, adquiridos de sus relaciones entre si y sus ecosistemas, que se reproducen de generación en generación y que se manifiestan a través de sus tradiciones, creencias, costumbres y ceremonias. En donde se sabe que el conocimiento ancestral, transmitido de generación en generación ha sido uno de sus mayores valores culturales (Cunningham, 2001).

Actualmente las instituciones gubernamentales no gozan de la confianza de la sociedad, y revertir esta situación implica nuevas formas de actuación por parte de los que desarrollan las políticas educativas ya que en la actualidad se pone en tela de juicio la pertinencia de la educación que el estado ofrece a los grupos poblacionales especialmente los que se localizan en zonas rurales e indígenas (Rockewell, 1994).

Al hablar de los planes de estudio y los programas de educación inicial, se puede señalar que las orientaciones psicopedagógicas propician la enseñanza en español, en la cual no considera la diversidad lingüística y cultural de las comunidades indígenas y se tienen contenidos difíciles de abordar. Los problemas educativos se encuentran inmersos y tienen relación en un campo más amplio e influyente como el de las políticas educativas, en donde se busca generalizar la educación en todos los grupos poblacionales por igual (Cunningham, 2001).

El emplear la escuela y vincularla en una comunidad en el contexto rural o indígena significa respetar las diferencias que se encuentran. Significa emplear los recursos del medio ambiente y de la comunidad en la enseñanza para dar valor a sus conocimientos, su cultura y sus experiencias y quizás con esto darle valor y usarlo como base de los temas de clase y en el contenido de los programas de estudio. El hecho de no reconocer los saberes de los niños ni del medio familiar, invalida la experiencia personal de los niños, en consecuencia, se puede generar desconfianza en su capacidad de análisis y construcción de conocimiento (Vázquez, 2004).

El Programa de Educación Inicial no escolarizada establece que las personas que participan en él adquieren conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permiten reflexionar sobre sus prácticas de crianza y que las decisiones

que tomen sobre estos aspectos puedan mejorarse en beneficio del desarrollo del niño y de la vida familiar (SEP, 2004).

La educación inicial tiene como objetivo brindar asesoría a los padres, madres y a las personas que participan en el cuidado de la crianza de los niños en las comunidades rurales e indígenas de alta marginación, con el fin de enriquecer las prácticas de crianza que favorezcan el desarrollo de competencias y lograr, entre otros beneficios, una transición exitosa a la educación preescolar (SEP, 2004).

Se desarrolla de forma no escolarizada y promueve la participación de la familia y de la comunidad en la que se desarrolla además de contribuir en el desarrollo integral de los niños, tomando en cuenta su crecimiento social, afectivo y cognitivo, la expresión oral y artística, la psicomotricidad y el respeto de sus derechos, en donde el Estado asume el compromiso y la responsabilidad de atender sus necesidades y de brindar de una educación preescolar con calidad (SEP Y CONAFE, 1999).

Socialmente el niño puede descubrir un mundo en donde las ventajas de las actividades de grupo estimulan el esfuerzo y lo acostumbran a la disciplina. Los juegos que agudizan la imaginación y desarrollan la expresión, obligan a desarrollar la imaginación, el sentido del espacio así mismo los trabajos de educación inicial ayudan en el desarrollo del niño (Guerrero, 2000).

Al hablar de la educación se puede llegar a entender que por mucho tiempo ha sido sinónimo de incitaciones y oportunidades para un “desarrollo normal”. Pero esta preocupación de “normalidad del desarrollo” ha llevado a los educadores a enfatizar la necesidad de un servicio orientado a la prevención de desviaciones y a la compensación en el desarrollo infantil (Gardner, 1995).

En el pasado se ha propiciado un desarrollo normal, previniendo y compensando los déficits mediante dos premisas ampliamente aceptadas y aparentemente indiscutibles hasta ahora, por un lado está que el desarrollo humano sigue un itinerario estándar universal, común en todos los niños de todas las razas, culturas, regiones y sociedades del planeta y por otro lado que los ambientes de riesgo en los que crecen los niños no solo amenazan su supervivencia sino que a su vez afectan inevitablemente su desarrollo normal (Rutter, 1987).

El programa de educación inicial no escolarizada funciona mediante un promotor educativo que ha de caracterizarse por la disposición, iniciativa, creatividad, capacidad de relación, sensible a la escucha y comprender a los otros, además tener capacidad de liderazgo y vivir en la comunidad en la que labora con el programa (SEP y CONAFE, 1999).

En un principio el supervisor del programa de educación inicial no escolarizada, hace una propuesta de su modulo y elabora un diagnostico de la familia y la comunidad, con el fin de seleccionar junto con la coordinación de zona y general de educación inicial no escolarizada, el modulo que atenderá posteriormente, después el supervisor selecciona a los promotores educativos, mismos que deben de vivir en el lugar de atención, enseguida de padres, madres y cuidadoras (SEP, 2004).

El papel del Promotor Educativo, es de suma importancia para que el proyecto tenga efectividad, ya que de cierta forma es el que va influir, y a la vez, promover esos cambios en los cuidadores y por consecuencia de beneficio para el niño. El promotor tiene como finalidad brindar el apoyo a los padres de familia y comunidad en su labor educativa. Su función es establecer la relación directa y cotidiana con los padres y miembros de la comunidad.

El trabajo con los padres o con los cuidadores de los niños, es de aproximadamente 38 sesiones, separadas a lo largo de 8 meses; durante las cuales, se realiza una sesión de dos horas a la semana. El promotor, determina cual eje y subámbitos serán los primeros en trabajar y en los casos de las comunidades en donde ya se han llevado a cabo algún ciclo por lo regular se comienza por el segundo eje; dejando el primero para retomarlo de nuevo al final. Por otro lado el promotor está encargado de elaborar planeaciones de cada sesión de trabajo con los padres, determinando las estrategias a utilizar así como la secuencia de las actividades además de mostrar siempre los avances y retroalimentaciones por cada sesión.

El Promotor ha de partir de convencimiento real de que las personas son capaces para desarrollarse, además tiene que hacer un reconocimiento y valoración de las propias características de su comunidad y cultura. La formación del Promotor Educativo se apoya en su capacidad y asesoría permanente; los materiales para su labor se le brindan valiéndose de los recursos con que cuenta el Promotor Educativo, tales como el entusiasmo, el compromiso y la capacidad de trabajo para su importante intervención (Programa de Educación Inicial, SEP y CONAFE, 1999).

Como una crítica constructiva cabe mencionar que el promotor educativo es una madre de la comunidad entrenada (convencida) durante 60-80 horas de que los procesos del desarrollo del niño más importantes tienen que ver con la inteligencia, el pensamiento y el lenguaje. Es convencida de que los niños tienen que ser llevados al médico, es convencida de que nadie se debe de auto medicarse, es convencida de que nadie debe de dar hierbas, es convencida de que el modelo occidental es el modelo que debe de guiar cada una de las acciones como padre y como madre en las prácticas de crianza, para resolver problemas de diarrea, para entrenar al niño a diferenciar colores, formas,

resolver problemas de alimentación y nutrición; no es un modelo derivado de las prácticas de crianza de las zonas indígenas y rurales, en donde el desarrollo moral y el desarrollo sensorial es mucho más relevante en los primeros 5 años que el desarrollo del lenguaje y el del pensamiento.

1.4 Desarrollo humano y población indígena

Desde que se promovió el concepto de desarrollo humano en la década de los ochentas por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2006), se definió como la generación de capacidades y oportunidades para que las personas puedan lograr el tipo de vida que ellas más valoran y ansían. Es desde entonces cuando se propuso y se señaló la importancia de los progresos sociales, las libertades políticas y los vínculos sociales como los pilares constitutivos del bienestar de la población y por lo tanto, como los factores determinantes del desarrollo.

En el primer informe sobre el Desarrollo Sobre los Pueblos Indígenas se buscó dar continuidad a la producción de Informes Nacionales de Desarrollo Humano. Básicamente trató de poner en evidencia que el desarrollo de los pueblos indígenas no debe ser un tema aislado del desarrollo del país y debe ser tratado para enfrentar las desigualdades ancestrales y entre grupos sociales (Fernández y cols., 2006).

En el desarrollo humano son determinantes las interacciones entre los elementos sociales fundamentales: la equidad social, la competitividad económica, la institucionalidad democrática y la sostenibilidad ambiental. Con esto, es importante resaltar que la calidad de vida definida en términos generales como el bienestar, felicidad y satisfacción de un individuo, según la OMS, es la percepción que un individuo tiene de su lugar en existencia, en el

contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, sus expectativas sus normas, sus inquietudes. Se trata de un concepto muy amplio que está influido de modo complejo por la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación con los elementos esenciales de su entorno (CNDPI, 2006) En este sentido, es el reflejo del desarrollo humano y como éste repercute directamente en la familia. Como lo mencionó Sen (2000), un desarrollo del cual el objetivo es dotar a las personas de las capacidades necesarias para tener realizaciones que les reporten satisfacción, que la vida de las personas sea larga y de calidad, que los infantes logren un adecuado desarrollo psicológico y físico, lo que significa tener acceso a recursos de salud y educación.

El desarrollo humano presenta dos aspectos interrelacionados como lo son el aumento de las capacidades de las personas para ejercer su libertad y la creación de un entorno social que haga posible el incremento de las capacidades y asegure la libertad de elección (Fernández y cols., 2006).

En tiempos pasados, la noción de desarrollo permitió hacer distinciones entre países desarrollados y países subdesarrollados, entre lo moderno y lo tradicional, concibiendo la contraparte como atrasado. Ahora vemos que el concepto de desarrollo es entendido como una asociación a la noción del progreso material, entendido como el terreno político, económico y social, y como la consecución progresiva de mayores niveles de bienestar material, superioridad y prosperidad (Fernández, 2006).

El Informe sobre el Desarrollo Humano, (2004) mencionó que existe una relación inversa entre población indígena y desarrollo humano y mostró que los 50 municipios con menor desarrollo humano de México fueron

predominantemente indígenas. Por ello el PNUD y la CNDPI elaboraron el Índice de Desarrollo Humano para los Pueblos Indígenas de México en 1993 (IDHPI), en la cual se propuso una metodología que integra indicadores que permite evaluar las condiciones de vida y los avances básicos en el desarrollo humano de los pueblos indígenas. Éstos datos revelaron que las poblaciones indígenas se enfrentan ante una sociedad que todavía no reconoce ni valora la diversidad cultural y que en muchas ocasiones se desprecian sus lenguas y culturas, prefiriendo ellos mismos ocultar sus raíces.

Una de las condiciones necesarias para el desarrollo humano es el fortalecimiento de las capacidades de las personas en sus contextos socioculturales, que gocen de la posibilidad de acceder a las oportunidades que se les presenten en términos de salud, educación, empleo entre otros (PNUD, 2001) y es cuando el capital cultural, entendido como el conjunto de valores que tiene cada sociedad, logra adquirir en las familias de bajos recursos económicos (por debajo de los 5 salarios mínimos por familia), el acceso a una adecuada educación, siendo esto difícil de lograr en estas zonas rurales e indígenas que tienen altos niveles de pobreza (Peña, 2004).

En general los indicadores de desarrollo humano de ingreso, expectativa de vida y educación muestra que los grupos indígenas presentan valores que los convierten en poblaciones de riesgo. Su expectativa de vida es más baja, tienen menos años de educación y los ingresos son más bajos. Los indicadores particulares de cobertura de eficacia eficiencia y calidad en la educación indígena, en estas poblaciones están por debajo de la media estatal y por debajo de la media nacional (PNUD, 2007). Sin embargo las políticas de desarrollo humano (salud, ingreso y educación) que instrumenta el estado mexicano, están dirigidas a promover y estimular el desarrollo de comunidades

y de ciudades grandes y pequeñas, y descuidan los programas las estrategias y los recursos para el desarrollo rural y el desarrollo indígena.

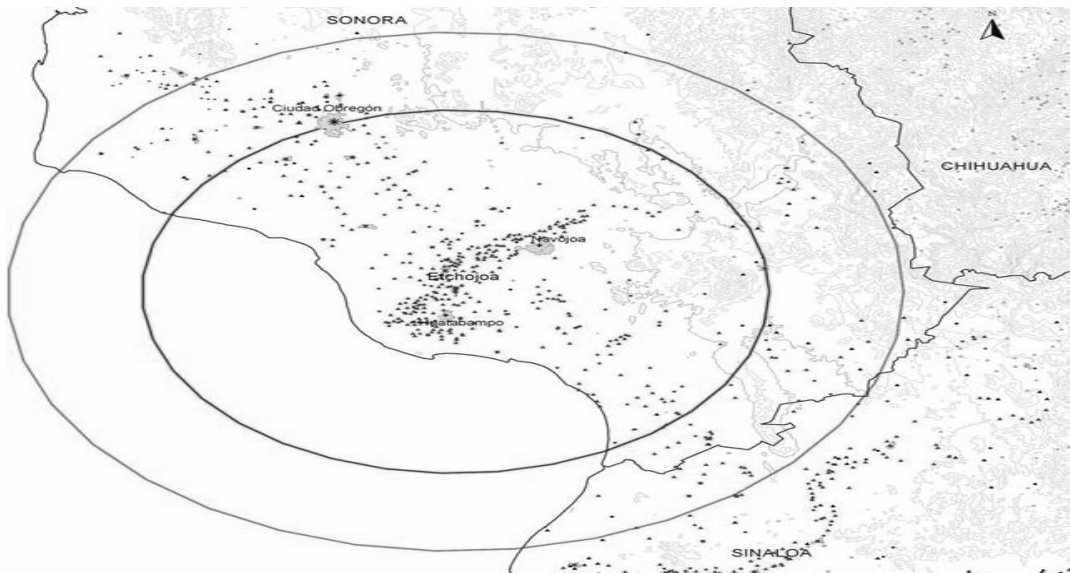
En el segundo artículo de la Constitución Política, México se define a sí mismo como una nación pluricultural, en reconocimiento a los diversos pueblos indígenas que habitan en su territorio. De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), México posee una población indígena que corresponde aproximadamente al 6% de la población, pero la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) considera que la población indígena mexicana corresponde al 13.1% de los 90 millones de mexicanos que se registraron en el XII Censo de Población (INEGI, 2005).

En México existen alrededor de 62 pueblos indígenas y más de una centena de lenguas diferentes, según la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, son reconocidas como lenguas nacionales, en la misma categoría que el español, pero en la práctica su uso oficial está extremadamente limitado (CINU, 2000).

En el informe sobre el desarrollo humano de los pueblos indígenas en México (2006), se mencionó que los grupos indígenas mostraban indicadores sociales rezagados con respecto al resto del país, lo cual llama a acciones concretas para entender las causas y actuar con intervenciones públicas específicas.

Existen doce regiones geográficas en Sonora entre las cuales se ubica en el sur del Estado dos regiones 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) (ver mapa 1).

Distribución de las poblaciones indígenas Mayo, Sonora-Sinaloa



Fuente: Barra de programación de la radio XEETCH, 2005

En estas comunidades el INEGI (2005), señaló que la mayoría de las madres y padres sólo alcanzaban a cursar como máximo 6 años de educación y la lecto-escritura no es una actividad de importancia en sus vidas cotidianas, ya que el alimento se convierte en el elemento central de todo tipo de aspiración y planeación.

Al hablar de una población indígena en este caso la región Mayo / Yoreme, se hace referencia a aquellas que están o estaban viviendo en sus tierras antes de que llegaran los colonizadores de algún otro lugar, los cuales al convertirse en el grupo dominante (a través de la conquista), segregan o discriminan a los pobladores originarios. Es por esto que cada vez que los pueblos han ampliado sus territorios, las culturas y el sustento de los indígenas han estado en peligro (CINU, 2000).

De acuerdo con los indicadores educativos, en Sonora se presentó una deserción escolar indígena mayor en 2.2 puntos porcentuales con respecto a la

media nacional que es de 1.3. El indicador de reprobación para la característica bilingüe tuvo un puntaje mayor en 3.1% al que obtiene el estado y en 1.0% con respecto al nivel nacional (SEP, 2004).

Indicadores educativos en el estado de Sonora

INDICADOR	NACIONAL	NACIONAL INDIGENA	ESTATAL GENERAL	ESTATAL INDIGENA
DESERCIÓN	1.3	3.05	1.3	3.5
APROBACIÓN	95	90.19	97.1	94.0
REPROBACIÓN	5	9.81	2.9	6.0
EFICIENCIA TERMINAL	89	81.44	90.4	83.0

Fuente: SEP 2004.

Los servicios de educación indígena atienden a niñas y niños hablantes de la lengua indígena en educación inicial. Éstos están distribuidos en 20 zonas de supervisión, 85 escuelas, 2149 alumnos y 88 maestros. El 54.8% del personal docente de los servicios de educación indígena del estado presentan estudios de educación superior terminada y el 16.1% con nivel superior incompleta. Los servicios de educación indígena, en el estado de Sonora, atienden a seis lenguas indígenas, una de ellas la lengua Mayo con 1386 niños en educación inicial (SEP, 2004).

Lenguas atendidas por los servicios de educación indígena en el estado de Sonora.

LENGUA INDÍGENA	INICIAL	PREESCOLAR	PRIMARIA	TOTAL
GUARIJIO	55	48	1178	1281
MAYO	1386	4793	3421	9600
PAPAGO	0	0	14	14
PIMA	30	0	0	30
SERI	30	213	35	278
YAQUI	648	1153	370	2171
TOTAL	2149	6207	5018	13374

Fuente SEP 2004.

Como ejemplo se puede hablar de la incapacidad de los gobiernos federales y estatales para entender los procesos culturales particularmente los de reproducción social, como el apoyo que dio el gobierno del estado de Sonora para la construcción de vivienda a los pueblos Yaquis que finalmente terminaron siendo todas estas viviendas para guardar granos, guardar maquinaria y en donde ellos a los lados de las viviendas construyeron sus ramadas y del otro lado pusieron la cocina, pero ellos no viven ahí dentro, ilustrando como sin un análisis de la cultura, de las condiciones y de la importancia de los factores, no tiene ningún sentido generar programas que no están vinculadas a la cultura. Dando así entender que la crianza como una práctica de reproducción social es por lo tanto una práctica cultural.

Por lo que se pudiera pensar que un modelo sociocultural de educación inicial deberá mezclar las aspiraciones de un mundo global con las prácticas de crianza y en este caso pertenecientes a nuestros pueblos mestizos e indígenas, en donde las inversiones en educación para padres, inicial y preescolar en la zona rural e indígena, mejoren las capacidades futuras, haciendo que la vida adulta sea más plena y menos problemática, además de una preparación afectivo social adecuada en la niñez que contribuya a las habilidades de los adultos para ganarse la vida, ser económicamente productivos y respetar los valores para la vida armónica en sociedad (Vera, 2004).

Con esto, al hablar del conocimiento sobre cómo la cultura, el contexto de la familia y los padres influyen en el desarrollo de ciertas dimensiones de la personalidad de los niños, resulta especialmente valioso para determinar qué tipo de acciones y relaciones entre padres e hijos resultan mejores para fomentar el desarrollo de la madurez, la conducta competente y la responsabilidad social en los niños. Este conocimiento puede permitir que los padres logren con mayor probabilidad, contribuir a un desarrollo psicológico

sano de sus hijos, de aquí que la realización de un estudio con la etnia Mayos en Sonora aportaría una visión amplia para en un futuro poder lograr nuevas oportunidades de crecimiento, promoviendo una valoración hacia la cultura sonorenses y apoyar en su educación, dado que los estudios actuales son pocos y en ese sentido no asumen la importancia que merece el estudio de etnias indígenas que son parte fundamental de la sociedad, la cultura y que por tanto nos sirven como parte de nuestro desarrollo.

1.5 Planteamiento del problema

En las regiones donde se pueden encontrar a las comunidades mayo, el INEGI (2005), señala que la mayoría de las madres y padres solo alcanzan a cursar la primaria, pues la lecto-escritura no es una actividad importante en su quehacer diario; es el alimento el que constituye la necesidad fundamental que se limitan a satisfacer. Los padres de áreas rurales con pobreza extrema, limitan la educación de los niños, debido a que solamente procuran ofrecerles mejores condiciones de vida, lo que es reflejado en la obtención de una posición frente a la sociedad y así les permite la planificación para conseguir el vestido, la vivienda y el problema de conseguir el alimento diario (Vera, 2003).

Se sabe que México ocupa el octavo lugar en el mundo, entre los países con la mayor cantidad de pueblos indígenas, ya que 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.

Se pueden advertir dos grandes carencias que se viven en las comunidades mayo, por un lado la reproducción social que tiene que ver con el proceso en el cual una tendencia a conservar la posición en la estructura social y económica a través de la transmisión del patrimonio familiar en forma directa y/o indirecta de una generación a otra y por otro lado la conservación de la cultura y educación que se recibe. Día con día se pueden ver como las nuevas generaciones van perdiendo sus tradiciones, usos y costumbres que definen a la identidad del grupo étnico.

1.6 Justificación

La necesidad de estudiar los procesos de reproducción social a través de la crianza surge a raíz de obtener la información necesaria sobre las variables que obstaculizan o facilitan este ejercicio, tomando en cuenta por un lado la forma como ésta se relaciona con la cultura su etnia y por otro su cosmovisión en la educación.

Para las poblaciones de cualquier tipo, la crianza es vista como un conjunto de actitudes, creencias, costumbres sociales, percepciones y conductas relacionadas entre sí, con la construcción humana del nuevo ser, se requiere de condiciones materiales, recursos humanos y financieros que puedan facilitar o inhibir el ejercicio de la crianza e influir en el desarrollo de la persona.

La medición del desarrollo implica la integración de los aspectos biológicos o de maduración, sociales o de evolución, y los antropológicos o de aculturación, y es así como el desarrollo se ajusta a las condiciones culturales, porque el desarrollo psicológico del niño es un objeto construido a partir de las normas y acuerdos comunitarios.

Son tres las condiciones necesarias para la crianza: 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, y finalmente la mitología y ritos que la comunidad requiera preservar (Arranz, 2002).

Un trabajo importante enfocado en mejorar las prácticas de crianza y las condiciones de la educación están a cargo de la Comisión Nacional de Fomento Educativo (SEP, CONAFE, 1999) en el estado, cuyo currículo en este trabajo está siendo analizado con el fin proponer innovaciones de adaptación del programa a la comunidad estudiada.

Es alarmante ver como cada vez el número de hablantes de la lengua mayo va disminuyendo, por lo que se hace necesario trabajar en estas comunidades indígenas no solo con el objetivo de rescatar la cultura sino de a su vez mejorar las condiciones de vida de sus miembros, principalmente en educación, salud y economía.

Es de suma importancia que los grupos de investigadores trabajen esta problemática con el fin de conocer las condiciones en las que se encuentran y así mismo realizar proyectos que generen nuevos modelos de educación inicial para los diferentes grupos indígenas, en donde se atienda a la población infantil y con esto, formar a los pequeños a que aprendan a adquirir las competencias necesarias para en un futuro prevenir problemáticas sociales que se vayan presentando.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las diferencias en cuanto a las prácticas de crianza cuando se habla la lengua mayo y cuando no se habla?
- ¿Tendrá algún efecto el Plan de Educación Inicial sobre las prácticas de crianza en los niños Mayo / Yoreme?

1.7 Objetivo

Utilizando la perspectiva etnopsicológica mexicana, con una metodología cuantitativa, describir las prácticas para la crianza: apoyo, promoción, control, estrés y variables de personalidad y el impacto en el niño, principalmente desde el desarrollo y su educación inicial, comparando madres hablantes y no hablantes de la lengua mayo.

Los objetivos específicos son:

- 1) Obtener la validez y generalidad de las categorías conceptuales que serán utilizados en el estudio.
- 2) Analizar las diferencias en cada uno de las prácticas de crianza de los padres dependiendo de la variable lingüística.
- 3) Describir el currículo y los sistemas de entrenamiento de los promotores y los objetivos transversales y longitudinales de entrenamiento para las madres en la zona rural indígena.
- 4) Determinar la relación entre las prácticas de crianza y la educación inicial.

1.8 Hipótesis

La interacción de los padres con el niño, la estimulación que recibe en el hogar, la provisión y funcionalidad de juguetes, serán diferentes significativamente en sus puntajes cuantitativos entre las madres (hablantes de la lengua) que están bajo el programa de educación inicial de las que no lo están (no hablantes de la lengua).

2. Marco teórico

Cuando se habla del crecimiento del niño se refiere a las variables relacionadas con la proporcionalidad en los cambios asociados a la talla con relación a la edad y desarrollo a la especialización, complejidad y función de repertorios de conducta asociados al tiempo de vida (Martell y cols., 1981).

Las prácticas de crianza son consideradas aquellos pensamientos, creencias y preocupaciones que a través del tiempo fueron modulando la relación de los adultos con los niños, y sin duda, han ido cambiando. Las formas habituales de las prácticas de crianza de otros tiempos o de otros contextos hoy pueden parecernos abusivas o crueles. Del mismo modo podemos encontrar que el trato que reciben hoy nuestros niños por parte de los adultos se encuentra en cierta medida sometido al mismo proceso de naturalización y legitimación (Abidin, 1990; Lazarus y Folkman, 1984).

Siguiendo con lo mismo, se tiene el concepto de redes de apoyo que se asocia con el ambiente protector para la madre, que puede ser un lugar donde poder vivir, personas con quien compartir los cuidados del niño, alguien en quien la madre pueda apoyarse o que participe con ella para poder cumplir con la tarea de la crianza (Webster-Stratton, 1990).

El concepto estrés en la crianza es un elemento disposicional cuya presencia establece en las madres niveles diferenciales de actuación en relación con el comportamiento del niño y las expectativas de la crianza. La madre con altos niveles de estrés es poco tolerante a la frustración; utiliza estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en el castigo, la evitación y el escape. La mayoría de las veces presentan algún nivel de depresión, con una tendencia a mantener un estilo de comportamiento autoritario o permisivo dentro de las

interacciones con el niño (Burke y Abidin, 1980; Loyd y Abidin, 1985).

2.1 Variables que intervienen en la crianza

El análisis teórico descrito a continuación, incluye las variables que intervienen en la crianza como lo son las de soporte social, familiar y comunitario, maternidad paternidad, relación de pareja y bienestar personal, percepción de bienestar de la madre en la crianza, la calidad de estimulación, el desarrollo integral y habilidades cognitivas del niño.

2.1.1. Soporte social, familiar y comunitario

Se le entiende a la familia como la institución básica para la educación y crianza del niño, a la cual se le han asignado fundamentales funciones para la constitución de los seres sociales y como núcleo central de los principios de las emociones y del aprendizaje que se forma a través del contacto con las demás fuentes de estimulación, en donde se desarrollan las habilidades que le permiten al niño desenvolverse en el medio en el que se esté desarrollando. Así se advierte como es que en los escenarios con poblaciones rurales las condiciones a veces son más severas, y determinan en mucho la práctica de crianza y los valores que se transmiten de padres a hijos, que funcionan como reguladores de conducta con respecto a la familia y su comunidad en la que vive (Vera, Sánchez y Velasco 1998).

Se sabe que en la práctica de crianza existen elementos importantes como lo es, el ejercicio de autoridad y redes sociales que responden a las necesidades de las personas involucradas en el desarrollo social, permitiendo la sobrevivencia en condiciones hostiles de los mismos familiares o de la comunidad rural, por otro lado las redes sociales en las comunidades rural indígena son

consideradas como una de las más importantes con respecto a las relaciones sociales, que además ayudan en mantener los elementos culturales, el orden, las reglas y la práctica de crianza. Así también, no menos importante está el tipo de apoyo que reciben de su pareja y como éste es primordial para superar los problemas que pudieran surgir, ya sean en la economía del hogar o de tipo emocional (Ramírez, 2000).

Las madres tienen un papel muy elemental en el desarrollo socio emocional a través de la práctica de crianza donde además, funcionan como los principales transmisores del proceso de socialización. Desde la perspectiva contextual del estudio de la crianza, la dinámica de la comunidad cambia los tipos de juego y la estimulación del niño, dándose diferencias en el desarrollo ya se trate de la zona urbana o de la zona rural; sin embargo en la pobreza y la marginalidad son otros los factores que se encuentran relacionados en la práctica de la crianza, ya sea en socialización o en ingreso, en donde las familias influyen de manera directa en el desarrollo del niño a través de la alimentación, la salud o la educación y de las percepciones que como madre se tienen, que desde ese punto de vista se ha observado que uno de los factores determinantes es la edad en la madre, en donde la aceptación del rol de madre es importante, porque es la que regula los comportamientos del niño (Vera, Velasco, y Morales, 2000).

2.1.2. Maternidad / Paternidad

La maternidad es conformada a través de acciones y condiciones en las cuales se relacionan las competencias, las prácticas de crianza, las condiciones económicas, las relaciones interpersonales, la personalidad y la salud en los padres e hijos; suponen que el papel de la madre o del cuidador en el proceso de desarrollo del niño ha demandado el análisis en diferentes contextos, como

lo puede ser cuando se estudia este proceso en comunidades urbanas, rurales, indígenas o de pobreza extrema, en donde las particularidades sociales y elementos de cultura intervienen en la educación del niño, como lo son las actitudes y las creencias que les permiten crear formas específicas de convivencia familiar (Amarís, 2004).

En la práctica de crianza se han reportado tres factores de asociación con el estrés que puede generar la madre en su ejercicio, uno es el estado anímico de la madre, otro es el autoconcepto de la madre y un tercero es la percepción de apoyo que tiene de su apoyo o pareja (Vera y cols, 2007).

En un estudio realizado por Conger y cols. (1997), trabajaron el logro académico en los niños, y encontraron que aquellos niños cuyas familias se encontraban en condiciones de pobreza extrema, presentaron ejecuciones significativamente bajas, en diferencia con los niños de la zona urbana que presentaron mejores ejecuciones y velocidades de respuesta en reactivos de atención-memoria y cognición, al igual que en ubicación y predicción de enunciados textuales. Presenta como factor importante la manera en como educan los padres a los hijos y una asociación con las creencias de los padres de manera tradicional y democrática, además el ejercicio de autoridad de los padres estuvo significativamente asociado con el bajo nivel educativo.

Rahman y cols. (2002) encontraron que una actitud negativa de la madre hacia el niño incrementó los niveles de estrés en la crianza, afectando la posibilidad de predecir adecuadamente la conducta futura del niño y las características de la interacción madre-hijo.

Por otro lado se encontró en un estudio de Korenman y cols. (1995) que del total de los niños evaluados, la tercera parte de sus desventajas se encontraron

en la conducta verbal y la lectura, siendo asociadas a la cantidad de apoyo emocional y estimulación que recibieron de los padres.

En el mismo sentido, se sabe que los componentes que proporcionan el desarrollo del niño varían de acuerdo a las características sociales, como la cultura, la marginación social y la economía, con esto Taylor y cols. (2004) reportaron que las poblaciones con bajos recursos económicos, le dedicaban poco tiempo a los hijos y como consecuencia de esto, los niños presentaron diferencias en las habilidades de desempeño cognitivo.

Otro de los elementos presentados como factor en el desarrollo se refiere a la manera de educar a los hijos, presenta una asociación con las creencias de los padres, de manera tradicional y democrática, además el ejercicio de la autoridad de los padres está significativamente asociado con el bajo nivel educativo (Vera y cols. 2000).

Estudios anteriores hechos en el estado de Sonora han encontrado que la madre presentó una frecuencia alta de conducta adecuada respecto al cuidado del niño, se pudo establecer un patrón de comportamiento en la madre que originó la estimulación del niño, siendo la mamá la que aportó el soporte efectivo y emocional en el desarrollo del niño (Vera y cols. 1998).

2.1.3. Relación de pareja y bienestar personal

Sánchez y Díaz-Loving (2003) refieren que el medio más eficiente para que una persona exprese y obtenga de la misma manera una retroalimentación sobre sí mismo, sobre el apoyo, aceptación y confirmación de que es un individuo que forma parte de una red social y es digno de establecer una relación íntima y exitosa, es la comunicación. Es la construcción de la pareja y el momento de la

llegada de un nuevo ser a la familia donde se adquieren nuevos roles, donde los padres deben responder a las necesidades físicas, emocionales del infante y asegurar el sustento económico de la familia. (Amarís, 2004).

Los padres desarrollan en la práctica de crianza una actitud que influye significativamente en la relación con sus hijos, como por ejemplo los padres autoritarios que tienden a manifestar una menor ternura con sus hijos y que ejercen más control comparados con los otros tipos de paternidad. Los niños criados en el estilo autoritario tienden a ser retraídos y temerosos en sus contactos sociales, exhiben poca independencia, poca asertividad y son hostiles (Jaramillo y cols. 2006). Por lo que una paternidad conforma redes de apoyo social y fortalece el desarrollo de los niños y a través de la consolidación de los roles familiares crea confianza y autonomía en sí mismo, y la constante participación de los padres retroalimenta su autoconcepto (Villegas, 2000).

La madre, como esposa tiene algunas percepciones de bienestar que pueden ser influenciadas en parte por el apoyo que recibe de la pareja o por el estilo de autoridad que ejerce ella misma; estos factores a su vez modifican la dinámica familiar y por consiguiente el ambiente en donde se lleva a cabo la práctica de crianza. En la interacción familiar se encuentran algunos elementos sociales, cognitivos y emotivos que en la práctica de crianza están conformados por rituales de comportamiento que son sistematizados en el proceso de socialización de los padres, que son los que proveen enseñanza-aprendizaje para sus hijos durante el desarrollo social y cognitivo (Hughes y Coop, 2001).

Estudios realizado por Klinkirt y Villegas, (2001) sugieren que la satisfacción en la relación, ayuda al crecimiento personal y se ve reflejado en una relación cercana, tolerante, creativa y firme con los hijos.

El rol y el apoyo de la pareja es un vínculo fundamental en la crianza, ya que permite a la madre ejercer la crianza con una actitud positiva, permitiendo establecer comunicación y enfrentarse en la construcción e integración de los elementos sociales para ejercer la crianza y cumplir con diferentes funciones, deberes y derechos que se han introducido en el núcleo familiar y social durante su desarrollo bio-psico-social (Vera y Domínguez, 1996).

2.1.4 Percepción del bienestar de la madre en la crianza

Se sabe que el autoconcepto organiza los aspectos conductuales, afectivos, físicos, reales e ideales, acerca de sí mismo, y que además funciona como un código subjetivo de acción hacia el medio interno y externo (Valdez, 1994).

El autoconcepto está compuesto de tres dimensiones en la que la experiencia es la parte más sensible del sujeto constituyendo los factores internos: identidad (componente cognitivo), autosatisfacción (área afectiva) y conductual (área comportamental) de la misma manera se ha considerado que es el factor que determina la conducta en la organización y evaluación del propio comportamiento. También se concibe como un elemento multidimensional de la personalidad que modula la relación que el sujeto establece con las demás personas (Tamayo, 1982).

Valdez y Gonzales (1999) han mencionaron que los rasgos femeninos en diversas culturas se refieren a un conjunto de características denominadas de relación, que incluye la preocupación por los demás, la necesidad de ser uno mismo con los otros, las expresivas, las prácticas de crianza o de protección.

Por otro lado Vera y Domínguez (1996), confirmaron que las características de la madre se relacionan con la estimulación que provee la madre para el

desarrollo de su hijo, y en particular el trato positivo entre la pareja, las contingencias empleadas en la interacción con el niño, el autoconcepto de la madre y la socialización.

2.1.5. La calidad de estimulación y el desarrollo integral y habilidades cognitivas del niño

La estimulación del niño en el hogar, el nivel de educación, el contexto cultural y familiar en donde se desenvuelve el niño y el nivel socioeconómico de los padres, sumado a la pobreza y la poca educación de la madre están asociados directamente en el desarrollo integral del niño y con su estimulación cognitiva en el hogar (Siegel, 1982). La calidad de la relación de pareja y el trato positivo influyen de manera directa en la educación de sus hijos. En el estudio de Peña y cols. (2005) se evidenció la importancia que tiene la estimulación, la atención, el apoyo emocional y afectivo en el desarrollo y la educación de los niños.

En otro estudio Laborin y Vera (2006) reportaron que las madres desarrollan sensibilidad al interactuar con sus hijos y permite adaptar su propia conducta a las exigencias y demandas del niño, estructurando la naturaleza de las experiencias en el hogar.

Por otro lado Peña y cols. (2005) refirieron que las madres pueden ofrecer calidad en la estimulación en la medida que son más sensibles a las demandas de sus hijos, y que además aceptan la conducta del niño y muestran apego.

Entre los elementos de interacción en los padres se ha considerado con característica singular en la configuración del desarrollo infantil, además la edad y la personalidad de la madre que intervienen en la calidad de estimulación e interacción con los hijos en condición de riesgo en el crecimiento y desarrollo.

Se ha encontrado en otros estudios que el ambiente interactivo de los padres con sus hijos, constituye elementos prácticos como los son los conocimientos, valores, creencias, actitudes y sentimientos y en estas interacciones los padres conjugan elementos emocionales y cognitivos (Muñoz, 2004).

Por otro lado, el desarrollo definido como un proceso multifacético que además de su multidimensionalidad, posee un carácter incluyente, donde el ser humano como tal, pasa a través de diferentes etapas y en esta transición se desarrollan las diferentes habilidades integrales que permiten fortalecer la autonomía del niño para integrarse en su ambiente familiar y social, y desarrollar habilidades como las habilidades en el área motora fina, motora gruesa, senso cognitiva, socio afectiva, lenguaje y hábitos (Shaffer, 2000).

En ese sentido, los niños que gozan de aceptación social tienden a responder con mayor sensibilidad a las interacciones comenzadas por otro; son atentos a las verbalizaciones, siguen sugerencias, aprueban, imitan, toman iniciativas y comunican lo que quieren (Jaramillo y cols., 2006).

2.2. Modelos para la crianza

La familia puede mostrar competencia para promover el desarrollo, pero esta es facilitada por varios factores, está estrechamente relacionado con la disponibilidad de los diferentes miembros de la familia, la calidad de atención, la respuesta a las condiciones y la capacidad particular de cada niño (Myers, 1993).

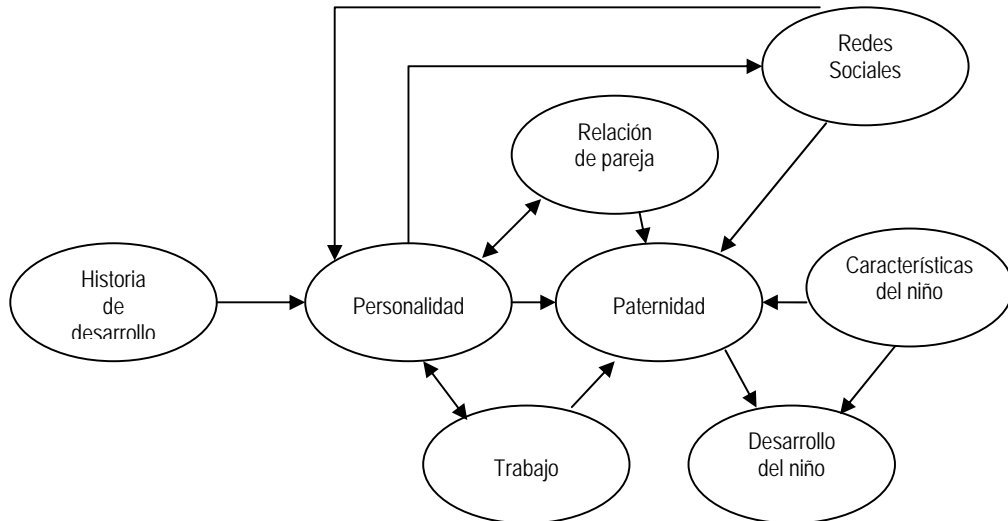
2.2.1. Modelo de crianza de Belsky (1984)

Del modelo de maltrato infantil de Belsky (1984) se retomaron algunos elementos como son la personalidad de la madre, características del niño y los componentes contextuales en la interacción padre-hijo, la relación de la pareja y la fuente de estrés y apoyo. A partir de esto, propone su modelo “Determinantes de la crianza”.

Concluye con tres aspectos:

- El ejercicio de la crianza es multideterminado por las características de la madre y del niño, también por fuentes de estrés y apoyo.
- Las características de los padres, del niño y el contexto social no tienen el mismo peso sobre la crianza.
- Tanto la personalidad de los padres como la historia de su desarrollo influye de manera indirecta, pues primero afectan la relación de pareja, las redes sociales y la experiencia relacionada con el trabajo (ver figura 1).

Figura 1. Elementos propuestos para la explicación de los determinantes de la crianza.



Fuente: Belsky, 1984.

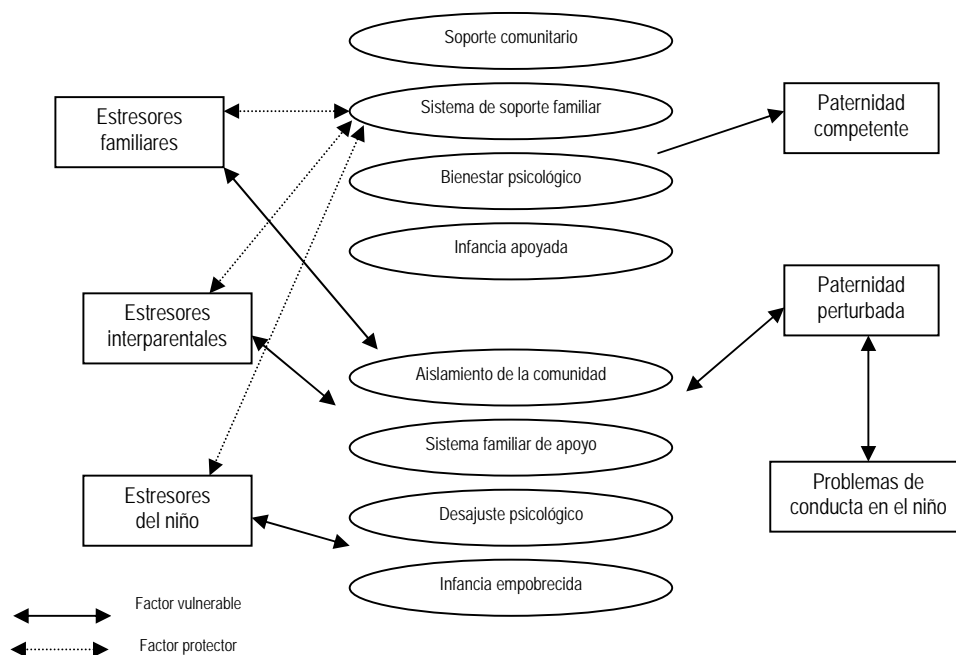
2.2.2 Modelo de crianza de Webster-Stratton (1990)

En este modelo se representan:

- Los efectos acumulativos de los eventos extrafamiliares: bajo nivel socioeconómico, desempleo y problemas cotidianos.
- Estresores de los padres: divorcios, problemas materiales, padres solteros.
- Estresores del niño: Problemas de conductas y temperamento dificultoso.
- La intervención de elementos como apoyo comunitario, bienestar psicológico, un sistema familiar apoyador y una niñez satisfactoria así como también componentes que amortiguan los efectos acumulativos de los eventos estresantes.

El modelo asumió que las condiciones estresantes tales como los eventos extrafamiliares, estresores entre los padres y estresores debido al niño, son acontecimientos en los cuales los padres tendrán que instrumentar estrategias que permitan enfrentar éstas situaciones (ver figura 2).

Figura 2. Modelo explicativo de los componentes de la paternidad.



Fuente: Webster-Stratton, 1990.

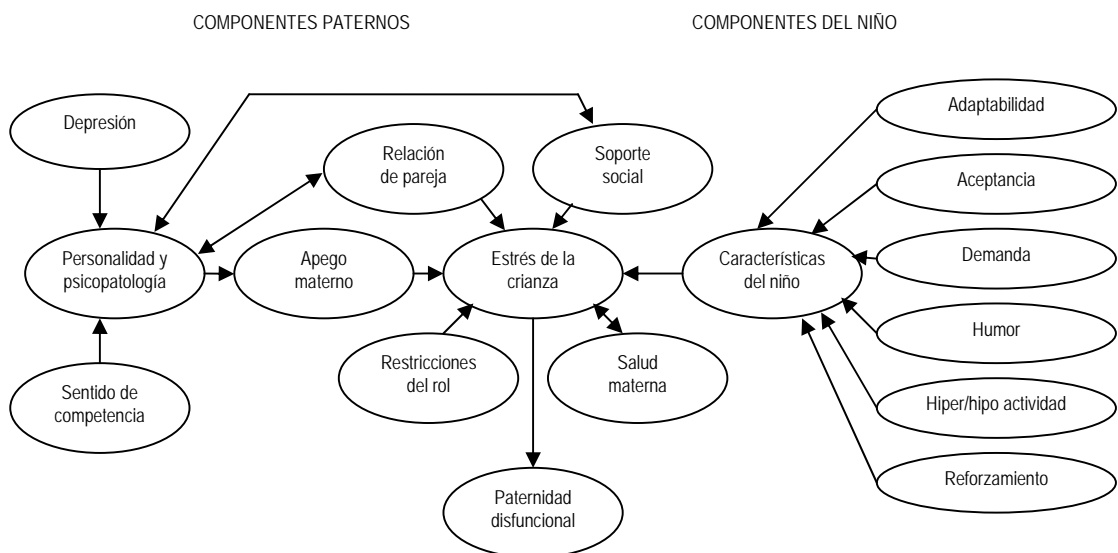
2.2.3. Modelo de crianza de Richard R. Abidin (1990)

En este modelo se supusieron que las fuentes de estrés son aditivos multidimensionales en origen y clase. Éstas van desde eventos de vida estresantes como la muerte de un familiar, hasta los sentimientos subjetivos de las madres por sus responsabilidades de crianza.

Abidin diseñó una herramienta que provee la información de las características de la madre y el hijo que puedan ser generadoras de estrés, y a su vez evalúa las percepciones de la madre con relación a las características del hijo y de ella misma. En la dimensión de las características del niño si se presentan puntajes altos lo asocian con cualidades y conductas que dificultan el rol de la crianza. (Adaptabilidad, aceptación del niño por los padres, demanda del niño, humor del niño, distractividad del niño, reforzamiento hacia sus padres).

La dimensión de las características de la madre con puntajes altos refleja un sentimiento de incompetencia para las tareas de la crianza y muestra áreas de naturaleza disposicional que contribuyen a los problemas de interacción (Depresión, infelicidad, apego parental, restricción impuesta por el papel de madre, sentimiento de competencia de los padres, aislamiento social y salud de la madre) (ver figura 3).

Figura 3. Modelo de Richard R.

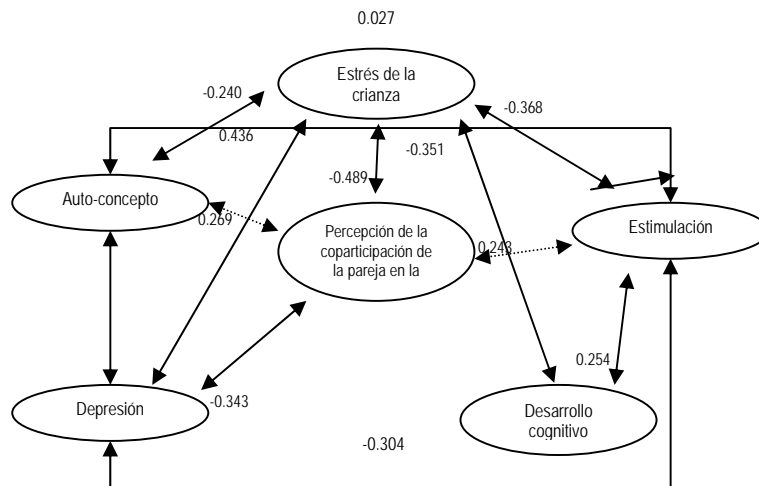


Fuente: Abidin, 1990.

2.2.4. Modelo de Crianza de Vera y Velasco (2000)

Propusieron el modelo de correlación donde se exponen algunas características de personalidad de la madre y la evaluación subjetiva de la participación de los padres implicados en el desarrollo del niño. Retoma como variables intermedias: el autoconcepto, depresión, apoyo percibido y como variables próximas al desarrollo cognitivo del niño: la estimulación en el hogar y estrés paterno (ver figura 4).

Figura 4. Modelo de correlación para las variables que inciden en el desarrollo cognitivo de niños urbanos de Hermosillo, Sonora.



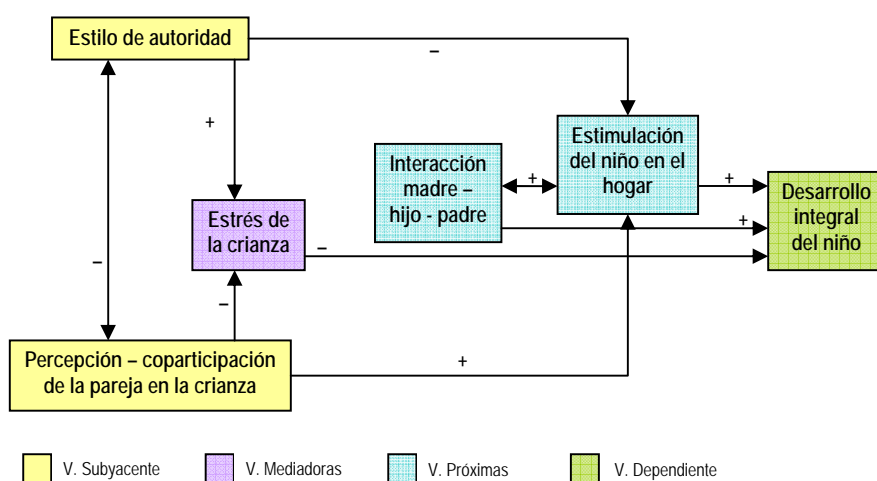
Fuente: Vera – Velasco, 2000.

2.2.5 Modelo de crianza Peña (2004)

Este modelo propuso que para que la madre pueda ejercer con éxito la maternidad son necesarias condiciones familiares y personales, ya sea que funjan como facilitadoras o dispocionales sobre el desarrollo del niño. Como parte inmediata a la promoción del desarrollo integral del niño ve la interacción madre-hijo-padre. Como elemento disposicional o variable mediadora se

observa el estrés de la crianza (estrés que percibe la madre durante el ejercicio de la crianza). Como elementos subyacentes se observa el estilo de autoridad y la percepción de la coparticipación del padre en la crianza (ver figura 5).

Figura 5. Estructura correlacional de interacción entre las características maternas, la estimulación al niño y el desarrollo integral del niño en la zona rural con pobreza extrema en el Estado de Sonora.



Fuente: Peña, 2004.

2.3 Currículo del programa de educación inicial no escolarizada CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo)

El objetivo del programa 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 preescolar.

Para esto se tienen algunos aspectos a considerar como son los de planeación en donde en este proceso el promotor está encargado de hacer todas las

planeaciones para cada sesión, se eligen los temas a tratar, las estrategias a implementar y la forma de trabajar con el grupo.

Otro aspecto a considerar es el auto diagnóstico de la comunidad, que en sí es importante, sin embargo, es más; identificar las necesidades de los participantes y asistentes del programa, en cuanto a las prácticas de crianza, estrés de la madre, interacción padre- niño- madre, estimulación del niño en el hogar, y el desarrollo integral del niño, que son elementos importantes para lograr el objetivo de mejorar las prácticas de crianza y el desarrollo del niño; tanto el presente como el futuro del mismo en su trayectoria académica (objetivos del programa y del CONAFE).

En la evaluación es en donde el programa debe ir enfocado a determinar si se cumplieron o no los objetivos planteados previamente; en este aspecto es muy importante mantener la congruencia entre los objetivos, ya que en cada objetivo debe plantearse los criterios de evaluación; de otra forma se estaría valorando otras cosas, menos lo que se debe apreciar (ver figura 6).

Un último aspecto es el de retroalimentación en donde la evaluación tiene un objetivo, que es determinar los logros y limitaciones del programa; de tal forma que los resultados deben indicar los puntos estratégicos para la retroalimentación adecuada; donde se deben realizar estrategias diferentes a las utilizadas en el ciclo pasado y que no funcionaron correctamente, para no caer en los mismos errores. Este aspecto debe detectar los posibles problemas, y con esta retroalimentación solucionarlos reformulando el plan de intervención.

Figura 6. Ejes curriculares del modelo de educación inicial no escolarizada.

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

Fuente: SEP, CONAFE, 1999.

Siguiendo con lo anterior, se presentan las competencias que sirven para fortalecer o desarrollar al agente educativo dentro del programa, entendiendo al agente educativo como la persona que observa, retroalimenta, asesora, facilita y participa en sesiones del programa de educación inicial no escolarizada y otros eventos de formación del mismo.

Para el ámbito personal y social las competencias de desarrollo socio-emocional incluyen, mostrar confianza en sí mismo y seguridad en lo que hace, regular sus emociones frente a las diferentes situaciones, mostrar iniciativa para emprender nuevas acciones y responsabilidad en la toma de decisiones; para las competencias comunicativas lo son el expresar de manera oral y escrita las vivencias, ideas y sentimientos con claridad y precisión, practicar la escucha y activa y retroalimentar a las demás personas acerca de sus vivencias, ideas y sentimientos.

Dentro del ámbito teórico metodológico, 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 figura 7 se presentan las competencias esperadas por los padres o adultos encargados de la crianza del niño.

Resumiendo lo anterior, podemos decir que el programa de Educación Inicial no Escolarizada presenta un currículo para los padres de niños de 0 a 5 años, y 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.

Figura 7. 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 efectivo 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 si 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
Desarrollo comunitario	Para su participación en grupos de trabajo	Practica la escucha activa y retroalimenta a las demás personas acerca de sus vivencias, ideas y sentimientos
		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.		

Fuente: SEP, CONAFE, 1999.

3. Metodología

3.1. Diseño

El estudio fue de tipo descriptivo, transversal correlacional, no experimental de tipo ex post-facto (Sierra-Bravo, 1995)

- Descriptivo: porque se intentó conocer más ampliamente las variables que intervienen en la crianza y el desarrollo del niño.
- Transversal: porque la evaluación se hizo en una sola intervención, utilizando diversos instrumentos de medida.
- Correlacional: porque se establecieron las asociaciones entre las variables.
- No experimental: porque no se introdujeron ni manipulan ninguna variable.
- Ex post-facto, porque ya estaban dadas las condiciones de la población, es un estudio retrospectivo y no se tuvo el control de los sujetos elegidos.

3.2. Selección de la Muestra

Los niños Mayo de comunidades cercanas a Mochicahui fueron elegidos al azar a través de un procedimiento sin reemplazo; utilizando una urna con todas las mamás de la población con el fin de que todos tuvieran la misma probabilidad de ser elegidos, al ser tomados uno por uno. Para las comunidades Mayo cercanas a Huatabampo y Júpare fueron de forma azarosa tratando de abarcar a toda la población, ya que son poco los niños comprendidos entre los 1 y 5 años de edad. Al momento de visitar la comunidad se acudió con las autoridades, comisario ejidal y municipal, maestras de educación inicial y de

preescolar, representante del programa de apoyo (Oportunidades), con el objetivo de ubicar a los niños e identificar a las madres. Una vez localizadas las madres, se les explicó el objetivo de la visita, y al entrevistarla se le solicitó su disposición en participar durante el proceso de la investigación para continuar con la aplicación de los demás instrumentos.

3.3. Población

La unidad analítica de este estudio estuvo conformada por Mayos del norte de Sinaloa, en comunidades cercanas a Mochicahui municipio del Fuerte, Sinaloa México (Cruz Pinta, El Ranchito de Mochicahui y el Carricito) y en el Sur de Sonora en el poblado el Júpare municipio de Huatabampo, Sonora, México (Júpare, Sapo, Etchoropo, Primavera); indígenas de la región, en condición de pobreza y marginación con un índice de Desarrollo Humano de 0.6572 (CNDPI, 2006).

El tipo de estudio fue un muestreo no probabilístico intencional (Kerlinger y Lee 2002). La elección fue por medio de visitas a las comunidades Mayo. El universo poblacional estuvo conformado por 100 madres; cuya característica fundamental era tener al menos un hijo entre los 1 y 5 años de edad (ver tabla 1).

La muestra fue diseñada de manera que se eligieron madres y niños de diferentes edades, escolaridad y números de hermanos. La muestra de niños que se tomó para el estudio fue de 100, representando a la mayoría de la población de madres con hijos de entre uno y cinco años. La población se distribuyó de la siguiente manera: 50% de los niños fueron del sexo masculino y 50% fueron del sexo femenino. Por otro lado, se tomaron en cuenta que 50% de la muestra está bajo el plan de educación inicial y el otro 50% no lo está. De

acuerdo con las propiedades de los instrumentos, se recomienda sólo utilizar un hijo de cada familia para el estudio, considerando que puede existir más de un hijo en la familia con edades entre los 1 y 5 años de edad. Los niños quedaron distribuidos de la siguiente manera; el 3% fueron menores de un año, un 17% fueron niños entre un año y año y medio, el 15% fueron niños de entre uno y medio a dos años de edad, otro 15% fueron niños de entre dos años y tres años de edad, el 13% comprendido entre niños de tres y cuatro años y el 21% en niños de entre cuatro y cinco años de edad. Para que la muestra tuviera una similitud, se capturaron los datos mediante una forma pareada, para que los datos coincidieran teniendo así la mayor similitud posible de la población.

3.3.1. Características de la población

El total de la muestra se constituyó por 100 mamás de las siete comunidades distribuidas en porcentajes, como se muestra a continuación: para las comunidades cercanas a Mochicahui en el poblado Cruz Pinta se tuvo el 11%, el Ranchito se tiene el 10%, el Carricito el 29%; las comunidades cercanas a Huatabampo en el poblado el Júpare se tuvo el 26%, el Sapo el 18%, el Etchoropo el 5% y el 1% para la Primavera.

Con respecto a las edades de las madres, el 23% fueron menores de 24, mientras que el 25% presentaron edades comprendidas entre los 24 y 28 años, el 23% entre los 28 y 32 años y el 29% son mayores de 32 años. Con respecto a la ocupación de las madres el 84% de ellas se dedicaban al hogar (lavar la ropa, preparar la comida, asear la casa, atender a los hijos, etc.), mientras que el 13% eran jornaleras (en la recolección de los productos agrícolas de cosecha) el 2% eran empleadas y un 1% era estudiante.

En cuanto a la educación de las madres se sabe que el 1% no tenía estudios y un 21% no terminó la primaria. El porcentaje más alto lo tuvieron las madres que terminaron la primaria con un 35%, el 9% no concluyó la secundaria y el 19% sí la terminó. Un 5% no terminó su nivel medio superior y un 8% sí. Un 1% terminó una carrera técnica y el 1% tenía una licenciatura concluida, siendo éstas las que se empleaban en algunas de las dependencias gubernamentales. Con respecto a la relación marital, el 93% de las mujeres vivían con su pareja y el 7% no tenían pareja. En cuanto a las responsabilidades del sustento económico, el 88% fue la pareja la encargada de traer el sustento al hogar, mientras que un 8% fue la mujer y un 4% los abuelos los que cumplían con esta responsabilidad económica del núcleo familiar.

Dentro de esta población estudiada, indígenas Mayo, que practican sus tradiciones, se obtuvo una muestra de la cual 50% de las madres entrevistadas eran hablantes, practican y enseñan la lengua mayo mientras que el otro 50% eran madres que refieren no practicar ni enseñar la lengua mayo.

3.4. Instrumentos

- Escala del desarrollo integral. (EDIN)
- Estimulación del niño en el hogar. (Home)
- Interacción madre-hijo-padre.
- Índice de Estrés Parental Abidin. (IEP)
- Inventario de Alianza para la Paternidad.
- Escala de estilo de autoridad de la madre.

3.4.1. Hoja de identificación

La hoja de identificación integró datos específicos del niño como son: nombre, edad, sexo, fecha de nacimiento, peso al nacer, talla al nacer y exclusivo pecho, también se solicitó el número de hermanos y el lugar que ocupa entre ellos.

Así mismo, los datos de la madre: nombre, edad y ocupación. Y del padre sólo se solicitó la edad y ocupación. Por último se integraron datos referentes a enseres y la infraestructura del hogar.

3.4.2. Escala del desarrollo integral (EDIN)

La escala del desarrollo integral del niño (EDIN) es una de las más completas que existen en la actualidad para evaluar distintas áreas del desarrollo en niños de 0 a 6 años. (Atkin, Superville, Sawyer y Canton, 1987). Fue diseñada para proporcionar mejores descripciones del desarrollo del niño, que las que ofrecen otras escalas estandarizadas y elaboradas en otros países. La lista de reactivos del EDIN permite una evaluación más detallada para su examen y divide para la evaluación del desarrollo integral en 6 categorías que son: motricidad gruesa, motricidad fina, senso-cognitiva, lenguaje, socio-afectiva y hábitos. Se llevan a cabo tres intentos en cada uno de los reactivos y se registran los reactivos pasados o fallos.

3.4.3. Estimulación del niño en el hogar (HOME)

La estimulación que el niño recibe en el hogar es posible medirla con el HOME (Home observation measurement of the environment) (Caldwell y Bradley, 1968). Este inventario de observación diseñado para medir la estimulación en el hogar contiene 45 reactivos agrupados en 6 subescalas:

- Responsividad emocional y verbal de los padres.
- Aceptación de la conducta del niño.
- Organización del medio ambiente físico.
- Provisión de materiales de juego.
- Los padres se involucran con el niño.
- Oportunidades de variedad en la estimulación.

3.4.4. Interacción madre-hijo-padre

En este instrumento la madre hace un reporte sobre los comportamientos del niño, del padre y de ella al momento de interactuar. En la primera parte de la entrevista se le pregunta sobre el tiempo exclusivo que le dedican ambos al niño y el tiempo de estadía del padre en la casa. 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. La última parte está diseñada para conocer los comportamientos que tienen ella y su compañero en presencia del niño.

3.4.5. Índice de estrés parental Abidin (IEP)

El índice de Estrés de la crianza desarrollado por Abidin y sus colaboradores Burke y Loyd (Burke y Abidin, 1980; Loyd y Abidin, 1985) es una herramienta que provee información acerca de aquellas características de la madre y el hijo que pueden convertirse en una fuente de malestar o estrés y que por tanto contribuyen a la modificación de la conducta materna en el continuo funcional-disfuncional, según lo muestran diversos estudios donde estas variables se han encontrado consistentemente asociadas con patrones de crianza disfuncionales. El inventario se dirige a la evaluación de las percepciones de la madre, ya sea de las características del niño o de la madre misma, incluyendo

adicionalmente un listado de eventos que pudiesen constituir una fuente de malestar o estrés situacional que se sumaría al asociado a la crianza.

3.4.6. Inventario de Alianza para la paternidad (Parenting Alliance Inventory PAI)

El Inventario de Alianza para la paternidad evalúa el grado de coparticipación y compromiso que los padres perciben en su conyugue. Describe la parte de la relación de la pareja que concierne al ejercicio de la paternidad y las prácticas de la crianza. Se concibe como una brecha que sirve para comprender y relacionar de manera adecuada las nuevas medidas aplicadas al estudio de la familia. El inventario está constituido por 20 reactivos que se responden en una escala Likert de 5 puntos (Abidin y Brunner, 1995).

3.4.7. Escala del ejercicio de autoridad de la madre

El instrumento se basa en la Escala Multidimensional de Autoritarismo en la Cultura Mexicana (EMACM) de Vigano y Diaz-Loving (1990), ajustado por Vera y Montiel (1998) al evaluar ejercicio de autoridad en madres. En este estudio los reactivos se redactaron con el objeto de que la madre asumiera la evaluación de su conducta con relación con el hijo. El instrumento en su versión final consta de 38 reactivos con cinco opciones de respuesta: 1) nunca, 2) casi nunca, 3) a veces, 4) casi siempre, 5) siempre.

3.5. Procedimiento

A partir de la validación de los instrumentos aplicados previamente en las comunidades rurales del estado de Sonora, se decidió comenzar con la aplicación en comunidades indígenas Mayo / Yoreme específicamente cercanas a Mochicahui y en comunidades cercanas a Huatabampo. En la muestra de la población se procuró tener a la población de niños con la edad comprendida entre los 1 y 5 años de edad.

El levantamiento de datos constó de dos fases por parte de los entrevistadores, en la primera fue necesario un previo entrenamiento para evitar malos manejos de los cuestionarios, éstos se aplicaron en comunidades con características similares a las del estudio. En la segunda fase, se realizó la aplicación de los instrumentos, tratando primero de localizar a las madres para hacerles una cita previa de dos a tres días, según se acomodara a los horarios y que la madre tuviera el tiempo de responder con total tranquilidad y disponibilidad. Se procuró que para no interferir en las respuestas los instrumentos del EDIN, HOME, IPMH, fueran levantados por el sexo masculino, mientras que para los instrumentos de Estrés de la Crianza, Autoritarismo de la Madre y Relaciones Parentales fuera levantada por un entrevistador del sexo femenino. Si las entrevistas no eran concluidas en una sesión, se le pedía a la madre otra cita posterior para evitar el cansancio o fatiga o para una mayor comodidad y tener mejores resultados.

3.5.1. Captura de datos

Para la captura de los datos se diseñó una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 15, conteniendo los datos de los participantes del estudio y las respuestas que nos dieron en los instrumentos utilizados con los

niños y participantes en el estudio. Seguido se procedió a realizar códigos para cada una de las variables y sustituyendo valores perdidos.

Para la escala del Desarrollo Integral del niño fue necesario capturar los datos totales obtenidos por cada niño y debido a que son 6 formas distintas, con diferente cantidad de ítems, fue necesario una vez capturados sustituir los valores de los resultados con puntuaciones z para poder realizar los análisis estadísticos y comparación de medias.

Con respecto a la estimulación del niño en el hogar (HOME) se reagruparon 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 3 categorías correspondientes, según la puntuación obtenida en estimulación inadecuada, moderada y adecuada.

4. Resultados

Para este capítulo los resultados se presentaran en una primera parte mostrando la distribución de la población, esto para darle una explicación de cómo es que distribuimos a las madres en diferentes rubros, principalmente en madres que llevan a cabo el programa de educación inicial y madres que no están llevando a cabo el programa; y en una segunda parte se harán una serie de análisis descriptivos (media, mediana y desviación estándar, máximos y mínimos frecuencias y porcentajes) para cada uno de los siguientes instrumentos, esto con el fin de tratar de explicar cómo es que la población se concentra en las variables descritas en los instrumentos, de esa misma forma corroborar los datos resultantes con las teorías antes mencionadas y finalmente, por medio de correlaciones buscar asociaciones entre alguna de las variables o dimensiones de los instrumentos.

4.1. Distribución de la población

Como primera parte, y para una mejor explicación de cómo es que está conformada la muestra, y cómo es que la población se distribuye, se presenta a continuación la tabla 1 con la distribución de la muestra, si habla la lengua Mayo, a qué comunidad corresponden y si están bajo el Programa de Educación Inicial no escolarizada (ver tabla 1).

Tabla 1. Distribución de los porcentajes de la población según su región en la que viven, si hablan o no hablan la lengua mayo y si están bajo el programa de educación inicial.

Región		%
	Júpare	50
	Mochicahui	50
	Total	100
Hablante de la lengua Mayo		
	No	50
	Si	50
	Total	100
Están bajo el programa de educación inicial.		
	No	50
	Si	50
	Total	100

Fuente: elaboración propia.

Con relación a las actividades laborales se encontró que el principal proveedor que sostiene la casa en estas comunidades es el hombre, más del 80% para la población hablante y un 82% para la no-hablante de la lengua, y que en las dos poblaciones menos del 20% de los casos en donde la madre es quien se encarga del sustento. Sabiendo que es una población con pobreza extrema; el ingreso económico, sirve a la familia para solventar las necesidades básicas de alimentación, como lo pueden ser en primer grado, los servicios de agua, energía eléctrica, en segundo lugar el vestido y el calzado y en un tercer lugar aquellas que están relacionadas con la educación y formación del niño.

Para la tabla 2 se describe cómo es que la población está distribuida entre las diferentes comunidades Mayo y el número de personas que se entrevistaron por cada una de las mismas. La mayoría se concentra en las comunidades de el Ranchito y el Jupare que son las comunidades con más población en comparación con las otras.

Tabla 2. Número de habitantes según la comunidad a la que pertenecen.

COMUNIDAD	Número de habitantes
CRUZ PINTA	12
RANCHITO	23
CARRICITO	15
JÚPARE	26
SAPO	18
ETCHOROPO	5
PRIMAVERA	1
Total	100

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se detalla cómo es que se distribuye la población dependiendo de quién era la persona que se encarga de solventar los gastos de la casa y el tipo de trabajo u ocupación tiene la madre o el padre, separados por hablantes de la lengua y no hablantes de la lengua.

La ocupación del padre es en una gran mayoría el ser jornalero ya que en la población hablante un 86% lo es y en la población no hablante un 68% se dedica a lo mismo; pero hay quienes se dedican a ser obreros un 18% de ellos hablantes y un 2% de la población no hablante son obreros también; se encontraron en la población hablante muy pocos empleados 4% y un 2% que son pequeños empresarios.

Con respecto a la ocupación de las madres en un 80% de ellas se dedica al hogar y muy pocas de ellas (18% de las hablantes y un 6% de las no-hablantes de la lengua) se dedican a ser jornaleras; y un porcentaje mucho más pequeño de las hablantes 4% y el 8% de las no hablantes son empleadas de gobierno. Es en las temporadas altas de cosecha cuando las mujeres, dejan el cuidado de los niños a las abuelas u otros parientes para poder ellas también obtener un ingreso como trabajadoras del campo.

Tabla 3. Frecuencia de madres y el padres según su ocupación y quien es el encargado de solventar los gastos de la casa, separando hablantes de los no hablantes de la lengua.

		HABLANTE	NO-HABLANTE
OCUPACIÓN DE LA MADRE:			
	HOGAR	78	82
	JORNALERA	18	6
	EMPLEADA	4	8
	OBRERA	0	4
OCUPACIÓN DEL PADRE:			
	JORNALERO	86	68
	OBRERO	4	18
	EMPLEADO	0	8
	PEQUEÑOS EMPRESARIOS	0	6
QUIÉN SOSTIENE LA CASA			
	MUJER	12	18
	HOMBRE	80	82
	ABUELOS	8	0

Fuente: elaboración propia.

Las edades y el sexo de los niños se describen en la tabla 4, separando por un lado, los que tenían una mamá que habla y enseña la lengua Mayo y están dentro del programa de educación inicial no escolarizada; y por otro lado, los niños en los cuales la mamá no hablaba ni les enseñaba la lengua y no están en el programa de educación inicial.

Tabla 4. Frecuencia de niños distribuidos según su edad en rangos y según el sexo de los niños y separando los que tienen madres hablantes de los que tienen madres no hablantes de la lengua mayo.

		HABLANTE	NO-HABLANTE
EDAD DE LOS NIÑOS:			
	1 A 2	30	20
	2 A 3	16	20
	3 A 3	22	20
	4 A 5	32	40
	TOTAL	100	100
SEXO DEL NIÑO:			
	FEMENINO	46	50
	MASCULINO	54	50
	TOTAL	100	100

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 5 se describe cómo está distribuida la población de madres hablantes y no hablantes de la lengua y cuántas de ellas contaban con pareja y cuáles de ellas no la tenían, separando a las madres hablantes de las que no hablan ni enseñan la lengua.

Los resultados arrojaron que la mayoría de las madres cuentan con pareja en un porcentaje similar, ya que un 86% de las madres hablantes de la lengua y que están dentro del programa de educación inicial no escolarizada que tienen pareja y el 82% de las madres no hablantes de la lengua y que no están bajo el programa de educación inicial no escolarizada cuentan con pareja que las apoya y con la que viven.

Tabla 5. Frecuencia de las madres que viven con su pareja, separando madres hablantes de las no hablan ni enseñan la lengua Mayo.

		HABLANTE	NO-HABLANTE
PAREJA:	CON PAREJA	86	82
	SIN PAREJA	14	18
	TOTAL	100	100

Fuente: elaboración propia.

4.2. Interacción Padre – Madre – Hijo

A través del instrumento de interacción padre – madre – hijo se realizó un análisis descriptivo (ver tabla 6) de las preguntas que se relacionan con el tiempo que le dedican al cuidado del niño referido por la madre y qué porcentaje está relacionado, según si es el padre o la madre, o si provienen de una familia hablante de la lengua o no. Se puede observar en la tabla cómo es que independientemente si es la madre o el padre el que ejerce este cuidado, los porcentajes más altos, se acumulan entre los 20 minutos a una hora y esto nos dice cómo es que el tiempo medio de cuidado que le dan al pequeño en la mayoría de los casos no va a más de una hora a excepción de las madres no

hablantes de la lengua Mayo 54% que refieren cuidarlo a mas de una hora diaria.

Tabla 6. Porcentaje de tiempo exclusivo que se le dedica al cuidado del niño referido por la madre, separando madre y padre y si hablan o no hablan la lengua mayo.

<i>Tiempo</i>	<i>PADRE</i> <i>N = 100</i>		<i>Madre</i> <i>N = 100</i>	
	HABLANTE %	NO-HABLANTE %	HABLANTE %	NO-HABLANTE %
0 a 20 min.	36	36	26	6
De 20 a una hora	42	44	38	40
Más de una hora	22	20	36	54

Fuente: elaboración propia.

Para la tabla 7 del instrumento de Interacción madre hijo padre, se describe cuales son las actividades que le ayuda a realizar el papá o la mamá al niño y cuál es el porcentaje según el área en las que está siendo estimulado, separados según si es hablante o no hablante de la lengua. En esta tabla se observa cómo es que los porcentajes altos los obtiene la madre no hablante de la lengua Mayo en cualquier actividad, siendo esta la que lleva a cabo los cuidados en todas las áreas en contraste con el padre o pareja o la madre que es hablante de la lengua mayo.

Tabla 7. Reporte de actividades o cuidados que realizan las madres y su percepción del padre, separando hablantes y no hablantes de la lengua Mayo.

Actividades	PADRE N = 100		Madre N = 100	
	HABLANTE	NO-HABLANTE	HABLANTE	NO-HABLANTE
1. 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	50%	74%	74%	100%
2. 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.	48%	70%	88%	100%
3. Le da comida cuando le pide, lo ayuda a comer, le enfria la comida, la alimenta, le da agua, le hace el biberón, le hace comida, darle juguito.	50%	74%	86%	100%
4. Abecedario, vocales, escribir, pronunciación de palabras, aprender vocabulario, rueditas, pintar, repetir palabras, garabatear, hacer letras, recortar.	42%	66%	56%	96%

1 = Resguardar la integridad Física; 2 = Cuidado personal; 3 = Alimentación; 4 = Desarrollo.

Fuente: elaboración propia.

Para la tabla 8 del instrumento de Interacción se describe cómo está el tiempo distribuido en el cual le dedican tiempo exclusivo al niño en minutos, dando por separado los valores para la mamá y para el papá. En los dos casos ya sea hablante o no hablante de la lengua, se pueden observar como es la madre quien tiene las medias más altas en los tiempos de cuidado exclusivo con el niño.

Tabla 8. Reporte verbal sobre el tiempo en minutos de exclusividad que le dedica la madre y su percepción del padre al cuidado del niño, separando hablantes y no hablantes de la lengua Mayo.

Variable	HABLANTE N = 100		NO-HABLANTE N = 100			
	X	DS	X	DS	P	T
¿El padre dedica tiempo exclusivo para el niño?	49.18	49.74	55.41	57.15	.567	-.575
¿La mamá dedica tiempo exclusivo diario para el niño?	64.68	55.12	88.14	55.30	.047	-2.01

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 9 se describe cual es el tipo de juguete que acostumbran comprarle a los hijos en términos de el área que se está estimulando, para esta misma, se obtuvieron los porcentajes según si es la mamá o el papá el que los compra y así mismo son diferenciados según si son hablantes o no hablantes de la lengua, observando cómo es que por un lado es la madre quien obtiene los porcentajes mayores en la mayoría de las áreas, pero otro dato importante es que son los no hablantes de la lengua y quienes están obteniendo también los porcentajes más altos en contraste con los hablantes.

Por otro lado, los tipos de juegos que tienen que ver con las actividades artísticas, es la que tiene mayor diferencia de todas, en donde solo un 16% de los padres y 26% de las madres hablantes y que están bajo el programa de educación inicial acostumbran jugar a actividades que tienen que ver con actividades artísticas, en contraste con el 60% de los padres y el 88% de las madres no-hablantes y que no están bajo el programa de educación inicial. En donde se esperaría que fueran las madres hablantes de la lengua mayo fueran quienes dedicaran más tiempo a aspectos de su cultura con las actividades de recreación de tipo artístico, pero quizás esto se deba al contraste cultural que manejan estas mismas madres al estar dentro del programa de educación inicial y a los cambios de adaptación por lo que están pasando.

Tabla 9. Reporte verbal de la madre sobre los tipos de juguetes o juegos que acostumbran conseguirles a los niños y su percepción del padre, separando padres y madres, hablantes y no hablantes de la lengua Mayo.

Tipo de Juego	PADRE N = 100		Madre N = 100	
	HABLANTE	NO-HABLANTE	HABLANTE	NO-HABLANTE
1. Pelota, bicicleta, caminar, brincar, balanceo tomada de los brazos, correteadas, hacer ejercicio, maromas, columpios, globos, papalote	50%	76%	62%	86%
2. Rayar, pintar, dibujar, resortera, hacer corralitos	16%	52%	42%	76%
3. Ensamblar, rompecabezas, cubos, números, juega con tierra o agua	8%	20%	20%	52%
4. 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	24%	72%	32%	80%
5. Muñecas, carros, Trastesitos, con palita, teléfono, ayudar en la casa	26%	32%	54%	62%
6. Platicar, contar cuentos, lotería, pronunciación	28%	64%	52%	86%
7. Cantar, bailar, rondas, piano, juego con guitarra, artistas, a disfrazarse	16%	60%	26%	88%

1 = Motora gruesa; 2 = Motora Fina; 3 = Sensocognitivo; 4 = Socialización; 5 = Roles; 6 = Lenguaje; 7 = Artística.

Fuente: elaboración propia.

4.3. Escala de desarrollo integral del niño (EDIN)

Para poder darle una mayor explicación a los valores máximos que se pueden obtener en el instrumento del EDIN en cada una de las categorías se presenta la siguiente tabla 10 con los valores máximos según su edad y el área de desarrollo en la que se encuentra el niño.

Tabla 10. Valores máximos por edad y área de desarrollo para la escala del desarrollo del niño.

	1 a 1.5	1.5 a 2	2 a 2.5	2.5 a 3	3 a 4	4 a 5
Motora gruesa	24	15	21	12	18	18
Motora fina	12	15	21	24	21	21
Senso-cognitiva	6	18	9	12	15	12
Lenguaje	9	18	12	18	9	12
Socio Afectiva	18	18	15	18	18	12
Hábitos	15	9	12	12	15	9

Fuente: elaboración propia.

Para la tabla 11 se buscaron los valores de media y desviación estándar de los valores netos de la escala de desarrollo del niño (EDIN) y así poder convertir los valores a puntuaciones z y poder comparar los resultados obtenidos entre las diferentes edades y las diferentes áreas del desarrollo.

Tabla 11. Valores obtenidos de media y desviación estándar para las dimensiones del EDIN.

	Hablante		No-Hablante		P	T
	Media	DS	Media	DS		
Motora Gruesa	14.47	3.74	16.24	3.40	.018	-2.40
Motora Fina	15.27	4.46	18.38	3.76	.000	-3.64
Senso cognitiva	9.20	3.96	12.60	2.77	.000	-4.79
Lenguaje	7.93	4.34	11.92	3.09	.000	-5.09
Socio afectivo	10.93	4.10	13.90	2.85	.000	-4.04
Hábitos	7.80	4.26	9.70	2.63	.012	-2.57

Fuente: elaboración propia.

A partir de estos datos, se procedió a colocar los valores basados en la tabla 12 propuestos por Peña (2004) según los puntajes obtenidos en una muestra de niños rurales del estado de Sonora. Para poder colocar a cada uno de los participantes en los rasgos especificados se agruparon en los valores ya obtenidos en tres categorías según su edad, con problemas en el desarrollo, con riesgo en el desarrollo y con un desarrollo normal.

Tabla 12. Muestra los rangos de aciertos por categorías para el EDIN propuestos por Peña.

Tabla 5.6.1.1. Muestra los rangos de aciertos por categorías para el edin.

Rango de edad	Problemas en el desarrollo						Riesgo en el desarrollo						Desarrollo normal					
	MG	MF	SC	L	SA	H	MG	MF	SC	L	SA	H	MG	MF	SC	L	SA	H
1- 1 ½	0-9	0-3	0-2	0-3	0-9	0-6	10-15	4-9	3-4	4-6	10-15	7-12	16-24	10-12	5-6	7-9	16-18	13-15
1 ½-2	0-6	0-6	0-9	0-9	0-9	0-3	7-12	7-12	10-15	10-15	10-15	4-6	13-15	13-15	16-18	16-18	16-18	7-9
2- 2 ½	0-9	0-9	0-3	0-3	0-6	0-3	10-15	10-15	4-6	4-9	7-12	4-9	16-21	16-21	7-9	10-12	13-15	13-15
2 ½-3	0-3	0-9	0-3	0-9	0-9	0-3	4-9	10-15	4-9	10-15	10-15	4-9	10-12	16-24	10-12	16-18	16-18	10-12
3- 4	0-9	0-9	0-6	0-3	0-9	0-6	10-15	10-15	7-12	4-6	10-15	7-12	16-18	16-21	13-15	7-9	16-18	13-15
4- 5	0-9	0-9	0-3	0-3	0-3	0-3	10-15	10-15	4-9	4-9	4-9	4-6	16-18	16-21	10-12	10-12	10-12	7-9

M.G.= motricidad gruesa, M.F.= motricidad fina, S.C.= senso - cognoscitiva, L= lenguaje, S.A.= socio - afectiva, H= hábitos.

Fuente: Peña, 2004.

Para las tablas 13 y 14 se colocaron los datos según los rangos de edad que van del 1 a 2, de 2 a 3, de 3 a 4 y de 4 a 5 años de edad correspondientemente, para evitar rangos medios entre las edades y evitar cualquier tipo de confusión, tomando en cuenta los rangos ya establecidos por Peña (2004). En estas tablas se puede ver claramente cómo es que el porcentaje mayor de la población de niños que presentan problemas en el desarrollo son los que están dentro del programa de educación inicial.

Tabla 13 rangos de edad y frecuencia en el área de desarrollo para niños de madres hablantes con educación inicial.

Rango de edad	Problemas en el desarrollo						Riesgo en el desarrollo						Desarrollo normal					
	MG	MF	SC	L	SA	H	MG	MF	SC	L	SA	H	MG	MF	SC	L	SA	H
1 a 2	2	1	5	9	9	8	6	3	3	2	3	3	4	8	4	1	-	-
2 a 3	3	2	2	4	1	1	4	3	1	3	4	5	1	3	5	1	3	2
3 a 4	1	2	5	2	3	2	4	3	5	3	3	5	6	6	1	6	5	4
4 a 5	1	2	1	1	-	2	5	9	1	4	8	5	10	5	14	11	8	9
TOTAL	7	7	13	16	13	13	19	18	10	12	18	18	21	22	24	19	16	15

1 a 2 N = 12; 2 a 3 N = 8; 3 a 4 N = 11; 4 a 5 N = 16

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14 rangos de edad y frecuencia en el área de desarrollo para niños de madres no-hablantes sin educación inicial.

Rango de edad	Problemas en el desarrollo						Riesgo en el desarrollo						Desarrollo normal					
	MG	MF	SC	L	SA	H	MG	MF	SC	L	SA	H	MG	MF	SC	L	SA	H
1 a 2	1	-	-	-	1	-	7	1	-	-	3	9	2	9	10	10	6	1
2 a 3	-	-	-	-	-	-	7	-	-	1	3	1	3	10	10	9	7	9
3 a 4	-	-	-	-	-	-	2	1	1	1	4	5	8	9	9	9	6	5
4 a 5	-	-	-	-	-	1	2	1	1	2	-	4	18	19	19	18	20	15
TOTAL	1	-	-	-	1	1	18	3	2	4	10	19	31	47	48	46	39	30

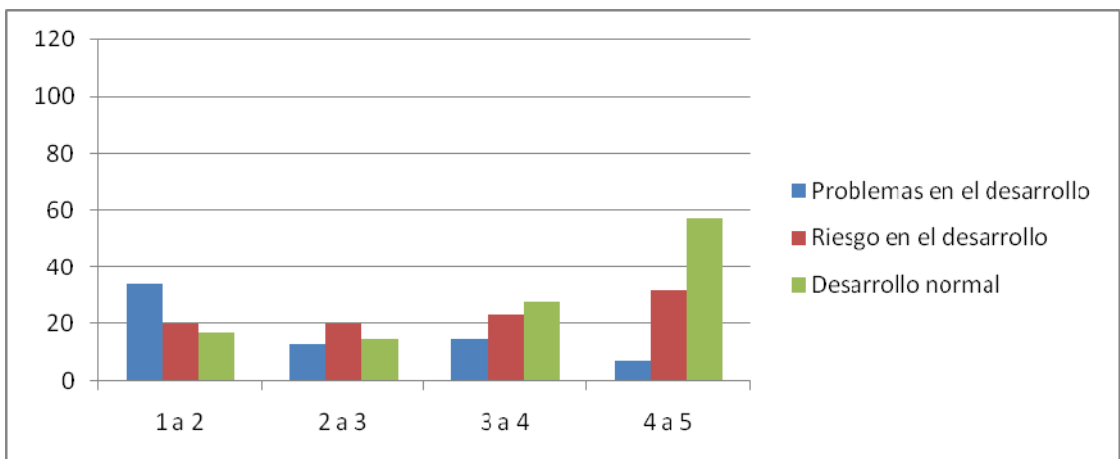
1 a 2 N = 10; 2 a 3 N = 10; 3 a 4 N = 10; 4 a 5 N = 20

Fuente: elaboración propia.

A través de los datos obtenidos según las tablas anteriores y según la estandarización de la población rural mexicana propuesta por Peña (2004), se pretende dar una mayor explicación a los datos en una gráfica de barras comparando las dos poblaciones en la grafica 1, en donde se separan no sólo

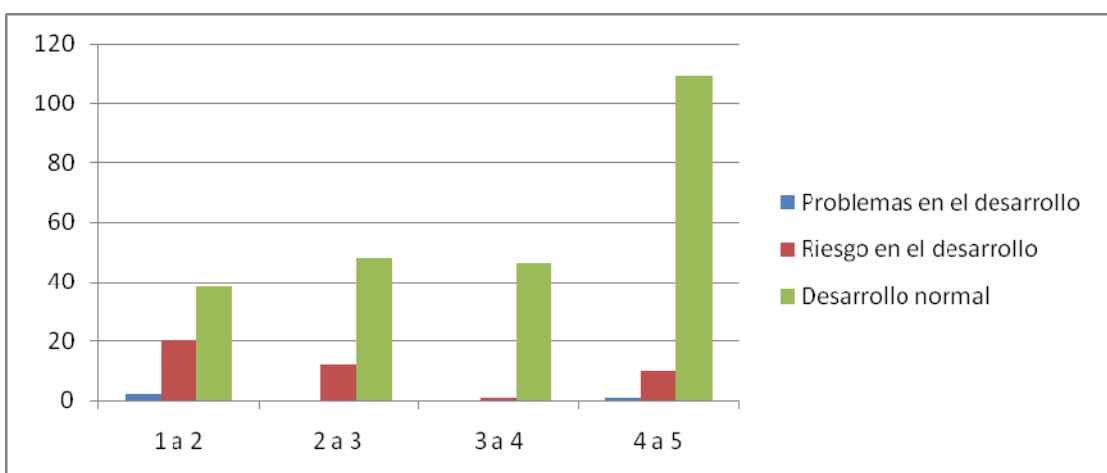
los niños hablantes de la lengua mayo, que están bajo el programa de educación inicial sino también expuestos los niños que no les enseñan la lengua mayo y que no están bajo el programa en la grafica 2, notando así las diferencia de frecuencia de niños que puntuaron en los rangos de problemas, riesgo o desarrollo normal, según su rango de edad.

Grafica 1. Rangos de edad y frecuencia en el tipo de desarrollo para niños de madres hablantes con educación inicial.



Fuente: elaboración propia.

Grafica 2. Rangos de edad y frecuencia en el tipo de desarrollo para niños de madres no-hablantes sin educación inicial.



Fuente: elaboración propia.

4.4. Estimulación del niño en el hogar (HOME)

Para la escala de estimulación del niño en el hogar (HOME) fue necesario reagrupar los puntajes obtenidos según los valores resultantes en la estandarización que realizó Peña (2004) en la zona rural de Sonora en donde para obtener los puntajes se realizaron percentiles de los grupos dando como resultados puntajes de estimulación inadecuada, moderada y adecuada como se muestran a continuación en la tabla 15.

Tabla 15. Grupos de estimulación por dimensión del Home de acuerdo a la sumatoria propuesta por Peña.

Tabla 5.6.2 Grupos de estimulación por dimensión del HOME de acuerdo a la sumatoria.

Dimensiones HOME	Estimulación inadecuada.	Estimulación moderada.	Estimulación adecuada.
Respuesta verbal y emocional.	0 – 6	7 – 9	10 – 11
Aceptación de la conducta del niño.	0 – 4	5 – 6	7 – 8
Organización del medio ambiente	0 – 3	4 – 5	6
Provisión y funcionalidad de materiales de juego.	0 – 4	5 – 7	8 – 9
Los padres se relacionan con el niño.	0 – 2	3 – 4	5 – 6
Oportunidad para la variedad.	0 – 1	2 – 3	4 – 5
HOME total.	0 – 25	26 – 36	37 – 45

Fuente: Peña, 2004.

Siguiendo la secuencia anterior se procede a utilizar los rangos expuestos y mediante la tabla anterior propuesta por Peña et.al. se colocaron el porcentaje de niños que se ubicaron según su puntaje en inadecuados, moderados o con estimulación adecuada, separando por un lado los niños con madres que hablan y enseñan la lengua y por otro lado los que tienen madres que no la hablan ni la enseñan, observando a su vez cómo es que los porcentajes más altos se encuentran en estimulación inadecuada en todas las dimensiones los obtienen los niños con madres hablantes de la lengua que a su vez están bajo el programa de educación inicial (ver tabla 16).

Tabla 16. Porcentajes, valores de media y desviación estándar obtenidos según el tipo de estimulación que recibe el niño en el hogar, diferenciando a la población hablante de los no-hablantes de la lengua Mayo.

<i>DIMENSIÓN</i>	<i>X</i>	<i>DS</i>	<i>ESTIMULACIÓN</i>	<i>%</i>	
				Hablantes	No-Hablantes
Respuesta emocional y verbal	8.73	2.29	Inadecuada	32	/
			Moderada	20	46
			Adecuada	48	54
Organización del medio ambiente	4.31	1.17	Inadecuada	42	14
			Moderada	42	68
			Adecuada	16	18
Provisión / funcionalidad de materia	4.19	2.80	Inadecuada	88	10
			Moderada	12	68
			Adecuada	/	22
Los padres se involucran con sus hijos	4.68	2.19	Inadecuada	30	/
			Moderada	32	6
			Adecuada	38	94
Oportunidad para la variedad	3.12	1.04	Inadecuada	4	2
			Moderada	68	58
			Adecuada	28	40
TOTAL	26.12	6.77	Inadecuada	68	6
			Moderada	30	92
			Adecuada	2	2

Fuente: elaboración propia.

4.5. Estilo de autoridad de la madre

En cuanto al manejo de la autoridad de las madres en la zona rural indígena se obtuvieron valores de media y desviación estándar por separado para cada una de las poblaciones, por un lado los hablantes de la lengua y por otro lado los que no la hablan. El instrumento de Escala de ejercicio de autoridad de la madre, derivado de la Escala Multidimensional de Autoritarismo en la Cultura Mexicana, tiene una media mínima a obtener de 26 y un máximo de 130. Con este dato podemos describir por un lado a las mamás hablantes de la lengua que obtuvieron una media de 72.58, y por otro lado tenemos a las madres no

hablantes con una media de 78.80; así mismo cómo es que los dos grupos superaron el valor medio del instrumento que es de 65 puntos, representándolas como madres que utilizan frecuentemente técnicas de enseñanza-aprendizaje basadas en la evitación y el escape y utilizan el castigo para mantener a sus hijos sujetos a las normas, siendo respetuosos con la autoridad.

Este instrumento demuestra dos aspectos importantes como lo son las dimensiones que este mismo conforma, por un lado a las madres autoritarias y por otro lado las democráticas. Las madres no-hablantes de la lengua y quienes no están bajo el programa de educación inicial son más autoritarias ($X = 30.4$; $DS = 4.70$) y más democráticas ($X = 16.7$; $DS = 2.68$) en contraste con la población hablante de la lengua y que están bajo el programa de educación inicial en donde las autoritarias tienen una media de 25.4 con una desviación estándar de 7.34 y las democráticas con una media de 15.6 y una desviación estándar de 4.14 siendo diferentes significativamente.

Se puede observar cómo es que las madres no hablantes de la lengua, utilizan métodos más democráticos y autoritarios en contraste con las hablantes de la lengua, indicándonos como es que estas madres en algunas ocasiones promueven técnicas de enseñanza aprendizaje basadas en el principio de reforzamiento y teniendo la idea que los niños tienen la posibilidad de opinar y ofrecer consecuencias a los padres, que éstas a su vez colaboran con el proceso de control instruccional en donde esta interacción se apoya la solución de problemas y la toma de decisiones en el núcleo familiar (ver Tabla 17).

Tabla 17. Resultados de la prueba de T de student para la comparación de estilos de disciplina, entre madres hablantes y no hablantes de la lengua Mayo.

Estilo de disciplina	Habla nte N=50		No-Habla nte N=50		P	T
	X	DS	X	DS		
Autoritario	25.94	7.34	30.40	4.70	.001	-3.45
Democrático	15.66	4.14	16.70	2.68	.146	-1.46
Total	72.58	13.29	78.80	7.75	.006	-2.79

Fuente: elaboración propia.

4.6. *Inventario de Alianza para la Paternidad*

Evaluando el grado de coparticipación y compromiso que los padres perciben en su conyugue, este inventario describe la parte de la relación de la pareja que concierne al ejercicio de la paternidad y las practicas de crianza. Está constituido por 20 reactivos que responden en una escala Likert de 5 puntos de menor a mayor (Abidin y Brunner, 1995). Se realizo un Alpha de Cronbach, y el índice para todo el inventario fue de 0.779, en donde se seleccionaron aquellos reactivos que mediante un análisis factorial no resultaron significativos tomando en cuenta las medidas ya establecidas, teniendo como final un total de 14 reactivos.

El análisis descriptivo muestra como resultado las dos poblaciones, por un lado los hablantes de la lengua y por otro lado los no-hablantes en donde se puede ver como los no hablantes están teniendo medias más altas y desviaciones más pequeñas, en la mayoría de los reactivos en comparación con la otra población, percibiendo así a la población hablante como las que tienen parejas que participan más y se sienten comprometidas como padres, relacionando a la pareja y su práctica de crianza como un conjunto (ver Tabla 18).

Este inventario de alianza para la paternidad demuestra como son similares las medias y desviaciones estándar para cada uno de los reactivos pero al poner atención en los reactivos que resultaron significativos, se nota que éstos tienen que ver con aspectos en incluyen sentimientos y de opinión de parte de los dos a los que se necesita que llegar a un acuerdo, se denota en reactivos como lo son el de “mi esposo quiere a nuestro hijo tanto como yo lo quiero” (P = .002; DS = 10.22) “si nuestro hijo necesita ser castigado mi esposo y yo nos ponemos de acuerdo en cómo hacerlo” (P = .008; DS = 7.44) y “mi esposo y yo tenemos la misma opinión acerca de mi hijo” (P = .014; DS = 6.31).

Tabla 18. Resultados del análisis de Varianza para el inventario de alianza para la paternidad según la población hablante y no hablante de la lengua Mayo.

	T	P	Hablante N=50		No-Hablante N=50	
			X	DS	X	DS
<i>Mi esposo y yo podemos tener una buena comunicación cuando se trata de nuestro hijo</i>	.862	.391	4.64	.693	4.51	.736
<i>Mi esposo está dispuesto a dejar de hacer cosas para ayudarme a cuidar de nuestro hijo</i>	1.65	.102	4.24	1.021	3.88	1.051
<i>Mi esposo le pone mucha atención o está pendiente de nuestro hijo</i>	.981	.329	4.64	.827	4.47	.882
<i>Mi esposo y yo estamos de acuerdo acerca de lo que le está permitido y lo que no le está permitido hacer a nuestro hijo</i>	2.78	.007	4.64	.942	4.09	.947
<i>Me siento más cerca de mi esposo cuando lo miro jugar con nuestro hijo</i>	1.15	.252	4.56	.861	4.35	.897
<i>Mi esposo sabe cómo tratar a los niños</i>	.934	.353	4.46	.788	4.30	.832
<i>Mi esposo y yo hacemos un buen equipo como padres</i>	.934	.353	4.60	.728	4.44	.881
<i>Mi esposo cree que soy una buena madre</i>	.971	.334	4.50	.995	4.30	.964
<i>Yo creo que mi esposo es un buen padre</i>	1.28	.202	4.68	.653	4.49	.768
<i>Mi esposo hace que mis tareas como madre yo las sienta más fáciles porque me apoya en lo que hago</i>	3.06	.003	4.40	.857	3.74	1.157
<i>Mi esposo quiere a nuestro hijo tanto como yo lo quiero</i>	-1.66	.100	4.76	.625	4.93	.338
<i>Mi esposo y yo tenemos la misma opinión acerca de nuestro hijo</i>	4.30	.000	4.74	.751	3.95	.975
<i>Si nuestro hijo necesita ser castigado mi esposo y yo nos ponemos de acuerdo en cómo hacerlo</i>	-2.18	.032	2.18	1.612	2.84	1.290
<i>Mi esposo y yo queremos lo mismo para el futuro de nuestro hijo.</i>	-4.99	.619	4.76	.591	4.81	.450

Fuente: elaboración propia.

4.7. Índice de Estrés Parental Abidin (IEP)

En la tabla 19 se presentan los resultados del índice de Estrés parental; en donde se aprecia cómo es que los valores de media para los dos grupos (hablante y no-hablante) son similares pero las diferencias se pueden encontrar en las desviaciones estándar y en la dimensión de competencia en la madre con un valor de significancia de .011.

Tabla 19. Resultados del análisis de varianza para las dimensiones del instrumento de índice de estrés de la crianza para las madres hablantes y no-hablantes de la lengua Mayo.

	Dimensiones			Hablaante		No-Hablante	
		T	P	\bar{X}	DS	\bar{X}	DS
Temperamento del niño	Distractibilidad	.592	.555	23.28	4.92	22.78	3.37
	Humor	.631	.529	12.24	3.83	11.80	3.14
	Adaptabilidad	-1.64	.103	26.88	5.83	28.66	4.95
	Demanda	.671	.504	10.80	2.64	10.46	2.41
Competencia de la madre	Competencia	2.59	.011	17.30	2.88	16.04	1.84
	Apego	-1.38	.170	12.40	2.61	13.04	1.95
	Depresión	-.55	.584	17.46	4.31	17.86	2.79
	Salud	.183	.855	11.70	2.58	11.62	1.68

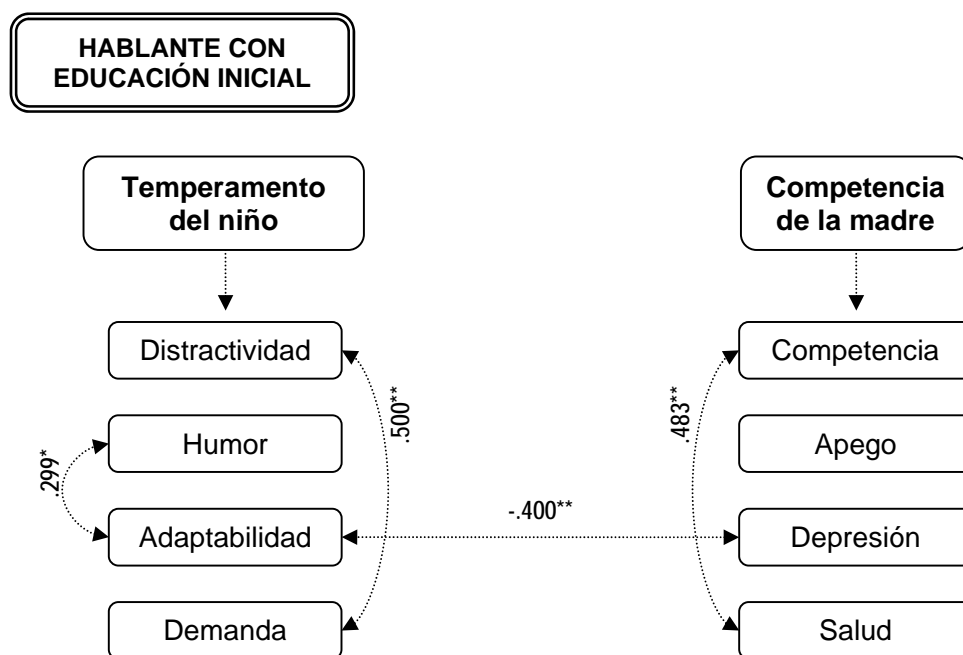
Fuente: elaboración propia.

4.8. Correlación entre variables del instrumento de Índice de Estrés parental

Para este inventario se correlacionaron las variables del instrumento tomando en cuenta las dimensiones ya establecidas para este instrumento, por un las dimensiones establecidas para el hijo, que son las de distractividad, humor adaptabilidad, demanda y por otro lado las dimensiones relacionadas con la madre como son: competencia, apego, depresión y salud. En la tabla de correlación se puede observar cómo es que una relación se encuentra entre las variables como demanda, siendo está relacionada con la variable distractividad (.500**), categorías que son por parte del hijo como la de humor y adaptabilidad

también relacionadas (.299*); por otro lado competencia y salud (.483**) que son variables correspondientes a la madre; y las variables que están asociada a las dimensiones de la madre y el hijo es adaptabilidad con depresión (.400**) (ver grafica 3).

Grafica 3. Correlación entre variables resultantes del inventario de Estrés parental para la población Hablante de la lengua Mayo con educación inicial.



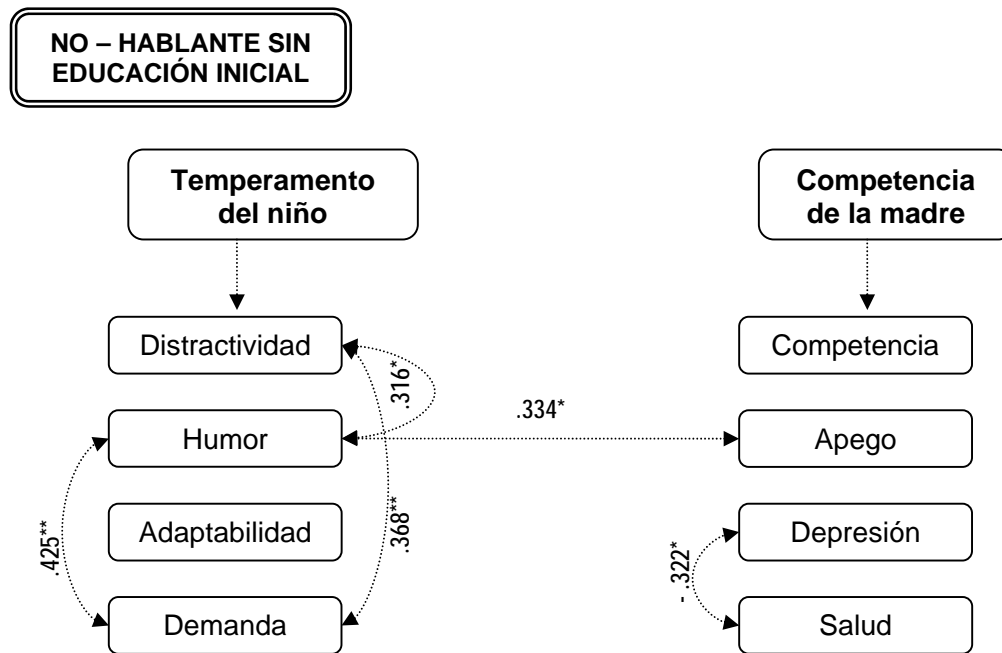
N = 50; * P= <.05; ** P=<.001;

Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 4 de correlación para la población No-hablante de la lengua y que no están bajo el Programa de Educación Inicial, se pueden observar relaciones similares a las anteriores entre las variables como Demanda relacionada con Distractividad (.368**) y Distractividad con Demanda (.316*), pero también encontramos relaciones entre Humor y Demanda (.425**); por otro lado para las dimensiones de la madre correlacionan Depresión y Salud (.322*); y las

variables que están asociada a las dimensiones de la madre y el hijo es Humor y Apego (.334*).

Grafica 4. Correlación entre variables resultantes del inventario de Estrés parental para la población No-Hablante de la lengua Mayo sin educación inicial.



N = 50; * P= <.05; ** P=<.001;

Fuente: elaboración propia.

4.9. Correlación de variables para el instrumento de Estimulación del niño en el hogar (HOME)

Para el instrumento de Estimulación del niño en el hogar se puede observar como para el gráfico 5 son varias las dimensiones que se correlacionan entre sí, por un lado muy importante es la relación entre la dimensión de Provisión y funcionalidad de materiales de juego con Respuesta verbal y emocional (.352*), Organización del medio ambiente (.306*) y si los padres se relacionan con el

niño (.393*), por otro lado se encontró relación entre Respuestas verbales y emocionales, si los padres se relacionan con el niño (.536**) y esta última dimensión con la oportunidad que tienen para la variedad (.287*).

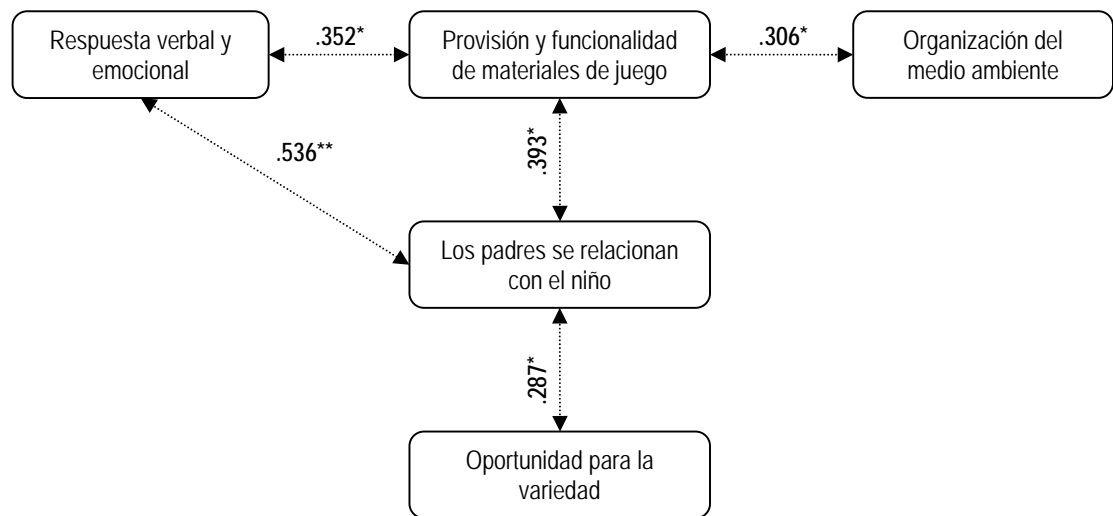
Estas correlaciones se encontraron sólo para la población Hablante de la lengua y que está bajo el programa de educación inicial, ya que al momento de realizar los análisis de correlación para la población no hablante de la lengua, ninguna de las dimensiones correlacionó significativamente.

Las correlaciones que significantes para el HOME solo estuvieron relacionadas dentro de la población hablante de la lengua y que está dentro del programa de educación inicial, donde las condiciones están haciendo que ellos mismos relacionen estos aspectos como los que tienen que ver con la provisión de materiales de juego y como estos mismos programas les dicen que estos juegos tienen que ver con las respuestas verbales y emocionales (.352*), con la organización del medio ambiente (.306*), como estos mismos padres se relacionan con los niños (.339*) y como a su vez les dan oportunidades para la variedad de juegos que ellos realizan en su comunidad.

Para la población no-hablante ninguno de los aspectos anteriores correlaciono significativamente en ningún sentido, dando a entender que ellos están basándose en diferentes técnicas para estimular al niño, y que estas probablemente tienen que ver con las que están acostumbrados a realizar por medio de su comunidad y que son las que tienen que ver con aspectos de su cultura, como ya son los bailes, el tipo de juegos que no configura dentro de los programas de educación inicial y aspectos que tienen que ver con el lenguaje como los cantos y desde aspectos de andar en bicicleta en donde para ellos a veces el tener una bicicleta es solo el símbolo de estatus ya que los niños

acostumbran a jugar con varas, piedras, semillas, fichas y son pocos los juguetes que uno puede observar en este tipo de comunidades.

Gráfico 5. Correlación de variables de las dimensiones del inventario de Estimulación del niño en el hogar (HOME) para la población hablante de la lengua Mayo con educación inicial.



$N = 50$; * $P = <.05$; ** $P = <.001$;

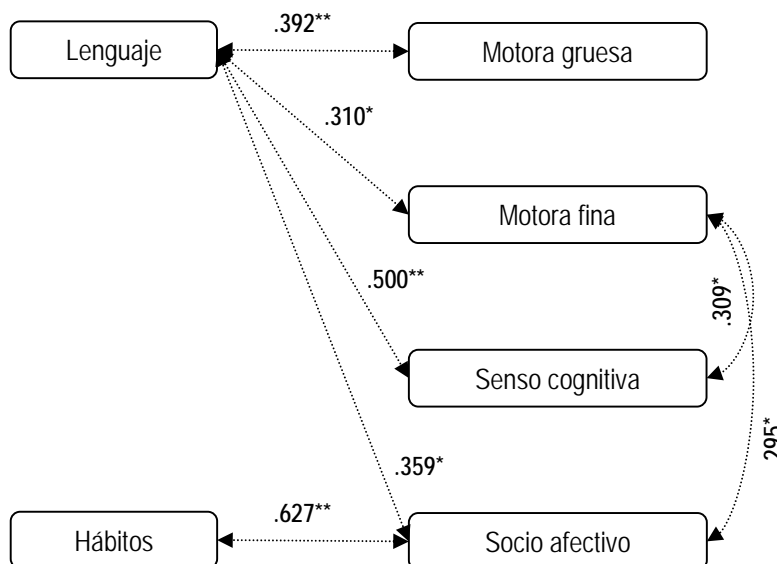
Fuente: elaboración propia.

4.10. Correlación de variables para la escala del Desarrollo integral del niño en el hogar (EDIN)

Al momento de correlacionar las variables de la escala del desarrollo integral del niño en el hogar para la población hablante de la lengua y que está dentro del programa de educación inicial, lo primero que sale a relucir, es como la Variable lenguaje, es la que parece regular todos los aspectos, en primer lugar para la región hablante de la lengua y que está bajo el programa de educación inicial. El lenguaje correlaciona de manera directa con motora gruesa ($.392^{**}$), motora fina ($.310^*$), sensocognitiva ($.500^{**}$) y socio afectivo ($.359^*$) y como esta socio afectiva correlaciona con hábitos ($.627^{**}$). Esto mismo se puede ver para

la población no-hablante de la lengua y que no está bajo el programa de educación inicial en donde al igual es lenguaje quien parece correlacionar con la mayoría de los aspectos como motora gruesa (.499**), Sensocognitiva (.302*) y socio afectivo (.313*) y esta ultima socio afectivo correlaciona nuevamente con hábitos (.405*) (ver gráfico 6).

Gráfico 6. Correlación de variables del inventario del Desarrollo Integral del Niño en el hogar para la población hablante de la lengua Mayo con educación inicial.



$N = 50$; * $P = <.05$; ** $P = <.001$;

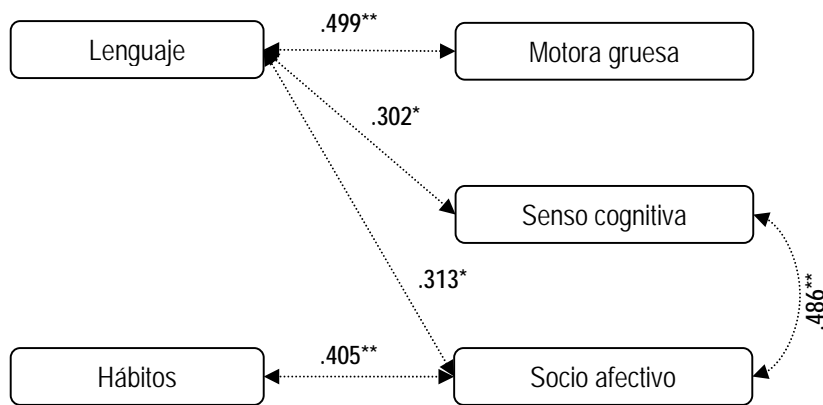
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la población no hablante de la lengua y que no está bajo el Programa de Educación Inicial se puede observar en el gráfico 7, cómo es que la variable Lenguaje se vuelve a correlacionar significativamente con las dimensiones Motora Gruesa (.499**), Senso cognitiva (.302*) y socio afectivo (.313*) y como esta última vuelve a correlacionar con Hábitos (.405**). Lo que se puede resaltar de esta correlación es como la variable Motora Fina, para

esta población es la única que no correlaciona con lenguaje ni con ninguna de las otras variables propuestas por la escala.

Un aspecto que hay que resaltar es que para las dos poblaciones se tienen la misma estructura correlacional, pero es para la población no-hablante y que no está bajo el programa de educación inicial quien no correlaciona motora fina con ninguno de los aspectos, al contrario de la otra población que si esta bajo el programa de educación inicial, y esto quizás se deba a que el programa en si forzó a la población a estimular estos aspectos que quizás en un principio para ellos no eran necesarios y que ahora los estimulan de manera para que aprendan a pintar, dibujar, escribir, etc.

Gráfico 7. Correlación de variables para el inventario del desarrollo Integral del Niño en el Hogar para la población No-Hablante de la lengua Mayo sin educación inicial.



*N = 50; * P= <.05; ** P=<.001;*

Fuente: elaboración propia.

Se debe recordar que para esta población que no está bajo el programa de educación inicial no escolarizada y que fue la que obtuvo los puntajes más elevados en el EDIN con niños sin problema en el desarrollo, quizás lo que puede estar indicando sean dificultades de ajuste en el programa, ya sea en la comprensión del idioma o el paso del conocimiento de promotor a madre e hijo

y en la forma en que se está promoviendo la estimulación en los niños, por lo que se debiera pensar en establecer no solo mejoras en los materiales sino quizás pensar en que esta población no solo tiene una cultura diferente sino que también ellos tienen una historia de la cual no se pueden desprender y a la cual se adapten los materiales a las necesidades que se establecen en las comunidades.

En este caso para las comunidades indígenas y en donde los modelos aunque puedan ser para poblaciones muy similares en pobreza y pobreza extrema, las comunidades indígenas representan diferencias a tal magnitud que se pueden ver reflejadas en las formas de aprendizaje-enseñanza y que tenga repercusiones en un sentido favorable de avance en las comunidades indígenas Mayo / Yoreme.

5. Discusión

De acuerdo con el estudio realizado con población indígena Mayo, se entrevistaron a 100 madres, de las cuales el 50% de ellas no hablaba ni enseñaba la lengua y el otro 50% sí habla la lengua y estaban dentro del Programa de Educación Inicial que se imparte en su comunidad. Se observó cómo es que los comportamientos de estos padres son distintos y es importante hacerlo notar, ya que se está hablando de dos poblaciones indígenas Mayo con bajos recursos, que viven en comunidades cercanas y que comparten un proceso cultural de tradiciones y costumbres, pero que a pesar de sus semejanzas ellos viven en condiciones en las cuales los procesos de socialización, interacción con la familia y el conyugue y los estilos de paternidad son diferentes en cuanto a sus habilidades de desempeño cognitivo (Velasco, 1990).

Para la edad de los niños se encontró que para las dos poblaciones, la mayoría de los niños sobrepasan los dos años; esto es importante ya que tiene que ver con el tamaño y madurez que pueda tener este niño con respecto a su desarrollo y como esto lo ayuda en la forma en cómo se desenvuelve en su medio ambiente, de las costumbres que éstos acogen de sus mayores y de las tradiciones que estos mismos realizan en su comunidad. Esto se ve reflejado en estudios de Vera y cols. (1997), en donde los niños entre más pequeños, los padres tienden a ser mas demandantes en su alimentación y protección de sus hijos y promueven con menor frecuencia actividades que tienen que ver con el aprendizaje de nuevas conductas, ya que están más pendientes de vigilar y cuidar las exigencias del niño.

5.1. Interacción padre- madre- hijo

Para el instrumento de Interacción Padre – Madre – Hijo se encontró que son las madres quienes dedican más tiempo de cuidado a los niños, en donde las madres refieren pasar más de una hora con los niños, pero son en un porcentaje más grande, las madres no hablantes de la lengua y quienes no están bajo el programa de educación inicial. Esto es importante ya que el modelo de Super y Harknes (Citado en Myers, 1993) nos menciona estos aspectos importantes que explican la diada entre madre e hijo, fundamentalmente desde la estimulación en el hogar lo cual tiene gran influencia en los ambientes de aprendizaje del niño.

Se debe tomar en cuenta que los resultados son referidos por la madre; y no es el padre quien responde, ya que al preguntar sobre las actividades o cuidados que realizan hacia sus hijos, se ve claramente como son las madres quienes vuelven a puntuar alto en cualquiera de las actividades; ya sea desde cuidados sobre la integridad personal, cuidado personal, alimentación y desarrollo; y son específicamente las madres no-hablantes de la lengua mayo y quienes no pertenecen al programa de educación inicial quienes refieren tener más cuidado en todos los aspectos y en el tiempo en minutos que le dedican al cuidado exclusivo diario para el niño ($X = 88.14$) , al contrario de los padres y de las madres hablantes de la lengua y que están bajo el programa de educación inicial.

Los tipos de juguetes que acostumbran conseguirle a los niños ya sean los padres o las madres son los de tipo motora gruesa en donde comprarle una pelota, una bicicleta llevarlos a caminar, brincar son los más comunes; vemos también como es que nuevamente las madres no hablantes de la lengua y quienes no están bajo el programa de educación inicial las que tienden a

comprar mas este tipo de juguetes, siendo las de mayor frecuencia (86%). Quizás por la cercanía al municipio en donde se tiene una mayor oportunidad de realizar la compra de juguetes y en donde es de fácil acceso en comparación con la otra población.

5.2. Escala del desarrollo integral del niño (EDIN)

A través de los resultados obtenidos en la escala de desarrollo integral del niño (EDIN). Se analizaron primero los resultados que tienen que ver con medias y desviaciones estándar para la población en general, diferenciando según el rango de edad en el que se encuentre el niño. En un principio se observó que la población es un tanto similar, pero al separarla en rangos de edad que van de 1 a 2, de 2 a 3, de 3 a 4 y de 4 a 5 años de edad, comienzan a destacar las diferencias. Estas diferencias se hacen notables cuando separamos a la población hablante de la lengua Mayo que está dentro del programa de educación inicial de la población no-hablante y que no está dentro del programa de educación inicial. Ésta última población de niños se categorizó como la que tiene una frecuencia de niños menor en el rango de problemas en el desarrollo, en comparación con la población Hablante y que está bajo el programa de educación inicial.

Tomando en cuenta que estos rangos salen de la estandarización realizada en una población rural con pobreza extrema del Estado de Sonora (Peña, 2004), y volviendo a los datos, se esperaría encontrar a la población hablante y que está dentro del programa de educación inicial no escolarizada con menos problemas en el desarrollo, quizás podríamos argumentar que es el mismo programa el que causa un efecto de contraste en los niños, ya que se sabe que las condiciones culturales a las que ellos han estado expuestos son distintas ya sea

por su cultura o tradiciones en las cuales ellos se desenvuelven y el programa funciona de una manera general.

Aunque estamos hablando de dos poblaciones similares, esta última no es una población en riesgo en el desarrollo de los niños y esto corrobora los resultados obtenidos con los estudios realizados recientemente por Pérez-Gómez, (2008) con indígenas mayos en el norte de Sinaloa en donde encontraron que los niños no presentaron problemas en el desarrollo y a su vez encontrando una estimulación adecuada y moderada en más de 50% de los participantes.

5.3. Estimulación del niño en el hogar (HOME)

En la escala de estimulación del niño en el hogar (HOME) los porcentajes de la población hablante se concentran en una estimulación inadecuada, estos datos se obtuvieron a través de nuestra muestra y se plantearon a través de la estandarización de los puntajes obtenidos en una zona rural con pobreza extrema en el Estado de Sonora (Peña, et al.) en donde a través de estos puntajes (estimulación inadecuada, moderada y adecuada), son los niños que tienen madres hablantes de la lengua y que están bajo el programa de educación inicial quienes obtienen los porcentajes de población más elevados en estimulación inadecuada ya sea en las dimensiones de respuesta emocionales y verbales (32%), organización del medio ambiente (42%), provisión y funcionalidad de materia (88%), si los padres se involucran con el niño (30%) y si hay oportunidad para la variedad (4%). En contraste con los niños que tienen madres no hablantes de la lengua y que no están bajo el programa de educación inicial.

Esto se puede deber quizás por el mismo argumento anterior, en donde se plantea como los instrumentos necesitan de un ajuste para cada población o en

donde los reactivos que demuestran oportunidades para la variedad, en sus juegos y juguetes, al mismo tiempo no están siendo redirigidos de manera adecuada. Hurlok (1988) menciona que la interacción con los juguetes y objetos le permiten dar una mejor estimulación sensitiva a texturas, formas y colores así como la diversidad en los juegos permite que el niño tenga mayores posibilidades de percibir sensaciones diferentes y que desarrolle sus músculos. En esta población encontramos al igual que en los estudios de Peña (2005) que se tiene poca creatividad en el uso de juegos y no utilizan mucho los recursos naturales como lo pueden ser el jugar con piedras, palos, lodo; ejercicios de motricidad motora fina y gruesa que favorezcan el desarrollo sin que afectar ni cambiar las condiciones.

5.4. Estilo de autoridad de la madre

En este instrumento podemos observar como las madres que no están bajo el programa de educación inicial son más democráticas, pues utilizan con más frecuencia técnicas de enseñanza aprendizaje y dándoles oportunidad a los niños dándole métodos más democráticos y autoritarios y en donde se tiene la idea que los niños tienen la posibilidad de opinar y ofrecer consecuencias a los padres, igualmente las madres autoritarias utilizan el castigo para mantener a sus hijos sujetos a normas y que sean respetuosos con la autoridad.

Lo último se hace contrastar con los estudios de Haveman y Wolfe, (1995); Conger, Conger y Elder, (1997) sobre el logro académico en los niños donde reportaron que éstos, en cuyas familias están en condiciones empobrecidas, presentan ejecuciones significativamente bajas, a diferencia de los niños en la zona urbana que presentan mejores ejecuciones y velocidades de respuesta en reactivos de atención-memoria y cognición. Un elemento importante en el desarrollo que se refiere a la manera de educar a los hijos de una manera

tradicional y democrática, además el ejercicio de la autoridad de los padres está significativamente asociado con el bajo nivel educativo (Vera y cols., 2000).

5.5. Inventario de alianza para la paternidad

Al igual que en los estudios realizados por Klinkirt y Villegas (2001) quienes sugieren que la satisfacción en la relación, ayuda al crecimiento personal y se ve reflejado en una relación cercana, tolerante, creativa y firme con los hijos. A su vez, Vera y Velasco (2000) describen como la percepción de la alianza de la pareja impacta de manera directa en la estimulación y como efecto la dificultad en la ejecución de actividades en el desarrollo de niños mayores de 6 años.

5.6. Índice de estrés parental

El instrumento de índice de estrés de la crianza resalta tres dimensiones, una que tiene que ver con aspectos del hijo llamada distractividad ($P = .006$) y dos aspectos relacionados con la madre, Depresión ($P = .005$) y salud ($P = .001$) en donde estos mismos al correlacionarlos entre todas las dimensiones, vuelven a correlacionar los mismos aspectos; pero el aspecto más importante está en las dimensiones de distractibilidad y demanda para las dos poblaciones por igual.

Para la dimensión salud, la población no-hablante y que no está bajo el programa de educación inicial correlaciono con depresión (.322*) pero cuando se probaron estas correlaciones en la población hablante de la lengua mayo y que está bajo el programa de educación inicial se vio como esta misma variable salud correlaciona con lo que tiene que ver con la variable competencia (.483**), a su vez humor con adaptabilidad (.299*) en donde se podrían suponer aspectos que tienen que ver con la adaptación al programa de educación inicial

no escolarizada y como éste a su vez influye en las competencias a las que ahora tienen que adaptarse.

Esto puede ser visto desde otros puntos de vista como lo menciona Vera Calderón y Torres (2007) en donde se advierte como desde un contexto indígena los factores importantes para el estrés de la crianza por un lado los que la afectan como la falta del excedente económico, la incertidumbre de trabajo, la escases de centros de desarrollo y cuidados del niño, el consumo de alcohol del padre y por otro lado las que la favorecen como el uso de los espacios públicos y terrenos amplios, la organización matriarcal y extensa en donde todos son conocidos de todos, que hacen que las expectativas de lo que le pueda ocurrir a los niños fuera de su hogar sean bajas.

6. Conclusión

Sabemos que el análisis curricular es necesario porque sus resultados nos sirven para la toma de decisiones y determinar si los contenidos o los estándares son apropiados en determinadas poblaciones, y a su vez conocer en qué medida se cumple o no con los estándares esperados. Para esto es necesario el uso de la tecnología educativa, pero esta debe de ser vista desde un enfoque organizado y científico que no sólo tiene que ver con el uso de información, como la televisión una computadora juguetes sofisticados, etc.

Encontramos algunas limitaciones al revisar y analizar modelo de educación inicial no escolarizada, en cuanto a la planeación, el desarrollo, evaluación y retroalimentación, ya que en el transcurso del programa, el promotor tiene la función primordial de ser el encargado de hacer las planeaciones en cada una de las sesiones; además que elige que temas se verán primero, que actividades se van a realizar y las estrategias a implementar, además de diseñar la forma de trabajo con el grupo y es quien realiza el diagnóstico de la comunidad, sin embargo la formación de los promotores está fundamentada por aspectos generales y mayormente por aspectos demográficos y administrativos, de promoción y difusión del mismo.

El resultado más valioso en la crianza es el desarrollo de los valores y premisas socio-histórico-culturales en donde el desarrollo cognitivo y psicológico juega un papel de facilitador y el desarrollo socio-moral del niño es determinante. La observación participante del padre, que ofrece libertad del movimiento y elección, supone que el niño es responsable de su aprendizaje, solo se dedica a facilitar procesos socio-morales más que la de tipo cognitivo que a su consideración dependen más de la estructura biológica y del proceso escolar, que de la familia. El uso del enojo, la vergüenza y el miedo como ejercicio

socio-moral de reconocimiento de valores, rituales y premisas es una práctica recurrente en la familia indígena para lograr que los niños lleguen a convertirse en “personas listas”.

Para los niños, el “ser listo” implica no sólo la preparación cognitiva que lo vuelva competente en su ambiente y lo prepara para el futuro. Para los indígenas “ser listo” implica esencialmente el desarrollo socio-moral, entendimiento de reglas y normas de actuación en un mundo que se torna distinto y está asediado por una sociedad que lo asimila y lo homogeniza.

El juego se realiza a partir de la práctica de que tiene lugar en el contexto social que está relacionado con las actitudes y percepciones asociadas a la familia extensa, la comunidad y el grupo étnico. Los niños se vuelven personas a través del contacto con los otros y es a través de los otros que se reconoce como parte del a etnia, del colectivo y de la familia extensa. En el transcurso de todo esto la personalidad de la madre juega el papel muy importante ya que ella realiza gran cantidad de las actividades relacionadas con el cuidado de los niños (Medrano, 2004).

Es entonces que la relación juego-trabajo está asociada a un vínculo socio-moral de la responsabilidad y la sobrevivencia y nos sirve para ubicar y entender las prácticas de crianza. Finalmente la participación desde la primera edad en los rituales míticos, mitologías de origen, fiestas paganas y santos conforman una cosmovisión de la crianza como sistema de reproducción social que permite la transformación del infante a niño y de niño a persona (Haviland, 2003).

En relación a la primera pregunta de investigación ¿cuáles son las diferencias en cuanto a las prácticas de crianza cuando se habla la lengua mayo y cuando

no se habla? de primera instancia en donde podemos encontrar grandes diferencias es en el inventario de Estrés parental, en donde son las madres del Jupare hablantes de la lengua mayo y que están bajo el programa de educación inicial, quienes adoptan una actitud de competencia delante de la salud (.483**) y dentro del temperamento del niño la variable demanda delante de la distractividad (500**) esto contrasta con los estudios de Laborin y Vera (2006) en donde ellos reportaron como es que las madres adoptan una propia conducta ante las exigencias y las demandas y exigencias del niño. Pero esto a diferencia de las madres de Mochicahui no hablantes de la lengua y que no están dentro del programa de educación inicial se observaron diferencias de relaciones con la variable humor ya que esta última a diferencia de la otra población hablante y con programa de educación inicial, se relaciono con distractividad (.316*) con apego (.334*) y con demanda (425**).

Dentro del inventario de estimulación del niño en el hogar (HOME) la población del Jupare hablante de la lengua mayo y que está dentro del programa de educación inicial encontramos relaciones entre la variable que tiene que ver con la provisión y funcionalidad de materiales de juego con las demás variables como respuesta verbal y emocional (352*) organización del medio ambiente (306*) y si los padres se relacionan con el niño (393*) y como es que la provisión y funcionalidad de materiales de juego está relacionada con las competencias dentro del programa de educación inicial no escolarizada, que nos dice cómo es que la estimulación en las diferentes áreas favorece al niño en el desarrollo de los diferentes ámbitos que son necesarios para un buen desarrollo (SEP, CONAFE, 1999). A diferencia de la población no hablante de la lengua mayo y que no está dentro del programa de educación inicial no escolarizada quienes no correlacionaron en ninguna de las áreas del inventario de estimulación del niño en el hogar.

Por último en la escala del desarrollo integral del niño (EDIN) son grandes las diferencias entre las poblaciones ya que la población hablante de la lengua y que está dentro del programa de educación inicial no escolarizada presenta más niños con riesgo en contraste con la población no hablante de la lengua mayo y que no está bajo el programa de educación inicial, pero esto se puede quizás respaldar con el estudio de Pérez-Gómez, (2008) quienes encontraron que los indígenas mayos del norte de Sinaloa recibían una estimulación adecuada y moderada en más del 50% de los participantes.

Para contestar la segunda pregunta ¿Tendrá algún efecto el Plan de Educación Inicial sobre las prácticas de crianza en los niños Mayo / Yoreme?, partimos del principio que la práctica de crianza es vista como la interacción madre-hijo-padre y la estimulación que el niño recibe en el hogar, y es aquí donde vemos como es que son las madres que están bajo el programa de educación inicial no escolarizada quienes reportan tener menos actividades o cuidados en todas las áreas, respecto a la población que no está bajo el programa, ya que quizá se deba a que el programa menciona como es que se pretenden mejorar las prácticas de crianza y que tratándose de comunidades indígenas, se respetan creencias y prácticas culturales, pero se comete el error de no saber incluir las actividades enfocadas a preservar esas mismas costumbres y creencias, como lo pueden ser los cantos, bailes, ritos, etc. y se deben de incluir conocimientos y actitudes en el currículo de tal forma que se tomen en cuenta para preservar estas mismas costumbres, para que a su vez puedan ser heredadas y transmitidas a los hijos, como lo es la lengua materna y las mitologías. En donde una adecuada formación consistiría en reforzar las habilidades y conocimientos en torno al manejo de las variables que afectan la crianza de los niños.

Tener cuatro grupos de comparación ayudaría a dar una mejor explicación de las causas de el desarrollo del niño y las diferencias entre poblaciones, en donde se tenga un grupo de mayos hablantes y no hablantes de la lengua y que están bajo el programa de educación inicial y otro grupo de mayos hablantes y no hablantes que no estén bajo el programa de educación inicial, de esa manera poder tener un mayor control de las variables a estudiar.

Por otro lado sería recomendable utilizar un diagnostico de las prácticas mediante instrumentos de medida validos y confiables, en donde las evaluaciones no sólo se basen en la percepción subjetiva de los padres. En donde las competencias no se vean de una manera ambigua sino en términos conductuales y observables para que además faciliten su registro. Pudiendo decir que el modelo de educación inicial no escolarizada es un modelo bien planeado, pero que no está acorde a todas las poblaciones debido a que su diseño está basado en una visión global de la población y quizás no toma en cuenta la naturaleza de cada una de las comunidades en las que es trabajado.

Una opción podría ser trabajar multidisciplinariamente con áreas desde la psicología, economía, antropología, educación, etc. para dar pie a las cuestiones que tienen que ver con la preparación de los promotores educativos, el proceso de planeación y desarrollo, el tipo de materiales con el que se piensa contar y muy importante evaluar el modelo y el seguimiento del mismo programa en tiempos no muy extensos.

7. Propuesta

En el mundo indígena encontramos reglas y normas distintas en las cuales el desarrollo y la estimulación no constituyen un binomio ya que para ellos son propósitos separados, el primero para el niño y segundo para la comunidad.

La estimulación en los aspectos que no implican intencionalidad como responder a la conducta verbal y emocional, organización del medio ambiente, involucrarse con el niño y oportunidad de variedad, porque los padres hablan frecuentemente con el niño cuando cualquiera de las partes lo demanda y no como sucede en el mundo urbano de clase media en donde los “buenos padres” hablan con el niño como norma o regla como necesidad educativa como una interacción mediada por la idea de convertir al vástago en un “niño listo o inteligente”.

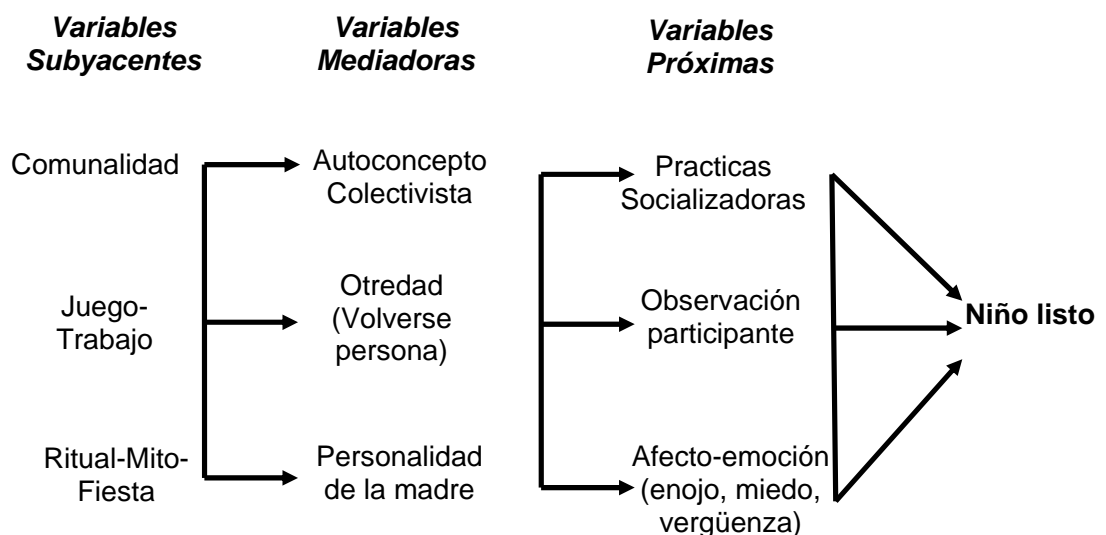
La estimulación entendida como el juego, diversión, relación, descubrimiento solo es posible en sociedades colectivistas tradicionales que consideran “juego y trabajo” como un binomio a través del cual se puede trascender e integrarse al grupo. En este contexto la madre se relaciona en menor grado con los pequeños porque el instrumento mide relaciones formales claras y distintas. Formas de relación que parten del hecho de que las madres y padres tienen el interés de promover conductas adaptativas y se olvida que la interacción tiene lugar en un mundo con reglas y normas distintas porque tiene planes y expectativas que no son las de la clase media de occidente.

La crianza en los pueblos indígenas implica que el niño apoye a su familia y a su colectivo, que participe en rituales, tradiciones y fiestas y mitologías. En este ambiente el papel de la madre como mediadora entre de la cultura es fundamental, pero quien lo formaliza es el padre. El hogar es el vehículo de

aculturación diaria, en donde el niño se desarrolla sin la vigilancia y educación formal de la madre, para ella constituye el elemento primordial de ajuste y promoción mientras el padre como proveedor solo tiene una representación formal (Vera, Peña y Pérez, 2008).

En el modelo de Abidin (1990) y en los instrumentos utilizados para estudiar el fenómeno de la crianza en la zona indígena no corresponden al escenario de la reproducción social y de la cultura de los grupos indígenas, por lo que hace una propuesta cuyos instrumentos logren evaluar cada una de las dimensiones y factores que emplean las comunidades indígenas en la educación de los niños para aproximarse a la realidad que se vive en la zona rural indígena. La propuesta de un modelo de relaciones descriptivo e indicativo se acerca más y coloca como resultante “el ser listo” y no el desarrollo psicológico o cognitivo (ver figura 8).

Figura 8. Modelo de relaciones para el estudio de la crianza en pueblos rurales indígenas.



Fuente: Vera, Peña, y Pérez, 2008.

Todo esto con la idea fundamental de trabajar en la adecuación de los servicios educativos en poblaciones rurales e indígenas en donde se mejore no sólo la calidad de la educación inicial no escolarizada sino también el diseño e implementación de los nuevos proyectos de educación, salud y bienestar para nuestros pequeños.

Referencias bibliográficas

- Abidin, R. (1990). Introduction to the special issue: The stress of parenting. *Journal of Clinical Child Psychology*. 19, 298-301.
- Abidin, R. y Brunner, J. (1995). Development of a Parenting Alliance Inventory. *Journal of Clinical Child Psychology*. 24, 31-40.
- Aguilar, A. (2007). *Pueblos indígenas de México*, Serie monografías. Recuperado en Internet: <http://cdi.gob.mx/ini/monografias/mayos.html>
- Amarís M. M. (2004). Roles parentales y el trabajo fuera del hogar. *Psicología desde el Caribe: revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*. No. 13, Págs. 15-28.
- Atkin, L. C., Supervielle, T., Sawyer, R. y Canton, P. (1987). *Paso a paso: como evaluar el desarrollo y crecimiento de los niños*. UNICEF/PAX. México.
- Belsky, S. (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child development. American Psychologist*. 55, 83-96.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard, University Press.
- Burke, W. T. & Abidin, R.R. (1980). Parenting stress index (PSI): a family system assessment approach. En: Abidin, R. R. (editor). *Parent education and intervention handbook*. Springfield, Ill: Charles, C. Thomas.
- Caldwell, B., & Bradley, R. (1968) *Home Observations for Measurement Observations in Families of Infant, Toddlers and Preschoolers*. USA the University of Arkansas at Little Rock.
- Camberos, M. Genesta M. A. y Huesca, L. (1994). La pobreza en Sonora: los límites a la modernización. *Revista de Estudios Sociales*. Vol. 5: 9, 161-167 Enero-Junio.
- CINU, (2000). Centro de Información para México, Cuba y República Dominicana. *Naciones Unidas*.
D: <http://www.cinu.org.mx/cinu/bienvenida.htm>

- CNDPI (2006). Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México*, base 2000, México. En red.
- Conger, R. D., Conger, K. J. & Elder, G. (1997). Family economic hardship and adolescent academic performance: Mediating and moderating processes. Em G. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.). *Consequences of growing up poor* (pp. 288-310). *New York: Russell Sage Foundation*.
- Cunningham Myrna (2001) Educación Intercultural Bilingüe en los Contextos Multiculturales. Parte III. *Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense*. Documento en red: <http://www.beps.net/publications/PartIII.pdf>
- Fernández, H., Turian, G., Ondorica, M., Salas G., Villagomez, C., Córdova R. M., Serrano C. E., (2006). *Informe Sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México*. Versión electrónica.
- Gardner, H. (1995) Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. *Fondo de Cultura Económica*. México.
- Guerrero Ortiz L. (2000) Educación Inicial: A La Búsqueda Del Tesoro Escondido. *Revista Iberoamericana de educación* Número 22. En Red D: <http://www.rieoei.org/rie22a04.htm>
- Haviland, J. B. (2003) *Dangerous places in Zinacantec*. En A. Breton, A. Monod Becquelin y M. H. Ruz (eds), *los espacios mayas: usos, representaciones, creencias*, Centros de Estudios Mayas, UNAM-CEMCA, México. 383-428.
- Hughes, F. y Coop, K. (2001). Spouses in the parenting role: Exploring the link between marital power and the parenting alliance. *University of Tennessee*. Recuperado el 20 de marzo del 2003 D: <http://web.utk.edu/~kgordon1/srcdo1.html/>
- INEGI (2005). Estados Unidos Mexicanos. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados Básicos y por Entidad Federativa. *Bases de Datos Tabulados de la Muestra Censal*. Aguascalientes, Ags., México.
- Jaramillo, J., Díaz, O. K., Andrea, N. K. (2006). Factores individuales, familiares y escolares asociados a la aceptación y el rechazo social en grupos de niños escolarizados entre los 9 y 11 años de edad. *Diversitas*, Vol.2, no.2, 205-215.

- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill: México.
- Klinkirt, M, P. y Villegas, M., E. (2001). *Relación de pareja y Crianza*. Recuperado el 5 de marzo del 2003.
D:<http://medicina.udea.edu.co/publicaciones/crianzahumanizada/ni%c3%b1o.htm>
- Korenman, S., Miller, J. y Sjaastad, J. (1994). *Long –Term Poverty and Child Development in the United States*. University of Minnesota, St. Paul MN. Unpublished manuscript.
- Korsbaek, Leif; Gonzáles Ortiz F. (1999) *Trabajo y comunidad. Reproducción social, económica y cultural de la población indígena del Estado de México*. Ed Convergencia, Mayo-Agosto, año 6 No. 19.
- Kulick, D. y Schieffelin, B. B. (2004). Language socialization. , *A companion to linguistic anthropology*. Ed. Duranti. Oxford: Blackwell. Pp. 349-368.
- Laborín, J. F., Vera, N. J. A. (2006). Medición de locus de control en dos contextos culturales latinoamericanos. Asociación Mexicana de Psicología Social. (Org.). *La Psicología Social en México*. 1 ed. México: AMEPSO, 2006, v. XI, p. 80-86.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. Springer, New York.
- León, P. (2005). La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacatán, *Instituto Nacional de Antropología e Historia-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social*, México. 396 pp.
- Lester, B. M., y Brazelton, T. B. (1982) *Regional obstetric anesthesia and newborn behavior*. A reanalysis toward synergistic effects. Littman, B. & Parmelee, A. M. 53: 687-692.
- Linares, M.E. (1992) *Del hecho al dicho hay menos trecho. ¿Qué hemos aprendido en los programas de apoyo a la familia para la crianza de los niños?* REDUC. CEE. México.
- Lloyd, B. H. & Abidin, R. R. (1985). Revision of the Parenting Stress Index. *Journal of Pediatric Psychology*, 10, No. 2, 169-177.

- Martell, M., Bertolini, L. A., Nieto, F., Tenzer, S., Ruggia, R., Belitzky, R. (1981). *Crecimiento y Desarrollo en los dos primeros años de vida posnatal*. Washington D.F. E.U.A. por O.P.S.
- Medrano C. A. (2004). *Do silencio ao Brincar*. Historia do presente da saude publica da psicoanalise e da infancia, Sao Pablo. Editorial Vector, p 195.
- Moctezuma, Z. J. L. (2001). *De Pascolas y Venados: Adaptación, cambio y persistencia de las lenguas yaqui y mayo frente al español*. Ed. Siglo XXI. Sinaloa, México.
- Munsinger, H. (1978). Desarrollo del niño. *México: Revista de Psicología Interamericana*.
- Muñoz, V. (2004). El derecho a la educación. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. *Comisión de Derechos Humanos*. Paris: UNESCO.
- Myers, R. (1993). *Los doce que sobreviven: fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el tercer mundo*. Publicación científica No. 545.
- Myers, G. R. (1998). Políticas sociales y sus efectos sobre el desarrollo humano en sus próximos años. En: Palacios, E. M., Román, P.R. y Vera, N. J.A. Compiladores. *La modernización contradictoria*. México: Universidad de Guadalajara y Centro de Investigación en Alimentación y desarrollo.
- Ochs, E. y Schieffelin, (1986). *Language Socialization across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peña R. M. O., (2004) Crianza y Desarrollo Infantil en Familias Rurales de la Región Sur del Estado de Sonora. *Tesis de Maestría en Desarrollo Regional*. Hermosillo Sonora, Agosto.
- Peña, R. M. O., Aguilar, R. C. y Vera, N. J. A. (2005). Pareja, estimulación, y desarrollo del infante en zona rural en pobreza extrema. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril-junio Vol.10 no.25. 559-576.
- Pérez Gómez Gerardo (2008) *Crianza y desarrollo infantil en familias yoreme-mayo en el norte de Sinaloa*. Tesis. Mención Honorífica. Universidad Autónoma Indígena de México. Enero
- PNUD. (2001). El desarrollo humano: pasado, presente y futuro. *El Informe sobre el Desarrollo Humano*. Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.

- PNUD. (2004). *Informe sobre Desarrollo Humano*: México. Mundi-Prensa México, S.A. de C.V.
- PNUD. (2007). *Informe sobre Desarrollo Humano*: México. Mundi-Prensa México, S.A. de C.V.
- Programa de Desarrollo Educativo (95 - 2000)
[En red] <http://quicklink.com/mexico7gob96/pde>.
- Rahman, A., Harrington, R., Bunn, J. (2002). *Can maternal depression increase infant risk of illness and growth impairment in developing countries?* Vol. 28, 51-56.
- Ramírez, H. A. (2000). *Violencia Masculina en el Hogar*. México, PAX, 192 pp.
- Rockwell, E. (1994). *Cuadernos de Investigación Educativa* No 4. México D. F.
- Rojas, C. D. (2002). *El conflicto entre tradición y modernidad. Constitución de la identidad cultural indígena Bribri*.
En red:
<http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno126.pdf>
- Rutter, M. (1987) Resiliencia psicosocial y mecanismos de protección. En: *American Journal of Orthopsychiatry*, N°57.
- Sánchez, A. R. y Díaz Loving, R. (2003). Patrones y estilos de comunicación de pareja: diseño de un inventario. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia (España)*. Vol. 19, no. 2 (diciembre), 257-277.
- Secretaría de Educación Pública (2004) *Carpeta de Información Básica de Educación Indígena, Sonora*. Estadística Básica. Versión Electrónica
D: http://www.sep.gob.mx/res/sep/sep_SON/7720?op=2&page=0
- SEGOB (2000) Secretaría de Gobernación. *Grupos Étnicos en México*. En Red:
<http://www.e-local.gob.mx/wb2/ELOCAL/ELOC> Grupos Etnicos en Mexico
- Sen, A. (2000) *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta S. A. Barcelona.
- SEP Y CONAFE (1999). *Programa de Educación Inicial no escolarizada. Manual del Promotor Educativo*. México: Impresiones Gráficas de Arte Mexicano.

- Shaffer David R. (2000) *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Mexico: Internacional Thomson Editores. ISBN: 970-686-015-0.
- Sierra-Bravo, R. (1995). *Técnicas de investigación social*. Madrid, España. Editorial Parainfo.
- Sigel, I. E (1982). The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior. en I.M. Laosa y I.E. Sigel. Family as learning environment for children, *Educational Testing Service*, Princeton, New Jersey. New York and London: Plenum Press.
- Silva, A. (1998). *Evaluación de Impacto del Programa de Educación Inicial*. CIEE.
- Super, C. y Harkness, S. (1987). The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture. *International Journal of Behavioral Development*. Vol. 9, 1-25.
- Tamayo, A. (1982). Autoconcepto, Sexo y Estado civil. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 2,2, 316.
- Taylor, B., Dearing, E., y McCartney, K. (2004). Incomes and outcomes in early childhood. *Journal of Human Resources*. No. 39, 980-1007.
- Toren, C. (1993). Making history: *The significance of childhood cognition for a comparative anthropology of the mind*. *Man*. Vol 28, No. 3, pp.461-478.
- Valdez, M. J. L. y González, A. N. I. (1999). El autoconcepto en hombres y mujeres mexicanos. *Ciencia Ergo Sum*. Vol. 6 no. 3 pp. 265- 269.
- Valdez-Medina, J. L. (1994). El autoconcepto del mexicano: Estudios de validación. Tesis de Doctorado no publicada. *Universidad Nacional Autónoma de México*. México, D. F.
- Vázquez Madain (2004) *Algunas Condiciones Para Generalizar La Educación Básica En Los Pueblos Indígenas de Chiapas*. Documento en red: http://www.ciesas.edu.mx/ciesas-ford/downloads/1er_e_04.pdf
- Vera, N. J. A. (2003) *Manual Psicopedagógico para el maestro de educación primaria*. CIAD, SEC Sonora, SIMAC y CONACYT. En prensa.

- Vera, N. J. A. (2004) Desarrollo regional e indicadores de desarrollo humano. *Revista de Estudios Sociales*. CIAD, UNISON y Colegio de Sonora. 12:24, 181-188. ISSN 0188-4557. Índices en: Red AL y C, LATINDEX, CLASE y CONACYT. En red: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/index.jsp>
- Vera, N. J. A., Calderón, G. N., Torres, A. M. (2007). Practicas de crianza y estrés de la madre en la Etnia Yoreme-Mayo. Estrés de la crianza. Estudios y propuestas para el medio rural. Tomo II. 1-30.
- Vera, N. J. A., y Domínguez, M. (1996). Relación entre autoconcepto de la madre y estimulación del niño en el hogar de la zona rural en el norte de México. *Revista Sonorense de Psicología*. 10: 1 y 2, 13-19.
- Vera, N. J. A. y Montiel, C. M. M. (1998). Análisis de las propiedades psicométricas del índice de estrés de la crianza en una población rural del Estado de Sonora. *La Psicología Social en México* ed. : AMPESO. VII, p. 8690.
- Vera, J., Peña, M., Pérez, G. (2008) Microambiente familiar indígena y desarrollo del niño. En: Martínez, R., Ramírez, B. y Rojo G., Azpiroz, H. Vera, J. Ramírez, B. y Juárez, J. (Comp.) *Estudios y Propuestas para el Medio Rural. Tomo III*. Mochicahui, Sinaloa, México, Universidad Autónoma Indígena de México, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. y Colegio de Postgraduados. Pp. 39-63.
- Vera, N. J. A., Sánchez, M., y Velasco, F. (1998). Comparación del desarrollo y estimulación infantil en comunidades con y sin economía agrícola de riesgo. *Familia ¿Célula Social?* Ed. Jiménez-Guillen, R. Universidad de Tlaxcala. 431-443.
- 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.
- Vígano, D., & Díaz Loving, R. (1990) Desarrollo y análisis psicométrico del EMACM: Escala Multidimensional de Autoritarismo en la Cultura Mexicana. *Revista Interamericana de Psicología*. Vol. 24, No. 2, 139-158.
- Villegas, M. (2000). La familia y su relación con la crianza. La crianza humanizada. *Boletín del grupo de puericultura de la Universidad de Antioquia*. (En red) <http://www.monografias.com/trabajos/preescolares>
- Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*. 19, 302-312.

ANEXOS

ENTREVISTADOR _____ FECHA DE LA ENTREVISTA ____ / ____ / 2002

OBSERVADOR _____ NOMBRE DEL PROMOTOR _____

COMUNIDAD _____ ADRIPCIÓN: Estatal Federal Indígena Federal PIAREB

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 si ó no

ESPECIFIQUE :
 A que edad _____, Que tipo _____ Cuidados actuales _____

10. EDAD DE LA MADRE : _____ 11. OCUPACIÓN: _____

12. EDAD DEL PADRE : _____ 13. OCUPACIÓN: _____

14. NUMERO DE HERMANOS _____ 15.-LUGAR QUE OCUPA ENTRE LOS HERMANOS _____ °

Nombre de la Madre:	Cuidador durante la visita:
Dirección:	

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 COCINA		
Piso concreto	si	no
Techo concreto	si	no
Paredes ladrillos o block	si	no

Infraestructura de la RECAMARA		
Piso concreto	si	no
Techo concreto	si	no
Paredes ladrillos o block	si	no

INDICE DE ESTRES 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. Conteste 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

Muchas gracias por su participación.

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 casa 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 facilmente (es fácil embarullarlo).	

II. REFORZAMIENTO

8. Mi hijo hace cosas que me hacen sentir orgullosa de él.	
9. Siento que le agrado a mi hijo y que quiere estar cerca de mí (es empalagozo).	
10. Mi hijo es muy risueño conmigo.	
11. A mi hijo. 1) La mayoría de las veces le gusta jugar conmigo 2) A veces le gusta jugar conmigo 4) Casi nunca le gusta jugar conmigo 3) A veces no le gusta jugar conmigo 5) Nunca le gusta jugar conmigo	

III. HUMOR

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

IV. ACEPTANCIA

17. Mi hijo se comporta como si fuera chiquito (se chipilea).	
18. Mi hijo hace cosas que me molestan mucho (es una calamidad).	
19. Mi hijo aprende más lento que otros niños	
20. Mi hijo es tan alegre como otros niños	
21. Mi hijo es capaz de hacer las cosas que yo espero de él	
22. A mi hijo le gusta ser abrazado o acariciado.	

V. ADAPTABILIDAD

23. En los primeros días del niño, dudé que pudiera criarlo adecuadamente.	
24. Ser madre es más difícil de lo que pensé	
25. Yo me siento capaz de cuidar y controlar a mi hijo (educar).	
26. 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).	
27. Mi hijo se enoja o se irrita cuando sucede algo que no le agrada (se enciende).	
28. Cuando dejo a mi hijo con otra persona para que lo cuide, el niño se resiste y da muchos problemas.	
29. Mi hijo se asusta fácilmente con sonidos fuertes o luces brillantes. (por ejemplo rayos, truenos, al sonido del viento).	
30. Me costó trabajo que mi hijo aprendiera a comer y a dormir .	
31. Mi hijo se esconde o se pone lejos cuando conoce a extraños (cimarrón)	
32. 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	
33. 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	

VI. DEMANDA

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

VII. COMPETENCIA

38. Yo puedo saber que hacer con mi hijo, sin tomarle parecer a otras personas	
39. Yo he tenido muchos más problemas criando a mi hijo de lo que esperaba.	
40. Siento que puedo lograr que mi hijo me haga caso.	
41. Tengo el sentimiento de que puedo manejar muy bien a mi hijo.	
42. 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	

VIII. APEGO

43. Pensé que iba a ser más querendona con mi hijos.	
44. Mi hijo ya sabe como hacerme enojar, me tiene agarrado el lado.	
45. Mi hijo sabe que soy su madre, me quiere más que a otras personas.	
46. ¿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	

IX. RESTRICION

47. La mayor parte de mi vida la ocupo haciendo cosas para mis hijos y no me da tiempo de hacer otras cosas.	
48. Siento que ocupo la mayor parte de mi vida, en llenar las necesidades de mi hijo y no me queda tiempo para mí.	
49. Yo me siento agobiada por mis responsabilidades como madre.	
50. Si quiero descansar, me dejan estar sola o acostarme.	

X. DEPRESION

51. Cuando pienso en mi comportamiento como madre, me siento mal e inconforme.	
52. 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.	
53. Siento que si mi hijo hace las cosas mal o no ha aprendido a comportarse, es por mi culpa.	
54. Me agradan los sentimientos que tengo por mi hijo.	
55. Hay algunas cosas que me molestan de como es mi vida.	
56. Me siento mal o culpable cuando me enojo con mi hijo.	

XI. RELACION CON EL ESPOSO.

57. Después de que tuve a mi hijo, mi esposo ha dado el apoyo que yo esperaba.	
58. El tener un hijo me ha causado más problemas en la relación con mi esposo	
59. Desde que nació mi hijo, mi esposo y yo ya no hacemos muchas cosas juntos.	
60. Desde que tuve a mi hijo, mi esposo y yo no convivimos como una familia.	
61. Desde que tuve a mi último hijo, yo he tenido menos interés en tener relaciones intimas.	
62. Al nacer este hijo hubo más problemas con los familiares y parientes políticos.	
63. El tener un hijo ha sido más caro de lo que yo esperaba	

XII. AISLAMIENTO

64. Siento que estoy muy sola y casi no tengo amigos.	
65. Cuando voy a alguna fiesta o reunión familiar no me siento muy a gusto, pronto me quiero ir.	
66. El interés por la vida de las personas que me rodean ha disminuido.	
67. Siento que a otras personas de mi edad les agrada mi compañía.	
68. Cuando tengo un problema con mi hijo, tengo gente a la que puedo recurrir para pedir consejo o ayuda.	
69. Desde que nació mi hijo, tengo pocas oportunidades de ver a mis amigos o parientes.	

XIII. SALUD

70. Durante los últimos 6 meses me he sentido más enferma o he sentido más molestias que antes.	
71. Me siento bien de salud.	
72. Me siento cansada y con pocos ánimos para el trabajo diario	
73. Desde que nació mi hijo: 1) Mi estado de salud ha sido excelente 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.	

A continuación se presentan una serie de acontecimientos entre Usted y su esposo (Pareja), o entre usted y otra persona cercana que participa en la crianza de su hijo. Por favor indique que tan frecuentemente ocurren cada una de estas cosas.

1. A mi esposo le gusta quedarse solo para estar con nuestro hijo	
2. Durante el embarazo mi esposo me expresó su confianza de que yo sería una buena madre	
3. Cuando se presenta algún problema o dificultad con nuestro hijo entre los dos buscamos una solución	
4. Mi esposo y yo podemos tener una buena comunicación cuando se trata de nuestro hijo	
5. Mi esposo esta dispuesto a dejar de hacer cosas para ayudarme a cuidar de nuestro hijo.	
6. Me gusta fomentar con mi esposo el que hablemos acerca de lo que pasa y necesita nuestro hijo.	
7. Mi esposo le pone mucha atención o está pendiente de nuestro hijo	
8. Mi esposo y yo estamos de acuerdo acerca de lo que le está permitido y lo que no le está permitido hacer a nuestro hijo	
9. Me siento más cerca de mi esposo cuando lo miro jugar con nuestro hijo	
10. Mi esposo sabe como tratar a los niños	
11. Mi esposo y yo hacemos un buen equipo como padres	
12. Mi esposo cree que soy una buena madre	
13. Yo creo que mi esposo es un buen padre	
14. Mi esposo hace que mis tareas como madre yo las sienta más fáciles porque me apoya en lo que hago	
15. Mi esposo quiere a nuestro hijo tanto como lo quiero yo	
16. Mi esposo y yo tenemos la misma opinión acerca de nuestro niño	
17. Si nuestro hijo necesita ser castigado mi esposo y yo nos ponemos de acuerdo en como hacerlo	
18. Confío en el buen juicio de mi esposo para decidir lo que es bueno para nuestro hijo	
19. Mi esposo me dice que soy una buena madre	
20. Mi esposo y yo queremos lo mismo para el futuro de nuestro hijo.	



Nombre de la mamá _____

A continuación se presentan una serie de afirmaciones acerca de su comportamiento, marque con una cruz el número que mejor expresa la evaluación que usted hace de sí mismo.

*Evaluar solo a madres con niños mayores de 3 años.

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

1. Le gusta tratar a todos sus hijos por igual	1	2	3	4	5
2. Le gusta aprender de sus hijos	1	2	3	4	5
3. Busca diálogo para resolver problemas con sus hijos	1	2	3	4	5
4. Exige a sus hijos que sigan sus instrucciones	1	2	3	4	5
5. Logra que sus hijos sigan instrucciones con regaños	1	2	3	4	5
6. Se impone a sus hijos a la fuerza	1	2	3	4	5
7. Impone con sus hijos su manera de ser	1	2	3	4	5
8. Toma en cuenta las opiniones de sus hijos	1	2	3	4	5
9. Sus hijos le obedecen por temor	1	2	3	4	5
10. Considera las opiniones de sus hijos	1	2	3	4	5
11. Toma en cuenta los sentimientos de sus hijos	1	2	3	4	5
12. Castiga a sus hijos por no seguir sus instrucciones	1	2	3	4	5
13. Castiga a sus hijos por no estar de acuerdo con usted	1	2	3	4	5
14. Permite que sus hijos tomen decisiones en casa	1	2	3	4	5
15. Acepta sugerencias de sus hijos para la toma de decisiones	1	2	3	4	5
16. Asigna a sus hijos tareas del hogar	1	2	3	4	5
17. Se siente mal cuando sus hijos no le obedecen	1	2	3	4	5
18. Maneja a sus hijos para que sigan sus instrucciones	1	2	3	4	5
19. Se siente bien cuando sigue instrucciones de sus hijos	1	2	3	4	5
20. Usa su posición ante sus hijos para imponer sus deseos	1	2	3	4	5
21. Le gusta dar ordenes a sus hijos	1	2	3	4	5



22. Usa la autoridad sobre sus hijos para eliminar conflictos	1	2	3	4	5
23. Actúa en su provecho olvidando a sus hijos	1	2	3	4	5
24. En la casa los hijos hacen lo que usted quiere	1	2	3	4	5
25. Piensa que sus hijos no son aptos	1	2	3	4	5
26. Impone formas de pensar sin tener en cuenta a sus hijos	1	2	3	4	5
27. Se considera mejor que sus hijos	1	2	3	4	5
28. No acepta que sus hijos estén en desacuerdo con usted	1	2	3	4	5
29. Acepta que sus hijos evalúen su conducta	1	2	3	4	5
30. Toma en cuenta los intereses de sus hijos	1	2	3	4	5
31. Considera consecuencias de sus hijos en sus instrucciones	1	2	3	4	5
32. Platica con sus hijos antes de decidir	1	2	3	4	5
33. Respeta la opinión de sus hijos aunque no este de acuerdo con ellos	1	2	3	4	5
34. Aplica disciplina rígida con sus hijos	1	2	3	4	5
35. Obedecen sus hijos y usted las normas de la escuela	1	2	3	4	5
36. Obedecen sus hijos y usted normas dictadas por la sociedad	1	2	3	4	5
37. Sanciona a sus hijos por no seguir sus instrucciones	1	2	3	4	5
38. Sus hijos son castigados si no lo obedecen	1	2	3	4	5

I. EDAD (1 a 1 ½)

MOTORA GRUESA	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			

MOTORA FINA	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			

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

LENGUAJE	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			

SOCIO-AFECTIVA	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			

HABITOS	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.

II. EDAD (1 ½ a 2)

MOTORA GRUESA	ENSAYOS			CALF
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			

MOTORA FINA	ENSAYOS			CALF
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			

SENSO-COGNITIVA	ENSAYOS			CALF
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			

LENGUAJE	ENSAYOS			CALF
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			

SOCIO-AFECTIVA	ENSAYOS			CALF
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			

HABITOS	ENSAYOS			CALF
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			

TOTSTI | _____ |

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

III. EDAD (2 a 2½)

MOTORA GRUESA	ENSAYOS			CALF
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			

MOTORA FINA	ENSAYOS			CALF
1. CONSTRUYE UNA TORRE DE CUATRO A SEIS CUBOS				
2. ABRE Y CIERRA ZIPPERS				
3. GARABATEA CON PRENSION 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			

SENSO-COGNITIVA	ENSAYOS			CALF
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			

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

SOCIO-AFECTIVA	ENSAYOS			CALF
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			

HABITOS	ENSAYOS			CALF
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.
MOPR

IV. EDAD (2½ a 3)

MOTORA GRUESA	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			

MOTORA FINA	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			

SENSO-COGNITIVA	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			

LENGUAJE	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			

SOCIO-AFECTIVA	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			

HABITOS	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)

MOTORA GRUESA	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			

MOTORA FINA	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			

SENSO-COGNITIVA	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			

LENGUAJE	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			

SOCIO-AFECTIVA	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. PREFIERE ESTAR CON NIÑOS (PIÑATAS, PASEOS, CASA) *				
6. REPRESENTA PERSONAJES DE CUENTOS, TV (3 PERSONAJES) *				
	STSA			

HABITOS	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)

MOTORA GRUESA	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			

MOTORA FINA	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			

SENSO-COGNITIVA	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			

LENGUAJE	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			

SOCIO-AFECTIVA	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			

HABITOS	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.

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

mamá

(señala con una ✓ las menciones hechas por el cuidador)

Nada	0	
Motora gruesa: pelota, bicicleta, caminar, brincar, balanceo tomada de los brazos, correteadas, hacer ejercicio, maromas, columpios, globos, papalote	1	
Motora fina: rayar, pintar, dibujar, resortera, hacer corralitos	2	
Senso-cognitivo: ensamblar, rompecabezas, cubos, números, juega con tierra o agua.	3	
Socialización: 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	4	
Roles: muñecas, carros, Trastesitos, con palita, teléfono, ayudar en la casa	5	
Lenguaje: platicar, contar cuentos, lotería, pronunciación	6	
Artística: cantar, bailar, rondas, piano, juego con guitarra, artistas, a disfrazarse	7	
Otros: juegos con agua o tierra Especifique: _____		

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

papá

mamá

(señala con una ✓ las menciones hechas por el cuidador)

Nada	0	
Resguardar su integridad física: 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.	1	
Cuidado personal: 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.	2	
Alimentación: 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.	3	
Actividades de desarrollo: Abecedario, vocales, escribir, pronunciación de palabras, aprender vocabulario, rueditas, pintar, repetir palabras, garabatear, hacer letras, recortar.	4	
Otras especifique: _____		

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

papá

(señala con una ✓ las menciones hechas por el cuidador)

mamá

	Ninguno	0	
	Motora gruesa: pelotas, bicicleta,	1	
	Motora fina: libro de pintar, trompo, canicas	2	
	Senso-cognitiva: ensamble, juguetes didácticos, animales, patitos	3	
	Lenguaje: libro de cuentos	4	
	Artística: sonaja	5	
	Roles: muñecas, carritos, Trastesitos, moto	6	
	Otros: plásticos Especifique: _____		

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.

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 nalguean 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, resorteras, 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 visomotor		
40	Los padres estructuran los períodos de juego del niño (organización del tiempo)		
Subtotal:			
<small>(ya es hora que te vayas a dormir, es hora de que hagas la tarea, ahorita es hora de jugar, etc.)</small>			

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:			

PUNTAJE TOTAL	
----------------------	--

	Se evalúa por reporte
	Se evalúa por observación