



Prácticas de crianza y educación inicial en la etnia Mayo

*Ángel Vera Noriega**

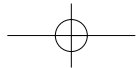
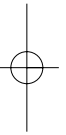
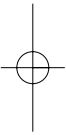
*Martha Peña Ramos**

*Nohemí Guadalupe Calderón González***

*Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.

Dirección para correspondencia: avera@ciad.mx

**Universidad Autónoma de Baja California



Resumen / Abstract

En el artículo se describen las características de las prácticas de crianza en una comunidad mayo y se realiza un análisis documental del Modelo de Educación Inicial no Escolarizada del CONAFE. Ello con la finalidad de contrastar los resultados de la práctica de crianza con las competencias esperadas de los padres y niños que asisten al programa y con base en ello, identificar la eficacia de la implementación del programa para la reproducción social en la etnia mayo. Participaron cincuenta madres y niños de la comunidad indígena mayo "El Júpare" ubicada en el municipio de Huatabampo, al sur de Sonora. Los instrumentos utilizados fueron Índice de Estrés Parental (Abidin, 1990), Interacción Padre-Hijo-Madre (Peña, 2004), Estimulación del Niño en el Hogar (Caldwell y Bradley, 1967) y Escala del Desarrollo Integral del niño (Atkin, 1987). En la evaluación del desarrollo, 54% de los niños presentan un desarrollo normal, 26%

This paper describes the characteristics of parenting methods in a Mayo indigenous community in the state of Sonora, Mexico. A documentary analysis of the Non-school Initial Education Model of CONAFE is conducted in order to check the results of rearing practices with the expected skills of parents and children attending the program. Based on that, the paper also tries to identify the effectiveness of the program's implementation for social reproduction in the Mayo ethnic group. Participants included 50 mothers and children from the Mayo community El Júpare, located in Huatabampo, Sonora. The instruments used were Parental Stress Index (Abidin, 1990), Interaction Father-Mother-Son (Peña, 2004), Stimulation of the Child at Home (Caldwell and Bradley, 1967), and Scale of Integral Development of Children (EDIN) (Atkin, 1987). In the evaluation of development, 54% of the children had

se ubica en la categoría de desarrollo en riesgo y en 20% se detectan problemas. El programa de Educación Inicial no Escolarizado requiere de modificaciones sustantivas para responder a las prácticas de crianza que se desarrollan en la etnia mayo.

Palabras clave: prácticas de crianza, etnia mayo, educación inicial, desarrollo del niño.

normal growth; however, 26% are located in the category of development at risk, and 20% show weaknesses in development. The Non-school Initial Education Program requires substantial modifications to respond to the particular parenting methods developed in the Mayo communities.

Key word: rearing practices, Mayo ethnic group, initial education, child development.

Introducción

La educación infantil, de acuerdo con Gálvez (2000), procura que cada niño sea capaz de compartir en lugar de arrebatarse, de cuidar antes que destruir, de ejercer el poder con responsabilidad en vez de dominar, de valorar su cultura como elemento de autoestima y no como una situación impuesta y descubrir la belleza del mundo natural. Desde este punto de vista, el currículo de educación inicial debe promover un enfoque activo, que aporte la base de conceptos de ciudadanía regional, nacional e internacional (Hilares, 2007).

El Programa de Educación Inicial no Escolarizada (PEINE) brinda asesoría a padres y cuidadores de niños de 0 a 4 años en comunidades indígenas, rurales y/o en pobreza extrema, con la finalidad de enriquecer las prácticas de crianza, que favorezcan el desarrollo de competencias y una transición exitosa del niño en la educación básica, reduciendo así el rezago educativo. El PEINE considera competencias necesarias en los padres o cuidadores de niños de 0 a 5 años, las relacionadas con el cuidado y protección, alimentación y salud y desarrollo social; enfocado frecuentemente a la convivencia social, ignorando la interacción familiar y la herencia cultural de la comunidad, así como las características particulares de la madre y el niño (SEP, 1992). En cuanto a las tres condiciones necesarias para la crianza mencionadas por Arranz (2002), el programa no promueve la última que hace referencia al rescate y conservación a la cosmovisión, ritos, festividades, lengua y tradiciones de la comunidad indígena.

Es necesario conocer las prácticas educativas particulares que se transmiten a los niños mayos, cuál es el contenido de esas prácticas, qué se considera importante enseñar en la comunidad. El INEGI (2001), señala que la mayoría de las madres y padres alcanzan a cursar máximo seis años de edu-

cación y la lecto-escritura no es una actividad preponderante en sus rutinas cotidianas, ya que el alimento constituye la necesidad fundamental. El PEINE está dirigido a personas con estudios de primaria incompleta o completa, funciona a través de los promotores de la misma comunidad que son capacitados un mes para dirigir un grupo de padres. El promotor debe contar al menos con estudios de primaria completa, pertenecer a la comunidad y conocer las prácticas y los estilos de crianza en su comunidad.

Los padres de las áreas rurales no perciben a la educación como estrategia de ascenso social y consideran el trabajo y la responsabilidad como criterios de supervivencia en un mundo que cuenta con lo indispensable para mantenerse vivo sin excedentes de tiempo o dinero, se planifica para conseguir el vestido, la vivienda, el alimento diario y servicios de salud. En los hogares no se observan libros, revistas o algún otro material didáctico que estimule el desarrollo cognitivo del niño, cuando son las principales fuentes de estimulación intencional de los padres, aquellas actividades que promueven la independencia del niño y cubren sus necesidades primarias; comer solo, que se vista, controle esfínteres, vaya a la escuela, haga las tareas, ayude en el hogar y participe en los rituales religiosos y sociales y, posteriormente, contribuya económicamente a la familia. Los padres esperan que sus hijos terminen sus estudios de secundaria o preparatoria y vivan siempre en la comunidad (Vera, Calderón y Torres, 2007).

Por tanto, son dos necesidades las específicas emergentes de la población indígena mayo, la reproducción social y la conservación de la cultura, con el objeto de preservar y aumentar el número de hablantes entre las nuevas generaciones que desafortunadamente van perdiendo progresivamente tradiciones, usos y costumbres asociados a la identidad del grupo étnico. La lengua mayo ha logrado sobrevivir a veinte siglos de vida prehispánica y a 300 años de resistencia al cambio, lo que se refleja en el fortalecimiento de sus rituales religiosos y de organización (Borboa, 2006). En la comunidad mayo conviven tres generaciones actualmente, la primera está conformada por ancianos para quienes el Mayo es su primera lengua, después del español; la segunda compuesta por los adultos que aprendieron el español primeramente y posteriormente el Mayo y, finalmente, la generación de jóvenes y niños que aprendieron el español y comprenden el Mayo, aunque no lo hablan (Moctezuma, 2000). En este sentido, el PEINE establece en sus objetivos ayudar a preservar la diversidad étnica del país, sin embargo, en el currículo oficial no se contemplan actividades enfocadas al uso, rescate y conservación de la lengua y herencia cultural.

Por lo tanto se hace necesario que el PEINE, en estas comunidades indígenas, esté enfocado a rescatar la herencia cultural y mejorar las condiciones de vida de sus miembros en cuanto a salud, educación y economía. En materia de educación, se requiere llevar a cabo un análisis de las características del currículo educativo del Programa de Educación Inicial no Escolarizada con el objetivo de estudiar su vinculación con las prácticas de crianza y cono-

cer en qué sentido el programa federal promueve prácticas de crianza que desarrollen habilidades y competencias cognitivas y afecto emocionales en el niño en las zonas indígenas mayo. Es pertinente analizar los procesos de planeación, desarrollo, evaluación y retroalimentación del PEINE, así como los contenidos curriculares dirigidos a los padres y cuidadores, como de los promotores educativos de las comunidades.

Marco de referencia

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

Los autores encontraron que cuando las madres tienen bajos puntajes en autoconcepto, estimulan en menor medida el desarrollo del niño en el hogar, y aquellas con un alto grado de percepción de apoyo de la pareja, presentaban bajo nivel de estrés, estimulaban adecuadamente a sus hijos y su desarrollo resultaba más alto en la evaluación de acuerdo a su edad.

En otros estudios (Vera y Domínguez, 1996) se han encontrado resultados similares, dentro de los cuales se destaca la correlación entre el puntaje en una escala de desarrollo con el puntaje total de una prueba de estimulación en el hogar. Este último correlaciona con el estrés materno, particularmente con la dimensión de salud de la madre, estado de ánimo y conducta social del niño. La estimulación se ve afectada por el estrés de la madre y al mismo tiempo, la estimulación se relaciona con la puntuación obtenida en una prueba de desarrollo.

El modelo correlacional de Peña (2004) presenta asociaciones entre las variables que tienen que ver con la crianza y desarrollo del niño en pobreza extrema en población rural, con familias y niños de 1 a 5 años. Para que la madre pueda ejercer prácticas de crianza que impacten el desarrollo del niño, son necesarias las siguientes condiciones familiares y personales: a) que la promoción del desarrollo integral del niño esté relacionada con la estimulación otorgada al niño y la interacción madre-hijo-padre; b) el estrés de la crianza (estrés que percibe la madre durante el ejercicio de la maternidad) es un mediador entre la estimulación y el desarrollo, c) estilo de autoridad y percepción de apoyo del padre como atributos de la madre van asociados al nivel de estrés de la crianza.

El PEINE, en su evaluación diagnóstica de las comunidades atendidas, recoge información sociodemográfica, considerada como diagnóstico de la

comunidad, sin embargo, es recomendable que se identifiquen los estilos y prácticas de crianza, así como la concepción del desarrollo del niño y las expectativas sobre ellos, además de las conductas intencionales y no intencionales que estimulan el desarrollo biopsicosocial del niño. Por ejemplo, una de las conductas no intencionales es la libertad de movimiento que se otorga a los niños pequeños, quienes pueden explorar su medio sin restricción alguna, al menos que realmente su integridad tenga algún riesgo, con los que se logra un mayor desarrollo motriz tanto grueso como fino (Calderón, 2008).

En este trabajo se tiene como objetivo general describir las características de las prácticas de crianza en una comunidad mayo en el estado de Sonora, así como evaluar su impacto en el desarrollo integral del niño. Lo anterior será mediante la aplicación de entrevistas a las madres y escalas de evaluación del desarrollo del niño de 0 a 5 años. La finalidad es ofrecer conocimiento para ajustar el currículo del Programa de Educación Inicial no Escolarizada en la etnia mayo y generar propuestas para mejorar este servicio.

Método

Participantes

En el estudio colaboraron 50 madres pertenecientes a la etnia yoreme-mayo, hablantes de la lengua indígena, con hijos de 0 a 5 años que viven en comunidades indígenas mayo, en el municipio de Huatabampo, estado de Sonora. Para identificar a las madres del estudio, se contó con la ayuda de los promotores culturales de la comunidad para localizar a madres que hablan la lengua mayo, además del español.

Instrumentos de medida

Interacción padre - madre - hijo

Con el inventario, se entrevista a la madre, se le pregunta sobre los tipos de juegos y juguetes que comparten ella y su esposo con el niño. Sus respuestas se clasifican en categorías del desarrollo, además del tipo de ayuda que ambos proporcionan al niño y el tiempo que le dedican exclusivamente al niño (Peña, 2004).

Escala de desarrollo integral del niño

Es un inventario conductual que se basa en comportamientos, competencias o criterios de ejecución; es un instrumento eficaz para evaluar el desarrollo del niño de 0 a 6 años en sus diferentes dimensiones (Atkin, Superville, Sawyer y Cantón, 1987). Lo constituyen seis formas distintas, para cada rango de edad, cada forma contiene diferente número de reactivo en cada dimensión del desarrollo. Las conductas que se espera que el niño ejecute se

presentan en categorías, que son: motora gruesa, motora fina, sensocognitiva, lenguaje socioafectivo y hábitos, considerando que algunos de los reactivos se responden por medio del reporte de la madre.

Estimulación del niño en el hogar (HOME)

Por su nombre en inglés "Home Observation Measurement of the Environment". Es un instrumento de 45 reactivos que evalúa el grado de estimulación del desarrollo del niño en el hogar con seis subescalas (Caldwell y Bradley, 1967). Para fines de este trabajo, se utilizó el formato aplicado por Peña, Aguilar y Vera (2005); Vera y Martínez (2006), conformado por 45 reactivos en seis categorías: a) responsividad emocional y verbal; b) aceptación de la conducta del niño; c) organización del medio ambiente físico; d) provisión y funcionalidad de materiales de juego; e) los padres se involucran con el niño; f) oportunidades de variedad.

Índice de estrés de la crianza

Es un instrumento que mide el grado de estrés en las madres quienes ejercen la crianza, esto ofrece información según la percepción de la madre hacia el niño y hacia sí misma (Abidin, 1990). Se utilizó una versión compuesta de 73 reactivos, distribuidos en 13 categorías: distractividad, reforzamiento, humor, aceptación, adaptabilidad, demanda, competencia, apego, restricción, depresión, relación con el esposo, aislamiento y salud, y 21 reactivos de eventos en la familia causantes de estrés, lo que conforma un total de 94 reactivos (Burks y Abidin 1980; Loyd y Abidin, 1985).

Procedimiento

El estudio requirió de dos fases: una, análisis curricular y, dos, la obtención de datos. Para el análisis curricular del PEINE y saber si los contenidos eran apropiados en la población mayo, fue necesario llevar a cabo un proceso analítico de currículo por competencias con una metodología basada en un modelo cognitivo (Díaz, 1992).

La revisión y análisis del Modelo de Educación Inicial no Escolarizada en el estado de Sonora (SEP, 1992) comparó las características de las prácticas de crianza y el desarrollo del niño de 0 a 5 años que se describen en el currículo con las de uso cotidiano en la etnia mayo. El objeto es delimitar fortalezas o debilidades en las etapas de planeación, desarrollo, evaluación y retroalimentación.

Para la obtención de los datos las citas fueron llevadas a cabo con una semana de antelación se visitaba a las madres que cumplían con los criterios de elección (hablar la lengua, tener un hijo menor de 5 años y pertenecer al grupo de educación inicial). La madre fue informada sobre los objetivos del estudio y se le pidió su consentimiento informado. Se visitó a cada una de las

señoras identificadas y se les entrevistó sobre datos socio-económicos y demográficos. En la segunda visita a los hogares, se realizaban las entrevistas sobre estrés de la crianza, interacción padre-hijo-madre, siempre a través de dos psicólogos, uno que se encargaba de entrevistar a la madre y el otro de jugar con el niño y reconocer junto a él los espacios de juego. En una tercera visita, se evaluó el desarrollo del infante y se aplicó el instrumento de estimulación del niño en el hogar (HOME).

Resultados

Primera fase: análisis curricular

El modelo de enseñanza e intervención no escolarizado en su misión y visión pretende mejorar las prácticas de crianza, el desarrollo del niño de 0 a 5 años y abatir el rezago educativo en primaria, pero no existe un seguimiento de los niños que asisten al programa. En este caso, es necesario elaborar un programa de monitoreo de los niños asistentes al programa para evaluar el impacto a mediano y largo plazos.

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

El plan curricular indica que se respetan y consideran las creencias y prácticas culturales en la comunidad, pero no se ofrecen actividades enfocadas a preservar las costumbres y creencias del grupo social, por tanto, se deben incluir conocimientos y actitudes en el currículo oculto y formal que se centren en preservar las costumbres y creencias heredadas y transmitir las a los hijos, como la lengua materna, mitologías y rituales.

El currículo se enfoca en la formación del promotor, pero no se especifican en habilidades y conocimientos referentes a la crianza y desarrollo del niño de 0 a 5 años. Una adecuada formación debería incluir habilidades y conocimientos en torno al manejo de las variables directas e indirectas que afectan el proceso de la crianza del niño.

El promotor debe llevar a cabo un diagnóstico de la comunidad, centrado en conocer datos sociodemográficos sin estudiar las prácticas de crianza de los padres y del desarrollo integral del niño de acuerdo a su edad, mediante instrumentos válidos y confiables. La evaluación se basa en la percepción subjetiva de los promotores y padres, no se utilizan formatos o instrumentos que indiquen si se cumplen o no los conocimientos y habilidades vistos en cada sesión con los padres. Es necesario diseñar formatos de evaluación como inventarios de conductas esperadas en los padres y niños para evaluar objetivamente el aprovechamiento del programa.

La redacción de las competencias esperadas en el programa no cuentan con criterios de desempeño, lo cual dificulta el cumplimiento y la evaluación. Es conveniente plantear las competencias en términos conductuales observables que faciliten su registro objetivo. Puede decirse que el modelo de educación inicial no escolarizada parte de una visión distinta que no considera la naturaleza de cada comunidad con la que se trabaja, sino abordan a cada grupo de padres, suponiendo que todos fueron socializados bajo las mismas condiciones sociales y contextuales. En cuanto a los valores humanos, como los temas de identidad, autoestima, autorregulación, autonomía, interacción, incluidos en el programa para padres, pueden abordarse en el currículo oculto a lo largo del ciclo, sin tener que dedicarles un eje completo. Es necesario y urgente realizar las adaptaciones pertinentes para resolver las desventajas encontradas en el modelo para maximizar los beneficios y ventajas y minimizar las limitaciones y riesgos.

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

Segunda fase: medidas de la práctica de crianza

Los resultados tienen dos fuentes de análisis, por un lado, el análisis curricular y, por otro, los datos obtenidos de las díadas madre-hijo en los hogares. Por lo anterior, se presenta para cada tipo de resultado obtenido análisis curricular del PEINE que estaría facilitando o inhibiendo el proceso de formación de competencias.

La Escala del Desarrollo Integral del Niño está compuesta por seis formatos distintos por rangos de edad, por lo cual fue necesario convertir los puntajes brutos a puntuaciones z , y se realizaron categorías según la puntuación del desarrollo. Los valores se reagruparon en tres categorías, utilizando el criterio de percentiles, lo que quedó: en el percentil 75 como niños con desarrollo normal, en el percentil 50 con riesgo en el desarrollo, y en el percentil 25 como niños con problemas en el desarrollo.

En el inventario de Estimulación en el Hogar (HOME) se agruparon los datos de acuerdo a lo propuesto por Cadwell y Bradley (1967). Se formaron tres grupos de comparación: estimulación inadecuada, moderada y adecuada; se utilizó el mismo criterio de percentiles que en la Escala de Desarrollo Integral del Niño.

Como puede observarse en la tabla 1, el porcentaje de niños en la categoría de desarrollo normal se ubica dentro del área de hábitos y senso-cognitiva (52% en ambas) y socio-afectiva (50%). En el desarrollo total, 54% ($n=27$) de los niños presentan un desarrollo normal, sin embargo, 26% se

Tabla 1. Número de niños ubicados en la categoría de riesgo, problemático y normal

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

Fuente: elaboración propia.

ubica en la categoría de desarrollo en riesgo, porcentaje considerable, y en 20% se detectan problemas en el desarrollo.

Los ejes curriculares del PEINE son: cuidado y protección infantil, personal y social, lenguaje y comunicación y exploración y conocimiento del medio. Eso supone que los padres reciben una formación acerca de estas necesidades infantiles, que son estimulantes para el desarrollo integral del niño. Se esperaba que los niños obtuvieran puntajes altos en estimulación en el hogar debido a que la mayoría de los aspectos observados en la escala HOME coinciden con los elementos del currículo de educación inicial.

En la tabla 2, se puede observar que la estimulación en el desarrollo verbal fue de 48% (n=24) adecuada, en organización del medio ambiente fue adecuada en 36% (n=18); el 46% de los niños se ubica en estimulación inadecuada en provisión y utilización de materiales de juego; 54% (n=27) presentó una adecuada frecuencia y tipo de relación con el niño; en oportunidad para la variedad, 40% (n=20) muestra estimulación inadecuada; y, finalmente, en aceptación de la conducta del niño, 54% (n=27) se ubica en estimulación moderada, y 46% (n=23) en la categoría de inadecuada. Los análisis de varianza llevados a cabo con la prueba *post-hoc Scheffe* presenta en todos los casos diferencias significativas entre los tres grupos divididos con base en los cuartiles.

Las madres que estimulan de forma inadecuada se caracterizan por tener dificultad para iniciar una conversación con los visitantes, responder verbalmente a las vocalizaciones del niño, conversar con soltura y facilidad, hablarles de manera espontánea, halagarlos, abrazarlos y besarlos; también es baja la frecuencia en la que las madres nombran a sus hijos los objetos y permiten que se dediquen a juegos con tierra, agua, desechos "juegos sucios".

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

Tabla 2. Resultados de la estimulación del niño en el hogar

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

Fuente: elaboración propia.

1= inadecuada, 2=moderada, 3=adecuada

Las madres que estimulan moderadamente tienen dificultad para halagar a su hijo espontáneamente, nombrar los objetos y supervisarlos cuando se dediquen a juegos sucios. En el grupo de estimulación moderada y adecuada se notó con mayor frecuencia que las madres hablen espontáneamente a sus hijos, y respondan verbalmente a las vocalizaciones del niño, tienen facilidad para hablarles de manera clara y audible e iniciar intercambios verbales con los visitantes, además de hablar con soltura, demuestran frecuentemente sentimientos positivos hacia el niño como abrazos y besos y responden de manera amable. Otra característica del grupo de madres que estimulan de manera adecuada es halagar y permitir que los niños se dediquen a juegos con agua y tierra.

En las características de la interacción padre-hijo-madre, se encontró que la media del tiempo que el padre dedica exclusivo para el niño es de 53 minutos, la madre dedica mayor tiempo exclusivo al niño 81.6 minutos, los días

que el padre no trabaja el tiempo promedio que dedica al niño es de 3.17 horas.

Del total de los padres, 50% (n=25) reporta de 0 a 20 minutos, y el otro 50% de 21 a 60 minutos; de las madres, 38% (n=19) reportaron dedicarle al niño de 21 a 60 minutos, y 36% (n=18) más de 2 horas, y solamente 26% (n= 13) de 0 a 21 minutos. De acuerdo con esto, las madres son quienes dedican mayor tiempo exclusivo diariamente al niño; tiempo en el cual pueden compartir juegos, actividades de ayuda y socialización. Lo anterior explica la asistencia a las sesiones de trabajo del PEINE exclusivamente por las madres de los niños; lo cual, aunque es oportuno, no es suficiente para asegurar la eficacia del mismo, ya que es necesario que el currículo contemple actividades que estimulen participación de los diferentes actores: padres, familia extensa, vecinos, pares, maestros, promotores culturales y autoridades de la comunidad.

Los juegos que realizan los niños, son un mecanismo de estimulación del desarrollo; cuando el juego es compartido con los padres o cuidadores del niño, su efecto también tiene que ver con la consolidación de la relación y apego, socialización, afectiva, entre otras cuestiones favorecedoras para el niño y la familia. Respecto a los padres, éstos reportaron en 50% (n=25) de los casos que comparten juegos que tienen que ver con la estimulación del desarrollo motor grueso, por ejemplo, juegos de pelota, bicicleta, correr, brincar; 28% (n=14) en tipo de juegos de lenguaje (por ejemplo, libros de cuentos), y 26% (n=13) juegos de roles, como carritos, muñecos (ver tabla 3).

Las madres resultaron ser quienes comparten mayor diversidad de juegos, en comparación con los padres; 62% (n=31) en juegos de tipo motora gruesa, 42% (n=21) en motora fina, como colorear y dibujar, rayar, recortar, entre otros similares, 54% (n=27) en juegos de roles, y 32% (n=16) repor-

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes de tipos de juegos y provisión de juguetes de los padres con los niños

Categoría	Tipos de juegos				Tipos de juegos			
	Padre	%	Madre	%	Padre	%	Madre	%
	F		F		F		F	
Motora gruesa	25	50	31	62	23	46	24	48
Motora fina	8	16	21	42	1	2	10	20
Senso cognitiva	4	8	10	20	8	18	18	36
Socialización	12	24	16	32	0	0	0	0
Roles	13	26	27	54	28	56	40	80
Lenguaje	14	28	26	52	2	4	7	14
Artístico	8	16	13	26	8	16	11	22

Fuente: elaboración propia.

taron compartir con los niños juegos de socialización (roña, cosquillas, paseos, escondidas, caballito). En el PEINE están establecidos algunos juegos de socialización entre los padres y niños con diferentes áreas a estimular, sin embargo, las madres no reportaron tales juegos durante las entrevistas, lo cual indica que no están poniendo en práctica estas enseñanzas durante las sesiones en los contextos necesarios.

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

En el PEINE, se cuenta con un material complementario, que es un manual o guía para actividades lúdicas entre padres y niños en el hogar, éste constituye un esfuerzo pertinente, sin embargo, al realizar el trabajo de campo, se pudo observar que en ninguno de los hogares visitados se contaba con este material y, por tanto, los padres no lo utilizan con sus hijos.

En cuanto a las actividades de resguardo de la integridad física del niño, cuidado personal, alimentación y de desarrollo. Las madres reportan un mayor número de estas actividades, a diferencia de los padres, que reportan ayudar al niño en el resguardo de su integridad física y alimentación; y de las madres, 88% reportó ayudar al niño en su cuidado personal, 86% en alimentación, 74% en resguardo de la integridad física, y 56% en actividades que promueven el desarrollo. En todos los casos, las frecuencias y porcentajes son más altos en el caso de las madres que de los padres, lo cual refleja que la madre, al menos en esta comunidad estudiada, sigue siendo la principal responsable del cuidado de los hijos, los padres quedan como un apoyo en ciertas actividades relacionadas con el niño y son principalmente los proveedores de recursos económicos.

En el PEINE, el primer eje curricular, es el que se centra en actividades de cuidado y protección infantil, relacionadas con salud, alimentación, higiene y protección, donde los promotores ofrecen asesoría a los padres y cuidadores acerca de las prácticas saludables en tales necesidades básicas. Como se observa en los resultados anteriores, los padres participan en menor frecuencia con cuidado de la salud, alimentación y seguridad del niño y no se involucran en las sesiones de educación inicial.

Los índices más altos de estrés de la crianza fueron en la dimensión del niño, en distractividad ($\bar{x}=23.38$) y adaptabilidad ($\bar{x}=26.96$). De acuerdo con el criterio de percentiles, se realizaron las categorías de estrés bajo, estrés moderado y estrés alto. En la tabla 4 se muestran las frecuencias y porcentajes por dimensión y categoría del índice de estrés de la crianza.

Puede observarse que en la categoría de estrés alto se encuentra el humor del niño (58%, n=29), competencia materna (58%, n=29), demanda del niño (54%, n=27), depresión de la madre (54%, n=27); y en estrés bajo, 18%,

Tabla 4. Categorías de estrés bajo, moderado y alto del índice de estrés de la crianza

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

Fuente: elaboración propia.

n=9 en competencia materna, y 22%, n=11 en depresión de la madre (tabla 4). Observamos que son mayores generadores de estrés de la crianza los factores de humor del niño, la percepción de competencia materna, la demanda del niño y la depresión de la madre.

Respecto a la relación de pareja, en el Modelo de Educación Inicial no Escolarizada, no se identifican acciones a realizar en las cuales se promueva la interacción saludable entre la pareja en presencia o no del niño. Sin embargo, es importante considerar las características de esta relación, ya que como se ha reportado en diferentes investigaciones, las condiciones de la relación de pareja afectan en gran medida el desarrollo integral del niño (Vera, 1998, Amarís, 2000 y Peña, Aguilar y Vera 2005). No obstante, aparecen en el currículo en un sentido descriptivo y no prescriptivo, de tal forma que el promotor sólo enuncia el principio y la necesidad pero es incapaz de argumentar a su favor de manera determinada o de ofrecer consejería para los procesos de cambio y solución de conflictos de la pareja.

Discusión

En la totalidad de la muestra de este estudio, se presentan indicadores de pobreza extrema, el ingreso económico por parte de la pareja sirve a la familia para las necesidades básicas de alimentación en primer término, servicios de agua, energía eléctrica; en segundo término las necesidades de vestido y calzado y en un tercer lugar aquellas relacionadas con la educación y formación de los niños, por tanto, la provisión y funcionalidad de materiales y juguetes es inadecuada en la mayoría de las familias. Los hombres de esta comunidad, casi la totalidad, se dedican a trabajos como jornaleros agrícolas en los campos de la región. En temporadas altas de cosecha, las mujeres

también trabajan, dejando el cuidado de los niños a las abuelas u otras parientes que viven en el mismo terreno.

Los resultados de la evaluación del desarrollo indican la categoría de desarrollo normal en el área de hábitos y senso-cognitiva (52% en ambas), y socio-afectiva (50%). En el desarrollo total, 54% (n=27) de los niños exhiben un desarrollo normal, sin embargo, 26% se ubica en la categoría de desarrollo en riesgo, es éste un porcentaje considerable, y en 20% se detecta problemas en el desarrollo. Vera y Martínez (2006) registraron que los niños de 1 a 2 años se ubicaron en riesgo en el desarrollo y los de 4 a 5 años no tuvieron problemas en el desarrollo. En un estudio realizado recientemente por Pérez y González (2007) con niños indígenas mayos en el norte de Sinaloa, se encontró que los niños no presentan problemas en el desarrollo, también una estimulación moderada y adecuada en más de 50% de los participantes.

A pesar de que no existe una adecuada estimulación al desarrollo del niño en el hogar por parte de los padres, los resultados en la evaluación del desarrollo no son de riesgo. De todas formas se deben considerar otros elementos que estimulan el desarrollo del niño, a partir del juego compartido con sus pares, usando la creatividad para utilizar los recursos naturales como elementos de juego, elaborar bolas de lodo, en vez de utilizar plastilina, jugar con piedras en lugar de canicas, y con una gran variedad de juegos de motricidad gruesa y fina. Todo ello favorece el desarrollo del niño. Brown (1990) menciona que la interacción con juguetes u objetos le permiten dar al niño estimulación sensitiva a texturas, formas y colores, y la diversidad en los juegos le permite al niño tener mayores posibilidades de percibir sensaciones diferentes y sus redes neurales. Los padres hacen uso de uno o dos tipos de juego, en su mayoría de motricidad gruesa y roles y en menor medida de socialización, lenguaje y artística, datos similares a lo encontrado en Peña (2004) y Peña, Aguilar y Vera (2005).

Las madres de tiempo completo de la zona rural, comparadas con madres de la zona urbana, estimulan de manera significativa el desarrollo del niño obteniendo una asociación positiva con la estimulación del niño (Vera, 1998; Vera y Peña, 2005). Se observa en los datos que en la medida que los niños crecen y adquieren mayor independencia, sus puntajes en desarrollo se ven favorecidos, debido a los procesos de socialización que corren de manera secuencial: primero al lactante en infante hasta los dos años se le restringe el espacio de actuación al de la madre que lo mantiene en corralitos cerca de ella y seguido, después de los dos años, comienza un proceso de liberación hacia los amplios espacios de la comunidad en donde la familia extensa da cuenta de su conducta lúdica y social y la comunidad entera se responsabiliza de la seguridad del niño. Así pues deberá tenerse cuidado con las muestras estudiadas pues cuando los niños mayores de 2 años sean mayoría, la motricidad aumentará sus porcentajes de normalidad.

En lo referente al estrés de la crianza, las madres presentan índices de estrés alto en humor (58%) y demanda del niño (54%), en competencia materna (58%) y salud (54%). En Gómez y González (2008) se encontró estrés moderado en 95% de las madres, con medias más altas en distractividad del niño, aceptación, competencia materna, apego y restricción.

A pesar de que la mitad de las madres no se perciben competentes, no reportan tener mayores dificultades en la crianza del niño. Para el manejo conductual no reportan utilizar castigos severos o maltrato. Se observa que existe libertad de movimiento dentro de la comunidad después de los 2 años y de acción y toma de decisiones monitoreado de cerca por la madre o familia quienes suponen que poco a poco el niño es "listo" y esto lo hace consciente de su actuación (León, 2005).

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

En lo referente al uso de la lengua indígena mayo, los niños de la tercera generación en la comunidad tienen madres que aun cuando hablan la lengua, no la promueven en la interacción lingüística con los pequeños. En las escuelas bilingües de la región, los maestros(as) no hablan la lengua y si la hablan, no la enseñan. Además, algunas madres colocan al mayo como lengua de poco prestigio, consideran que hablarles en esa lengua interfiere con el aprendizaje del español, por lo cual esperan que el niño cumpla 5 ó 6 años para hacerlo. Las madres suponen que existe una relación directamente proporcional entre el dominio del mayo y la incapacidad de expresión en español. Las maestras bilingües por su lado apoyan esta creencia y piden a las madres que no les hablen en mayo en sus casas.

Vera, Calderón y Torres (2007), desde una mirada cualitativa, advierten que en el contexto indígena los factores importantes para el estrés de la crianza tienen que ver con la falta de excedentes económicos, la incertidumbre de trabajo de la madre, la inexistencia de centros de desarrollo y cuidado del niño, el consumo de alcohol del padre, mientras que son protectores del estrés de la crianza, el uso de espacios públicos y terrenos amplios, la organización matriarcal y extensa responsable de la seguridad, la inexistencia de migrantes, población flotante, pavimento, hacen de la vida cotidiana un escenario en el cual las mamás tienen una percepción de seguridad y permiten mayor libertad de movimiento al niño.

En este contexto indígena mayo, los modelos explicativos de la crianza y desarrollo infantil como el de Bronfenbrenner (1979); Super y Harkness

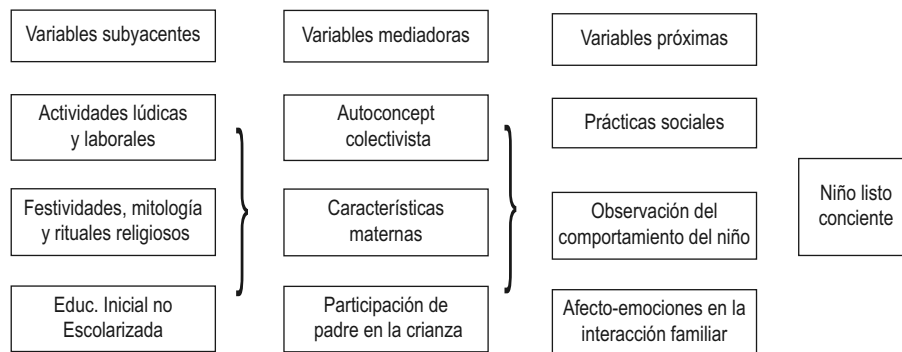
(1987); Belsky (1984); Abidin (1990); Vera, Velasco y Morales (2000); Peña (2004); Peña, Quihui y Vera (2004) y en Peña, Aguilar y Vera (2005) si bien no concuerdan por completo con la comunidad estudiada, contienen elementos que se ajustan a las condiciones existentes. Partiendo de estos modelos, y de las observaciones en torno a la crianza y desarrollo del niño en la etnia mayo, se propone considerar en estudios posteriores los componentes que se muestran en la figura 2 para un análisis de las variables que influyen en el desarrollo del niño.

Se parte del concepto de "conciencia" como el proceso de reproducción social que permite al niño seguir normas, reglas, instrucciones y convertirse en mayo. Para lograr "ser listo" existen tres variables próximas: a) las afecto-emocional en la interacción familiar que incluya el uso del susto, miedo a través de mitos étnicos y la regulación de afectos para lograr moldear conductas socialmente aceptables; b) observar la relación el niño con el entorno sin restricciones o supresión de riesgos o peligros; c) observación y análisis de la inducción al niño en rituales y mitología étnica.

Estos elementos próximos asociados a la transformación "conciente" del niño dependen de la construcción colectivista de la educación infantil, las características de personalidad de la madre y la participación del padre como proveedor y monitor de los progresos del niño y a su vez, la madre como dispensador de recompensas o castigos.

Lo anterior tiene sentido social cuando el trabajo como categoría de importancia única y fundamental para volverse "conciente" es amalgamada con la de juego y el niño aprende jugando a trabajar o jugar. A través de la tradi-

Figura 2. Variables a estudiar para una teoría local de la crianza y desarrollo del niño en comunidades indígenas



Fuente: elaboración propia.

ESTUDIOS SOCIALES NÚMERO ESPECIAL

ción oral de la comunidad, de sus gustos, rituales y tradiciones religiosas, culinarias, vestido, vivienda y, en fin, el mundo mayo en el que está inmerso, van delineando los caminos de la "conciencia del niño".

La educación inicial en las zonas indígenas debería considerar los siguientes aspectos: cósmica, plurilingüe, intercultural, técnica, científica, comunitaria, práctica, funcional, creativa, crítica, autogestionaria, solidaria, dinámica y participativa. Ello conforma un enfoque pertinente a las condiciones de las poblaciones indígenas de Sonora y de México (Gálvez, 2000). Resulta urgente continuar realizando estudios respecto al servicio de educación inicial en las comunidades indígenas para mejorarlo, haciéndolo pertinente y eficaz para las características de cada grupo social, y, consecuentemente, continuar estudiando los procesos de reproducción social desde diferentes esquemas conceptuales y técnicas metodológicas.

Bibliografía

- Abidin, R. R. (1990) "Introduction to the Special Issue: The Stress of Parenting" en *Journal of Clinical Child Psychology*. 19, 298-301.
- Amarís, M. (2000) "Roles parentales y el trabajo fuera del hogar" en *Revista Psicología desde el Caribe*. Enero-julio, número 013, Barranquilla, Colombia, Universidad del Norte, pp. 15-28.
- Arranz, E. (2002) "Conflicto: antropología, psicología y educación" en *XV Congreso de estudios vascos: ciencia y cultura vasca y redes semánticas*. Donostia: Eusko Ikaskunsta, pp. 241-252.
- Atkin, L., Superville, T., Sawyer, R. y P. Cantón (1987) *Paso a paso cómo evaluar el desarrollo y crecimiento de los niños*. México, UNICEF/PAX.
- Belsky, J. (1984) "The Determinants of Parenting a Process Model" en *Child Development*. 55 1, 83-96.
- Borboa, T. (2006) "La interculturalidad: aspecto indispensable para unas adecuadas relaciones entre distintas culturas. El caso de Yoris y Yoremes" en *Revista Ra Ximhai*. Enero-abril, año/volumen 2, número 001, El Fuerte, Sinaloa, México, Universidad Autónoma Indígena de México, pp. 45-71.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass, Harvard, University Press.
- Brown, G. (1990) *Qué tal si jugamos*. Caracas, Venezuela, Guarona.
- Burks, W. T. y R. R. Abidin (1980) "Parenting Stress Index (PSI): A Family System Assessment Approach" en R.R. Abiddin (ed.) *Parent Education and Intervention Handbook*. Springfield, III, Charles, C. Thomas.
- Calderón, G. N. (2008) *Prácticas de crianza, desarrollo del niño y educación inicial no escolarizada*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora, México.
- Cadwell, B. y R. Bradley (1967) *Home Observation for Measurement Observation in Families of Infant, Toddlers and Preschoolers*. USA, The University of Arkansas, at Little Rock.
- Díaz, B. A. (1992) *Didáctica y currículo*. México, Ed. Nuevo Mar.
- Gálvez, I. (2000) "La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y Europa" en *Revista Iberoamericana de educación*. Número 22, Educación Inicial, enero-abril.
- Hilares, S. (2007) *El juego-trabajo en el nivel de educación inicial*. Recuperado en internet, en la página: <http://www.educacioninicial.com/areas/psicologia/juegos/index.asp>. El día 23 de noviembre de 2007.
- INEGI (2001) *Estados Unidos Mexicanos, XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados Básicos y por Entidad Federal. Bases de datos y tabulados de la muestra censal*. Aguascalientes, Ags., México.
- Loyd, B. H. y R. R. Abidin (1985) "Revision of the Parenting Stress Index" en *Journal of Pediatrics Psychology*. 10 (2), 169-177.
- León, P. L. (2005) *La llegada del alma: infancia, lenguaje y socialización entre los mayas de Zinacantán, Chiapas*. México, CIESAS-INAH-CONACULTA.
- Moctezuma, Z. J. (2000) *De pascolas y venados. Adaptación, cambio y persistencia de las lenguas yaqui y mayo frente al español*. México, Siglo XXI Editores.
- Peña, R. M. (2004) *Crianza y desarrollo infantil en familias de zonas rurales en el sur del estado de Sonora*. Tesis de Maestría en Desarrollo Regional, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C., Hermosillo, Sonora, México.

ESTUDIOS SOCIALES NÚMERO ESPECIAL

- Peña, R. M., Aguilar, R. y A. Vera (2005) "Pareja, estimulación y desarrollo del infante en zona rural en pobreza extrema" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10:25, 559-576, abril - junio.
- Peña, R. M., Quihui, A. y A. Vera (2004) "Estrés materno y desarrollo infantil en comunidades del estado de Sonora" en *Anuario de Investigaciones Educativas. Comp.* Carlos Martínez, E.A., Ramos Salas, J.E. y Galván Parra, L.A. Red de Investigaciones Educativas. Volumen 6, 171-180. ISBN: 968-5862-05-2
- Pérez, G. y C. González (2007) *Crianza y desarrollo infantil en familias yoreme-mayo en el norte de Sinaloa*. Sinaloa, México, Universidad Autónoma Indígena de México.
- SEP (1992) *Manual operativo para la modalidad no escolarizada*. México, Secretaría de Educación Pública.
- Super, C. y S. Harkness (1987) "The Development Hiche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture" en *International Journal of Behavioral Development*. Vol. 9 1:25.
- Velasco, A. J. (1998) *Características maternas, estrés de la crianza, estimulación y desarrollo del niño: un modelo descriptivo*. Tesis de licenciatura. Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora.
- Vera, A. (1998) "Relación entre el autoconcepto de la madre y estimulación del niño en el hogar de la zona rural en el norte de México" en *Revista Sonorense de Psicología*. 10:1 y 12, 13-19.
- Vera, A., Calderón, N. y M. Torres (2007) "Prácticas de crianza y estrés de la madre en la etnia yoreme-mayo" en *Estudios y propuestas para el medio rural tomo II*. Mochis, Sinaloa, México, Universidad Autónoma Indígena de México.
- Vera, A. y M. Domínguez (1996) "Relación entre el autoconcepto de la madre y estimulación del niño en el hogar de la zona rural en el norte de México" en *Revista Sonorense de Psicología*. 10: 1 y 12, 13-19.
- Vera, A. y O. L. Martínez (2006) "Juego, estimulación en el hogar y desarrollo del niño en una zona rural empobrecida" en *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol. 11, número 1: 129-140 enero-junio, 2006.
- Vera, A. y R. M. Peña (2005) "Desarrollo, estimulación y estrés de la crianza en infantes rurales de México" en *Apuntes de Psicología*. Universidad de Sevilla y el Colegio Oficial de Psicólogos. 23:3, 305-319.
- Vera, A., Velasco, A. F. y N. D. Morales (2000) "Estudio comparativo de familias urbanas y rurales: desarrollo y estimulación del niño" en *Familia: Naturaleza amalgamada*. 309-324.