

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ZARAGOZA

Formas de interacción madre-hijo del nacimiento a los cuatro  
años.

Un estudio con padres otomíes

**T E S I S**  
**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE**  
**MAESTRA EN PSICOLOGÍA**  
**CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL**  
**P R E S E N T A**

**MARÍA DE LOURDES LÓPEZ BECERRA**

**TUTORA: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI**

MÉXICO, D.F., 2011



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos**

A la Doctora Guadalupe Acle Tomasini, mi respeto y estimación por su constante contribución en mi crecimiento profesional y por el apoyo que me brindó en la realización del presente trabajo.

A los miembros del jurado: Dra. Judith Salvador Cruz, Dra. María del Pilar Roque Hernández, Dra. Fabiola Zacatelco Ramírez, Mtra. Aurora González Granados por su tiempo, sugerencias y comentarios que enriquecieron el presente trabajo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por mi formación académica y en especial al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), Proyecto IN300406, por su soporte económico para la realización del presente trabajo, efectuado en la comunidad indígena otomí de San Pedro Abajo 1ª sección, en Temoaya, Estado de México.

A los padres de familia que participaron en el estudio por su tiempo, la información proporcionada y todos sus comentarios que son la base de esta investigación. De igual forma, al personal docente de los jardines de niños federal y estatal que facilitaron la realización de las entrevistas, a todos ellos muchas gracias por su cooperación y ayuda.

A Juan López Casas y Bertha Becerra Rosas mis padres, gracias infinitas por sus enseñanzas, los cantos, los juegos y el amor que me han brindado y por ser para mí el mejor ejemplo en mi vida. De igual forma a Teresa López Olvera y Emilia Huerta Martell por todo su cariño. A todos ustedes los amo y los tengo en mi corazón.

A Gerardo Bulla, a mis hermanos, sobrinos, familiares y amigos que me han apoyado para culminar el presente trabajo. A Araceli Santiago por ayudarme a realizar mis trámites, mil y mil gracias a todos ustedes.

## Contenido

Agradecimientos	ii
Tablas y Figuras	v
Resumen	vi.
Introducción	vii
Interacción madre hijo del nacimiento a los cuatro años	1
Estilos parentales	6
Aportaciones de las neurociencias en el estudio de la interacción	10
Investigaciones sobre interacción	13
Método	19
Objetivo general	19
Objetivos particulares	19
Contexto	19
San Pedro Abajo 1 <sup>a</sup> Sección	20
Escenario	22
Jardín de niños federal “El Niño Artillero”	23
Jardín de niños estatal “Jaime Torres Bodet”	25
Participantes	28
Edad, sexo y número de hijos	28
Escolaridad y condición lingüística	29
Ocupación	29
Herramientas	30
Procedimiento	31
Resultados y Discusión	37
Categoría I. Contexto familiar	37
Diferencias en ambos grupos en cuanto al contexto familiar	54
Categoría II. Interacción física	62
Diferencias en ambos grupos en cuanto a la interacción física	76
Categoría III. Interacción verbal	79

Diferencias en ambos grupos en cuanto a la interacción verbal	90
Categoría IV. Interacción afectiva	94
Diferencias en ambos grupos en cuanto a la interacción afectiva	103
Categoría V. Expectativas de vida	105
Diferencias en ambos grupos respecto a las expectativas parentales	111
Conclusiones	115
Referencias	132
Apéndice A. Guía de entrevista para padres	136

## Tablas y Figuras

Tablas	p.
1 Participantes por edad y sexo	28
2 Escolaridad de los participantes	29
3 Ocupación de los participantes	30
4 Actividades que realizan los hijos a partir de su edad	38
5 Dominio de habilidades escolares de los participantes	40
6 Trabajo del padre	41
7 Actividades que realiza la madre	42
8 Gasto semanal	44
9 Alimentos ingeridos al día	45
10 Tipo de vivienda	46
11 Servicios en la vivienda	47
12 Problemas que presentan los niños	51
13 Diferencias en interacción física madre e hijo por grupo	77
14 Temas de conversación padres – hijos por grupo	85
15 Lengua que utilizan los padres para comunicarse con sus hijos en casa	88
16 Diferencias en interacción verbal madre-hijo por grupo	91
17 Diferencias en interacción afectiva madre e hijo por grupo	104
18 Diferencias en expectativas de vida por grupo	112
Figuras	
1 Temoaya y entidades circunvecinas	20
2 Vivienda tradicional	21
3 Distribución de los jardines escolares	23
4 Salón original del jardín “El Niño Artillero”	24
5 Jardín de Niños “Jaime Torres Bodet”	26
6 Participante con 2 y 3 hijos	71
7 Niño jugando solo	74



## Resumen

Desde un enfoque ecológico, este estudio analizó las formas de interacción física, verbal y afectiva entre dos grupos de padres otomíes, establecer las expectativas de vida parentales hacia el futuro de sus hijos e identificar los factores familiares, económicos, escolares y/o culturales que pueden influir en cómo los padres interactúan con sus hijos del nacimiento a los cuatro años. Participaron 28 padres de niños que asistían al preescolar. A partir de la opinión de las maestras, se conformaron 2 grupos de padres con 14 integrantes cada uno: los de niños con algún problema y los de quienes presentaban adecuada adaptación. Se les aplicó principalmente una guía de entrevista y los datos se analizaron cualitativamente. Los hallazgos muestran que existen diferencias entre los dos grupos en las formas de interacción y expectativas hacia los hijos y en los factores que las determinan. La salud física y mental de la madre, la disponibilidad de recursos económicos básicos y el apoyo económico/moral, favorecen la interacción física madre-hijo. Ello, junto con la experiencia de la mujer en labores de crianza, su respuesta rápida y oportuna a las necesidades del menor, el manejo de habilidades escolares (que incluye el adecuado empleo del español) y interactuar con personas ajenas a su cultura, favorecían la interacción verbal. La interacción afectiva madre-hijo se promovía cuando: estaban cubiertas las necesidades básicas; existía salud física y mental materna; ambos padres o uno de ellos interactuaban con personas ajenas a su cultura y ambos hacían uso de un estilo de crianza flexible. Las expectativas de vida hacia los hijos, están influenciadas por la situación económica, los conocimientos empíricos, la escolarización y la experiencia de uno o ambos padres. Se confirma la importancia que tiene para el psicólogo, en el estudio de las necesidades educativas especiales en poblaciones indígenas, conocer el entorno familiar a partir del enfoque ecológico, para identificar los factores que están en y más allá del menor, que determinan su desarrollo. Esto permitirá diseñar estrategias e instrumentar programas educativos acordes con las necesidades reales del niño y su familia.



Bronfenbrenner (2005) planteó que el desarrollo humano, se produce a partir de la compleja interacción de los genes con los que se nace y las experiencias que vive el individuo en el entorno físico, simbólico, cultural y social que le rodea. De esta forma la “interacción” entendida como la acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más agentes, fuerzas u objetos en un ambiente y/o tiempo determinado (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1989), envuelve en el proceso de crianza a la madre y a su hijo, quienes desde la gestación y/o a partir del primer contacto establecen un vínculo afectivo que puede promover en el niño su salud, maduración, crecimiento y aprendizaje de habilidades básicas que le permitirán en un futuro cercano integrarse con mas facilidad al grupo al que pertenece.

De acuerdo con la UNICEF (2004) aunque el recién nacido carece de respuesta social para interactuar con su entorno, desde que nace es capaz de comunicarse con sus semejantes por medio del llanto, puede ver, oír, olfatear, es sensible al tacto y la voz humana. De esta forma, los órganos de los sentidos favorecen que el rostro, el contacto, la voz y las expresiones de afecto que la madre brinda a su hijo mientras lo alimenta, cambia, habla, abriga, duerme, abraza, etc., tengan un significado diferente y produzcan en el menor sensaciones de confort y bienestar que ayudan a desencadenar un tono emocional específico que redundan en su maduración neuronal. La relación madre e hijo se afianza a partir de las repetidas ocasiones en que esta se acerca al menor para cubrir sus necesidades, pero en cada encuentro es importante que la madre se encuentre dispuesta a interactuar física, verbal y afectivamente con su hijo, porque son estos intercambios de donde el infante obtiene información básica acerca del mundo que le rodea y construye un significado (Kreppner, 2003; en Valsiner & Connolly, 2003) y posteriormente obtendrá la seguridad y la confianza que le permite comenzar su aprendizaje..

Sin embargo, a pesar de la trascendencia que tiene el establecer una buena interacción madre/hijo a lo largo de la primera infancia como medio para

favorecer el desarrollo del menor, este conocimiento no se difunde a nivel popular y es más conocido en las zonas citadinas por algunos sectores que integran la clase media/alta. Son así las comunidades indígenas y/o rurales las que quedan marginadas de estos conocimientos, ya sea por la falta de recursos económicos para instrumentar programas educativos tendientes a brindar información básica a los padres acerca del desarrollo del niño y/o porque algunos investigadores desarrollan programas en comunidades indígenas sin considerar que la crianza de los niños en estas comunidades, como Roque (2001) señaló, se encuentra permeada por normas, valores, costumbres, hábitos, percepciones de la vida cotidiana, símbolos y representaciones de la realidad que engloban todo el conjunto de su cultura indígena.

Por esta razón es fundamental que el psicólogo en el estudio de las necesidades educativas especiales (NEE) en particular en zonas rurales e indígenas, conozca y comprenda la diversidad cultural que existe en el país, sea respetuoso de las diferencias individuales y conduzca su investigación a partir de una metodología cualitativa, pues, de esta manera podrá capturar de manera directa e imparcial las diferentes escenas, situaciones, palabras y acciones que suceden en la vida cotidiana y que reflejan la historia y las necesidades de las personas. Ello permitirá como bien apuntó Aclé (2006) identificar los diferentes factores involucrados que pueden estar promoviendo la presencia, mantenimiento y/o erradicación de las NEE de los niños indígenas y sus familias.

La presente investigación se planteó a partir de un enfoque ecológico, estudiar en la comunidad otomí de San Pedro Abajo las formas de interacción (física, verbal y afectiva) que las madres tienen con sus hijos menores de cuatro años, conocer las expectativas que los padres tienen hacia el futuro de sus hijos e identificar los factores familiares, económicos, escolares y culturales que pueden influir en la forma en como la madre interactúa con su hijo del nacimiento a los cuatro años.

Para dar atención al objetivo planteado, el trabajo se conforma de cinco capítulos que a continuación se describen y un apéndice en el que se incluye el instrumento diseñado y utilizado.

1. *Interacción madre-hijo del nacimiento a los cuatro años.* Presenta un panorama general de la literatura existente con el fin de delimitar la definición, considerar factores implicados que favorecen o limitan el proceso interactivo y conocer la trascendencia del proceso interactivo madre-hijo a lo largo de la crianza.
2. *Método.* Describe en detalle la forma en la que se realizó la investigación; incluye objetivos, contexto, escenario, participantes, instrumentos y procedimiento.
3. *Resultados y Discusión.* Presenta la información organizada a través de categorías preestablecidas, en las que se analizan los principales hallazgos en relación con la bibliografía existente del tema estudiado.
4. *Conclusiones.* Resume los principales resultados derivados de la investigación.
5. *Referencias.* Listado de los materiales que documentan la información presentada en la presente investigación.

## **INTERACCIÓN MADRE - HIJO: DEL NACIMIENTO A LOS CUATRO AÑOS**

En el lenguaje popular la palabra interacción es entendida como “convivencia, diálogo, ayuda, trabajo en equipo, comunicación, enseñar a los hijos las tareas cotidianas y educarlos a comportarse correctamente”; el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1989) la define como la acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más agentes, fuerzas u objetos en un ambiente y/o tiempo determinado. Dentro del campo de la psicología y la sociología, el término incluye también a las recompensas o consecuencias producto de determinado proceso interactivo.

Swanson en 1974 planteó cuatro principales modalidades de la interacción:

1. La Interacción física, la cual se produce cuando los individuos se afectan unos a otros en su calidad de entes físicos.
2. La interacción biológica, que se produce cuando los individuos se influyen unos a otros en cuanto a organismos vivos que son.
3. La interacción de comportamiento, cuando al actuar como seres dotados de mente, como actores, los individuos se comportan respecto a sus semejantes con respecto a cualquiera de los otros objetos del medio (esta interacción es la base de la interacción simbólica).
4. El intercambio, que es el proceso mediante el cual los individuos se afectan unos a otros en calidad de fuente de refuerzos y recompensas. En este caso, se enfocan principalmente los estudios en el campo de la sociología hacia: el estatus social, la solidaridad entre los individuos como medio para conseguir un objetivo en común y la intimidad o grado de satisfacción emocional derivada de una relación interactiva en individuos adultos.

Dentro de la teoría ecológica el término “*interacción*” retoma importancia, pues Bronfrenbrenner (2005) definió al desarrollo humano “como el proceso de

continuidad y cambio que se forma a través de las diferentes interacciones que el individuo establece con el medio ambiente que le rodea” (pp. 3-5). Es decir, la interacción se convierte en el eje principal que promueve, gracias al engranaje de los factores endógenos (biológicos) y los exógenos (culturales), el crecimiento, la maduración y el aprendizaje del ser humano (Remplein, 1974, en Sánchez, 1994). Y es la familia--en el caso de niños del nacimiento a los cuatro años--, el primer nicho sociocultural o microsistema según Bronfenbrenner (2005), donde el infante, en un cara a cara con su entorno físico, social y simbólico que le rodea, aprende gradualmente a emitir, inhibir o modificar respuestas para interactuar con su ambiente inmediato.

En palabras de Ríos (1988, en Ruiz, 1999) la familia es:

El grupo humano integrado por miembros relacionados por vínculos de afecto y sangre, en el que se hace posible la maduración de un individuo a través de los diferentes encuentros, contactos e interacciones comunicativas que hacen posible la adquisición de una estabilidad personal, una cohesión interna y unas posibilidades de progreso según las necesidades de cada uno de sus miembros. (p. 290)

Cabe señalar que aún cuando la interacción está presente desde el momento de la concepción, es a partir del primer contacto físico y/o la primera sonrisa según Kreppner (2003, en Valsiner & Connolly 2003), que la relación madre-hijo se estrecha, así como por las repetidas ocasiones en que la madre se acerca al infante para satisfacer tanto sus necesidades físicas como afectivas y la sensación de la contingencia recibida que provoca en el menor un tono emocional específico. Enfatizó Kreppner que es a través de la madre, que la relación social se extiende hacia los otros miembros de la familia y que es siempre la forma en como los familiares se aproximan, lo que provee al niño las bases esenciales para explorar su mundo y construir un significado.

Kreppner (2003) consideró que las relaciones afectivas constantes entre el niño y sus padres (y/o familiares) son muy importantes para favorecer el desarrollo de su confianza y seguridad; de esta forma, el menor se encontrará

en mejor disposición para interactuar con las personas y objetos que le rodean, beneficiándose su maduración neurofisiológica y el desarrollo de las funciones sensorio motoras y cognitivas, que hacen que pase en poco tiempo de las respuestas reflejas a las intencionadas que buscan establecer, mantener y/o modificar la comunicación con sus semejantes.

El desarrollo del infante según Atkin, Supervielle, Cantón y Sawyer (1997) integra varias áreas relacionadas entre sí, tales como: la motora gruesa, la motora fina y adaptativa, el desarrollo del lenguaje y la personal social. Atkin et al., definieron al desarrollo psicomotor como un proceso continuo mediante el cual, el niño adquiere habilidades gradualmente más complejas que le permiten interactuar cada vez más con las personas, los objetos y las situaciones de su medio. Este desarrollo, abarca las funciones de la inteligencia y el aprendizaje por medio de las cuales, el pequeño entiende y organiza su mundo, e incluye la capacidad de comprender y hablar su idioma, movilizarse y manipular objetos, relacionarse con los demás y el modo de sentir y expresar sus emociones. Atkin et al., también enfatizaron que la calidad de los cuidados que la madre le brinde a su hijo, va a depender en parte de las condiciones de vida y salud de ésta, de su madurez, de su capacidad para proporcionar la atención que necesita el menor y del apoyo que reciba de las personas de su familia o de la comunidad.

Alegre (2003) en relación al desarrollo de la personalidad, explicó que éste es el resultado del temperamento del menor (factores genéticos), las acciones educativas o reacciones que recibe de los adultos que le rodean y las experiencias que él va acumulando al interactuar con su entorno. Razón por la cual, es importante que el niño tenga modelos de conducta positivos y que los padres y/o adultos que le rodean estimulen su comportamiento y aprendizaje, pues, estas acciones harán que el menor adquiera la seguridad y confianza para ejecutar acciones de más dificultad. Por el contrario, cuando los padres o adultos que rodean al niño ignoran y/o desapruaban las ejecuciones de éste, impiden que el menor adquiera la mínima autovaloración y confianza en sí mismo, lo que afectará tanto su desarrollo como su convivencia con las personas que le rodean.

Alegre (2003) afirmó que no es conveniente establecer una relación rígida entre las etapas de desarrollo y la edad cronológica del menor, pues, la edad en la que éste domina un periodo, cambia dependiendo de la herencia genética, el estado de salud y los factores ambientales que le rodean; por lo que enfatizó que “el apego que el menor tiene con sus padres y el desarrollo del lenguaje son dos elementos importantes que favorecen la interacción del niño con el medio familiar y social que le rodea” (pp.1-3).

Por otra parte, conviene mencionar que al igual que la madre, el padre, los hermanos, abuelos y otros familiares cercanos así como amigos y/o vecinos en algunos casos, juegan un papel importante en la socialización del infante y la relación establecida con ellos, sirven al niño de modelo o guía para el establecimiento de nuevas relaciones en un futuro próximo. Para Splinder (1993, en Velasco, 1993) al enseñar a los niños normas, credos, valores, habilidades, actitudes y patrones de conducta de la sociedad en la que viven, los padres hacen uso de diversas técnicas educativas, entre las que se encuentran la recompensa, el modelado, la imitación, el juego, la dramatización, la admonición verbal, el refuerzo, la narración de historias, etc.

Sin embargo, hay que reconocer como lo subrayó Aguirre Beltrán (1989, en Acle, 2000) que es en la primera infancia cuando el niño aprende de una manera inconsciente y rápida el lenguaje materno, las formas de vida del grupo, los valores, técnicas y actitudes. Al respecto Christopherson (1988, en Ramírez, 1995) señaló que son principalmente los padres quienes en su interacción diaria, moldean el comportamiento del niño ya sea por:

- La socialización deliberada, la cual consiste en encauzar, guiar, o influir en la conducta del menor hacia determinada meta.
- La socialización no deliberada es la influencia diaria que ejercen los padres cuando interactúan con su hijo o cuando el niño simplemente los observa.

Cabe aclarar que en la diversidad socio-cultural que existe en México, el estilo de cuidar, criar, educar o socializar a los hijos durante la primera infancia

no es homogéneo, ya que cada familia es única. La distinción comienza a partir del tipo de conformación del grupo familiar<sup>1</sup>, en el que se incluyen las características propias de los individuos que lo integran tales como: edad, escolaridad, habilidades manuales y sociales, estado de salud, actitud hacia la vida, experiencias personales, carácter, religión, costumbres y valores sociales de los padres, número de hijos, salud de los menores, así como por las condiciones materiales, recursos humanos y financieros, elementos que en conjunto según Vera y Peña (2005) pueden facilitar o inhibir el ejercicio de la paternidad.

Las diferencias se acentúan sobre todo, cuando la familia pertenece a una población indígena, la que además de encontrarse en un alto grado de pobreza y/o marginación social, habla una lengua distinta a la dominante, posee patrones y normas culturales propias y diversos tipos de organización económica, política y social que los hace diferentes al resto de la sociedad (Acle, 2000; Roque, 2001). Todo lo cual según Valentine (1971, en Sánchez, 1994) conlleva un estilo de vida característico que se transmite de generación en generación.

Diferencias que en cuanto a la crianza de los niños se pueden observar en el estudio realizado por Ardilla (1974, en Duque, 2002) quién comparó los cuidados maternos en la clase alta, media y baja de la ciudad de Bogotá y la zona rural de Ubaté. Ardilla encontró que las prácticas de crianza se vuelven más estables y seguras, a medida que se asciende en escala social. En la clase media y alta, las madres tienen criterios más definidos sobre lo que es adecuado en cuanto a horarios de sueño, alimentación e higiene; mientras que en la clase baja, la satisfacción de las necesidades básicas queda al requerimiento del niño o a las posibilidades de la madre o cuidadora. En muchos casos, el desarrollo del niño que vive en un medio desaventajado, se va a dar como resultado de la

---

<sup>1</sup> Sandoval (1994) definió a la familia nuclear como la integrada por los padres y sus hijos que viven en forma independiente. La familia extensa se conforma por miembros de varias generaciones que viven juntos en una organización familiar común, en la que los factores sociales y económicos determinan su existencia; una de sus principales funciones es asegurar la protección económica y social de cada miembro que la integran, pero, en la actualidad van en aumento las familias monoparentales, reconstruidas así como las integradas por individuos del mismo sexo.



interacción entre la maduración neurológica “natural” y el proceso de aprendizaje del menor por ensayo y error, sin que medie dirección o ayuda por parte del adulto.

Por otra parte, Connolly y Smith (1985, en Ruiz de Miguel, 1999) y Gray, Ramsey y Kraus (1982, en Ruiz de Miguel, 1999) señalaron que en la actualidad y a partir de los cambios gestados en la sociedad y el aumento de divorcios y de familias monoparentales, no se debe analizar a la estructura familiar sólo como el número de miembros o el tamaño de la familia, sino más bien, como la posibilidad que tiene el niño de interactuar con otros niños o adultos dentro del hogar. Es decir, lo que importa es la calidad de las relaciones interpersonales que se dan en el hogar, calidad que no es exclusiva de una estructura familiar concreta (Moreno, 1995, en Ruiz, 1999). De aquí la importancia de conocer los estilos parentales, pues éstos influyen en la forma en como la madre, el padre y/o tutor interactúan con su hijo, lo cuidan, atienden, guían, educan, responden y/o preparan desde la primera infancia, en cuyo análisis es relevante tomar en cuenta los aspectos socioculturales que rodean al individuo.

### **Estilos parentales**

Para Baumrind (en Ramírez, 2005) los padres se diferencian unos de otros en la forma de responder, atender y guiar a su hijo, así como en el manejo del control, las expresiones de afecto y la comunicación que establecen con él, en tres estilos principales:

- **Autoritario.-** Altamente demandante y directivo pero no necesariamente responsable. Inculca a sus hijos obediencia y el respeto a la autoridad. Las normas en el hogar son rígidas y se espera que el menor las cumpla sin discutir, ni opinar. Los integrantes de la familia mantienen inadecuados niveles de comunicación y afecto. No hay diálogo y la desobediencia conlleva el uso del castigo verbal o físico, así como el retiro del afecto y/o privilegios. Los niños de hogares autoritarios tienen bajos niveles de

autocontrol e independencia y tienden a ser agresivos, ansiosos y resistentes a ser corregidos. Para Scott, Scott y McCabe (1991, en Ruiz, 1999) el conflicto en la familia crea una atmósfera de inseguridad que dificulta el desarrollo de la autonomía y del sentimiento de confianza en el niño, los conflictos paternos se asocian a una baja autoestima en el menor y el uso de castigos y rechazo por parte de los padres se traducen en ansiedad, agresividad y de nuevo una baja autoestima.

- Permisivo.- Los padres con este estilo, expresan a sus hijos altos niveles de afecto y bajos niveles de control, utilizan el razonamiento en lugar del poder y el control y evitan el castigo. Al mismo tiempo, tienden a ser inconstantes en cuanto a la aplicación de la disciplina, ya que permiten que el niño tome sus propias decisiones y/o que se organice a su propio ritmo e interés. Evitan poner límites a la conducta del menor y, aceptan y toleran los impulsos y deseos de su hijo; dentro del ambiente escolar, los niños pueden mostrarse inmaduros, demandantes, rebeldes, impulsivos, agresivos y no saben manejar sus habilidades sociales
- Democrático.- Los padres son altamente demandantes y responsables. Se caracterizan por mantener altos niveles en comunicación y afecto, refuerzan el comportamiento, evitan el castigo y son sensibles a las peticiones que el niño haga. Son observadores y se esfuerzan por dirigir y controlar las actividades de su hijo de una manera racional y/o hacia una determinada meta; son conscientes de los sentimientos y capacidades del niño su hijo y evitan tomar decisiones de manera arbitraria. Discuten de manera civilizada las diferentes posibilidades con el menor, con el fin de darle a conocer los alcances de sus acciones.

Dekovic y Janssens (1992, en Fabes & Lynn, 2000) señalaron que los niños criados bajo el estilo paterno democrático tienden a ser amigables,

cooperativos, socialmente competentes, seguros y confiados de si mismos. Covarrubias, Gómez y Estrevel (2005) agregaron que estos niños muestran alta resistencia a la frustración, buscan desafíos, consideran los puntos de vista de otras personas y en tareas cognoscitivas obtienen mejores resultados, habilidades que sin duda les permitirán solucionar problemas y adecuarse a diferentes ambientes.

Al comparar los estilos parentales, Moree (1997) señaló que los niños criados bajo el estilo permisivo, aunque tienden a ser amigables y sociables en la escuela en comparación con otros niños de su edad, carecen del conocimiento de las reglas sociales lo que los hace presentar con frecuencia diferentes problemas de conducta. Darling (1999) agregó que los hijos de padres permisivos, pueden presentar un bajo rendimiento escolar en comparación con los niños que se criaron bajo el estilo demócrata y que los menores criados en familias autoritarias, presentan dificultad para socializar con sus compañeros, tomar decisiones y pueden involucrarse en problemas de conducta. Ambas autoras coinciden en que el estilo democrático es el mejor para criar y educar a los niños, pues los padres mantienen una buena comunicación y estimulan las acciones de los menores, acciones que fortalecen el desarrollo de la confianza y la seguridad que permiten al niño interactuar de una manera responsable con sus semejantes y el entorno que le rodea.

Como lo señaló Splinder (1993, en Velasco, 1993) a medida que el niño crece, los padres comienzan a utilizar diferentes técnicas educativas para moldear y/o limitar la conducta de su hijo y de esta forma, se le enseña al menor a autocontrolarse y actuar de acuerdo con los parámetros establecidos por la sociedad en que vive. A este respecto, Hoffman (1976, en Ramírez, 2005) mencionó que en casi la totalidad de los procedimientos utilizados por los padres para disciplinar a sus hijos, existen elementos de: afirmación de poder, negación de afecto e inducción.

- La afirmación de poder consiste en el uso de la fuerza física, la eliminación de privilegios, y/o el uso de amenazas para corregir la

conducta del menor. Esta técnica se basa principalmente en el miedo al castigo. Los niños criados bajo este modelo de disciplina según el autor, tienen un alto riesgo de presentar algún problema psicológico o de conducta entre los que se encuentran, la agresión, la delincuencia, y el rechazo al grupo.

- La negación de afecto, es una forma de controlar la conducta infantil mediante el rechazo, el negarse a escuchar al niño, el aislamiento o las amenazas de abandono. El poder de esta disciplina reside en hacerle sentir al menor, miedo de perder el apoyo afectivo, emocional y la aprobación de los padres. A largo plazo, la constante ansiedad de sentirse rechazado o abandonado puede producir en los niños consecuencias negativas en su desarrollo.
- La inducción, es cuando los padres usan el razonamiento verbal y la comunicación para persuadir la conducta del niño al tiempo que le dan ejemplos de lo que puede pasar, los beneficios que se pueden lograr, lo que puede obtener o la satisfacción que le va a producir hacer, ir o realizar determinada actividad, etc. Los niños cuyos padres usan un razonamiento inductivo están más interesados en ayudar a sus semejantes, son más sociables, respetuosos y tienen gran riqueza de valores morales.

En el campo de la investigación, el trabajo realizado por Vera, Montiel, Serrano y Velasco (1997, en Vera y Peña, 2005) presenta un claro ejemplo de la influencia que tiene el estilo paterno de crianza sobre el desarrollo del niño habitante de una zona rural del estado de Sonora. En el estudio, los autores contrastaron las siguientes dos estrategias de la madre con los puntajes en estimulación y desarrollo de los niños: 1) vigilar: cuidar y disciplinar a los niños; y 2) convivencia basada en la enseñanza, flexibilidad, confianza y recompensa. Los resultados mostraron que los niños cuyas madres se guiaban por la crianza disciplinaria, obtenían menores puntajes en su desarrollo y recibían menor

estimulación social que los niños criados bajo el principio de convivencia. Estos hallazgos permiten resaltar la importancia de que la madre esté atenta a las señales del niño y participe activa y positivamente al estimular y dirigir su desarrollo.

Sin embargo otro punto importante a retomar es el clima familiar el cual es descrito por Ruiz (1999) como la suma de las aportaciones personales de cada miembro de la familia que se puede traducir en algo que proporciona emoción, y se enrarece o mejora en la medida en que se establecen relaciones duales entre los diferentes componentes ya que de él depende el estado de ánimo colectivo (de la familia) y en buena medida el estado de ánimo del individuo. Wish et al (1976, en Ruiz, 1999) identificó al clima familiar ideal el cual se caracteriza por conductas de apoyo, efectividad y razonamiento, elementos que fomentan la autonomía personal y reducen el clima familiar adverso, en el cual están presentes las conductas agresivas y autoritarias que fomentan los trastornos de la personalidad. En este caso la evitación, el abandono y la separación, son elementos en contra de la cohesión familiar y representan una amenaza para el mantenimiento de las relaciones familiares.

Por último y para terminar esta sección, es importante mencionar que el desarrollo del niño también puede ser afectado por la depresión materna<sup>2</sup>, pues las madres deprimidas como lo plantean Dawson, Hessel y Frey (1994) y Field et al. (1995, en Halfon, Shulman & Hochstein, 2001) no están atentas para responder de forma oportuna y adecuada a las necesidades básicas y/o expresiones emotivas de sus hijos y/o tienden a ser muy controladoras y menos expresivas y/o, comprometidas con el desarrollo del menor, pudiéndose irritar con más facilidad y exhibir con mayor frecuencia comportamientos de tristeza y/o enojo. Vera y Peña (2005) agregaron que: las madres deprimidas y estresadas tienden a utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en el castigo, la evitación y el escape y que su comportamiento varía entre el

---

<sup>2</sup> Halfon, Shulman y Hochstein (2001) señalaron que los factores principales que interfieren con la capacidad de la madre para interactuar con su hijo son, además de la depresión post-parto: el desempleo, la falta de apoyo por parte del cónyuge, de la familia, de la sociedad y el uso de drogas.

autoritarismo y la permisividad. En suma, estas conductas pueden bloquear la buena relación madre-hijo y que el menor desarrolle una adecuada autoestima, que le permita ejecutar acciones cada vez más complicadas o interactuar con sus semejantes.

### **Aportaciones de las neurociencias en el estudio de la interacción**

En las últimas fechas, los estudiosos en neurociencias han hecho grandes aportaciones respecto a la trascendencia que tiene el proceso interactivo madre/hijo, desde el nacimiento (y/o de ser posible a lo largo del periodo de embarazo) hasta los seis años de edad del menor (con énfasis en los tres primeros años), cuando la madre en el desempeño de sus funciones y con los recursos materiales que tiene a su alcance, puede proveer a su hijo de un entorno rico de estímulos para favorecer su maduración, crecimiento y desarrollo psicosocial. Sobre todo, este conocimiento tiene relevancia cuando se trata de que los niños y niñas que viven en zonas marginadas y/o de pobreza extrema, los que nacen antes de tiempo, con bajo peso, con alguna enfermedad crónica y/o los que presentan alguna discapacidad, desarrollen habilidades, aptitudes, conocimientos y valores sociales que faciliten su aprendizaje cotidiano y académico. Todo lo cual, les permitirá buscar soluciones a los problemas que se les presenten a diario, aprender a convivir, tolerar, compartir, escuchar a sus semejantes y mejorar sus condiciones de vida y salud tanto de ellos mismos como de los suyos. Al respecto, diversos estudios indican que:

- El desarrollo del niño está determinado por la compleja interacción de los genes con los que nace y las experiencias que vive (Shore, 1997, en Eming y Fujimoto-Gómez, 2007).
- La influencia del ambiente temprano sobre el desarrollo del cerebro es de larga duración. La exposición temprana de los niños a una buena nutrición, juguetes e interacciones estimulantes tiene un impacto positivo sobre las funciones del cerebro y a su vez, sirven de pauta para el

desarrollo de las habilidades y aptitudes que son consideradas para la vida (Evans en Eming y Fujimoto-Gómez, 2007).

- Si un feto es expuesto desde el embarazo a desnutrición, infecciones virales, drogas, toxinas y otras sustancias dañinas que inhiben o alteran la formación de células nerviosas, su desarrollo puede verse afectado desde problemas leves a otros más serios, como la esquizofrenia o el retraso mental (Shonkoff y Phillips, 2000, en Halfon, Shulman & Hochstein, 2001).
- El desarrollo del cerebro no es lineal, existen momentos claves para la adquisición de diferentes tipos de conocimientos y habilidades, por eso es importante que la madre o el adulto en turno, esté preparado para favorecer el desarrollo del niño (Shore, 1997, en Eming y Fujimoto, 2007).
- El niño aprende a regular sus respuestas emocionales acerca del mundo que le rodea, a través de la percepción de la conducta de su madre o cuidadora. Si la relación de apego es segura, un niño ante situaciones desconocidas, sentirá la confianza y manejará su estrés de forma adecuada. Por el contrario, si la relación con la madre o cuidadora es inapropiada, inestable e insegura, el niño puede llegar a presentar problemas para autorregularse y experimentar prolongados periodos de llanto y miedo (Fox, 1998, en Halfon, Shulman & Hochstein, 2001).
- Lo primordial para estimular al menor es que la mamá en sus actividades rutinarias: hable, cante, juegue, mime, toque, mire, muestre, guíe, sonría, abrace, enseñe, pregunte, relate, etc., con su hijo de manera objetiva, pues, estas interacciones favorecen su desarrollo emocional y de esta manera, el niño está más dispuesto a ver, escuchar, tocar, diferenciar, saborear y olfatear lo que le rodea, y su mamá se convierte en la persona que le ayuda a conocer y descubrir su entorno (Halfon, Shulman & Hochstein, 2001; Kreppner, 2003 en Valsiner & Connolly, 2003).

- Las acciones a seguir en poblaciones de riesgo, incluyen: la asistencia médica de ser posible desde el embarazo; la dotación de despensas para asegurar una alimentación balanceada tanto a la madre como al hijo; el trabajo con padres en cuanto al conocimiento y desarrollo del niño; así como la enseñanza de habilidades que son necesarias para la vida (Halfon, Shulman & Hochstein, 2001). Tarea que implica como Acle (2006) señaló, la necesidad de trabajar de manera interdisciplinaria y la importancia de mantener permanentemente la búsqueda de recursos tanto humanos como materiales para la instrumentación no sólo de programas inmediatos sino de investigaciones y programas de evaluación-intervención a largo plazo, pues la investigación es el único medio por el cual se obtienen conceptos innovadores que ayudarán a fortalecer la teoría y la práctica en educación especial. Hallazgos que en este caso, pueden ayudar a promover el desarrollo de habilidades lingüísticas, sociales, motrices etc., en los niños menores de cuatro años que pertenecen a comunidades indígenas y/o viven en zonas vulnerables y a capacitar a los padres para que adquieran y empleen dichas habilidades en beneficio de sus hijos.

### **Investigaciones sobre interacción**

En el campo de la investigación, *“la interacción del niño con su entorno”* ha sido estudiada en el ámbito familiar, terapéutico, escolar y los resultados muestran la importancia que tiene la influencia de dicha interacción sobre la salud, maduración, desarrollo, y/o en la adquisición de habilidades musicales, de lectura, sociales, etc., como puede apreciarse en los siguientes trabajos:

Bracken & Fischel (2008) examinaron el hábito de lectura en la familia y las habilidades de lectura temprana en niños preescolares. En su trabajo participaron 233 familias de bajos recursos que asistían al servicio de Head Start; los padres en sesión privada, respondieron un cuestionario que incluía además de preguntas generales las referentes a la conducta de leer, el interés de la lectura en los niños y las formas de interacción relacionadas con la



conducta de leer en la familia. Se evaluó el vocabulario receptivo de los niños mediante la presencia de imágenes, conocimientos de las letras y habilidades de escritura. Los resultados muestran que la interacción padre-hijo en la lectura se encontraba fuertemente ligada a la presencia en el niño de un vocabulario receptivo, manejo de conceptos, secuencia de las historias presentadas en ilustraciones, así como del reconocimiento de las letras de forma visual y escrita. Conductas que además de promover las habilidades tempranas de lectura en los niños, les permitía acceder a los complejos productos cognitivos, sociales y culturales de la sociedad en la que viven.

Denac (2008) estudió el interés musical del infante a partir de la interacción entre el menor y su maestro. Participaron maestros y alumnos que atendían al preescolar y los padres de los niños. Entre las observaciones realizadas, Denac encontró que los maestros dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se inclinaban más por practicar actividades artísticas, lo que influía para que los niños dentro del preescolar prefirieran: bailar, cantar y tocar instrumentos. Todos los padres participantes informaron que en casa, los niños optaban por escuchar música, cantar y moverse al ritmo de la música en comparación a jugar con los instrumentos y ser creativo en la música. Se concluye que el desarrollo de las habilidades artísticas o el interés musical del menor, va a depender del interés que muestre el maestro en el desarrollo de las diferentes actividades musicales dentro del preescolar, así como de las experiencias musicales que el menor viva con sus familiares en casa.

Millard, Nicholas & Cook (2008) analizaron la eficacia de la terapia de interacción padre-hijo en niños con tartamudeo moderado; participaron seis niños cuyas edades se encontraban entre los 3 y los 10 años de edad y sus padres. El procedimiento consistió en 6 semanas de terapia clínica donde padres y menores recibían asesoría en relación al tartamudeo y 6 semanas de trabajo en casa en el que se daba seguimiento. Aunque los resultados no fueron del todo satisfactorios, pues, sólo cuatro de los niños redujeron significativamente el tartamudeo con ambos padres, los autores señalan que la

terapia de interacción dirigida puede ser una alternativa para tratar a niños con tartamudeo moderado.

Kato & Brooks-Gunn (2008) estudiaron los efectos de la exposición diferencial a los servicios de educación temprana y la solución de tareas. El trabajo involucró a 269 familias con niños prematuros o con bajo peso al nacer, quienes recibieron asistencia diferencial en el centro de educación temprana que incluía: atención pediátrica, visitas domiciliarias, reuniones de padres enfocadas a conocer el desarrollo del niño y otros aspectos durante los tres primeros años de vida del infante. Los participantes se dividieron en dos grupos principales: uno de alta y baja exposición y el grupo control se formó bajo criterio de los investigadores de la selección original de la muestra.

Los resultados muestran cómo en comparación con el resto de los participantes, los niños de alta exposición obtuvieron una mejor puntuación al ser evaluados en su desarrollo cognitivo y temperamento pues, mostraban más persistencia y entusiasmo en la solución de tareas. Sin embargo, al compararse la ejecución del total de niños participantes, se observó que los niños negros manifestaban menor persistencia y entusiasmo en comparación con los niños blancos y que, los niños de mayor peso al nacer eran más entusiastas que el resto de la población estudiada. En el caso de las madres participantes, los resultados muestran que las del grupo de alta exposición, se guiaban por el modelo de crianza democrático e incentivaban la conducta de su hijo de manera adecuada, no obstante, al compararse las respuestas del total de las madres participantes, se encontró que las madres negras y las de bajos recursos eran más autoritarias que las de raza blanca y que las madres de raza negra, eran las que menos estimulaban la conducta de sus hijos.

Kato & Brooks-Gunn (2008) enfatizaron que este tipo de estudios, beneficia tanto a los niños como a sus padres, pues estos últimos, aprenden aspectos importantes acerca del desarrollo infantil, cómo tratar y/o entender a sus hijos por que están en contacto directo con los profesores, psicólogos, médicos, pediatras, etc., y esto, en muchos casos, facilitó la comunicación y el

acercamiento entre ambos padres, entre padres e hijo y entre ellos y sus familiares.

En lo que se refiere a estudios llevados a cabo en poblaciones indígenas, como el del presente estudio, se incluyen los siguientes trabajos:

Santiago (2009) identificó a nivel preescolar por medio de la aplicación de la prueba CIP las necesidades educativas de los niños otomíes, así como también entrevistó a las maestras para conocer su percepción de los factores internos y externos implicados en la manifestación de las NEE de los menores. En el estudio participaron 83 niños que se encontraban entre los 4 años 6 meses y los 6 años 8 meses, quienes fueron divididos en 3 grupos. Santiago realizó un análisis cualitativo y cuantitativo de las respuestas. Los principales hallazgos, muestran que el grupo 1 y 2 presentaban dificultades en el área de motricidad fina, mientras que en el grupo 3, la problemática se encontraba en el lenguaje. Los tres grupos mostraron capacidades cognitivas en lo que respecta a la memoria secuencial auditiva, motricidad gruesa y en el área social; sin embargo, se identificó a 12 niños con NEE para quienes elaboró e instrumentó un programa de intervención, realizando posteriormente el seguimiento tanto con las maestras del preescolar y del primer grado de primaria. Santiago concluyó que la detección temprana de las NEE que presentan los niños de poblaciones indígenas a nivel preescolar, permite elaborar programas de intervención encaminados a favorecer el desarrollo del niño y de esta forma, lograr efectos positivos en su aprendizaje. También consideró conveniente fortalecer los diferentes subsistemas en donde el niño interactúa, pues las características de su desarrollo se encuentran influenciadas por el entorno donde se desenvuelve.

Mazzei (2006) desde un enfoque ecológico, concibió a la interacción afectiva padres-niño como el elemento crucial que favorece la adaptación y el desempeño escolar de los niños indígenas dentro del ambiente escolar. En este sentido, la autora se interesó por el estudio de los factores que influyen en el desarrollo de la autoestima de niños otomíes que asistían regularmente al preescolar de su comunidad. En este trabajo participaron nueve madres a

quienes se entrevistó a partir de los siguientes aspectos: a) relación madre-hijo; b) formas de estimulación afectiva para la autoestima de los niños; c) patrones culturales otomíes; d) relaciones escuela-madres; y e) expectativas de vida. Los resultados muestran el papel específico que las madres otomíes tienen en el desarrollo de la autoestima de sus hijos y la manera en que los aspectos culturales permean dicho desarrollo.

Pando, Aranda, Amezcua, Mendoza y Pozos (2004) trabajaron los efectos de la estimulación temprana con niños de 0 a 4 años en zonas rurales del estado de Jalisco. En su estudio conformaron dos grupos: el primero con 986 niños que fueron los que recibieron tratamiento, que consistió en ejercicios de estimulación temprana por 40 semanas; el grupo 2 con 974 participantes, formaron parte del grupo control y no recibieron tratamiento alguno. Los resultados muestran que sólo el 46% de los niños que recibió tratamiento, alcanzó un nivel de desarrollo “adecuado”, considerando que la escala le solicitaba al niño ejecutar actividades propias de su edad pero no de su cultura. Sin embargo, Pando et al., al analizar los resultados se preguntan hasta dónde la función de los padres impacta directamente el desarrollo de sus hijos, pues más de la mitad de los niños del grupo experimental no obtuvieron los resultados deseados.

Roque (2001, 2006) investigó en la comunidad otomí de San Pedro Abajo ubicada en el municipio de Temoaya, estado de México, la participación de los padres indígenas en la educación escolarizada de sus hijos. Su estudio, desmitifica las aseveraciones acerca de que los padres de estas zonas no colaboran en los procesos escolares y, nos muestra que, para ellos, la educación escolarizada tiene un valor social muy importante, pues es en la escuela donde los niños aprenden a leer, escribir (español) y contar, herramientas que son básicas para que en un futuro, el menor pueda conseguir un empleo y ayudar económicamente a su familia. Este estudio nos da la pauta para buscar, en estos medios, mecanismos a través de los cuales se podría incorporar a los padres para mejorar el rendimiento académico de sus hijos y disminuir la presencia de NEE en comunidades indígenas o las que viven en desventaja social.

La UNICEF (2004) también enfatizó que los cuidados que la madre le brinda a su hijo para cubrir sus necesidades físicas y garantizar su salud, son tan importantes como las demostraciones de afecto (expresiones verbales y/o faciales) y realza la importancia de que ambos padres los proporcionen de manera continua y estable, pues, el niño que siente la protección y el cariño de sus padres, tiende a asimilar mejor los alimentos que ingiere y desarrolla sentimientos de seguridad y confianza que le permitirán explorar su entorno y comenzar su aprendizaje. Por esta razón y al tomar en cuenta que las principales acciones planteadas por la UNICEF (2004) con los padres de familia para favorecer el desarrollo psicosocial de los niños y niñas son: el contacto (cercanía) física en las diferentes actividades, las expresiones verbales entre la madre y su hijo y las muestras de afecto que estimulan las ejecuciones del niño, este trabajo se enfoca a estudiar la interacción física, verbal y afectiva que los padres otomíes tienen con sus hijos del nacimiento a los cuatro años y las entiende como:

- Interacción física: aquellas acciones en las que se establece el contacto físico directo o el contacto cercano entre madre-hijo, padre-hijo, hermanos-menor, familiares-menor, ya sea con el fin de satisfacer las necesidades básicas del infante y/o realizar actividades cotidianas como la alimentación, el juego, cambio de ropa, aseo personal, enseñanza de actividades, etc. (UNICEF, 2004).
- Interacción verbal: el uso del lenguaje verbal que se emplea para comunicarse entre los miembros de la familia, así como el uso de sonidos suaves o vocalizaciones que sirven para tranquilizar o llamar la atención del niño (UNICEF, 2004).
- Interacción afectiva: abarca las manifestaciones conscientes de afecto, enojo, aprobación/desaprobación emitidas de forma verbal o mediante expresiones faciales o corporales entre las que se encuentra: la sonrisa, el beso, frases de elogio o llamadas de atención, amenaza de castigo,

premios o castigos que los padres proporcionan al menor según su criterio (UNICEF, 2004).

En suma, todo lo anterior realza la importancia de estudiar en un medio rural e indígena la interacción del niño menor de cuatro años con su entorno familiar y social, pues ello nos permitirá identificar de forma directa los diferentes factores que están en y más allá del menor que pudieran favorecer la presencia, mantenimiento y erradicación de las NEE (con o sin discapacidad).

## MÉTODO

### **Objetivo General:**

Determinar si existen diferencias en las formas de interacción física, verbal y afectiva entre dos grupos de padres otomíes cuyos hijos asisten al preescolar y presentan en la escuela una adaptación diferente.

### **Objetivos Particulares**

1. Analizar las formas de interacción física, verbal y afectiva que durante los cuatro primeros años de vida las madres otomíes guardan con los menores
2. Establecer las expectativas de vida que tienen los padres otomíes hacia el futuro de los hijos.
3. Identificar los factores familiares, económicos, escolares y culturales que pueden influir en las formas de interacción física, verbal y afectiva que los padres tienen con menores otomíes que asisten al preescolar.

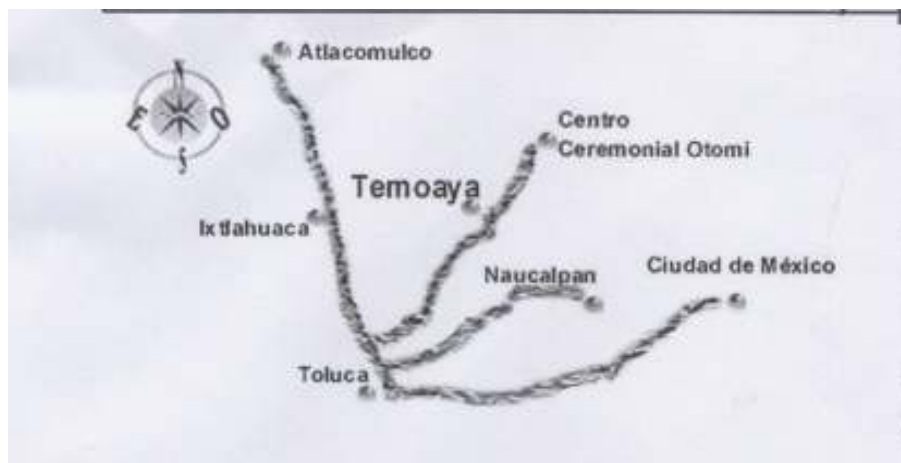
### **Contexto**

La presente investigación se realizó en los jardines de niños “El Niño Artillero” y “Jaime Torres Bodet”, pertenecientes al sistema federal y estatal respectivamente, ubicados en la localidad de San Pedro Abajo 1a sección, en Temoaya, estado de México. Ambas escuelas, comparten un predio rectangular de aproximadamente 1000 m<sup>2</sup>. Cabe mencionar que cada preescolar, contaba con su propia infraestructura y al momento del estudio, en el periodo de 1997-1998, la población de alumnos registrados en ambas escuelas era de 66 niños. Para que el lector tenga un marco de referencia más amplio de la comunidad y sus costumbres, a continuación se describirán características que se consideran

relevantes para el estudio, características que servirán de base para el análisis de los datos obtenidos.

San Pedro Abajo, 1a. Sección.

Es una comunidad rural e indígena que pertenece al municipio de Temoaya en el estado de México, cuya lengua materna es el otomí. Se ubica a dos kilómetros de su cabecera municipal Temoaya y a 22 kilómetros de distancia de la ciudad de Toluca en dirección al centro ceremonial otomí (Figura 1), en una superficie integrada por 225 hectáreas de las cuales, 89% corresponde a terrenos ejidales y 11% es propiedad privada (Acle, 2000).



*Figura 1.* Temoaya y comunidades circunvecinas. De Ubicación de la cabecera Municipal Temoaya (2004).

De acuerdo al conteo rápido de población y vivienda en 1995, la comunidad se integraba por 4985 habitantes: 49.4% hombres y 50.6% mujeres, de los cuales 42.8% correspondía a menores de 15 años: 16.3% se encontraba entre los 0 y los 4 años y el restante 26.5%, entre los 6 y los 14 años.

Las principales fuentes de trabajo son: la agricultura, la explotación de los bosques para la elaboración de escaleras, mesas, sillas, leña, carbón, etc., la cría de aves y/o animales de corral, la elaboración de ayates, el tejido de sarapes y tapetes así como la comercialización de estos productos (Acle, 2000; Roque, 2001; Sandoval, 1994). Cabe mencionar que las diferentes actividades



que realizan día a día los lugareños se distribuyen entre los integrantes de la familia según la edad y el sexo del individuo, es decir: unos deshieren, otros preparan la tierra y hacen los surcos, otros colocan la semilla y la cubren, etc. Pero en los últimos años, la pobreza de la tierra, la ausencia de un sistema adecuado de riego, la falta de préstamos para el campo y la necesidad económica entre otros factores, lleva a muchos habitantes de la comunidad (principalmente hombres), a salir del municipio para buscar trabajo en otras entidades, motivo que los hace separarse de su familia por tiempos irregulares, siendo en este caso la mujer quien asume la responsabilidad de velar por la familia (Roque, 2001).

Por otra parte hay que mencionar que en la comunidad se observa un estilo de vivienda variado, sin embargo hay que aclarar, que las más fueron las casas humildes integradas por dos cuartos construidos de forma independiente donde uno se destina para cocinar y el otro como dormitorio. Las más antiguas se construyeron a base de adobe, techos de teja o de lámina de cartón, piso de tierra, sin ventanas (Figura 2), las recientes incorporan a la construcción tabiques, ventanas, piso de cemento o mosaico, techo de concreto, castillos y cadenas, pero continúan siendo dos cuartos separados.



*Figura 2.* Ejemplo de vivienda de tipo tradicional.

En la parte posterior de este tipo de vivienda, es frecuente que los habitantes siembren maíz, haba, frijol, calabaza y/o críen animales (gallinas, guajolotes, borregos o puercos), los cuales pueden ser consumidos por la misma familia y/o en caso de necesidad, venderse o canjearse.

De 771 viviendas contabilizadas en 1995: 94.81% reportó tener energía eléctrica, 93.38% agua entubada, pero sólo 10.36% contaba con este servicio al interior de la vivienda, el resto tenía que invertir tiempo y energía para acarrear el líquido de la toma principal al lugar donde fuera necesario y, por último, el servicio de drenaje al interior de la vivienda sólo se encontró en 35.79% de la población (Acle, 2000).

La única calle pavimentada en la comunidad era la avenida principal, el resto eran de terracería; el área de banqueta se encontraba fuera de los centros educativos y en la fábrica de tapetes. La ausencia de drenaje y alcantarillado en la vía pública era evidente, pues en las diferentes calles de la comunidad se veía correr calles abajo, el agua desechada por el uso doméstico, la que en ocasiones por lo accidentado del terreno se estancaba en algunas hondonadas, lo que favorecía la aparición de enfermedades entre los habitantes de la comunidad (Molinar, 1997).

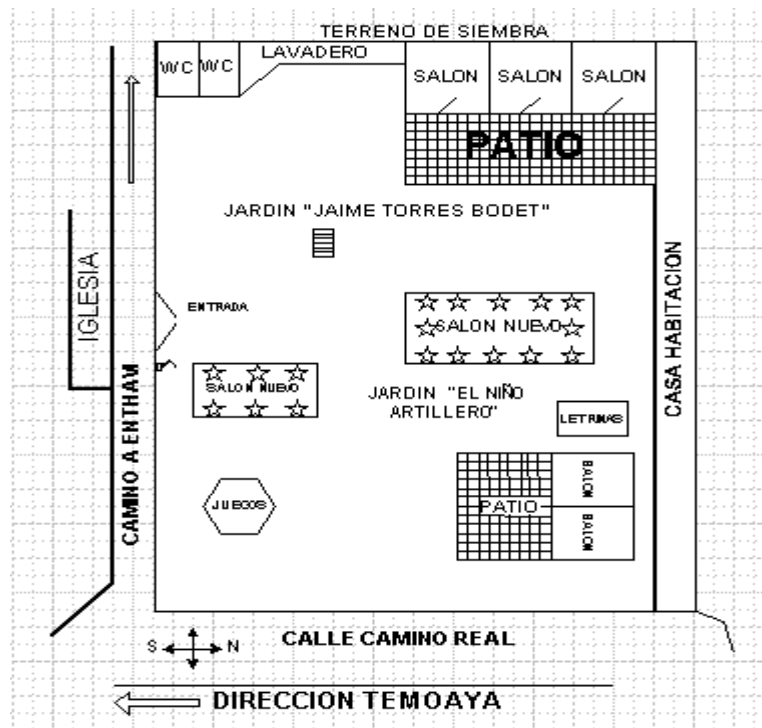
La cercanía de la comunidad con la cabecera municipal, llevaba a muchos de los habitantes a caminar aproximadamente por 30 minutos de un lugar a otro para comprar sus víveres, pues, a decir por ellos, *“los precios eran más accesibles”*, además, si era necesario, la cabecera era el mejor lugar para vender o canjear sus productos. El recorrido también se podía hacer por microbus, cuyo costo era de \$2.00 pesos por persona y el taxi cobraba \$15.00 por viaje. Cabe mencionar que en la cabecera municipal de Temoaya, se encontraban los siguientes servicios: correo, telégrafo, teléfonos públicos, banco, farmacias, bibliotecas, una clínica de salud pública, centros educativos, iglesia parroquial, oficinas de gobierno, negocios establecidos de ropa, juguetes, abarrotes, carnicerías, verduras y frutas, papelerías y mercerías, tlapalerías,

etc., puestos ambulantes de diferentes giros y líneas de transporte local y foráneo.

### **Escenario**

En la Figura 3, se muestra la distribución de los jardines de niños federal y estatal establecidos en la comunidad de San Pedro Abajo, 1ª Sección. El personal adscrito en ambas escuelas, se integraba por una directora y una maestra de grupo. Ninguna de las profesoras residía en la comunidad y para trasladarse a la localidad, 3 de ellas usaban 2 transportes foráneos para llegar a Temoaya, y de ahí viajaban en microbús o taxi que las dejaba frente al centro educativo. De regreso a casa, las maestras con frecuencia compartían camino con los pobladores pues señalaban que el salario no alcanzaba para viajar en taxi 2 veces al día. Sólo una de las maestras era transportada en coche 2 o 3 veces a la semana, el tiempo restante compartía con su compañera de plantel el viaje en transporte colectivo.

Ninguna de las escuelas contaba con personal de intendencia o sociedad de padres de familia y en ambas, se requería que los padres ayudaran para darle mantenimiento al edificio así como para la elaboración del material didáctico que se usaba a diario con los niños o en ceremonias.



*Figura 3.* Distribución de los jardines de niños: “El Niño Artillero” y “Jaime Torres Bodet”.

Jardín de niños federal: “El Niño Artillero”.

Al momento del estudio (1997-1998) esta escuela contaba con una población de 32 niños (19 niños y 13 niñas) aunque a algunos papás aún no llevaban el acta de nacimiento o la cartilla de vacunación del menor para poder registrar adecuadamente a su hijo. Las maestras comentaron que regularmente asistían al plantel unos 30 menores (20 niños y 10 niñas). Originalmente el jardín se integraba por dos salones de iguales dimensiones como el que aparece en la Figura 4, los cuales se construyeron a aproximadamente 60 centímetros de distancia de la pared de la casa colindante, lo que dio origen a un pasillo techado donde los niños de ambos planteles, acudían a realizar sus necesidades fisiológicas (el plantel carecía de instalaciones sanitarias).

Posteriormente, el gobierno federal mandó demoler uno de los salones originales y en su lugar instaló un par de columpios y letrinas que se pueden observar en la Figura 4, edificando además dos aulas nuevas, una ubicada cerca de la entrada principal y la otra a un costado de los columpios. Pero, para

que los niños pudieran hacer uso libremente de las letrinas y/o de los columpios, se tuvo que adaptar a cada uno de ellos, piedras que sirvieran de pedestales para facilitar el acceso de los menores, pues eran muy altos para el tamaño de los niños de la localidad.



*Figura 4.* Salón original del Jardín de niños “El Niño Artillero”.

Normalmente en un salón trabajaba la maestra y en otro la directora y, durante el tiempo en que se llevó a cabo la investigación, se observó que regularmente cada profesora atendía en promedio de 10 a 15 niños. Cabe mencionar que este jardín contaba con variedad de material didáctico, grabadora, televisión, video casetera, películas infantiles, casetes musicales, pero, para evitar el robo, los aparatos eléctricos se guardaban en una casa vecina. A los padres se les pedía que cooperaran con una cuota anual (por niño) y que compraran a sus hijos de ser posible, el uniforme escolar (el de diario y el de deportes), pues en ese momento no eran obligatorios; otros gastos que se les solicitaban, se relacionaban con la compra del vestuario para ceremonias o festivales y el pago del desayuno escolar.

Este jardín contaba con servicio de energía eléctrica, integrado por un foco y contacto en cada salón, extensiones y el servicio de agua potable el cual se

encontraba junto a la entrada principal del predio y era el lugar donde los niños acudían a abrir la llave para calmar su sed y/o lavarse la cara o las manos.

Las maestras no estaban tituladas, pero, contaban con experiencia laboral frente a grupo de 3 años para la directora y 8 años para la maestra de grupo. Ambas profesoras comentaron tener ascendencia otomí: la directora entendía el otomí pero no lo hablaba, pues, había dejado de practicarlo cuando se fue a estudiar a Toluca; la otra maestra, quien antes fue a su vez directora del plantel, dominaba la lengua otomí pues la usaba cotidianamente para comunicarse con su esposo y otros familiares adultos, pero, reconoció no gustarle hablarlo fuera de su núcleo familiar, porque: *“no quería que las personas de la comunidad supieran de su ascendencia otomí”*, ya que creía que los padres de sus alumnos la iban a dejar de respetar y desobedecer como la maestra que era.

Jardín de niños estatal: “Jaime Torres Bodet”

La población registrada era de 34 alumnos, 15 niños y 19 niñas, de los cuales según las maestras, regularmente asistían entre 12 a 15 niños por grupo. El edificio escolar se conformaba de tres salones amplios hechos a base de ladrillo rojo, cemento y varilla, 2 utilizados como salones de clase y 1 de bodega y, a decir de la directora era el lugar donde se realizaban algunas reuniones con los padres de familia.

Como puede observarse en la Figura 5, al pie de cada salón se encontraban instalados 6 o 7 escalones angostos que daban al patio principal; en la esquina sur-poniente, dos sanitarios independientes (niño-niña), aunque al momento de la investigación sólo funcionaba uno. Entre los baños y los salones se encontraban instalados cuatro lavaderos de tamaño normal, que eran abastecidos por un tinaco colocado sobre la misma construcción. El acceso a los baños era restringido y para acceder a ellos, había que solicitar la llave a las maestras, lo que favorecía la costumbre de los niños por defecar en el pasillo existente en el jardín federal.



*Figura 5. Jardín de niños “Jaime Torres Bodet”.*

Al inicio de la investigación este jardín se encontraba sin pintura tanto al interior como al exterior, el material didáctico era escaso pese a que las maestras al inicio del ciclo escolar lo solicitaban a los padres (por hijo). A decir por ellas *“muy pocos padres cumplían con lo que se les pedía”* lo que limitaba su trabajo con los niños; por ello, en algunas ocasiones compraban con su propio dinero los crayones y las hojas de papel para que los pequeños pudieran trabajar. Posteriormente, la fachada y el interior de los salones fueron pintados y decorados por un padre de familia como parte del trabajo voluntario y, por otra parte, porque el plantel recibió por parte el gobierno del estado de México gran variedad de material didáctico, lo que permitió a las maestras variar las actividades para favorecer el desarrollo de sus alumnos.

El plantel contaba con servicio de energía eléctrica, había un foco, contacto y apagador en cada salón, agua potable que llegaba al interior del inmueble, drenaje instalado y tenía los únicos juegos infantiles de la comunidad: cuatro columpios y una resbaladilla, los que se convertían en la atracción principal de los niños que vivían en la zona, pero, por razones desconocidas se encontraban instalados en la parte baja del terreno, frente al jardín federal. La directora era titulada con 4 años de servicio y la maestra era recién egresada y aún no se había titulado. Ninguna de las dos hablaba otomí y sus características eran completamente diferentes a las de la mayoría de la población.

Por otra parte es importante mencionar que en ese tiempo, las relaciones sociales entre el personal de ambos jardines era distante y aún cuando ninguna maestra hablaba abiertamente del tema, en ambos jardines se tomaban medidas para evitar conflictos que las afectara y que involucrara a los padres de familia. De esta forma, cada maestra pedía a los niños a su cargo que durante el recreo permanecieran cerca de su salón de clases, cosa difícil de lograr, pues al llegar este momento, los niños de ambos jardines se desplazaban por todo el predio y muchos eran los que querían subirse a los juegos, pues como se mencionó anteriormente, eran los únicos juegos en la comunidad. A partir de ello, las directoras de ambos planteles acordaron diferir el horario de recreo, por lo cual, las maestras en lugar de andar por el patio corriendo y cuidando a los niños, podían descansar un poco o ingerir algún alimento.

Las maestras señalaron que eran pocos los padres que acompañaban a sus hijos por las mañanas a la puerta del jardín y/o iban a recogerlos al término de las clases, sin embargo, comentaron que esta conducta era más frecuente observarla en los padres cuando los niños recién iniciaban la escuela, pues, querían cerciorarse de que el niño no se quedara llorando o se regresara a casa. En el segundo año del preescolar, la mayoría de los niños aprendían a desplazarse solos, en compañía de su hermano o con algún vecino, lo que mostraba como poco a poco los niños aprendían a orientarse y/o a identificar el camino que los llevaba del jardín a la casa y viceversa y los mayores adquirían desde pequeños la responsabilidad de cuidar a sus hermanos menores.

## **Participantes**

En el presente trabajo, participaron 28 personas: 27 padres de familia (madre, padre del menor seleccionado) y una abuela. El 92.9% de los entrevistados había nacido en la localidad de San Pedro Abajo y el porcentaje restante, provenía de la delegación Milpa Alta (DF). Se conformaron dos grupos con 14 participantes cada uno, el grupo 1 integraba a los padres de los niños identificados por la maestra de grupo con problemas de adaptación al preescolar y el grupo 2, a los padres cuyos hijos no presentaban problema alguno en el



ambiente escolarizado. A continuación se señalan los aspectos que caracterizan a estos grupos.

#### Edad, sexo y número de hijos

La edad de los participantes del grupo 1, oscilaba entre los 20 y los 35 años ( $_{edad}M = 24$  años) y la del grupo 2, entre los 22 y los 65 años ( $_{edad}M = 30$  años). Como se aprecia en la Tabla 1, la mayoría de los participantes en ambos grupos fueron mujeres, cuya edad no excedía los 30 años.

Tabla 1  
*Porcentaje de participantes por edad y sexo*

Grupo/sexo	Edad de los participantes (años)			
	20 -24	26-30	32-35	38-65
Grupo 1				
Hombres		7.1		
Mujeres	57.2	14.3	21.4	
Grupo 2				
Hombres		14.3		7.1
Mujeres	28.6	28.6	7.1	14.3

El total de hijos vivos en ambos grupos fue de 96, 45 en el grupo 1 y 51 en el grupo 2, el rango iba de uno a 9 hijos, y el promedio era de 3 hijos por familia para ambos grupos. En el grupo 1: 7.1% tenía 1 hijo; 35.7% dos; 35.7% tres; 14.3% cinco; y 7.1% nueve hijos. En el grupo 2: 35.7% tenía 2 hijos; 28.6% tres; 21.4% cuatro; 7.1% ocho; y 7.1% nueve hijos.

#### Escolaridad y condición lingüística

El promedio de escolaridad para los participantes del grupo 1 fue de 3.5 años y para el grupo 2, de 3.7. Como puede observarse en la Tabla 2, tanto en el grupo 1 como en el grupo 2, 7.1% no tuvo acceso a la educación respectivamente; 64% en el grupo 1 y 57% del grupo 2, no había culminado sus estudio de educación primaria, lo cual fue logrado en ambos grupos por el 21%. Resalta el hecho de que al nivel de secundaria, sólo accedieron los hombres participantes.

Tabla 2  
*Porcentaje por grupo de la escolaridad entre los participantes*

Grupo/sexo	Escolaridad %							Secundaria
	Ninguna	1°.	2°.	3°.	4°.	5°.	6°.	
Grupo 1								
Hombres								7.1
Mujeres	7.1		28.6	7.1	28.6		21.4	
Grupo 2								
Hombres	7.1		7.1					7.1
Mujeres		7.1	14.2		28.6	7.1	21.4	

En relación al lenguaje, 64.3% del grupo 1 y 78.6% del grupo 2, indicó ser bilingüe, se reconoce que la lengua materna es el otomí, la cual usan para comunicarse con familiares y personas adultas de la comunidad mientras que, el español es utilizado para hablar con personas ajenas a su cultura tanto dentro como fuera de la comunidad; el resto de los participantes (35.7% grupo 1 y 21.4% grupo 2) respondió sólo hablar el español.

#### Ocupación

Como puede observarse en la Tabla 3, solo un 14.3% del grupo 1 y un 35.7% del grupo 2 de las mamás se dedicaba por completo a su hogar y el resto, tenía que realizar dos o más actividades para apoyar a la economía familiar. En el caso de los hombres, todos desempeñaban 2 o más actividades para sostener a su familia y sólo un 7.1% del grupo 2 contaba con un trabajo estable que le permitía percibir un salario cada 15 días mas las prestaciones de ley.

Tabla 3  
*Ocupación de los participantes: porcentaje por grupo*

Grupo 1 (%)		Actividad de los participantes	Grupo 2 (%)	
H	M		H	M
	14.3	Hogar		35.7
	14.3	Hogar+campo, recolecta plantas, etc.		
	35.7	Hogar + teje y vende carpetas, cría de animales		35.7
7.1		Teje y vende dulces, paletas, tejidos, etc.		
	28.6	Hogar + atiende comercio, campo		7.1

Político + campo y otras actividades	7.1
Albañil o compra/venta de artículos de madera	7.1
Trabaja el campo	7.1

---

*Nota:* H = Hombres, M = Mujeres

## HERRAMIENTAS

Los instrumentos utilizados en el presente trabajo, fueron:

1. Diseño de una guía de entrevista dirigida a padres de familia (Apéndice A) organizada de la siguiente manera:

**Datos generales de la familia** (Preguntas 1 a la 10): Se incluyen los datos referentes a: nombre de los cónyuges, edad, escolaridad, manejo de habilidades académicas básicas, edad de matrimonio, número de hijos, alimentación, servicios, tipo de vivienda, ingreso semanal, así como aspectos de salud durante el embarazo y presencia de alguna discapacidad o problemas en el hijo que los padres consideran que pudiera afectar su desarrollo normal.

**Interacción física** (Preguntas 11 a la 28): Se refieren a las actividades cotidianas en donde la madre-padre tienen contacto físico, cercanía o contacto visual con su hijo de 0 a los 4 años; ejemplos, al amamantarlo, cargarlo, cambiarlo, alimentarlo, bañarlo, mirarlo a los ojos, etc.

**Interacción verbal** (Preguntas 29 a la 40): Refieren a las expresiones verbales y sonidos que la madre-padre emiten (o hace con sus manos) para llamar la atención del niño o que sirven para comunicarse con él, entre los que se encuentran: los sonidos bucales, aplausos, palabras, frases u oraciones.

**Interacción afectiva** (Preguntas 41 a la 50): Exploran las manifestaciones de cariño en la relación madre-hijo entre los 0 a los 4 años dentro de las que encontramos: abrazos, besos, cosquillas, sonrisas así como expresiones verbales como: te quiero-no te quiero, castigos o regaños (ya sean en español u otomí) y expresiones faciales de enojo.

**Expectativas de vida** (Preguntas 52 a 56): Engloban la utilidad que los padres le asignan al preescolar, formas en las que participan para apoyar a sus hijos, visión que tienen acerca del futuro de éstos y herramientas (conocimientos) que consideran que necesita para apoyar el crecimiento y desarrollo de sus hijos.

2. Registros escolares de ambos jardines de niños.
3. Diario de campo del investigador, donde se anotaban las respuestas proporcionadas por los participantes en las entrevistas, observaciones del entorno, así como las observaciones realizadas en la comunidad, edificios escolares, visitas realizadas a domicilio y los comentarios realizados por los participantes.
4. Cámara fotográfica NIKON F2 35 mm, lente AF-D f2 1:2 D, con el fin de imprimir en la medida de lo posible algunas características para mostrar rasgos de la comunidad.

## **PROCEDIMIENTO**

El estudio realizado es de tipo descriptivo y la metodología empleada es cualitativa. En ella se utilizó el método etnográfico y como técnicas principales, la entrevista y la observación.

Al inicio se acudió al jardín de niños “El Niño Artillero” para entrevistarse con la directora del plantel con el fin de plantearle el objetivo del trabajo y conseguir la autorización para entrevistar a los padres de familia de los alumnos que fuesen seleccionados. Desde el principio la maestra se mostró interesada y contestó que lo comentaría con la supervisora de la zona y no creía necesaria la presentación de documentos oficiales, pues, por comentarios de algunas madres de familia de sus alumnos, conocía el trabajo que el grupo de psicólogas de la UNAM-Facultad de Estudios Superiores Zaragoza realizaba con los niños que cursaban el 1er. grado que presentaban dificultades para aprender a leer y escribir en la escuela primaria “Sebastián Lerdo de Tejada” establecida en la misma comunidad.

En ese momento la profesora aclaró que, sobre el mismo predio se encontraba el jardín de niños estatal y que ella sólo podía permitir trabajar en la escuela a su cargo, por lo que, bajo el mismo esquema se acudió al jardín de niños “Jaime Torres Bodet” con la finalidad de conseguir el permiso de la directora.

A dos meses de haber iniciado el año escolar 1997-1998 se asistió a los planteles preescolares con el propósito de obtener información general del entorno, datos generales de las profesoras y para que los padres de familia se familiarizaran con la presencia del investigador y obtener el consentimiento informado. Hay que agregar que las directoras con las que se había hablado anteriormente, habían solicitado su cambio a un jardín escolar más cercano a su domicilio y el puesto de directora era desempeñado por la que anteriormente era la maestra de grupo, razón por la cual, no se tuvo que iniciar el procedimiento pues ambas profesoras estaban enteradas de los objetivos de la investigación.

Al entrevistarse con las educadoras de ambas escuelas, se les preguntó de forma individual acerca de la adaptación de cada niño en sus grupos para identificar a aquellos que consideraban tenían algún problema. En total, ellas identificaron a 17 menores--11 niños y 6 niñas-- con dificultades para adaptarse al ambiente escolar, con las siguientes palabras:

“Muy agresivo con los otros niños y tímido pues no quiere participar”,

“Esta muy consentido y no obedece, se la pasa jugando”,

“Es muy inquieto”,

“No le gusta que le llame la atención, es agresiva pues le pega a otros niños”,

“Tímida y llora de todo”,

“Muy distraída”,

“Es inquieto, no pone atención, golpea a sus compañeros y les arrebató las cosas”,

“Es distraído, no se fija, pelea con sus compañeros”,

“No habla”, “No quiere trabajar, pelea, es negativo”,

“No quiere participar, no entiende, no sabe, no pide cosas, llora”,

“Solo hace rayas, no sabe nada”, “No habla, no trabaja y pelea con sus compañeros”, “No sabe, es flojo”,

“En rimas y cantos le da pena participar porque es niño”,

“Toma objetos de sus compañeros y se los lleva a su casa”.

Estos comentarios sirvieron para conformar al grupo 1, el cual se integró inicialmente con 17 padres de familia. Con la finalidad de que los padres se sintieran más confiados, se planeó realizar las entrevistas dentro del ambiente escolar. Se solicitó la cooperación de las profesoras para citar a cualquiera de los padres del menor--papá o mamá-- en el patio del plantel escolar, y se programaron tres entrevistas en un día, con una duración aproximada de 30 minutos cada una.

De ambos planteles acudieron libremente ocho padres de familia para ser entrevistados, cabe mencionar que una de dichas entrevistas se realizó dentro de las instalaciones de la escuela primaria “Sebastian Lerdo de Tejada”, pues la señora desde un año atrás había discutido con la directora del preescolar y había dejado de asistir a las reuniones y el cónyuge quería que su esposa hablara con las o los maestros del grupo de psicólogos pues éstos en su opinión, “no los regañan sino les daban consejos de cómo tratar a los niños y esto podía servirle a su esposa” pues a decir de él, “la señora golpeaba mucho por cualquier motivo a su hijo mayor” y él estaba muy interesado en ayudar a su hijo para que “ya no peleara con sus compañeros, pusiera atención en la escuela y estudiara”.

Por otro lado, cabe mencionar que ante la ausencia repetida del resto de los participantes, preguntamos a la directora de cada plantel: 1) si había algún inconveniente en acudir al domicilio de los niños para entrevistar a los padres. Las maestras respondieron, que no veían problema alguno, pues, ellas también realizaban visitas domiciliarias cuando alguno de los niños faltaba más de tres días seguidos a clases o cuando los padres no asistían cuando se les mandaba llamar; 2) las maestras nos indicaron cómo llegar al domicilio del menor y de esta forma, se logró realizar 6 entrevistas más. Desfavorablemente de los 17 alumnos iniciales, 1 de los niños seleccionados fue dado de baja del plantel y los

2 restantes a pesar de varios intentos para entrevistarnos con los padres, no se pudo contactar a ninguno de ellos, razón que llevó a ajustar el total de los participantes del grupo 1 a 14 entrevistados.

El grupo 2 se integró al azar por igual número de padres de familia, cuyos hijos asistían a alguno de los dos preescolares arriba mencionados y presentaban buena adaptación al ambiente escolar según la opinión de la maestra; ninguno de los participantes de este grupo, tenía hijos en el grupo 1. De este grupo, 11 entrevistas se realizaron dentro del plantel y 3 en el domicilio de los menores. En total el número de las entrevistas llevadas a cabo a los padres de familia dentro de la comunidad fue 28, de las cuales, 19 se realizaron en el patio del plantel escolar (una dentro de las instalaciones de la escuela primaria) y 9 en el domicilio de los participantes.

Es preciso mencionar que el interés por estudiar la interacción física, verbal y afectiva entre la madre y su hijo se deriva en parte, de los hallazgos reportados por Aclé y Roque (1994) en la escuela primaria de la misma comunidad otomí, donde las autoras encontraron la presencia de serias deficiencias en el lenguaje receptivo en la población de primer grado, que limitaba su capacidad para el aprendizaje escolar en español así como, un bajo índice de acceso y permanencia a la institución escolar, cuestiones relacionadas con los factores familiares y en particular de la madre. En este sentido, resulta importante conocer cómo se da la interacción madre-hijo, las expectativas maternas relativas a éste y los factores que las influyen, antes de que los hijos entren a la escuela primaria, esto es, de los 0 a los 4 años, ya que ello tendrá una influencia decisiva en los años posteriores.

Por el otro lado, el interés también se deriva de los planteamientos propuestos por la UNICEF (2004) los cuales señalan que el ser humano desde que nace, es capaz de utilizar sus cinco sentidos para conocer el mundo en el que vive e interactuar con sus semejantes, pues de estos sentidos, son el contacto visual, táctil y la voz humana, los que producen en el menor diferentes emociones que favorecen su maduración neuronal y sensaciones de bienestar y

confort que promueven se estreche la relación afectiva del niño con su madre. Cabe señalar, que la guía de entrevista dirigida a padres, que se diseñó para realizar la presente investigación, considera las principales acciones (del nacimiento a los cuatro años) que la UNICEF sugiere importantes que los padres realicen con sus hijos.

Antes de pasar a la presentación de los resultados, es importante mencionar que al inicio de cada entrevista, se le dio a cada participante una breve explicación del tema estudiado, se logró el consentimiento informado para reportar los resultados y se les aclaró que el estudio no dependía del preescolar, ni del gobierno municipal o federal y que tenían la libertad para participar o no. Al aplicar la guía de entrevista a los padres de familia, se buscó utilizar un lenguaje claro y cuando la (el) participante no entendía algo, se le explicó o dio un ejemplo de lo que se preguntaba. También cabe notar que el respeto hacia el personal docente de ambos jardines de niños y hacía los entrevistados fue básico; y que a pesar de la juventud que tenían muchos de los participantes, siempre se les habló de usted, añadiendo a la palabra *señor* o *señora* a su nombre. Durante el tiempo que se permaneció en la comunidad, se hicieron observaciones al interior de los jardines de niños y de la misma comunidad. Por último, cabe mencionar que los resultados se organizaron de acuerdo con las siguientes categorías de análisis, la primera y la última retoman lo señalado por Roque (2001) y las referentes a la interacción, lo anotado por la UNICEF (2004):

- I. **Contexto familiar.** Son las características básicas de las familias de los participantes entre los que se incluyen los datos de los padres como la edad actual y de casamiento, número de hijos, aspectos lingüísticos, uso de la lengua materna y del español, escolaridad, alfabetismo, ocupación, lugar de trabajo, ingreso económico, aptitudes, estado de salud y experiencias. En el caso de los hijos, comprende la edad, sexo, escolaridad, ocupación, estado de salud y adaptación al preescolar.
- II. **Interacción física.** Abarca el contacto físico directo o la proximidad física entre madre-hijo, padre-hijo, hermanos-menor, familiares-menor, ya



sea con el fin de satisfacer las necesidades básicas del infante y/o realizar actividades cotidianas como la alimentación, cambio de ropa, aseo personal, enseñanza de actividades, juego, etc.).

III. **Interacción verbal.** Incluye el lenguaje verbal que utilizan los miembros de la familia para comunicarse con el hijo, así como los sonidos suaves, balbuceos y vocalizaciones que sirven para calmarlo o llamar su atención.

IV. **Interacción afectiva.** Comprende las manifestaciones conscientes de afecto, enojo, aprobación/desaprobación emitidas hacia el menor, de forma verbal o mediante expresiones faciales o corporales entre las que se encuentra: la sonrisa, el beso, frases de elogio o llamadas de atención, amenaza de castigo, premios o castigos que los padres le proporcionan según su criterio.

V. **Expectativas de vida.** Incluye lo que los padres esperan acerca del futuro de sus hijos, la utilidad que asignan al preescolar, las formas en que participan para apoyar a sus hijos, y las acciones que instrumentan para apoyar el crecimiento y desarrollo de los menores.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### CATEGORÍA I.- CONTEXTO FAMILIAR.

Con la finalidad de conocer el contexto familiar de ambos grupos de estudio, las preguntas que se hicieron se orientaron a conocer diversos aspectos que se relacionaban tanto con la conformación misma de la familia, tales como estado civil, número de hijos y condiciones ocupacionales, educativas y lingüísticas, como de las condiciones materiales que incluye el tipo de vivienda, ingreso y apoyo familiar y los servicios con que contaban las familias.

#### Estado Civil:

En relación a la conformación de la pareja, los datos obtenidos indican que el total de los participantes eligió como esposo(a), compañero o padre de sus hijos, a una persona de su misma comunidad y/o poseedora de una cultura similar a la suya; de ahí que en su mayoría, eran matrimonios endogámicos formalizados ante las autoridades civiles y/o religiosas de la zona, como puede apreciarse en los datos que a continuación se presentan:

- ❖ Grupo 1: 85.6% casados; 7.1% separados; y 7.1% madre soltera.
- ❖ Grupo 2: 92.9% casados; y 7.1% en unión libre.

La edad de matrimonio en el total de los participantes, fluctuó entre los 14 y 23 años. El 57.2% del grupo 1 y el 35.7% del grupo 2 se casó entre los 14 y los 17 años; 28.6% del grupo 1 y 42.9% del grupo 2, entre los 18-19 años. Los que contrajeron matrimonio entre los 20 y 22 años--edad considerada por ellos mismos como "vieja o avanzada"--, correspondió al 14.3% del grupo 1 y al 21.4% del grupo 2. Datos que coinciden con los encontrados por Acle (2000) y Roque (2001) quienes además señalaron que la presencia de factores culturales y los valores de individuo, favorecen en la comunidad la tendencia a contraer matrimonio a edades tempranas. Al respecto, hay que mencionar que en el presente estudio, 14.3% del grupo 1 y 7.1% del grupo 2, manifestó haber contraído matrimonio temprano por las siguientes razones:

Grupo 1: “Mi mamá murió y mi papá se volvió a casar, éramos muchos, no había qué comer”, “Mi papá tomaba mucho y al llegar a la casa nos pegaba a todos, mejor me casé”.

Grupo 2: “Me casé a los 14 años, porque en mi casa me pegaban mucho, mi mamá murió y me quedé al cuidado de un tío, a los 15 años ya no aguanté los golpes y me casé”.

La OMS (2005) señala que la figura materna es un elemento fundamental para favorecer la salud y desarrollo de los hijos, ya que los niños huérfanos de madre, están en más riesgo de morir a una temprana edad o corren un mayor riesgo de padecer desnutrición, maltrato familiar y tienen menos probabilidades de ser escolarizados. Situaciones similares vivieron algunas de las participantes en ambos grupos, lo que las motivó a salir de casa sin concluir su educación básica y contraer matrimonio a una edad temprana.

### **Edad, escolaridad y actividad actual de los hijos**

El total de hijos entre la población entrevistada fue de 96, pero como se puede observar en la Tabla 4, la mayoría en ambos grupos corresponde a los niños menores de cinco años.

Tabla 4

*Actividades que realizan los hijos a partir de su edad: porcentaje por grupo y sexo*

<b>Actividades realizadas por edad</b>	<b>Grupo 1 (%)</b>		<b>Grupo 2 (%)</b>	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Del nacimiento a los 3 años permanecen en casa	13.5	11.1	21.6	13.7
Entre los 3 y 5 años asisten al preescolar	24.4	17.7	19.6	9.8
Entre los 6 y 14 años asisten a la primaria	11.1	8.8	3.9	
Entre los 14 y 21 años que actualmente laboran	4.4	2.2	3.9	--

Los informantes señalaron que por lo regular, del nacimiento a los tres años la mamá se hace cargo de su hijo(a) y que entre los 2,5 y los 3 años si la maestra lo permite, los niños comienzan a asistir al jardín escolar. Pero no todas

las participantes estaban de acuerdo en que sus hijos pequeños fueran a la escuela, ello por el costo monetario y el trabajo voluntario de limpieza y mantenimiento que los padres se veían obligados a realizar en el edificio escolar al que asistían sus hijos y porque, ello implicaba que la madre dejara de tejer o de salir a vender sus productos, lo que afectaba sus “bolsillos” y la compra de ciertos productos básicos para alimentar a sus hijos.

Algunos de los participantes señalaron que algunos de sus hijos habían reprobado 1, 2 o más veces algún grado escolar en la primaria, sin embargo los padres los enviaban a la escuela “todos los días” pues creían que el ir diario a clases hacía que el niño/niña aprendiera y ellos querían que sus hijos terminaran la escuela, pues por experiencia propia, sabían de lo importante que era “saber leer, escribir y hacer cuentas para poder trabajar y/o para poder vender su mercancía”.

De los hijos, que en ese momento laboraban fuera de la comunidad se desempeñaban: 4.4% como empleados de verdulería y habían terminado su educación primaria; 2.2% trabajaba en el servicio doméstico y había estudiado hasta el 4º de primaria, en este caso la mamá comentó que su hija había repetido el 4º año en 2 ocasiones y no había logrado acreditarlo, pero que dejó la escuela porque sus compañeros se burlaban de ella porque no entendía y como se sentía grande para seguir estudiando, se fue con su abuela quien la acomodó en una casa para trabajar como empleada doméstica. El 3.9% trabajaba en la compra/venta de artículos de madera. La mamá comentó que “sus dos hijos se escribieron a la secundaria pero sólo al primer año, pues, no se acomodaron a tantos maestros y era mucho gasto así que se fueron a trabajar y ganaban bien”. Uno de ellos estaba casado, tenía dos hijos y por el momento vivía en la casa materna.

### **Habilidades escolares y uso del español**

Las habilidades escolares de todos los participantes se presentan en la Tabla 5. En ambos grupos, 7.1% no asistió a la escuela y no sabía leer ni escribir; los que estudiaron entre el 1º y el 3º de primaria (35.7% del grupo 1 y

21.4% del grupo 2), presentaba diferentes grados de dificultad para leer, escribir y/o realizar operaciones aritméticas básicas, externando lo siguiente:

Grupo 1: “Estudie hasta el segundo año, antes me sabía las letras, ahora no se leer, ni escribir”, “llegué a tercero, sé escribir mi nombre y algunas palabras pero no se leer”, “olvidé las letras”.

Grupo 2: “Estudie el segundo, leo el letrero del camión y escribo mi nombre”, “sé leer poco”.

Comentarios que coinciden con lo expuesto por Bazdresch (1999) y Schmelkes (1997) cuando señalan que el que la persona asista a la escuela o complete ciclos educativos, no significa que adquiera los conocimientos impartidos en la escuela y los integre a su vida cotidiana. También es cierto que dentro de la comunidad, las personas no tienen la necesidad de leer el nombre de las calles, fijarse en el letrero del microbus, escribir cartas, etc., porque muchas de ellas realizan actividades rutinarias y desfavorablemente al no ponerse en práctica los conocimientos que se adquieren en la escuela, se olvidan. A ello se aúna el hecho de los matrimonios a corta edad y la necesidad de incorporarse a la vida laboral en edades tempranas (Acle, 2003; Roque, 2006).

Tabla 5

*Dominio de habilidades escolares de los participantes de ambos grupos*

<b>Habilidades escolares</b>	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>
No lee ni escribe	7.1	7.1
Sólo reconoce algunas letras o escribe su nombre	35.7	21.3
Lee, escribe y hace sumas aunque no concluyó la primaria	28.6	35.7
Sí sabe leer, escribir y hace cuentas	28.6	35.7

Es relevante hacer notar que, 7.1% del grupo 2 que estudió un par de ciclos escolares en la primaria sin acreditar el último, respondió saber leer y escribir el español, así como poder realizar operaciones aritméticas básicas; las razones de ello se ilustran en el siguiente comentario:

“Estudié hasta 2º y sólo sabía las letras y leía muy poco, después dejé la escuela y me llevaron a trabajar con un señor como ayudante, como vivía en su casa en el tiempo libre su esposa y el señor me enseñaron a leer, escribir y hacer cuentas, eso me sirvió mucho porque después trabajé de cobrador, por eso quiero que mis hijos vayan a la escuela, porque de esa manera sí lo aceptan a uno para trabajar”.

Cabe aclarar que en el transcurso de las entrevistas, se observó que los participantes que mostraron un mejor uso del español, fueron aquellos con escolaridad entre 4º de primaria y secundaria así como aquellos que, a pesar de haber estudiado 1 o 2 años, salían de la comunidad y/o tenían contacto con personas que hablaban español y/o eran ajenas a su cultura. Los participantes con menos escolaridad (o sin ella), que realizaban labores rutinarias de siembra o el tejido, que en pocas ocasiones salían del municipio y/o interactuaban con personas ajenas a su cultura, hablaban poco español y a lo largo de la entrevista, evitaron hacer contacto visual con el entrevistador.

#### **Ocupación de ambos padres, lugar de trabajo, gasto semanal y alimentación de la familia**

Durante años, la agricultura fue una fuente importante de recursos para el sostenimiento de las familias otomíes y sus animales, pues, en la zona se cultivaba: maíz, trigo, frijol, haba, avena, calabaza, chile, etc. (Barrientos, 2004; CEDIPIEM, s/f). Pero desfavorablemente, la disminución de la cosecha, la pobreza de la tierra causada por el exceso de métodos obsoletos de cultivo, la falta de incentivos al campo, las costumbres y la necesidad económica en las familias, lleva a muchas personas--hombres en su mayoría--, a salir de la comunidad para emplearse, siendo la principal actividad la reportada en la Tabla 6 que se presenta a continuación.

Tabla 6  
*Trabajo del padre, porcentaje por grupo*

<b>Actividad principal del padre</b>	<b>Grupo 1 %</b>	<b>Grupo 2 %</b>
Compra venta de artículos de madera	42.9	64.3
Vendedor ambulante de verduras y carne	14.3	7.1
Agricultor, peón de campo/albañil	14.3	14.3
Elaboración y venta de tejidos de gancho	7.1	

Taxista en la zona	7.1
Rotulista	7.1
Político	7.1

En ambos grupos, 7.1% de los padres laboraba dentro de la comunidad y por lo regular, no se alejaba del municipio; 50% del grupo 1 y 71.4% del grupo 2, trabajaba fuera de la comunidad, en ocasiones iba y venía el mismo día y/o se ausentaba de casa entre 2 y 15 días; y, el 28.6% del grupo 1 y el 21.4% del grupo 2, regresaba a casa cada 1 o 2 meses, pero hay que recordar que el 14.3% del grupo 1 se había alejado definitivamente de su familia. Estos datos, permiten observar en ambos grupos una ausencia parcial o definitiva de la figura paterna; al respecto investigaciones en psicología señalan que la figura del padre juega un papel relevante en la estructura y dinámica de la autoridad en el hogar y es un modelo de valores, estilos y prácticas para el desarrollo cognitivo, moral y social del niño (Duque, 2002).

En ausencia del padre como lo señalan Acle (2000) y Roque (2001) la mujer (mamá) asume la responsabilidad total de cuidar a los hijos, pero como se podrá ver en la Tabla 7, la mayoría de ellas realizan dos o más actividades diferentes diarias.

Tabla 7  
*Actividades que desempeña la mamá, porcentaje por grupo*

<b>Actividades realizadas por las madres</b>	<b>Grupo 1 %</b>	<b>Grupo 2 %</b>
Hogar	21.4	42.9
Hogar, recolecta leña, plantas y frutos silvestres para el consumo, practica religión y recibe ayuda económica de su familia por enfermedad	*7.1	
Hogar, trabaja el campo, cría aves/borregos para el consumo familiar o venta, da masajes		7.1
Hogar, dueña de miscelánea, teje y vende en San Pedro, labora en el campo, cultiva y vende plantas	14.3	
Hogar, teje y vende en San Pedro y labora en el campo	14.3	35.7
Hogar, campo, teje y vende fuera del municipio, cría aves para el consumo, canje o venta	28.6**	14.3**
Hogar, se alquila de peón, recolecta leña, hierbas y frutos para comer/ vender o canjear, lava ajeno, limpia casas en	*7.1**	

Temoaya, vende plantas, teje y vende dentro y fuera de la comunidad.

Hogar y compra/venta de zapato y ropa.

7.1\*\*

*Nota.* \*Mujeres cabeza de familia, \*\*Mujeres que salen de la comunidad a vender/comprar

Al comparar la información anterior, encontramos que en el grupo 2, el porcentaje de mujeres que se dedican por completo a su hogar es mayor que en el grupo 1, lo que favorece los cuidados que dan a sus hijos, como se refleja en el siguiente comentario de una participante del grupo 2:

“Me levanto temprano y hago el desayuno para mis niños, después los envié a la escuela y me quedo con el menor cuando él duerme, me apuro con mi quehacer y hago rápido la comida para cuando los niños regresan de la escuela coman, pues llegan con hambre”.

Por el contrario en el grupo 1, es mayor el porcentaje de mujeres que realizan más de dos actividades para poder asegurar la alimentación de sus hijos y algunas de ellas, con afán de que no les falte la comida, se alejan de la comunidad para trabajar y/o comercializar sus productos de una mejor manera, tal como se ilustra en los siguientes comentarios:

“Mi esposo me dejó y lavo ropa, limpio casas, trabajo de peón, cultivo plantas, tejo, recolecto frutos, para poder comprar alimento a mis hijos”,

“Salgo a vender carpetas porque lo que me deja él no me alcanza para la comida de los niños, aquí pagan entre \$1.00 a \$3.00 por cada esquina tejida y entre \$5.00 a \$7.00 por carpeta terminada, si las vendo afuera me dan de \$10.00 a 15.00 pesos por cada pieza”<sup>1</sup>,

“Vendo carpetas o plantas porque a veces mi esposo tarda en venir y el dinero se acaba rápido”,

“Mi esposa y yo tejemos y nos turnamos para salir a vender, a veces cuando yo voy y no hay ventas me quedo en México a trabajar de lo que salga para que mis hijos tengan lo necesario”,

“Cuando los niños se van a la escuela, me pongo a tejer y cuando tengo algunas manteles los llevo a vender a Temoaya y con eso compro algo para hacer la comida”.

No obstante, cabe mencionar que cuando la madre se ausentaba para comercializar sus productos, no todos los niños quedaban a cargo de un adulto,

---

<sup>1</sup> Para tener una idea más clara del dinero que ganaban las participantes con sus tejidos, Acle (2000) señaló que en 1998, un dólar se cambiaba por \$8.50 pesos mexicanos.



sino en muchas ocasiones los hermanos mayores--pero menores de 12 años--, eran quienes asumían la responsabilidad de cuidar de los menores mientras la mamá regresaba, de esta forma como lo señaló Acle (2000), los niños aprenden desde pequeños los beneficios de la cooperación y la participación al interior de la familia.

Hay que aclarar que no se obtuvo información precisa de los participantes en cuanto al ingreso económico mensual o semanal, lo que se rescató fue la cantidad aproximada que la mamá gastaba a la semana en alimentos para sus hijos, datos que se presentan en la Tabla 8. Si consideramos que entre 1996 y 1998, el salario mínimo para la zona "C" se encontraba entre los \$22.50 a los \$29.70 pesos<sup>2</sup>, lo que daba un salario semanal entre los \$164.00 y \$225.84 pesos mexicanos. Sin embargo, como se mencionó anteriormente sólo uno de los participantes contaba con un trabajo estable y recibía su pago quincenalmente, el resto de los informantes tenía un ingreso económico variable y como se podrá observar en la Tabla 8, la mayoría de las familias (85.6% del grupo 1 y 64.3% del grupo 2), se encontraban por debajo de los \$164.00 pesos semanales.

Tabla 8  
*Gasto semanal, porcentaje por grupo*

Grupo	Gasto semanal (%)							
	\$ .0	\$50	\$60	\$70	\$100	\$150	\$200	> \$300
1	7.1		7.1	14.3	42.7	14.3	14.3	
2		7.1	7.1		21.4	28.6	28.6	7.1

Como lo indicaron Embríz (2002) y Roque (2001) en relación al ingreso por producto del trabajo, en comunidades indígenas son pocas las personas que poseen una situación mínima aceptable, la mayoría de ellos recibe por su trabajo un salario inferior al establecido por la ley lo que, sin lugar a dudas, repercute en

<sup>2</sup>

[www.sat.gob.mx/sitio\\_internet/asistencia\\_contribuyente/informacion\\_frecuente/salarios\\_minimos/](http://www.sat.gob.mx/sitio_internet/asistencia_contribuyente/informacion_frecuente/salarios_minimos/)

las posibilidades de algunos padres para cubrir las necesidades básicas mínimas de alimentación, vivienda, salud y educación de sus hijos.

En relación a la alimentación, la mayoría de los participantes mostró interés por conocer acerca de los nutrientes de los alimentos, ya que les preocupaban las manchas blancas que tenían los niños en su cara y querían alimentar mejor a sus hijos para evitar que se enfermaran. Sin embargo, la disponibilidad económica limitaba en gran medida el acceso a una alimentación balanceada y aunque algunas de las entrevistadas manifestaron: “salir a recolectar hierbas, cactus y frutos silvestres cuando no tenían dinero para que a sus hijos no les faltara el alimento”, explicaron que los niños “dejaban la comida porque todos los días comían lo mismo y los niños querían comer artículos que se vendían en la tienda o en Temoaya”. La Tabla 9, presenta la información obtenida en relación a los alimentos consumidos en los hogares de los entrevistados; como se puede observar a diferencia de lo reportado por Acle (2000) algunos participantes siguiendo el consejo del médico de Temoaya y/o porque sus ingresos económicos lo permitían comenzaban a alimentar a sus hijos en su dieta diaria, con leche y algunos productos lácteos.

Tabla 9  
*Alimentos ingeridos al día, porcentaje por grupos*

Alimentos	Grupos (%)	
	1	2
Desayuno		
Te, café o atole de maíz negro y tortilla con frijoles y/o sal	85.6	57.2
Huevo, pan y leche cuando hay dinero	14.3	42.9
Comida		
Frijol, haba, quelite, cactus, calabaza, chile, papa, sopa y tortilla	78.6	57.2
Agregan: huevo, queso, pan y refresco	21.4	42.9
1 o 2 veces al mes se come: pollo, carne, jamón, enlatados y refresco	21.4	21.4
Cena		
Comen un taco de frijoles con te o agua	21.4	14.1
Lo que sobró de la comida con un vaso de leche o te	78.6	85.6

Cabe señalar que 21.4% del grupo 1 comentó que ante la falta de recursos económicos, la mamá comía “tortilla con sal, chile, perejil y/o frijoles con agua”, una o dos veces al día, para garantizar a sus hijos otros alimentos, pero, en muchas ocasiones “cuando no hay dinero y por las heladas no se pueden recolectar cactus o plantas, sus hijos y ella comían lo mismo”.

En relación con la alimentación y al cuidado sanitario de las madres y sus hijos, la OMS (2005) resaltó la importancia de que los gobiernos inviertan dinero para asegurar la alimentación y el cuidado sanitario de ellos, pues las madres enfermas y mal alimentadas no tienen energía para cuidar y atender a sus hijos y los niños huérfanos de madre, mueren con mayor frecuencia y/o corren un mayor riesgo de padecer desnutrición y tienen menos probabilidades de terminar sus estudios básicos. El bebé de una mujer que está enferma o desnutrida, es más propenso a padecer insuficiencia ponderal y problemas de desarrollo, de hecho, los niños que nacen con bajo peso, corren un mayor riesgo de morir o sufrir infecciones, presentar retrasos del crecimiento y del desarrollo de habilidades cognitivas, entre otros. Comentarios como los citados, muestran que en esta comunidad existen aún factores de riesgo importantes.

### **Vivienda**

La Tabla 10, presenta la información referente a la vivienda, como observa, la mayoría de los participantes no son propietarios de ésta, pues viven en un cuarto aparte dentro de la propiedad de sus padres o familiares.

Tabla 10  
*Tipo de vivienda, porcentaje por grupo*

<b>Tipo de vivienda</b>	<b>Grupo 1 %</b>	<b>Grupo 2 %</b>
Casa propia	14.3	28.6
Vive en cuarto aparte dentro de la propiedad de padres/suegros	71.4	71.4
Vive en cuarto prestado por familiares	14.3	

Aquí es importante aclarar que, a pesar de que la mayoría de los participantes no eran propietarios, se encontró que la familia nuclear integrada

por mamá, papá e hijos fue predominante, pues sólo 28.6% del grupo 1 y 7.1% del grupo 2, reportó compartir gastos, habitación y/o alimentos con uno o más familiares adultos, además de aclarar que “los familiares no intervienen en la educación de sus hijos, aunque en ausencia de la mamá, sí les llegan a llamar la atención”.

Los servicios, enseres domésticos y muebles en la vivienda dependían del ingreso económico de la familia y de las costumbres de los padres. La Tabla 11 presenta la información obtenida en relación a los servicios básicos en las familias.

Tabla 11  
*Servicios en la vivienda, por grupo*

<b>Servicios</b>	<b>Grupo 1 %</b>	<b>Grupo 2 %</b>
Agua y luz	14.3	
Agua, luz, radio, estufa de gas	21.4	14.3
Agua, luz, estufa de gas, radio y televisión	57.2	71.4
Agua, luz, drenaje, estufa y aparatos eléctricos	7.1	14.3

El 7.1% del grupo 1 y el 14.3% del grupo 2, reportó tener drenaje al interior de la vivienda y 21.4% del grupo 1 y 50% del grupo 2, señaló contar con baño al interior de la vivienda. En relación al servicio de agua potable, la mayoría de los participantes comentaron que el líquido sólo llegaba a la entrada de la vivienda y para llevarla al interior, conectaban mangueras a la llave o lo hacían acarreado cubetas, trabajo en el que participaban todos los integrantes de la familia –lo que recuerda que el trabajo se asignaba a partir de la edad y sexo del individuo--. La instalación del servicio eléctrico en las viviendas visitadas, era sencillo e incluso en una ellas, se observó ropa colgada de los cables, lo cual representaba un gran peligro para los moradores.

En relación a la presencia de estufas, aparatos eléctricos y otros enseres, se encontró que 14.3% del grupo 1, cocinaba sus alimentos sobre fogata; una de ellas dijo no tener estufa ni dinero para comprarla porque “el dinero que ganaba no le alcanzaba ni para darles de comer bien a sus hijos”. El resto de los

informantes en ambos grupos, señaló que: a pesar de contar con estufa de gas, preferían cocinar la mayor parte del tiempo con leña por “el alto costo del cilindro de gas” y, porque “cuando cocinan con leña, la comida tiene mejor sabor” ahorrando de esta forma el gas para usarlo en ocasiones especiales. La adquisición de aparatos eléctricos se centró principalmente en la radio y/o la televisión, a esta última se le daba un valor especial porque: “distrae a los niños” como lo señala el siguiente comentario: “compramos la televisión a plazos con la ayuda de mi hijo que desde los 12 años trabaja en el DF, pa’ que los niños vean los monitos y no anden en otras casas y también vemos las novelas”.

Por otra parte, al obtener los datos en las entrevistas que se realizaron en el domicilio de los participantes (9 en total: 66.6% del grupo 1 y 33.3% del grupo 2), se pudo confirmar lo expuesto por Aclé, (2000), Roque (2001) y Sandoval (1994) en relación al estado físico de la vivienda; ya que en el caso del 55.5% del grupo 1 y 22.2% del grupo 2, el tipo de vivienda correspondía a las tradicionales; en algunas de ellas, se pudo verificar la falta de recursos materiales y financieros de los participantes por un lado y la creatividad que tienen para cubrir algunas de sus necesidades.

En este caso, cabe mencionar el ejemplo de dos casas en las que las paredes eran de adobe sin terminados al interior y exterior. Los cuartos al interior eran oscuros y sentía humedad y frío. Hacia el fondo del dormitorio se podían observar con más facilidad diversas grietas o fracturas en las paredes que dejaban pasar algo de luz solar y viento. Las entrevistadas comentaron que como no tenían baño, en invierno sus hijos y ellas se bañaban dentro del cuarto y el agua que caía al piso se barría o la tierra la absorbía. La puerta de entrada era de madera y se encontraba rota tal vez por el paso de los años; no había ventanas, pero la luz, el viento y/o la lluvia pasaban a través de los diferentes orificios que se encontraban alrededor de la rudimentaria instalación que soportaba el techo de cartón o lámina. No había muebles convencionales y en ambas casas, la cama se construyó con botes vacíos que colocaban sobre el piso en los cuales descansaba una hoja grande de madera la cual recubrían con cartones, cobijas o ropa.

Cuando el papá y los hijos que laboraban en el DF o en otras entidades venían a la comunidad a ver a la familia y a dejar el gasto, acostumbraban tender cartones sobre el piso para poder dormir, pues, “en la cama no cabían todos”. En una de las casas, colgaba de una de las traveses que soportaban el techo de lámina de cartón, una cuna elaborada de madera y manta en la cual dormía un pequeño. La ropa se encontraba amontonada sobre la cama y algunas prendas colgaban de clavos colocados en la pared. Junto a la puerta de entrada, se encontraba colocada una mesa de madera, dos sillas y sobre la mesa, platos, cucharas de madera y peltre y un par de pocillos. Algunas ollas de barro colgaban de la pared, en otra esquina, sobre el suelo un brasero sin fuego y unos botes que los moradores utilizaban para sentarse. En el muro contiguo, se encontraban colgadas a la pared algunas imágenes religiosas y fotografías de familiares que vivían fuera de la comunidad o en el extranjero.

Uno de los informantes del grupo 1, comentó que para amortiguar el frío, además de tomar agua o té caliente antes de dormir, acostumbraban “encender una fogata o el brasero al interior del cuarto donde quemaban pedazos de madera, papel, cartón, ropa vieja, la mazorca seca sin maíz (olote), así como las hojas y la caña de esta planta y artículos encontrados en la basura como zapatos, hules y botellas de plástico y dormían todos juntos.”

Las casas construidas con cemento, varillas, piso de cemento o mosaico, techo de concreto, ventanas y puertas metálicas, correspondió al 11.1% grupo 1 y al 22.2% grupo 2, aunque 11.1% del grupo 1 y 2 respectivamente, conservaba el estilo tradicional y sólo 11.1% del grupo 2 poseía una vivienda construida en dos plantas. El ingreso a una de estas viviendas permitió registrar los siguientes datos: las paredes se encontraban pintadas y decoradas con algunas fotografías de familiares e imágenes religiosas. En el dormitorio había dos literas donde dormían cuatro niños, una cama matrimonial, dos roperos, una cómoda con un televisor grande. La cocina se ubicaba junto a la entrada principal, se integraba por un trastero de madera sujetado a la pared y diferentes clavos donde se colocaban ollas de barro de diferentes tamaños, el fregadero, la estufa y una plancha de cemento que servía de mesa y división entre estas dos áreas. La

entrevistada comentó que aunque “tenían drenaje instalado, no tenían baño de regadera pues acostumbraban el temascal y cuando usaban el wc., le vaciaban la cubeta de agua”.

Los datos presentados hasta este punto, permiten apreciar el grado de pobreza y marginación en el que vivían algunos de los participantes y sus familias; desafortunadamente, aunque algunos de los padres según sus esposas estudiaron la primaria completa y algún grado de secundaria o preparatoria, la mayoría de ellos trabaja por su cuenta principalmente en el campo y la explotación de los bosques, sin un ingreso estable porque dependían de la compra/venta, pero por los datos obtenidos podríamos decir que éste se encuentra por debajo de lo establecido. La situación se tornaba más severa, cuando el padre era analfabeta simple o funcional, pues eran menos las oportunidades que tenía de encontrar trabajo que le permitiera mantener a su familia, así como también cuando ambos padres carecían de habilidades escolares, no hablaban bien el español, cuando la madre se encontraba enferma y cuando el padre se alejaba de casa por periodos largos o permanentemente y le dejaba a la mujer la responsabilidad total de sacar a sus hijos adelante.

También se observó que debido al bajo ingreso percibido por el padre, la gran mayoría de las mamás, realizaba además de sus quehaceres domésticos dos o más actividades para poder alimentar a sus hijos; pero aún así, ni con ambos ingresos podían brindar a sus hijos una alimentación balanceada y/o servicios de salud continuos para favorecer su desarrollo y crecimiento. Por esta razón ya sea a nivel federal, estatal o municipal se precisa de algún programa permanente que dote a las familias indígenas que lo necesiten, de una canasta básica de alimentos, albergues en temporada de frío, así como de asistencia médica gratuita para prevenir enfermedades tanto en la población infantil como en sus mamás. Ello, a partir de que el niño a lo largo de su desarrollo, necesita tanto de la presencia de su mamá como de su papá para sentirse amado y protegido y para aprender de ellos las actividades cotidianas, los patrones de conducta, normas, valores y actitudes que le ayudarán a integrarse a su grupo social y convivir con sus semejantes. De aquí la importancia como lo señaló

Alegre (2003) de que los padres sean un buen modelo para el niño, porque muchas de las conductas que aprende, surgen a partir de imitar la(s) conducta(s) que observa(n) de sus padres.

### **Aspectos de salud de la madre y el hijo.**

En este apartado, se dio importancia a los aspectos de salud referentes al embarazo y a la presencia en los niños menores de 4 años, de enfermedades, discapacidades y/o problemas que pudieran alterar su sano crecimiento y desarrollo normal. Los participantes señalaron como las enfermedades más comunes entre los niños: la gripa, diarrea, infecciones en ojos, oídos, piel y cabello (piojos) y los dolores de dientes. Muchos entrevistados, se mostraron preocupados por las manchas blancas que salían en la piel de sus hijos, las cuales se asociaban a una mala alimentación. En relación a los tratamientos que seguían a las enfermedades, una participante comentó que “primero se atendía con remedios caseros, pero, si en 2 o 3 días no se componía el niño, iban donde el curandero o al centro de salud y si tenían dinero acudían al doctor particular de Temoaya o Toluca”, aunque evitaban las visitas con el médico, pues ello implicaba “el pago de la consulta y la compra de medicinas”. Otros problemas expuestos por los participantes, observados en sus hijos menores de cuatro años se presentan en la Tabla 12.

Tabla 12  
*Problemas que presentan los niños por grupo*

<b>Problemas que los padres identificaron en sus hijos</b>	<b>Grupo 1 %</b>	<b>Grupo 2 %</b>
Problema de salud crónico		7.1
Tartamudez	7.1	7.1
Distracción y olvido	21.4	
Problemas de conducta	21.4	
Timidez	28.6	21.4

En lo que se refiere al problema de salud crónico, una señora comentó “tener un hijo de dos años al que le sopla en la boca porque el niño deja de



respirar”. Además agregó que “después de un parto prolongado nació su hijo a los 7 meses, pero, como el niño nació frío, lo tuvieron como dos meses en incubadora”. La señora dijo que cuando le entregaron al niño “no le explicaron que el menor tenía este problema y fue ella quien descubrió que su hijo no podía respirar y le sopló para que reaccionara”. La señora describió que su hijo se agita al correr y se cansa muy rápido, por eso siempre lo tiene junto a ella, pero sólo lo ha podido llevar con el médico general y ella quiere llevarlo a Toluca con un especialista para que le den tratamiento.

La tartamudez se presentó en ambos grupos en igual porcentaje. En el grupo 1, la mamá asoció el problema de su hijo a que continuamente “masca chicles” y, en el grupo 2, la participante señaló “que el niño tartamudea porque se encuentra mudando de dientes”. Ambas madres reconocían que los niños tartamudeaban porque eran nerviosos o cuando los regañaban.

En cuanto a distracción y olvido, 14.3% del grupo 1 comentó que su hijo de edad preescolar presentaba el mismo problema que sus hermanos mayores, quienes por no poner atención en la primaria repitieron una o más veces algún grado escolar. El 7.1% del mismo grupo, mencionó que su hijo además de olvidar las cosas, tenía constantes dolores de cabeza y peleaba mucho con su hermana; comentó la señora que “el niño se cayó dos veces de pequeño golpeándose muy fuerte en la cabeza”, pero, la señora aseguró que el problema de su hijo se debía a que “alguien que no la quiere le hizo mal a su hijo”, razón que la lleva a ocuparse la mayor parte del tiempo en practicar su religión: Testigo de Jehová.

El problema de conducta incluía la descripción de los siguientes comportamientos: desobediencia, contestar a los padres, agredir verbal y físicamente a hermanos y/o compañeros, y tomar dinero sin permiso de los padres. Cabe mencionar que algunos de estos niños, recibían continuos castigos físicos y verbales por parte de alguno de los padres, incluso algunos informantes comentaron: “mi esposa no quiere al niño y le pega de todo... cuando salgo a trabajar, lo echa de la casa y no lo deja entrar”; “mi hijo es

rebelde y no entiende que no le puedo comprar un dulce, juguete, ropa, zapatos o alimentos y aunque le explico que no tengo dinero, el niño se enoja y llora y en la desesperación por no poderlo controlar termino golpeándolo”. El 7.1% restante señaló que “su esposo consiente mucho a sus dos hijos, razón por la cual los niños no le obedecen y en últimas fechas, ha notado que el niño mayor que asiste al preescolar toma dinero de la tienda sin su permiso, porque imita la conducta del papá cuando se va a trabajar”.

El miedo y la timidez se reportó en ambos grupos. Cabe mencionar que 28.6% de los participantes del grupo 1 y 14.3 % del grupo 2, señaló que sus hijos no querían asistir al preescolar a pesar de tener hermanos mayores que asistían a la misma escuela y/o que se encontraban en la primaria. Algunos padres consideraban que esta conducta era normal, pues los niños de pequeños no acostumbraban salir de sus casas, ni convivían con personas ajenas a su familia. Sin embargo, para el 7.1% del grupo 2 las razones eran diferentes, pues, la informante comentó que su hija de tres años había sido violada por el hermano de su esposo.

En la identificación de problemas que presentan los niños dentro y fuera de casa, 78.5% del grupo 1 mencionó lo que ellos consideran que su hijo no hacía bien, ya fuera por los comentarios de la maestra o por el comportamiento del niño en casa; algunos de estos participantes, también externaron su preocupación por lo que pasaba con sus hijos mayores, que habían reprobado dos o más veces en la primaria y/o por los menores que aún no asistían a la escuela. El 35.6% de los participantes del grupo 2--con hijos con buena adaptación al preescolar y aparentemente sin problemas--, también identificó problemas que para ellos, podrían interferir en el sano desarrollo de su hijo o hija como el tartamudeo, la timidez y la dificultad respiratoria de su hijo.

De manera general se puede decir que todos los participantes en el presente estudio estaban interesados en que sus hijos estudiaran, pues, no querían que *“vivieran lo que les tocó a ellos vivir de niños”*, por eso los enviaban al preescolar, a pesar de que en muchos hogares imperaba la pobreza

económica, pues, ellos habían comprobado que “cuando los niños no iban reprobaban 1 o 2 veces el 1º de primaria u otros grados y si asistían al preescolar, aprendían más rápido a leer, escribir y hacer cuentas” y ellos por experiencia propia sabían, que para conseguir un empleo necesitaban hablar, leer y escribir en español y hacer cuentas.

Pero no todas las participantes contaban con los recursos económicos, humanos y materiales básicos, que les permitían cubrir las necesidades básicas de los menores y tener tiempo para atender, cuidar y educarlos, porque como se comento anteriormente, en muchas ocasiones la participación de la madre era importante para apoyar a la economía de su familia. Sin embargo, fue en el grupo 1 donde la mayoría de las mamás tenían que realizar dos o más actividades con el fin de asegurar el alimento de sus hijos y en muchas ocasiones, el trabajo que realizaban las dejaba cansadas por lo que atendían las necesidades de sus hijos de forma mecánica, sin poner atención a los diferentes gestos y sonidos que éstos emitían para comunicarse con ellas lo que originaba que su desarrollo y aprendizaje se diera por ensayo y error.

Por el contrario, en el grupo 2, un mayor número de padres contaba con un mejor ingreso para satisfacer las necesidades de los hijos, alguno de los padres había alcanzado la escolaridad mínima que les permitía hablar bien el español, leer y hacer cuentas y además, las madres contaban con el apoyo de su esposo o de familiares cercanos. Algunas de las participantes trabajaron por varios años con personas ajenas a su cultura, lo que les permitió aprender nuevas formas de cuidar y educar a los niños y estos elementos entre otros, favorecían la interacción madre - hijo lo que se veía reflejado en el comportamiento que el niño tenía tanto en su casa como en la escuela.

## **Diferencias en los grupos participantes en cuanto al contexto familiar.**

### **1.- Edad de la madre.**

El promedio de edad de las madres del grupo 1 fue de 24 años y en el grupo 2 de 30 años, no obstante 57.2% del grupo 1 y 35.7% del grupo 2, señaló haber contraído matrimonio entre los 14 y los 17 años. Sin embargo, aunque en

este punto encontramos participantes de ambos grupos, la edad de la madre retoma importancia porque en el grupo 1, 7.1% respondió “haber evitado cargar a su primer hijo porque tenía miedo de zafarle un hueso y/o de que el niño se le cayera, teniéndolo la mayor parte del tiempo en la cama o cuna” y otro 7.1% comentó que “su primer hijo se cayó a los seis meses golpeándose muy fuerte en la cabeza y después el niño se volvió a caer antes de cumplir los 2 años y en la actualidad es un niño que sufre constantes dolores de cabeza, se irrita de todo y no obedece ”.

Para fines del presente estudio este dato es importante, pues, la falta de sensibilidad o la inexperiencia de la madre primeriza o joven, puede retrasar el desarrollo del niño, ya que éste desde el nacimiento, necesita que su mamá le hable, lo abrace y le exprese su afecto. A este respecto Vera y Peña (2005) señalaron que las madres adolescentes, tienden a hablar, tocar y sonreír en menor frecuencia a sus hijos, son menos tolerantes para aceptar la conducta del niño y las expectativas sobre su desarrollo son poco realistas. Por otra parte, los autores también enfatizaron en que las madres primíparas, desarrollan altos niveles de estrés debido a su inexperiencia para interpretar las diferentes señales que el niño emite y porque enfrentan un proceso de ajuste a la vida; concluyen que las madres estresadas, son menos tolerantes a la frustración y pueden utilizar estrategias de enseñanza – aprendizaje basadas en el castigo, la evitación y el escape.

## **2.- Estructura familiar.**

La desintegración familiar se presentó en el grupo 1: 7.1% correspondió a una madre separada (“dejada” según sus palabras) y 7.1% a una madre soltera. En el primer caso, la participante comentó que:

“Se casó joven y su esposo músico de profesión tomaba mucho, después de haber nacido su segundo hijo, una noche llegó la golpeó y la echó a la calle con sus dos hijos. Sus padres y hermanos no la ayudaron porque en la comunidad no es bien visto que la mujer casada regrese a la casa de sus padres porque los hermanos piensan que les va a quitar su herencia”.

Este dato que coincide por lo expuesto por Molinar (1996) y en este caso “fue un tío y no su familia quien le prestó un cuarto donde vivir”. La segunda participante comentó que “no sabe del papá de sus hijos, sus padres se cambiaron para la delegación Xochimilco y ella vive aquí en un cuarto prestado con sus dos hijos”, aclaró que no trabajaba, “se dedica a su hogar y practica su religión todos los días y cada mes viene un familiar a dejarle una despensa, pero casi no habla con ellos”.

En este punto es importante resaltar que el niño desde el primer momento, necesita recibir de sus padres (ambos) cuidados, atenciones y demostraciones de afecto de manera continua y permanente para poder establecer la relación de apego con ellos y la seguridad y la confianza en sí mismo, no importa de la cultura de la que se trate. En relación a la ruptura matrimonial en la comunidad estudiada, Aclé (2000) reportó que ésta no es frecuente, no es bien vista por el grupo y, para el individuo que la vive es un proceso difícil de llevar. Molinar (1997) explicó que para el caso de las mujeres otomíes que se separan del marido (porque las golpea, porque establecieron otra relación o porque no tuvieron la dicha de ser madres), cuando regresan o son “devueltas” al seno paterno, casi siempre se enfrentan a problemas con familiares, ya que representan rivalidad por la herencia de la tierra. Molinar agregó que estas mujeres, al igual que las viudas jóvenes que quedan bajo la vigilancia de sus padres y familiares, tienen que “ganarse” con trabajo, el que las hayan aceptado de nuevo, así como soportar diferentes situaciones o conflictos familiares; que como vemos en los comentarios anteriores, no sólo las afecta a ellas, sino también repercute en la salud física y en el desarrollo de sus hijos.

Es relevante comentar que en los grupos estudiados además de la desintegración familiar por separación o abandono, también la hay debido a la migración laboral del hombre, pues, el 50% del grupo 1 y el 71.4% del grupo 2 salía a trabajar y tardaba en regresar entre 2 y 15 días ; 28.6% del grupo 1 y 21.4% del grupo 2, regresaba según el trabajo, cada 1 o 2 meses a dejar dinero y en todos los casos, era la mujer quien asumía la responsabilidad de cuidar, alimentar y educar a los hijos, así como de hacer frente a la situación

económica. A decir por algunos comentarios de las participantes, la migración del hombre por causas laborales impedía la comunicación entre los esposos, ya que cuando el señor se encontraba en casa, la señora olvidaba lo que le iba a decir y/o a veces para no preocuparlo y/o no hacerlo enojar, evitaba comentarle lo que los niños hacían o dejaban de hacer, afectando esta situación al 35.7% del grupo 1.

### **3.- Conflicto en la familia.**

Grupo 1: 7.1% (proveniente de la delegación Milpa Alta) indicó “discutir fuertemente y frecuentemente con su esposa”, comentó que “su esposa golpea, regaña e insulta a veces sin razón a su hijo mayor e incluso lo echa a la calle y no lo quiere”; otro 7.1%: golpeaba y regañaba a sus hijos continuamente porque peleaban entre ellos, no le obedecían y eran rebeldes, pero la señora reconocía que ella se desesperaba porque no tenía dinero y no le alcanzaba para comprar a los niños lo necesario y, reconoció que en su desesperación les gritaba, insultaba, les decía que se iba a ir y los iba a dejar solos y/o los golpeaba y el 28.6% de las mamás admitió regañar y golpear a sus hijos cuando no obedecían o no hacían bien las cosas.

En el grupo 2, 7.1% señaló discutir y pelear con su esposo porque es alcohólico, sin embargo la señora comentó que hablaba con sus hijos para que no siguieran el ejemplo del papá y, por otra parte, mencionó que recibía apoyo de sus hijos mayores que vivían en su casa y ellos le ayudaban a cuidar y corregir a los menores cuando ella salía a vender. Por último, 14.3% reconoció gritar, regañar y golpear a sus hijos con la mano para que obedecieran.

Wish y colaboradores (1976, en Ruiz, 1999) señalaron que el clima familiar donde imperan las conductas agresivas y autoritarias fomenta los trastornos de personalidad. Scott, Scott y Mc. Cabe (1991, en Ruiz, 1999) indicaron que el conflicto en la familia crea una atmósfera de inseguridad que dificulta el desarrollo de la autonomía y del sentimiento de la confianza en el niño. Los conflictos paternos se asocian a una baja autoestima en el niño y los castigos y rechazo paterno provocados por estos conflictos, se traducen en ansiedad,

agresividad y de nuevo una baja autoestima en los menores. Kaila y Tsambarli (1997 en Ruiz, 1999) advirtieron que la presencia de conflictos en la familia puede afectar el desarrollo de la personalidad del niño, sobre todo, cuando éstos son crónicos y se vive de manera permanente en una atmósfera de tensión y discordia, que imposibilita el desarrollo de la confianza y la seguridad del niño.

Por otra parte, cabe mencionar que en el grupo 1 ni la madre soltera (7.1%), ni la separada (7.1%), tenían comunicación con su familias y esta desconexión hacía que, una de ellas se autodesvalorizara porque “ni su familia la quería”, transmitiéndole este sentimiento de frustración y enojo a sus hijos cada vez que les contaba su historia, sin saber que con esto aumentaba los niveles de estrés en los menores y esto afectaba su conducta dentro y fuera del preescolar.

#### **4.- Ausencia o bajo nivel de escolaridad en la madre .**

En el grupo 1, 7.1% no tuvo acceso a la educación y 35.7% estudió hasta el 2º o el 3º de primaria; en el grupo 2, 7.1% no asistió a la escuela y 28.6% estudió entre el 1º y/o el 2º de primaria pero de éstos, sólo 7.1% indicó haber aprendido a leer, escribir y realizar operaciones aritméticas fuera del ambiente escolarizado. El resto de los participantes de ambos grupos, no sabía o había olvidado total o parcialmente sus habilidades escolares. No obstante, es importante aclarar que el hecho de que la mujer sea analfabeta o tenga poca escolaridad, como lo señalaron Atkin, Supervielle, Cantón y Sawyer (1997) no significa que no desempeñe bien su papel de madre sino más bien, puede estar menos preparada para enfrentar los problemas de salud, alimentación y educación de sus hijos y/o tener dificultad para informarse porque no entiende lo que dice el doctor o el maestro.

La falta de escolaridad (el no saber leer, escribir, ni hacer cuentas, no hablar bien el español)--que le impide a la madre ayudar a su hijo en sus tareas académicas--, y las múltiples actividades que la mujer desempeña para tratar de asegurar la subsistencia diaria de su familia (a veces sin lograrlo), producían en algunas de las mamás, sentimientos de autodesvalorización, datos que

coinciden con los reportados por Roque (2001), pero en este caso el sentimiento se agudizaba para el 28.6% del grupo 1, pues además de lo anterior, vivían constantemente la ausencia del cónyuge, problemas de salud, la falta de ingresos económicos y/o de recursos materiales que les impedía cubrir las necesidades básicas de sus hijos en cuanto a salud, alimentación, vivienda y ropa.

### **5.- Actividades laborales que desempeña la mamá.**

El 78.6% del grupo 1 y el 57.2% del grupo 2, realizaba además de sus quehaceres domésticos, dos o más actividades con las que ayudaba a la economía de su familia, como lo reflejan los siguientes comentarios: “lavo y plancho ropa, limpio casas, trabajo de peón, tejo, recolecto frutos y hierbas, etc.”, “cuando los niños se van a la escuela me apuro al quehacer y luego me pongo a tejer y cuando termino la llevo a vender”, “limpio mi casa, atiendo la tienda, tejo, ayudo en el campo”. Por el contrario, 21.4% del grupo 1 y 42.9% del grupo 2, sólo se dedicaba al hogar.

En el caso del grupo 1, 28.6% de las participantes señaló que con la finalidad de terminar su carpeta para llevarla a vender o terminar de lavar la ropa, postergaba un poco la atención que le brindaba a su(s) hijo(s). Desafortunadamente cuando las necesidades básicas del niño no se satisfacen regularmente de manera oportuna, se producen en el menor sentimientos de frustración y enojo que impiden se estrechen los lazos afectivos con su madre y que el niño adquiera la seguridad y confianza para iniciar su aprendizaje (UNICEF, 2004). Aunque también hay que considerar lo expresado por Kardonsky (1982, en Duque, 2002) respecto a que la madre trabajadora gasta todas sus energías en desempeñar sus actividades y cuando es tiempo de atender las necesidades de su hijo, se encuentra cansada y sin energía para estimular su desarrollo y en este caso, la madre deja que el niño vaya aprendiendo en base al ensayo y error sin que medie su participación.

Por el contrario, en el grupo 2 un 14.3%, vivía en casa de los suegros y para ayudarse cuando les faltaba dinero, tejían manteles y los vendían además



de trabajar en las labores del campo, donde todo lo que se cultivaba era para el consumo familiar y, en dado caso de necesitar algo, la familia de su esposo les brindaba apoyo. Por otra parte, 7.1% (una señora) comentó ser la responsable de cuatro de sus nietos (quienes asistían al preescolar o primaria), a partir de la muerte de la nuera y separación de su hijo La señora manifestó que ella se encargaba de cuidarlos, educarlos y cuando no le alcanzaba con el dinero que le daban sus hijos, su esposo también le daba gasto y si llegaba a necesitar más “ella ganaba dinero dando sobadas o vendiendo el huevo y con eso compraba lo que los niños necesitaban en la escuela”.

#### **6.- Ingreso económico, alimentación y estado de salud en las participantes.**

Los datos señalan que 71.4% del grupo 1 y 35.7% del grupo 2, disponía entre \$0.00 pesos y \$100.00 semanales para la comprar de su despensa y algunos otros gastos familiares, dinero que les impedía comprar a sus hijos alimentos con más valor nutritivo y/o asegurar su alimentación diaria, pues según la información proporcionada, la alimentación básica para el 78.6% del grupo 1 y el 57.2% del grupo 2, se integraba la mayor parte del tiempo con té, café, atole de maíz, tortilla, frijol, haba, quelite, chile, papa y sopa. A los niños se les alimentaba tres veces al día, mientras los padres comían dos veces (Acle, 2000), lo que concuerda con lo que reportaron la mayoría de los padres en el presente estudio.

Sin embargo 21.4% del grupo 1, reconoció comer “tortilla con sal, chile, perejil y/o frijoles con agua, 1 o 2 veces al día para garantizar a sus hijos el alimento”, pero también aclararon que en muchas ocasiones, cuando “no había dinero para comprar comida y/o por las heladas, no se podían recolectar cactus o plantas para comer”, los niños y la madre comían lo mismo, lo que pudiera significar que tanto los niños como la madre pudieran estar presentando entre otras enfermedades (porque en la comunidad se acostumbra defecar al aire libre) altos índices de desnutrición.

La OMS (2005) señaló que las mujeres que presentan desnutrición son más propensas a padecer infecciones y enfermedades a lo largo de su vida y la

falta de alimento hace que la madre no cuente con suficiente energía para atender y cuidar a sus hijos. En el caso del niño, la desnutrición produce daños irreparables en su desarrollo físico y mental, pudiendo en años posteriores causar una disminución en el peso y la estatura, propensión a enfermedades, dificultades en la atención, concentración y pobreza intelectual (Martínez, 2008).

En relación al estado de salud de las madres del grupo 1, se aprecia que diferentes factores, entre los que se encuentran la carencia de recursos financieros y materiales, la mala alimentación, pérdida de uno o más embarazos, ausencia del cónyuge, carecer de habilidades académicas, etc., se entrelazaban causando en el 28.6% de las participantes “sentimientos de inutilidad, tristeza y decaimiento la mayor parte del tiempo”, mismos que pueden asociarse a la presencia de la depresión materna y, es que entre otras situaciones un 14.3% comentó: “haber sido operada para no tener más bebés en su último parto sin su consentimiento ni el de su esposo”, expresando ambas participantes, “temor de que su esposo las dejara porque ya no podían tener más hijos”. El 7.1%, señaló “no saber que hacer porque ella y su esposo trabajaban mucho y el dinero no alcanzaba para que sus hijos comieran bien, los niños tenían manchas en su piel y la señora de tiempo atrás estaba padeciendo un fuerte dolor en su espalda, pero, no tenían dinero para ir al médico”. Otro 7.1% comentó que “su hija reprobó 2o, 3o y dos veces 4o, al final como no pasó de año, dejó la escuela y se fue a trabajar. La mamá quería que su hija “hubiera terminado la primaria para que no le pasara lo mismo que a ella, que no sabe como ayudar a sus hijos porque olvido lo poco que aprendió en la escuela”

La información presentada en este apartado nos permite ver como en el grupo 1 se hacen presentes un mayor número de factores externos que se unen para crear situaciones estresantes o conflictivas, que crean una atmósfera de inseguridad dentro del ambiente familiar que a la larga termina por minar la salud, crecimiento y el desarrollo del niño lo que le impide establecer una buena interacción con su entorno y limita sus posibilidades de aprendizaje, tanto dentro como fuera del ambiente familiar.

Se coincide con Atkin, Supervielle, Cantón y Sawyer (1997) quienes afirmaron la importancia de que la madre a lo largo del proceso de crianza, cuente al menos con condiciones básicas de vida y salud que le permitan atender de manera oportuna las diferentes señales y necesidades básicas y/o afectivas de su hijo. Atkin et al., también consideraron que es importante contar con el apoyo de la familia cercana (en donde se realza la importancia del esposo), porque el niño necesita en su desarrollo biopsicosocial además de los cuidados en la salud y la alimentación, el cariño y la guía de sus padres así como interactuar con diferentes personas para aprender a compartir, tolerar, cooperar, respetar, expresar sus sentimientos, reconocer sus errores, etc. Por esta razón, se hace imprescindible como lo señaló Acle (2006) que en la instrumentación de programas interdisciplinarios enfocados a promover la salud y el desarrollo del infante, se involucre la participación de la madre o ambos padres indígenas, porque en muchas ocasiones las costumbres y tradiciones que guían la crianza de los hijos en estas comunidades pueden impedir se estreche la comunicación y el intercambio afectivo entre el niño y su madre y, esto como se ha comentado anteriormente, limita que el niño adquiera seguridad y confianza básica para continuar su aprendizaje.

## **CATEGORÍA II.- INTERACCIÓN FÍSICA.**

La totalidad de los entrevistados respondió que durante los tres primeros meses, se acostumbra “tener a los niños dormidos en el cuarto ya sea sobre la cama o en la hamaca”; “para que agarren fuerza”; “evitar enfriamientos, aires, enfermedades” y “para que la gente no les haga algún mal”. Acle (2000) reportó que en esta comunidad, con el afán de proteger al niño de enfermedades y envidias y lo que conocemos como muerte prematura: la mamá acostumbra poner en el cuello del menor un ojo de venado y/o una pulsera de coral para evitar que la bruja se los lleve, y/o colocan tijeras debajo de la almohada o espejos cercanos a donde el niño duerme para que este personaje se espante y

mamá e hijo puedan dormir tranquilamente. Aspectos reforzados por las tradiciones de su comunidad.

Los entrevistados coincidieron en que a esta edad “en cuanto la mamá escucha el llanto de su hijo, deja lo que está haciendo y corre al cuarto a atenderlo”, algunas participantes señalaron auxiliarse de hijos mayores y/o de familiares para que les avisen cuando el pequeño estaba llorando, siendo la madre la única responsable de alimentar, cambiar y asistir al niño. La madre, como Acle (2000) encontró, acostumbra amamantar a su hijo desde que nace y deja de hacerlo cuando éste tiene entre 8 meses y 1 año y medio, lo que coincidió con las respuestas que dieron algunas de las entrevistadas.

Del nacimiento a los tres meses, las madres señalaron que el cambio de pañal o de ropa y el baño de los pequeños “se hacía rápido, para evitar que el niño se enfermara o que le dieran cólicos”. Algunas entrevistadas dijeron que después de vestirlos “envolvían bien al niño con la cobija (del cuello hasta los pies, sin dejarle las manos libres) para evitar que el niño se enfermara, se espantara con sus manos o se rasguñara la cara”, después le daban de comer y/o lo acostaban a dormir. El 21.4% del grupo 1 y el 35.7% del grupo 2, respondió que “cuando amamantaban y/o dormían al niño por la tarde o noche, es cuando le dejaban un rato sus manos libres”, dejaban que el niño apretara uno de los dedos de la mamá o “la mamá le tocaba la mano, la mejilla o el pie”. Por el contrario, 21.4% del grupo 1 y 14.3% del grupo 2 señaló no tocar a su hijo “porque no se acostumbraba”, respondiendo algunas de ellas seriamente que “sólo se hacía lo que se tenía que hacer”.

Algunas mamás comentaron que en el transcurso del día, cuando amamantaban a su hijo, no acostumbraban tocar las manos y/o mejillas del bebé “porque lo descubijaban y se podía enfermar”; tampoco le hablaban sino que pensaban en “todo lo que tenían que hacer”, “que era tarde y había que hacer la comida”, “qué cocinar, porque los niños no se comían todo lo que les daban”, “cómo quitarle las manchas blancas que tenían en la piel los niños”, “ir a vender

las carpetas para completar el gasto”, “que el esposo no había venido”, “el dolor de espalda y la debilidad en el cuerpo que sentía”, etc.

Entre los principales cuidados que se tienen con los niños del nacimiento a los tres meses las participantes señalaron: “alimentar al niño a tiempo”, “alzarlo con cuidado, teniendo cuidado de que su cabeza no se vaya para atrás”, “atenderlo cuando llora”, “darle palmadas en la espalda para sacarle el aire”, “cambiarle pañal y cubrirlo bien con la cobija para que duerma”, teniendo cuidado de “no acostarlo boca abajo o de lado porque se puede morir”, cuidados que se prolongan hasta que el niño se sienta solo o tiene seis meses.

Cabe mencionar que del total de las participantes, 7.1% del grupo 1 comentó haber evitado cargar a su primer hijo “porque tenía miedo de zafarle un hueso y/o que se le cayera”, pues, su hijo nació antes de que ella cumpliera 15 años, comentario que coincide con lo expuesto por Vera y Peña (2005) respecto a que las madres adolescentes tienden a hablar, tocar y sonreír menos a sus hijos, son menos tolerantes para aceptar la conducta del niño y las expectativas sobre su desarrollo son poco realistas.

Por otra parte, hay que subrayar que aunque las mamás señalaron no dejar llorar a sus hijos por periodos prolongados, “el llanto del niño” fue en todos los casos, el principal indicador para que la madre “dejara lo que estaba haciendo y corriera a alimentar, cambiar o asistir al menor”; las participantes afirmaron que este comportamiento se seguía del nacimiento hasta aproximadamente los doce meses. A este respecto Kardonsky (1982, en Duque, 2002) resaltó que el niño de comunidades pobres, desde temprana edad está expuesto a vivir frustraciones en cuanto a la satisfacción de sus necesidades básicas debido a la ausencia de horarios establecidos en relación a su alimentación, higiene y sueño, pues, la satisfacción de ellos depende de las posibilidades de tiempo y/o trabajo de la madre o cuidadora y, en este estudio sabemos que un gran número de las participantes realizan más de dos actividades para asegurar la manutención de la familia, por lo que seguramente quedarán agotadas y sin energía para atender oportunamente las demandas de su hijo(s).

Entre los juguetes más populares de los niños menores de un año, se encontraban las sonajas y muñecos chillones (de plástico). Algunos padres dijeron que como no tenían dinero para comprar juguetes, introducían semillas en la botella de plástico, después la cerraban para hacerla sonar y así llamaban la atención del niño, aclarando la totalidad de los entrevistados, que no tenían juguetes colgados cerca de la cuna (móviles), ni figuras de colores colgadas ni pegadas en la pared, porque “no había dinero para comprarlos” y preferían “comprarles ropa y alimento que les servía más a sus hijos”. Comentarios que reflejan cómo algunos padres de acuerdo con su cultura y pese a sus escasos recursos económicos, procuran cubrir las necesidades básicas del menor y utilizan lo que tienen a su alcance para estimularlos y entretenerlos.

En este punto es importante comentar que, después de haber visto la precaria situación en que viven algunas de estas familias, es entendible por qué las madres para garantizar la sobrevivencia de su hijo, lo envuelven en la cobija y lo mantienen dormido en el cuarto durante los tres primeros meses; porque, es la única forma en que evitan “que el niño reciba aire, se enferme o muera”. Sin embargo, esto es contrario a lo planteado por la UNICEF (2004) cuando sugiere que a partir del nacimiento el niño debe hacer uso de todos sus sentidos y en especial del sentido del tacto, que es el más desarrollado ya que a través de él surgen las primeras emociones que ayudan a promover la maduración neuronal del infante. Alegre (2003) también comentó, que es vital que la madre (o el educador) planifiquen experiencias ambientales diversas que estén encaminadas a favorecer el desarrollo del menor.

Halfon, Shulman y Hochstein (2001) entre otros autores, enfatizaron que los padres además de cuidar de la salud y el crecimiento de sus hijos, deben estimular al niño desde que nace (y si es posible a partir del embarazo) hasta por lo menos el tercer año de vida, mediante acciones que incluye caricias, hablar, jugar, cantar, mostrarle objetos, mirar libros, etc. Acciones que podrían realizar los padres entrevistados, porque no es necesario comprar juguetes caros, sino lo relevante es que la madre y/o el padre interactúen con su hijo, le hablen y le expresen su afecto al momento que satisfacen sus necesidades

básicas y poco a poco a medida que el niño crece, le enseñen a conocer el entorno que le rodea así como los diferentes objetos y animales que lo integran. De aquí la importancia de brindarles orientación adecuada a los padres para que tanto el padre como la madre, participen en el desarrollo de su hijo.

Después de los tres meses, 71.4% del grupo 1 y 50% del grupo 2, indicó que mientras el niño dormía en el cuarto, ellas realizaban su quehacer diario. Algunas señalaron auxiliarse de familiares o enseñar a su hijo que aún no asistía al preescolar a “jalar la cuerda que colgaba de la hamaca o cuna para arrullar al pequeño y así terminar de lavar, tender, tejer y/o cocinar”. Por el contrario, 21.4% del grupo 1 y 35.7% del grupo 2 señaló que, como no tenían quién les ayudara, si el niño lloraba mientras ellas estaban haciendo su quehacer, dejaban sus labores “para correr al cuarto a atender su hijo” y si después de alimentarlo y cambiarlo, el niño seguía despierto “lo cargaban en su espalda para poder continuar con su labor”.

El total de los participantes respondió que cuando había necesidad de salir de la comunidad para realizar algún mandado y/o asistir a alguna reunión en el jardín escolar o la primaria, la mamá “llevaba a su hijo cargado en la espalda”; de esta forma atendían al niño cuando se requería. Algunas de las participantes comentaron que cuando cargaban al niño en la espalda, “tenían cuidado de envolverlo bien con la cobija para evitar que sus manos se enredaran con el cabello de la mamá y se lastimara o le jalara el cabello”.

El 21.4%% del grupo 1 y el 28.6% del grupo 2, señaló que después de los tres meses, la mamá comenzaba a cargar a su hijo en brazos (sin rebozo) y a sacarlo del cuarto por más tiempo, porque “el niño estaba más fuerte”, comentando las entrevistadas que, a veces después de mandar a los niños grandes a la escuela, la señora: “sentaba al niño sobre sus piernas mientras ella tomaba café o té”, “si el niño estaba despierto y ella tenía que desgranar el maíz o tejer, lo sentaba sobre la cama rodeándolo de ropa para evitar que se cayera” y/o “si estaba lavando lo sentaba sobre un petate y/o dentro de una caja de madera y le daba juguetes para que se entretuviera”.

Por la tarde, después de darle de comer a los niños: “paraban al niño sobre la mesa o en sus piernas sujetándolo del cuerpo para que agarrara fuerza”, “sentaban al niño sobre sus faldas para mecerlo” o por la noche: “si el niño estaba acostado boca arriba le ayudaban a voltearse”, “si estaba boca abajo, la mamá lo empujaba suavemente de los pies para que se moviera y aprendiera a gatear”, “le hacían cosquillas”, “le tomaban ambas manos para enseñarlo a aplaudir”, “le acercaban juguetes para que los agarrara” y/o “dejaban que sus hermanos o familiares jugaran con él”, además de que a las mamás “les daba alegría cuando veían que el niño se movía, o cuando el menor buscaba la cara de la mamá y ambos sonreían”. En relación a la interacción física o contacto madre-hijo, la UNICEF (2004) señaló que se obtienen mejores resultados cuando la madre emite palabras de aprobación o gestos de alegría que motivan la conducta del niño y le dan seguridad en sus movimientos, lo que coincide con lo que se ilustra en estos comentarios.

La mayoría de las participantes señaló que los niños “van a estar junto a su mamá hasta el 1 ½ o 2 años, ya sea sentados, jugando con algo, parados sujetándose de la falda de su mamá o cargados en su espalda”. También coincidieron en “dejar de hacer lo que estaban haciendo cuando escuchaban que el niño lloraba sin parar, pues tenían que ver que el menor se encontrara bien, darle de comer, cambiarlo, tranquilizarlo y/o dormirlo”. No obstante, 14.3 % en ambos grupos señaló no recordar en qué tiempo su hijo comenzó a sentarse, moverse, hablar, comer solo, etc., porque “ya no tenían niños menores de dos años”, “no se ponía atención en eso”, “uno estaba ocupado en el quehacer”, indicando estas participantes que cargaban a su hijo en brazos “cuando veían que el niño comenzaba a moverse solo o que el niño les daba los brazos” y/o “ponían al niño sobre el suelo y el niño se movía solo, sin necesidad de que uno lo moviera”, y enfatizaron que “no era necesario enseñar al niño a tomar objetos, voltearse, gatear y/o sentarse, porque los niños hacían las cosas, sin necesidad de que los padres le enseñaran”.

Desfavorablemente este comentario coincide con lo expuesto por Kardonsky (en Duque, 2003) quien señaló que en poblaciones pobres y



marginales, las costumbres, las condiciones de vida y el trabajo que los padres desempeñan para sobrevivir, les impide el tener horarios fijos para atender y/o estimular las necesidades básicas del menor, por lo que dejan que el desarrollo del niño se dé como resultado de la interacción entre la maduración neurológica “natural” y el proceso de aprendizaje por ensayo y error sin que medie la ayuda o guía clara por parte de sus padres, como lo ilustran las verbalizaciones antes citadas.

Por otra parte, el total de los participantes respondió no jugar con sus hijos, ni dejar que el niño juegue con sus hermanos o con juguetes mientras lo bañan, por que “el agua se enfría y los niños se pueden enfermar”. Después del baño los visten rápido por la misma razón y 7.1% del grupo 2, respondió no haber dejado que sus hijos se sentaran en el suelo, ni haberlos dejado gatear porque “no quería que los niños se ensuciaran la ropa, comieran tierra o basura” y desde temprana edad “los puse en la andadera para que caminaran rápido”, agregando la señora que “no tenía tiempo de cargar a sus hijos pues habían nacido uno tras otro y evitaba cargarlos porque tenía mucho quehacer y un fuerte dolor en la cintura”.

Algunos entrevistados, reconocieron darle la mano a su hijo cuando veían que el niño se ponía de pie solo y/o comenzaba a caminar; una de las informantes del grupo 1 explicó que para enseñar a los niños a caminar acostumbraban: “amarrar con un rebozo al niño por la cintura sujetándolo bien de las puntas para evitar que se cayera”, también le daban la mano para que “no tuviera miedo”, señalando la participante que su esposo le ayudó en esta actividad y él también cargaba a los niños para dormirlos, pues, ella con cinco hijos, el quehacer de la casa, atender la miscelánea, etc., terminaba cansada.

Atkin, Superville, Canton y Sawyer (1987) enfatizaron en que la calidad de la atención que la madre le brinda a sus hijos, depende de las condiciones de vida y salud de ésta, de su madurez y de su capacidad para proporcionar atención necesaria al menor, así como del apoyo que la madre reciba de familiares, vecinos y/o profesionistas. No obstante, por lo hasta aquí descrito en

el presente trabajo, esto era difícil que se cumpliera, pues, la gran mayoría de los esposos laboraban fuera de la comunidad y ellas eran las que tenían que tomar las decisiones y, por otra parte, 78.6% del grupo 1 y 57.1% del grupo 2 de las mamás, además de realizar sus labores domésticas, desempeñaban otras dos o más actividades para garantizar la sobrevivencia de la familia, trabajo en el que gastaban todas sus energías y esto unido a una mala alimentación, al cansancio producido por el exceso de trabajo, ausencia de recursos, etc., repercutía en el cuidado y la atención que la madre le brinda a su hijo menor de cuatro años como ya ha sido señalado.

Para enseñar a sus hijos a consumir alimentos sólidos, 50% del grupo 1 y 57.2% del grupo 2, señaló que “abrían la mano del niño, le colocaban el alimento y llevaban la mano del niño a su boca para que comiera”, después “le servían un poco de sopa en un plato y el menor la tomaba con su mano y la llevaba a la boca”; para las entrevistadas era más tarde que el niño aprendía a comer con cuchara. Por el contrario, 21.4% del grupo 1 y 14.3% del grupo 2, respondió “no enseñar a sus hijos porque los niños aprendían solos”. Algunas de las entrevistadas señalaron que cuando la mamá observaba que el niño usaba la mano izquierda para comer o hacer cosas, la señora se acercaba y le sostenía esa mano para que moviera o tomara la comida con la mano derecha.

Del total de los participantes, 14.3% del grupo 1 y 7.1% del grupo 2, respondió enseñar a los niños a controlar esfínteres, trabajo que según las participantes, se facilitaba ya que los niños menores de dos años estaban la mayor parte del tiempo cerca de la mamá lo que agilizaba el aprendizaje poco después de que el niño empezara a caminar por sí solo. Una de las participantes del grupo 1 expuso:

“Cuando voy a realizar mis necesidades, tomo al niño de la mano y caminamos hacia la parte posterior de la casa, el niño se agacha cuando yo me agacho y ya después aprende a que si quiere orinar hay que ir a este lugar y así no moja su ropa”.

Otros métodos utilizados son: “dejar al niño un rato más con el pañal sucio o mojado”, “traer al niño sin pañal”, “pegarle con la mano”, “avergonzarlo con el

resto de la familia”, “no hacerlo sentir querido por el grupo familiar” y, “el baño con agua fría”.

El 21.4% del grupo 1 y el 35.7% del grupo 2, mencionó enseñar a su hijo de dos años algunas partes del cuerpo, de las que sobresalen: la cabeza, mano, dedo, pie, ojo, boca, panza. El 28.6% del grupo 1 y el 14.3% del grupo 2, afirmó dejar que sus hijos de dos años lleven, traigan o levanten cosas pequeñas porque de esta manera, los niños “se entretienen y aprenden a ayudar”. Estos datos coinciden con lo expuesto por Aguirre Beltrán (1989, en Acle, 2000) quién indicó que los patrones de conducta que el niño indígena aprende se dan en su contexto inmediato, van de acuerdo a sus intereses y los puede practicar de forma rápida.

Los entrevistados señalaron que a los tres años, los niños ya controlan esfínteres y 7.1% grupo 1, hizo referencia a la presencia de accidentes nocturnos en algunos de sus hijos. El 14.3% del grupo 1 y el 7.1% del grupo 2 respondió que, aunque los niños de tres años ya saben ponerse y quitarse la ropa y los zapatos, la mamá es quien se encarga de vestirlos todos los días porque “los niños no lo hacen correctamente y prefieren vestirlos ellas, para que los menores no lleguen tarde a la escuela, porque la maestra las regaña”.

El 57.2% del grupo 1 y el 78.6% del grupo 2, mencionó que aunque los niños a los tres años “son más listos”, “cuidan de sus hermanos menores” y “ayudan a hacer mandados sencillos dentro de casa”, “todavía están chicos para andar en la calle y es mejor que estén en casa bajo el cuidado de la madre” porque “no conocen”, “no saben”, “se pueden perder”, “tener un accidente” y/o “se los pueden robar”. El 7.1% del grupo 1 por el contrario, comentó que “su esposo se llevaba a su hijo de tres años cuando salía a vender sus artículos de madera para enseñarlo a trabajar”, ausentándose de casa por períodos de 3, 5 o 7 días y aunque reconocía que en un principio se preocupó mucho, considera que es bueno porque el niño desde ese momento va a aprender el oficio del papá y cuando crezca ya va a saber trabajar”.

El 35.7% del grupo 1 y el 42.9% del grupo 2, mencionó enviar o haber enviado a su hijo de 2.5 o 3 años al preescolar junto con su hermano mayor, con la intención de que al menor “se le quitará el miedo de ir a la escuela”, “para que no llore cuando le toque ir solo” y porque “el mayor cuida a su hermano menor”. No obstante, 28.6% del grupo 1 y 14.3% del grupo 2, respondió que prefería esperar a que “el niño o la niña tuviera la edad”, porque la asistencia de los niños al preescolar representaba los siguientes gastos.

- En el preescolar “El niño Artillero”, en el momento del estudio se pagaba una cuota anual de \$150.00 pesos, la compra del uniforme escolar (el del diario y de deportes), compra de vestuario para festivales y ceremonias cívicas así como del desayuno escolar, que consistía en una bolsa de cacahuates o muéganos con un refresco en caja de cartón.
- El Preescolar “Jaime Torres Bodet” no cobraba cuota anual, pero, en su lugar los padres tenían que llevar (por niño) determinado material didáctico que la maestra les solicitaba al inicio del año escolar, y comprar el vestuario para festivales y ceremonias.
- Ambos jardines solicitaban a los padres que asistieran a las reuniones escolares y que participaran en los trabajos de limpieza y mantenimiento del edificio escolar, así como en la elaboración de material didáctico y algunas mamás del grupo 1, consideraban que “era mucho dinero y trabajo para que los niños sólo fueran a la escuela a jugar y hacer rayas y no aprendieran a leer y escribir como en la primaria”.

Por otra parte, 21.4% de ambos grupos señaló que cuando van a recoger a su hijo al preescolar, la mamá como no tiene quién le ayude a cuidar a sus hijos, lleva a 1 o a sus 2 hijos con ella, al más pequeño lo carga en sus brazos o en su espalda y al mayorcito lo lleva caminando, porque “quieren que el niño más chico vea en dónde estaba su hermano y lo que hace en la escuela y de esta

forma, se vaya acostumbrando para cuando le toque ir solo, para que no tenga miedo” (Figura 6).



*Figura 6.* Participantes de San Pedro Abajo con 2 y 3 hijos.

A los cuatro años de edad, según comentó la mayoría, los niños además de ir al jardín al escolar, hacen mandados y comienzan a ayudar en diferentes actividades sencillas. El 64.3% del grupo 1 y el 50% del grupo 2 señaló que, el trabajo se asignaba dependiendo de la edad y el sexo del individuo, es decir, las niñas ayudaban a cuidar a los hermanos menores, lavaban trastes, tendían camas, barrían, amasaban, tendían y/o recogían ropa; mientras los niños hacían mandados, salían a buscar leña, alimentaban a los animales, ayudaban a limpiar el campo, sembraban y le ayudaban al papá cuando estaban en casa, datos que coinciden con los reportados por Aclé (2000) y Roque (2001, 2006) en sus investigaciones llevadas a cabo en esta misma comunidad otomí.

La mayoría de las participantes señaló que “no hay una enseñanza paso a paso de las diferentes actividades y que más bien los niños hacen las cosas como ven que sus padres o hermanos lo hacen”, aclararon que:

“Cuando los niños no ponían atención y/o no hacían bien las cosas, primero los corregían verbalmente diciéndoles ‘fíjate’, ‘pon atención’, pero si el niño continuaba haciendo las cosas mal, “le daban un coscorrón, le jalaban el cabello o la oreja, le daban un golpe o un aventón”.

Ello evidencia que en la comunidad es permitido por parte de los padres-- como método para educar a sus hijos--, el uso de regaños, coscorriones, jalones, golpes y/o aventones. Baumrind (en Ramírez, 2005) señaló que el exceso de conductas autoritarias por parte de los progenitores, pueden impedir se desarrolle una buena relación entre el padre, la madre y su hijo ya que tanto los regaños como el uso continuo del castigo físico por parte de uno o ambos padres, producen en el niño ansiedad y enojo que le impiden obtener confianza y seguridad en sí mismo. A ello se agrega que es posible que en un futuro, ellos repitan estos patrones de conducta o que permitan el maltrato (físico y/o verbal) por parte de su pareja o compañeros de trabajo.

El 14.3% del grupo 1 y el 21.4% del grupo 2, aseguró que los niños a los cuatro años, ya se bañaban, vestían y desvestían solos, pero tenían dificultad en anudarse los zapatos, subir cierres y abotonarse correctamente la camisa, actividades que la mamá y/o los hermanos mayores les ayudaban a realizar. El 71.4% del grupo 1 y el 64.3% del grupo 2 mencionó que aunque su hijo se vestía y desvestía solo, le ayudaban porque “no lo hacían bien”, “no lo hacían rápido” y porque “no querían que los niños llegaran tarde a la escuela”, de este último porcentaje 14.3% en ambos grupos comentó que aunque su hijo se vistiera o se desvistiera solo, le ayudaban porque “eran niños (hombres) y porque el vestirlo era quehacer de la mamá”.

No se obtuvieron resultados claros acerca de si todos los padres enseñaban a sus hijos la diferencia entre izquierda-derecha, arriba-abajo, adentro-afuera, ya que sólo 7.1% del grupo 1 y 14.3% del grupo 2, indicó: “que no lo hacían porque era en la escuela donde le enseñaban todo eso al niño”, así como también era donde el niño “aprendía a pintar, recortar, nombrar los colores, figuras, etc.” Las participantes expresaron el siguiente ejemplo de las indicaciones que le daban a los niños de entre 3 y 4 años para realizar alguna

actividad: “voltea pa’el otro lado”, “lleva esto al cuarto”, “la otra mano”, “fíjate”. El 21.4% del grupo 1 y el 35.7% del grupo 2, reconoció que las niñas de edad preescolar conocían muchos de los objetos, artículos, herramientas, plantas y animales que se encontraban en su casa porque desde muy pequeñas, se involucraban y ayudaban a sus madres en los diferentes quehaceres domésticos, información que concuerda con lo reportado por Acle (2000), Roque (2001) y Molinar (1996) en sus trabajos de investigación.

Aguirre Beltrán (1989, en Acle, 2000) en relación al aprendizaje de actividades cotidianas afirmó que en las comunidades indígenas, en donde la división del trabajo es rudimentaria y no se requiere especialización, la educación informal que brindan los miembros del grupo de pertenencia durante los primeros años de vida a las nuevas generaciones, es suficiente para que los niños aprendan en poco tiempo y de manera inconsciente su cultura, conocimientos técnicos, habilidades y destrezas que le servirán en un futuro para ganarse la vida.

Los entrevistados señalaron que los juguetes más frecuentes entre los niños de 2 a 4 años eran: pelotas, columpio, cuerda para brincar carritos, llantas y muñecas. El 21.4% del grupo 1 y el 28.6% del grupo 2, mencionó que sus hijos tenían triciclo, bicicleta y/o algún juego electrónico. Por otra parte, entre los juegos más comunes de los niños, los padres señalaron: tiro al blanco donde los niños lanzaban piedras a botellas de vidrio, plástico o aluminio; la resortera, pintaban una raya y lanzaban piedras o fichas para ver quién las echaba más lejos; patear envases (en lugar de pelotas); hacer torres con los botes o ponerlos a flotar en agua; jugar con las llantas viejas a rodarlas o brincarlas; hacer carreteras o puentes en la tierra o arena para jugar con sus coches; hacer casas con pedazos de madera; trepar árboles; correr; brincar; jugar a vender o comprar cosas, etc. A las niñas les gusta jugar: con sus muñecos; a que hacen la comida (revuelven tierra con agua); a veces imitaban lo que veían en la tele o les enseñaban en la escuela, señalando los padres que el niño podía jugar solo, con sus hermanos o familiares (Figura 7). Todo lo anterior pone en evidencia la

creatividad de los niños, pues ellos juegan con los recursos que tienen a su alcance e imitan las actividades que los adultos realizan.



*Figura 7.* Niño jugando solo con su carro en el charco que se forma enfrente de su casa.

Por otra parte, las participantes coincidieron al señalar que no se permite que los niños vayan a jugar a otra casa, tampoco se compra a los niños libros, cuentos o cuadernos para colorear o recortar, cajas de colores, crayones, lápices, tijeras, pegamento, ni se deja que los niños jueguen con los libros escolares o lápices de sus hermanos, porque “ese material sólo se debe de usar en la escuela”, “es caro y luego no hay dinero para comprar más” y, sobre todo, porque algunas participantes tienen miedo de que “los niños pequeños se coman los crayones, el lápiz o el papel y se enfermen del estómago”.





*Figura 8. Niño jugando con su mamá*

En lo que respecta a la participación de los padres en el juego de sus hijos (Figura 8), se obtuvieron las siguientes respuestas: 21.4% del grupo 1 y 28.6% del grupo 2, señaló jugar con sus hijos pequeños dentro de su vivienda cuando terminan las actividades del día, como lo ejemplifican los siguientes comentarios:

Grupo 1: “les escondo una cosa y ellos buscan”, “cuando estoy limpiando frijol los niños vienen y se sientan junto a mí, luego les doy poco y jugamos a ver quién gana”, “mientras estoy haciendo mi quehacer el niño juega a que vende cosas, yo le pregunto cuánto cuesta o yo vendo y el compra”.

Grupo 2: “después de darles un taco por la noche, me siento a escoger la semilla o tejer mientras los niños brincan y cantan, a veces les digo cómo va el juego, a veces les hago cosquillas”.

El 42.9% del grupo 1 y el 35.7% del grupo 2, comentó no jugar con sus hijos porque: “no hay tiempo y hay mucho quehacer”, “los niños juegan solos y uno de padre sólo tiene que cuidar que los niños estén bien y que no peleen”, “los juegos son cosas de niños y uno ya está grande”, “no juego con los niños porque si lo hago la gente va a pensar que todavía me creo niña”.

El 78.6% del grupo 1 y el 71.4% del grupo 2 señaló que “son los papas, tíos y/o hermanos mayores, los que cuando vienen a la comunidad juegan con los niños a la pelota en el patio, los llevan a caminar al monte y/o les enseñan si son niños (dependiendo de su edad) a trabajar en el campo, a que ayuden si están

haciendo alguna reparación en la casa, a trabajar la madera, cazar animales, etc.” Acciones que evidencian el interés de los padres por enseñar a sus hijos a realizar diferentes actividades que el día de mañana, les permita sobrevivir o conseguir algún empleo, lo que concuerda con lo expresado por Acle (2000) quién señaló que en el proceso de socialización o crianza en las comunidades indígenas, las acciones de los padres están dirigidas a integrar al niño dentro de su sociedad y todo lo que aprende el niño tiene utilidad en su contexto inmediato.

No obstante, cabe mencionar que en lo que respecta a la enseñanza de habilidades escolares, la totalidad de los padres señalaron que los niños las aprenden en el jardín de niños pues, los padres no le enseñan a su hijo menor de cuatro años a agarrar el lápiz, los nombres de los colores, las formas de las figuras, recortar, colorear, las letras, porque no saben cómo hacerlo, no se acostumbra y no tienen dinero para comprar libros para colorear o recortar u otro material didáctico. Para ellos, es claro que el preescolar es el lugar donde

“Los niños aprenden a agarrar el lápiz y/o cosas que les sirven para cuando entran en la primaria aprenden más rápido a leer y a escribir y no repiten de año, pues, lo han comprobado con familiares y con los hijos de los vecinos, por eso están interesados en que los menores asistan al preescolar para que se preparen y pierdan el miedo cuando les toque ir a la escuela primaria”.

### **Diferencias en los grupos participantes en cuanto a la interacción física que la madre tiene con su hijo del nacimiento a los cuatro años.**

En la Tabla 13 se muestran las respuestas más representativas en relación a la forma en como los padres interactúan físicamente con su hijo(s) del nacimiento a los cuatro años. Cabe aclarar que 28.6% en ambos grupos, no contestó algunas de las preguntas relacionadas a los tres primeros años, señalando que “como ya no tenían niños pequeños en casa no se acordaban lo que se hace” y 71.4% en ambos grupos tenía por el momento 1 o 2 hijos menores además del que asistía al preescolar y de los comentarios de estos padres es de donde se obtuvieron las principales respuestas relacionadas con el

tema estudiado, razón por la cual en este apartado tomamos esta cantidad como base.

Tabla 13  
*Diferencias en Interacción física madre-hijo por grupo*

Interacción Física	Grupo 1 %	Grupo 2 %
Deja un rato a su hijo con las manos sueltas, lo acaricia, etc.	21.4	35.7
No lo acaricia porque no se acostumbra	21.4	14.3
Evitó cargar a su primer hijo por temor a zafarle un hueso	7.1	
Carga al niño en brazos, lo mece, le enseña a voltearse, gatear, etc.	21.4	28.6
La mamá solo hace lo que tiene que hacer, el niño aprende solo	14.3	14.3
Su primer hijo se cayó 2 veces antes de cumplir los 18 meses	7.1	
Le abre la mano al niño, coloca el alimento y la lleva a la boca	50	57.2
No lo hace porque los niños aprenden solos	21.4	14.3
Los niños de 3 años ayudan a cuidar a sus hermanos y en tareas sencillas pero todavía deben estar bajo el cuidado de su mamá	57.2	78.6
El papá se lleva a su hijo de 3 años cuando sale a vender	7.1	
Envío a su hijo a una edad temprana al preescolar	35.7	42.9
Se espera a que niño cumpla 4 años para registrarlo en la escuela	28.6	21.4
Juega con sus hijos menores de 2 años dentro de su casa	21.4	28.6
Los niños juegan solos y los padres cuidan que estén bien, etc.	42.9	35.7

En este punto cabe resaltar que la mayoría de las madres acostumbran durante los tres primeros meses “dejar que su hijo duerma y tome fuerzas”, aunque lo vigilan que esté bien (vivo), lo mantienen dentro del cuarto arropado para evitar “que agarre aire o enfermedades” que pongan en peligro su vida, siendo las principales actividades que la madre realiza con su hijo hasta que el niño se sienta solo: alimentarlo, cambiarlo, bañarlo, vestirlo, arrullarlo, dormirlo. Por otra parte, los participantes reconocieron que los niños van a estar junto a su mamá del nacimiento hasta alrededor de los dos años, después los niños comienzan a jugar con sus hermanos y poco a poco (a partir del 1 ½ años)

empiezan a ayudar a la mamá en las diferentes labores que se realizan en la zona, trabajo que se asigna dependiendo de la edad y el sexo del menor.

Los factores que pudieran obstaculizar o limitar la interacción física de la madre con su hijo en el grupo 1, fueron: el tener su primer hijo antes de los 15 años; ser padres jóvenes con edades entre los 20 a los 24 años; ser madre soltera o separada que no recibe ayuda económica y/o moral del padre de sus hijos o de familiares cercanos; tener poca o nula escolaridad; tener miedo o angustia ante la ausencia prolongada del cónyuge o compañero; sentirse tristes y/o enfermas; corregir la conducta de sus hijos a base de regaños, golpes y castigos; realizar más de dos actividades diarias para apoyar la economía de su casa como consecuencia de un bajo ingreso semanal, etc. Elementos que unidos a los valores culturales del grupo de pertenencia, impiden la respuesta oportuna de la madre para atender las necesidades básicas de su hijo o éstas se atienden de forma mecánica.

Estos resultados muestran cómo en familias pobres, cuando la mamá se ve en la necesidad de emplear su tiempo y energía para asegurar el alimento diario de sus hijos mayores, el exceso de trabajo, el cansancio, el desconocimiento acerca del desarrollo del niño así como las costumbres del grupo al que pertenece, impiden que la mamá descubra en su hijo, los sonidos, la risa, mirada y otras respuestas que éste emite para comunicarse con ella y su entorno. Desconocimiento que hace que la madre deje que el crecimiento de su hijo se de, de manera natural sin estimular o promover su desarrollo. También hay que mencionar que en el grupo 1, los niños están más expuestos a vivir carencias en cuanto a la alimentación, atención a la salud, ropa, juguetes, vivienda y la atención de sus padres, lo que en conjunto repercute en su desarrollo.

En el grupo 2, la interacción madre-hijo se facilitaba porque: la mayoría de las mamás se dedicaban por completo al hogar; ellas sabían leer, escribir y/o realizar operaciones aritméticas básicas; disponían de por lo menos \$150.00 a la semana para comprar su mandado; y hablaban con su esposo sobre la educación de sus hijos y otros problemas familiares. En este caso, las que eran

analfabetas simples y funcionales, contaban con el apoyo de su esposo y/o de la familia cercana con quienes se ayudaban mutuamente cuando necesitaban algo y como resultado, la madre podía cubrir y atender las necesidades de su hijo a tiempo; elementos que en conjunto, ayudaban a favorecer el apego entre el menor y su madre y en suma, estos factores favorecían que el menor gozara de mejor salud, se enfermara menos, comiera mejor, lo que incide sobre su desarrollo psicomotor, el aprendizaje de habilidades sociales y del lenguaje que en conjunto, favorecen la adaptación y el desempeño del niño dentro de su grupo familiar o en el ambiente escolarizado.

La UNICEF (2004) subrayó que la falta de atención o el retraso en la satisfacción de las necesidades básicas, hace que el menor se sienta temeroso o ansioso y que ello, impide que asimile los alimentos que consume y, lo hace más propenso a enfermarse. Ello, unido a la falta de confianza en sí mismo, termina por afectar su convivencia en el grupo familiar y en el ambiente escolarizado, como es el caso de los niños del grupo 1, lo que hace evidente la importancia de enseñar a los padres de familia y/o mujeres embarazadas--que viven en zonas indígenas marginadas rurales como la de las participantes o en condiciones económicas adversas--, formas de interacción física para que en las distintas actividades cotidianas que realizan con sus hijos, guíen, compartan y estimulen su desarrollo. La enseñanza de nuevas formas de interacción física padres - hijos se vuelve imprescindible cuando los estudios en neurociencias muestran que las experiencias vividas durante los primeros años, dejan huella en el individuo y si estas experiencias son buenas, el individuo obtiene a una edad temprana las herramientas básicas que le permitirán disminuir el estrés, solucionar problemas y vivir más armónicamente con sus semejantes y el entorno natural que le rodea.

### **CATEGORÍA III.- INTERACCIÓN VERBAL.**

El 14.3% del grupo 2 manifestó llamar a su hijo por su nombre después de nacer y llevarlo a registrar y/o bautizar en un periodo comprendido entre los 8 días y los 2 meses de edad. Una de las madres expresó que “desde que estaba

embarazada le buscó el nombre y lo llamó por él desde que se lo entregaron” aclarando, que esta costumbre “la aprendió de su patrona con la que trabajó en Ciudad de México”. Un 21.4% del grupo 1 y 28.6% del grupo 2, indicó llamar a su hijo “bebé”, “niño”, “niña” y que le empiezan a llamar por su nombre después de registrarlo y bautizarlo entre el 4º ó 5º mes de vida porque “el niño está más fuerte”, lo que probablemente tiene que ver con los altos índices de mortandad infantil en estas comunidades (Acle, 2000).

El 50% del grupo 1 y el 57.2% señaló que es, entre los seis meses y el primer año de edad cuando se acostumbra registrar y/o bautizar a los niños porque: “hay que buscarle el nombre”, “hay que esperar a juntar el dinero para el bautizo”, “que el papá esté en la comunidad”, “que los padrinos puedan”, además los padres consideran que a esta edad, “el niño está más despierto”, “más grande” y “el niño se ríe y busca a la mamá”; este grupo de padres le llama bebé hasta el año y después ya le empiezan a enseñar su nombre: “Pepe”, “Quique”, “Leti”. Por último, un 28.6% del grupo 1, registra, bautiza y/o llama a sus hijos por su nombre, entre el año y medio y los dos años, porque para ellos a esta edad “es cuando el niño da muestras de entendimiento”.

En relación al nombre, la UNICEF (2004) y otras organizaciones internacionales han establecido que todo niño, independientemente de su raza, color de piel, religión y cultura, deberá ser registrado después del nacimiento y desde que nace tiene derecho a un nombre, a una nacionalidad, a conocer a sus padres y ser cuidado por ellos. Por otra parte, la misma UNICEF señaló que el nombre tiene la función de identificar al niño con sus semejantes y lo hace único en su grupo. Sin embargo, los padres que acostumbran llamar al niño por su nombre después del año (28.6% del grupo 1), lo hacen a partir de sus tradiciones y cultura y por el momento a decir de los padres, los niños o los integrantes del grupo familiar no han presentado problema alguno para aceptar o identificarse con su nombre porque siguen sus costumbres.

Del nacimiento a los tres meses, las principales expresiones verbales que la madre otomí le dice a su hijo son: “ya mijo ya”, “no llores”, esperando que el

niño se tranquilice al oír su voz. Algunas de ellas señalaron que a esta edad, cuando bañan, cambian o alimentan a su pequeño, no hablan con él porque “no se acostumbra”, así como tampoco acostumbran cantar canciones a los infantes, porque “no las saben”. No obstante, aunque algunos papás de ambos grupos respondieron no cantarles, reconocieron que “sí hacen sonidos vocales cuando mecen al niño en la hamaca, cuando lo alzan porque está llorando y/o lo arrullan para dormirlo”. Estos comentarios muestran cómo las mamás, en su mayoría las del grupo 2, con pequeñas frases o vocalizaciones estimulan la etapa de balbuceo en su hijo y, cómo el niño a pesar de su corta edad, identifica la voz de su mamá pues se calma al escucharla. Como afirmaron De Casper y Fifer (1980), Fifer y Moon (1995) (ambos en Valsiner & Connolly, 2003) el intercambio verbal con la madre produce en el menor tranquilidad que fortalece el apego entre ambos y estimula como se mencionó anteriormente además de la producción de sonidos vocales, el desarrollo del menor.

El 21.4% del grupo 1 y el 28.6% del grupo 2, señaló que es alrededor de los tres meses cuando la mamá aplaude, silba o hace ruido con la sonaja cuando ve que el niño está despierto, con la intención de que voltee, la busque y se ría con ella. El 35.7% del grupo 1 y un 50% del grupo 2 comentó que, además de lo anterior, es importante que la mamá hable con su hijo de tres meses para que “la escuche”, asegurando algunas de las participantes, que si la mamá no lo hace “el niño se pone triste y se enferma”. Asimismo, 21.4% del grupo 1 y 7.1% del grupo 2 advirtió que, si el niño está acostado en la hamaca, la mamá lo mece sin hacerle ruido para que duerma un rato más y ella pueda avanzar en su quehacer; o si el niño se encuentra acostado en la cama, la mamá lo abraza para alimentarlo, cambiarlo y después lo vuelve a acostar para seguir sus labores.

El 28.6% del grupo 1 y un 35.7% del grupo 2, dijo hablar con su hijo sobre cosas cotidianas cuando lo bañan, cambian, duermen y/o lo escuchan emitir sonidos vocales: “ya mero vienen tus hermanos y no hay comida para ellos”, “ya duerme pa’ que me apure”, “mira todo lo que tengo que hacer, crece pa’ que me ayudes”, “duerme, que tengo que lavar tu ropa”. El 42.9% del grupo 1 y el 50%

del grupo 2, comentó hablar poco con los niños mientras hacen su quehacer porque “son sus hijos mayores los que platican con el niño”; 28.6% del grupo 1 y 14.3% del grupo 2, mencionó no hablar o conversar con los niños porque “todavía no entienden”. Por otra parte, los entrevistados coincidieron en que este esquema lo practican hasta que el niño tiene aproximadamente un año de edad.

A este respecto la UNICEF (2004) subrayó que el recién nacido es sensible a la voz humana y a sus diferentes tonos, se tranquiliza cuando se le habla y en especial cuando escucha la voz de su madre. De esta forma, las palabras, las expresiones, los gestos, los besos y las caricias que la madre le brinda a su hijo, permiten que se estreche el vínculo afectivo entre ambos y empiezan a adquirir un significado. Por otra parte, el lenguaje como lo señala Safir (1974, en Acle, 2006) es un sistema simbólico perfecto, que en un medio perfectamente homogéneo, permite manejar todas las referencias y los significados de los que una cultura es capaz; así Safir enfatiza que el lenguaje, es una gran fuerza que se encuentra presente en los métodos de socialización; ya que cuando dos personas hablan el mismo lenguaje se promueve la solidaridad social, el rapport y la empatía con el otro y es por medio del lenguaje (el uso de proverbios, oraciones, historias, cuentos y otras formas de discurso), que los padres le transmiten a su hijo(s) su cultura (Safir 1933/1970, en Valsiner & Connolly, 2003)

En este sentido, en las respuestas obtenidas por las participantes de ambos grupos, se puede observar que algunas de las madres indígenas haciendo uso de su sentido común por un lado, interactúan verbalmente con sus hijos y por otra parte, por medio de las diferentes conversaciones y ejemplos, transmiten a su hijo (s), sus costumbres, normas, patrones de conducta y los valores del grupo social al que pertenecen. Por otra parte hay que mencionar que no se obtuvo mucha información acerca de la edad en la que los niños comienzan a hablar y los participantes de ambos grupos señalaron:

- Grupo 1: “mi hijo se enseñó a señalar con el dedo lo que quería y si no se lo daba, lloraba”, “la niña no quiso hablar porque sus hermanos todo le daban”, “no puse atención”.



- Grupo 2: “las niñas comenzaron a hablar después del año y lo hicieron antes que el niño”.

Sólo el 21.4% del grupo 1 y el 28.6% del grupo 2 señaló enseñar a sus hijos antes de que cumplieran el año a decir: “papá, mamá, dame, sopa, adiós, etc.”, pero los padres reconocen que la emisión de estas palabras en los menores, se favorece por la presencia de los hijos mayores quienes ayudan a la mamá a cuidar al más pequeño. Por otra parte, algunas mamás comentaron que los niños de dos años que ya sabían hablar, “gritaban y/o lloraban cuando querían que la mamá o los hermanos les dieran o compraran algo”.

Cabe mencionar en este punto, que 50% del grupo 1 y 64.3% del grupo 2, que señaló hablar español con sus hijos, reconoció que su lengua materna era el otomí y que el español lo aprendió a hablar en la escuela; conviene tener presente que sólo 28.6% de cada grupo, logró concluir su primaria, lo que podría haber contribuido a mejorar la comunicación con sus hijos. Otros factores que favorecen el mejor uso del español entre los participantes son: el trabajar o el interactuar con personas ajenas a su cultura y/o su comunidad. Arana de Swadesh (1982, en Acle, 2000) explicó que el no hablar español, crea en la mente del individuo indígena ideas de inferioridad y de esta manera prefiere comportarse y hablar como las personas ciudadinas, comportamiento que llevará al individuo a una pérdida de identidad, lo que podría repercutir en el desarrollo de los hijos de estos grupos. En lo que respecta al grupo estudiado, se observó que algunos padres carecían de información y conocimientos básicos para transmitir a sus hijos costumbres como saludar, pedir permiso, agarrar el lápiz, así como hábitos, patrones culturales, habilidades y destrezas de la cultura dominante para que en un futuro, el menor se pueda integrar más fácilmente a un ambiente diferente al de su familia y su comunidad.

El 71.4% del grupo 1 y el 85.6% del grupo 2, indicó que es alrededor de los dos años, cuando el niño comienza a decir su nombre cuando le preguntan cómo te llamas y a llamar a sus hermanos por su nombre; pero, sólo se nombra como le dicen en casa, es decir: “Quique, Tina, Yeni, Lalo, bebé”. Otras palabras que sabe decir e identifica, son: “mamá, papá, vaso, agua, pan, sopa, dame,

adiós”, aclarando las mamás, que los niños no hablan delante de personas desconocidas “porque les da pena”.

Por otra parte, todos los participantes indicaron que es antes de que los niños ingresen al preescolar (3 ó 4 años), cuando los padres les enseñan a decir su nombre completo, no así el nombre de sus papás ni el de sus hermanos a quienes sigue llamando mamá, papá, Pancho, Quique, etc. Es a los cuatro años de edad, cuando los niños ya identifican y saben decir a) las siguientes partes del cuerpo: cabeza, ojo, pelo, oreja, mano, pie, panza, boca, dedo, dientes; b) los siguientes animales: perro, gato, gallina, vaca, guajolote, pípila, puerco; c) el nombre de algunos trastes y/o utensilios de uso diario; y d) saludar y/o pedir las cosas, reconociendo algunos de los informantes, que “los niños son tímidos porque no platican con personas ajenas a su familia y pasan la mayor parte del tiempo en su casa”.

Del 35.7% del grupo 1 y 57.2 % del grupo 2 que respondió “si preguntarle a su hijo que hizo en el preescolar y cómo se portó”, solo 14.3% del grupo 1 y 35.7% del grupo 2 le contesta “muy bien mijo”, “sigue así mijo”, “dime qué es” cuando el niño les mostraba su trabajo o cuando la maestra reconocía el buen comportamiento del menor. El 21.4% de ambos grupos, le preguntaba a su hijo para saber por qué las mandó llamar la maestra y/o si el niño se portó bien en la escuela, pero no demuestran alegría a lo que el niño dice porque “no se acostumbra”; no obstante, estos papás respondieron que si el niño tuvo un buen comportamiento “le compran cuando tienen dinero algún dulce o juguete y se lo dan sin decirle por qué”. Estas respuestas muestran como sólo algunos de los participantes, estimulan de forma adecuada el comportamiento y el desempeño escolar de los niños, a este respecto Roger (1954, en Mazzei, 2004) señaló que las expresiones valorativas de los padres a sus hijos, ayudan a fortalecer en éstos, el concepto de sí mismo y estimulan su aprendizaje.

Por el contrario, 42.9% del grupo 1 y 21.4% del grupo 2 no pregunta a los niños de preescolar qué hicieron en la escuela porque “no lo acostumbran”, aclarando el 28.6% del grupo 1 y el 14.3% del grupo 2, que no está de acuerdo

en enviar a sus hijos al preescolar porque “son muchos los gastos y no alcanza el dinero” agregando las mamás del grupo 1 “que los niños solo vienen a jugar y no aprenden como en la primaria, pero envía a su hijo al preescolar porque “el esposo lo ordena” y “si no lo hace, el esposo se enoja con ella”.

Los temas principales que los padres hablan con sus hijos aparecen en la Tabla 14, en la mayoría de las ocasiones, es la mamá quien enfatiza en los niños el comportamiento a seguir: “pórtate bien”, “obedece a la maestra”, “no pelees con los otros niños”, “pon atención y fíjate”, “cuida a tu hermano”, “no juegues en el salón”, “cuida tus lápices porque no hay dinero para comprar más”, “estudia, pa’ que no te pase lo que a mi, que olvidé las letras”, “no pelees con tu hermano”, “bien mijo”, “aprende pa’ cuando seas grande”, subrayando algunos de los participantes, que cuando el niño no obedece “la mamá le llama la atención a 1, 2 o 3 veces de forma verbal antes de darle un coscorrón, un jalón de cabello u oreja o un golpe en cualquier parte del cuerpo”.

Tabla 14  
*Temas de conversación padres - hijos por grupo*

Temas principales que los padres hablan con sus hijos	Grupo 1	Grupo 2
	%	%
Que se porte bien en la escuela y en la casa, que aprenda, ponga atención, se prepare y el papá les habla de su trabajo		14.3
Ponga atención y aprenda	21.4	35.7
Obedezca y no pelee	71.4	50
Temas de religión (obedezca y se porte bien)	7.1	

Cabe mencionar que el 21.4% del grupo 1 que hizo referencia a “obedecer y no pelear”, comentó “regañar muy fuerte a su hijo” con la intención de hacerle sentir “miedo” para que “se corrija y obedezca”. Expresaron las madres que para llamarle la atención de su hijo (s) le dicen: “si no obedeces y/o te sigues peleando te voy a llevar con tu padre pero acuérdate que él no nos quiere, nos echó a la calle y se fue con otra mujer”, “me voy a ir y te voy a dejar solo pues no entiendes”, “si te sigues peleando va a venir por tí la policía y te van a llevar a la

cárcel”, “te voy a dar con la vara porque sólo así obedeces”, “no te quiero porque eres malo y no obedeces”. Un 35.7% del mismo grupo, comentó “tener problemas para que sus hijos las obedezcan”, una de ellas expuso que:

“Cuando su hijo regresa del preescolar para evitar que el niño le pregunte cosas que ella no sabe porque olvidó lo que aprendió en la escuela, deja que el niño haga lo que quiera y no le pega, ni lo regaña, porque de niña fue maltratada y no quiere que sus hijos vivan lo mismo que ella”.

A este respecto, cabe mencionar que los padres se diferencian unos de otros en la comunicación que mantienen con sus hijos, la forma en que guían, ayudan, enseñan o soportan a sus hijos, el manejo del afecto y la forma de corregir o encauzar la conducta del menor en: autoritarios, permisivos y demócratas. Ruiz (1999) señaló que las conductas agresivas y autoritarias de los padres producen en los niños ansiedad, agresividad y una baja autoestima. Para Ruiz, el conflicto en la familia, crea una atmósfera de inseguridad que puede dificultar el desarrollo de la autonomía y el sentimiento de confianza en el niño, pues se convierte en el principal espectador de la relación hostil que hay entre sus padres y percibe de manera directa como su guía afectiva se desintegra. Ramírez, (2005) indicó que el retiro del cariño, las amenazas, los juicios despreciativos, los bajos niveles de comunicación, los castigos y la indiferencia, son acciones que alteran la imagen favorable que el niño tiene de sí mismo y repercute en su desarrollo físico y mental. Situaciones que no son ajenas a los niños del grupo 1, quienes además de vivir con carencias en relación a la alimentación, vestido, diversión, salud, etc., viven en un ambiente familiar tenso, que dificulta la comunicación y todos estos elementos en conjunto repercuten en su desarrollo.

Los padres permisivos según Baumrind (en Ramírez, 2005) tienden a ser inconstantes en cuanto a la aplicación de la disciplina, ya que aceptan y toleran los impulsos y los deseos del niño; desfavorablemente esta permisividad, produce ansiedad y descontrol en el menor que lo hace mostrarse inmaduro, demandante, rebelde, impulsivo, agresivo lo que coincide con lo expuesto por

algunas de las participantes del grupo 1, quienes “dejan que su hijo (s) haga lo que quiera cuando regresa de la escuela” porque creen que sólo se disciplina con golpes y evitan hacerlo, porque de niñas vivieron maltrato infantil. De esta forma, la falta de orientación y la ausencia de normas a seguir, hace que el niño tanto en la casa como en la escuela sea rebelde, inquieto, juguetón, impulsivo, distraído lo que repercutirá en su aprendizaje.

En relación a cómo le enseñan al niño a realizar las diferentes actividades, 78.6% del grupo 1 y 100% del grupo 2 señaló que, no se acostumbra explicar paso a paso a los niños cómo hacer determinada actividad porque “los niños aprenden viendo cómo sus padres y/o hermanos las realizan”, sólo se le dice: “fíjate”, “pon atención, pa’ cuando crezcas, lo hagas bien”, “bien hijo”, “mira, se hace así”. Cuando el niño hace las cosas mal se le dice: “pon atención”, “haz bien las cosas pa’ que te quiera”, “no estés jugando, fíjate”, “mira tu hermano sí entiende y tú no y él es más chico”. Cuando ven que uno de sus hijos se puede lastimar le dicen: “no juegues ahí, te vas a quemar, cortar o caer”, “no hagas esto, no es correcto”, “pórtate bien pa’ que te quiera”, “obedece pa’ que no te pegue”, “no seas negativo”, “pórtate bien y no aprendas mañas”, “no le pegues a tu hermano, porque él es más chico que tú”.

En este punto podemos apreciar cómo algunos padres, en particular los del grupo 1, que emplean el estilo autoritario hacen uso del retiro del afecto y/o la afirmación del poder para garantizar que sus hijos realicen determinada actividad: “haz bien las cosas pa’ que te quiera”, pórtate bien pa’ que te quiera”, “obedece pa’ que no te pegue”, “tu hermano sí entiende y tú no”, “fíjate” y cuando los niños no logran realizar la actividad (después de la tercera llamada de atención), la mamá o el papá le puede dar a su hijo un jalón de oreja, de cabello o un golpe en la cara o en cualquier parte del cuerpo.

Por el contrario en el grupo 2, los padres son más flexibles (democráticos); en su mayoría establecen altos niveles de comunicación y afecto, buscan el diálogo, refuerzan el comportamiento, evitan el castigo explicándole a su hijo por qué se debe de comportar de cierta forma o cómo se hacen las cosas. También

se caracterizan por escuchar a su hijo y son sensibles a las peticiones que éste les haga. Estos padres, se esfuerzan por dirigir el comportamiento de su hijo hacia una meta determinada como se observa en las siguientes expresiones “fíjate, pa’ cuando crezcas lo hagas bien”, “bien hijo”, “mira, se hace así” y esto favorece la comunicación y entre otras cosas, la integración del niño tanto a su ambiente familiar como escolar.

Como se observa en la Tabla 15, la mayoría de los participantes hablaban en español con sus hijos porque “es la lengua que se habla en la escuela y fuera de la comunidad, a los niños les sirve para estudiar en la escuela y a los mayores para salir a vender la mercancía o pa’ buscar trabajo”. Cabe mencionar que algunos de los padres más jóvenes dijeron haber “olvidado el otomí porque no les gusta hablarlo ya que sus hijos se ríen cuando los oyen”. No obstante es importante observar que, si bien en ambos grupos se utilizan tanto el otomí como el español, son los padres del grupo 2 los que tienen un vocabulario más amplio que no sólo se reduce a indicarles lo que hay que hacer y cómo comportarse y esto le ayuda al niño, pues el español es la lengua utilizada en las escuelas a las que prefieren enviar a sus hijos.

Tabla 15  
*Lengua que utilizan los padres para comunicarse con sus hijos en casa*

<b>Lengua utilizada por los padres para comunicarse con sus hijos en casa</b>	<b>Grupo 1 %</b>	<b>Grupo 2 %</b>
Español	57.2	64.3
Otomí	42.9	35.7

De los participantes que respondieron hablar en otomí con sus hijos en casa, 28.6% grupo 1 y 14.3% grupo 2 señaló que sus hijos de edad preescolar entienden e identifican algunas palabras en otomí pero que no les gusta hablarlo. El 14.3% del grupo 1 y el 21.4% indicó que sus hijos entienden y hablan en otomí cuando están en casa, subrayando estos padres: “hablo otomí a mis hijos para que los niños lo aprendan porque de algo les va a servir”, “hay que enseñarles a los niños nuestras costumbres y las fiestas porque en la

escuela los maestros no lo enseñan y si no lo hacemos nosotros, después se les va olvidar”. Comentarios con los que reafirman sus propios patrones culturales.

El dar énfasis al español coincide con los reportado por Aclé (2000) y Roque (2001) quienes señalaron que muchos padres indígenas interesados en que sus hijos estudien, sepan defenderse y progresen en la vida, se olvidan de enseñar a los niños su lengua materna (el otomí) y sus costumbres. Para Embriz, (2005) este olvido, tiene que ver con la discriminación que a lo largo de la historia han vivido los integrantes de los pueblos indígenas pues “para la sociedad no indígena, el ser indígena es equivalente a ser sucio, flojo, ignorante, pobre, etc.”, razón que lleva a un buen número de personas a acoger las costumbres citadinas dejando a un lado su origen. No obstante, hay que resaltar que también se encuentran padres que buscan la manera de enseñar a sus hijos sus usos y costumbres para no perder su identidad como se aprecia en algunas respuestas que proporcionaron los participantes.

Hasta este punto es relevante señalar que, la interacción verbal es un elemento fundamental que además de favorecer el vínculo afectivo madre - hijo, permite que el niño adquiera una imagen positiva de sí mismo, las habilidades sociales, los patrones conductuales, las normas de la sociedad a la que pertenece y las experiencias que son parte del conocimiento; pero para lograr esto, es importante que los padres hablen con sus hijos y dirijan, guíen, muestren y/o expresen juicios de valor que estimulen el desarrollo y el aprendizaje del menor.

Entre los datos a resaltar en esta categoría, está la observación de que en ambos grupos, algunas participantes reconocieron que hablar y/o emitir sonidos vocales con su hijo del nacimiento hasta aproximadamente el año de edad, favorece el establecimiento del apego, al tiempo que se estimula la etapa del balbuceo. Posteriormente algunas participantes indicaron que “son sus hijos mayores que aún no asisten al preescolar, los que se encargan de hablar y entretener al niño mientras ella realiza sus actividades cotidianas”.

Por otra parte se observó que entre los factores que pudieran limitar la calidad de la interacción verbal de la madre con su hijo, fueron:

En el grupo 1: la cultura del grupo al que se pertenece, pues algunas madres reconocieron no hablar con sus hijos al momento de alimentarlos, bañarlos y/o cambiarlos porque “no se acostumbra”. Ello, aunado a: la ausencia o los pocos años de escuela de la madre (o los padres); no salir de la comunidad y/o no interactuar con personas ajenas a su cultura; los sentimientos de auto desvalorización, por no haber asistido a la escuela o por haber olvidado lo poco que aprendieron en ella; la carga de trabajo que realizan (y el cansancio) para ayudar al sostenimiento de su familia; la pobreza en la que viven; la ausencia permanente o temporal del marido por causas laborales; la falta de ayuda de familiares cercanos; la presencia de diversos problemas familiares; y la frustración de no poder satisfacer las necesidades básicas de sus hijos.

A lo que se añade el hecho de que su comunicación se constituía por frases autoritarias en las que se ordenaba al niño lo que debía hacer, regaños, reproches, insultos y/o amenazas, así como expresiones faciales de desaprobación, lo que nos permite ver cómo los niños menores de cuatro años--provenientes de comunidades indígenas y de familias que viven en desventaja social--, desde pequeños están expuestos a vivir carencias lingüísticas, que limitan que el menor adquiera una buena imagen de sí mismo, ampliar su vocabulario, manejar de manera adecuada las normas sociales y saber expresar sus sentimientos.

Por el contrario en el grupo 2, los niños se adaptaban más fácilmente al preescolar porque la cercanía o presencia de la madre y/o el padre, les había permitido adquirir herramientas lingüísticas que les ayudaban a interactuar de una mejor manera, tanto en su ambiente familiar como en el escolar, entender lo que la maestra quería que hicieran, levantar la mano cuando la maestra preguntaba algo, etc., lo que sin lugar a dudas, favorecía su autoestima y las posibilidades de aprender nuevos conocimientos.

**Diferencias en interacción verbal madre-hijo por grupo.**



Los datos presentados en este apartado permiten observar cómo el intercambio verbal entre la madre y su hijo a lo largo del proceso de crianza, se encuentra influenciado por actitudes, habilidades sociales, años de escolaridad, valores, costumbres y experiencias positivas de los padres, como el trabajar fuera de la comunidad con personas ajenas a su cultura, así como por las condiciones materiales y recursos económicos de la familia. La Tabla 16 presenta las principales diferencias en relación a la interacción verbal madre-hijo en los grupos participantes; como se puede observar, las mamás del grupo 2 hablaban más con sus hijos desde pequeños en comparación con las madres del grupo 1, quienes guiaban sus interacciones verbales con sus hijos con base en las costumbres de crianza de su cultura y principalmente hablaban con sus hijos mayores de dos años para indicarles que vinieran a comer, darles ordenes o para llamarles la atención.

Tabla 16

*Diferencias en interacción verbal madre e hijo por grupo*

<b>Interacción verbal</b>	<b>Grupo 1 %</b>	<b>Grupo 2 %</b>
Llama a su hijo por su nombre después de nacer y lo registra antes del segundo mes.		14.3
Entre el 4° ó 5° mes, porque el niño está más fuerte.	21.4	28.6
Entre los seis meses y el primer año de edad.	50	57.2
Entre el 1.6 y los 2 años porque el niño ya da muestras de entendimiento.	28.6	
Cuando el niño esta despierto le aplaudo, silbo para que me busque	21.4	28.6
Habla con su hijo porque si no lo hacen se pone triste y enferma	35.7	50
Lo mece sin hacerle ruido pero si llora lo alza y le da de comer, lo carga en su espalda o lo acuesta para continuar su trabajo	21.4	7.1
Habla con su hijo de cosas cotidianas cuando lo cambia, baña o lo escucha balbucear	28.6	35.7
Hablo poco porque son sus hermanos los que platican con él	42.9	50
No hablo con mi hijo porque todavía no entiende	28.6	14.3
Le pregunta a su hijo que hizo en la escuela y le demuestra alegría	14.3	35.7

Le pregunta solo por saber pero no demuestra alegría	21.4	21.4
No le pregunta porque no se acostumbra	42.8	21.4
Habla con su hijo para que se porte bien, estudie, se prepare, etc.	21.4	50
Le dice que obedezca y no pelee	78.6	50
Los padres hablan con su hijo en español	57.2	64.3
Los padres hablan otomí con sus hijos	42.9	35.7

En el grupo 1, los factores relativos a la madre que obstaculizaban la interacción verbal con su hijo fueron:

- ❖ La edad joven pues la mayoría se encontraba entre los 20 y los 24 años y pudiera significar que tuvieran menos habilidades o experiencia en la solución de problemas.
- ❖ Algunas de ellas eran analfabetas simples o funcionales y hablaban un español limitado razón por la cual, preferían hablar en otomí con sus hijos o usaban frases cortas en español para dar ordenes o llamar la atención del menor.
- ❖ La mayoría de ellas, se veían en la necesidad de desempeñar además de sus quehaceres domésticos dos o más actividades diarias para apoyar a la economía de su familia, actividades que las dejaba cansadas y sin energía para prestar atención al desarrollo de su pequeño hijo.
- ❖ La mayoría se enfrenta a la ausencia temporal (prolongada) o definitiva del cónyuge.
- ❖ Falta de recursos para sacar a sus hijos adelante que producía en ellas sentimientos de preocupación y tristeza (frustración).
- ❖ Debilidad que sentían en el cuerpo producto tal vez de una mala alimentación.
- ❖ Enfermedades.
- ❖ Falta de apoyo recibido por parte de familiares cercanos.

Todos estos elementos y la cultura del grupo al que se pertenece, se conjugaban para limitar las posibilidades de que la madre promoviera en su hijo la emisión de sonidos (vocálicos y consonánticos), balbuceo y palabras con significado. Desfavorablemente la falta de la interacción verbal (de calidad) entre el niño y su padre puede hacer que el primero pierda el interés en la comunicación o por el contrario se vuelva más demandante para llamar la atención de su madre y esto, puede debilitar el vínculo afectivo entre ambos, así como también que el menor desarrolle una buena autoestima, la posibilidad de expresar libre y claramente sus necesidades, ideas, sentimientos a las personas que lo rodean (UNICEF, 2004), de aprender de manera rápida e inconsciente los valores, las técnicas, actitudes y creencias del grupo al que pertenece (Aguirre Beltrán, 1989, en Acle, 2000).

Los factores que en el grupo 2 pudieron facilitar la interacción verbal entre la madre y su hijo del nacimiento a los 4 años fueron:

- ❖ La mayoría de las mamás se encontraban entre los 26 y los 35 años, lo que pudiera representar más experiencia y habilidades para solucionar problemas.
- ❖ Habían estudiado entre el 4º y 6º de primaria y hablaban y entendían bien el español a pesar de no ser su lengua materna.
- ❖ En el caso de las madres que eran analfabetas simples o funcionales, les ayudaba interactuar con personas ajenas a su cultura y acudir al llamado de los maestros de sus hijos.
- ❖ Algunas madres contaban con experiencia en la crianza de los niños, diferente a sus costumbres, pues habían trabajado de solteras con personas ajenas a su cultura.
- ❖ El total de los participantes y/o sus esposos, acudían a las reuniones escolares y/o interactuaban con personas ajenas a su cultura (lo que les permitía por medio del proceso de aculturación, aprender nuevas formas de comportamiento).

- ❖ Apoyo recibido por parte de familiares.
- ❖ Mantener un buen nivel de comunicación con la pareja.

Todos estos elementos facilitaban que el niño aprendiera el español y como señaló Acle (2000) el lenguaje es el medio principal por el cual un individuo puede acceder a los complejos productos cognitivos, sociales y culturales de la sociedad en la que vive, por esto es importante que en comunidades bilingües, los padres enseñen a sus hijos el español además de su lengua materna, pues esto beneficiará el entendimiento de las normas, valores, costumbres de la cultura dominante y de esta forma el niño tiene una mejor adaptación al ambiente escolarizado y el hablar y comprender bien el español le ayudará en un futuro cercano para tener un mejor desempeño en la escuela primaria y/o poder continuar sus estudios.

#### **CATEGORÍA IV.- INTERACCIÓN AFECTIVA.**

El 57.2% del grupo 1 y el 35.7% del grupo 2 indicó que, la forma de manifestar cariño a su hijo del nacimiento a los tres meses, era mediante los cuidados maternos que incluían: “alimentar al niño”, “atender al niño a tiempo”, “cuidar que no se enferme”, “cubrirlo bien con la cobija pa’ que no tenga frío”, “que no llore mucho, porque los niños se ponen débiles y se pueden enfermar”. El 35.7% del grupo 1 y el 50% del grupo 2 señaló: “abrazar y besar a su hijo” como muestra de cariño. El 7.1% del grupo 1 y el 14.3% del grupo 2 mencionó que, además de cuidar al niño y darle de comer a tiempo, lo abrazan, besan y le dicen “te quiero”, una de las participantes de este grupo, dijo “haber preparado con anticipación la ropa, la cuna (hamaca) y el nombre de sus hijos”, conducta que aprendió de su patrona con la que trabajó en la Ciudad de México.

El 100% del grupo 1 y el 85.2% del grupo 2 reconoció decirle a su hijo pequeño de cariño “bebé” y entre los 9 meses y el 1.6 años o cuando tienen un niño nuevo en casa le llaman al más pequeño bebé y al mayorcito le dicen de cariño “Pepe”, “Tito”, “Ale”, “Miguelito”, etc. La UNICEF (2004) señaló que la interacción de calidad que la madre le brinda a su hijo, genera en éste un

sentimiento de bienestar que da origen a la “confianza básica” que es fundamental para su desarrollo psicosocial; en el caso de los padres entrevistados se observó que en los primeros meses de vida, las madres indígenas interactúan afectivamente con sus hijos de acuerdo con los usos y costumbres de su propia cultura.

Por otra parte, el total de los participantes reconoció vacunar a sus hijos, porque “les piden la cartilla de vacunación para inscribir a los niños en el preescolar y en la primaria”, una madre señaló que “no le gusta llevarlos a vacunar porque a los niños les da calentura y a ella le daba miedo porque no sabía como cuidarlos”, y otra más dijo “que sí los vacuna pero se espera a que el niño tenga seis meses porque a esta edad ya está más fuerte”, pero, en realidad las vacunas más que un requisito sirven para proteger al niño de las enfermedades transmisibles entre las que se encuentra el sarampión, la tuberculosis, la H1N1, que afecta su crecimiento y pone en peligro su vida.

Cuando los niños son menores a los tres meses, 21.4% del grupo 1 y 35.7% del grupo 2, toca la cabeza, mejilla y/o las manos de su hijo mientras lo alimenta y/o duerme, por el contrario, 14.3% del grupo 1 y 7.1% del grupo 2 contestó “que no se acostumbra y sólo se hace lo que se tiene que hacer”.

Al cumplir el niño tres meses, 57.2% del grupo 1 y 64.3% del grupo 2, respondió que “abraza y/o besa a su hijo”, porque “el niño ya no duerme tanto y se ríe cuando la mamá lo carga o le habla”; 14.3 % del grupo 1 y 28.6% del grupo 2 mencionó que al finalizar sus actividades diarias, carga a su hijo en brazos y le dice “que lo quiere”; y 28.6% del grupo 1 y 7.1% del grupo 2, afirmó no besar a su hijo porque “no se acostumbra”. En este sentido, cabe mencionar que aún cuando la mayoría de los participantes respondió “sí abrazar y/o besar a sus hijos pequeños”, 57.2% del grupo 1 y 35.7% del grupo 2, reconoció “sólo abrazar y besar a los niños menores de dos años cuando están dentro de su casa” porque “tienen otros niños menores que cuidar” y “los niños mayores de dos años ya no se dejan abrazar por el papá y/o la mamá porque ya se creen grandes”. Explican algunos de los entrevistados que, cuando llegan a abrazar a

su hijo/hija que tiene entre 3 y 5 años (que asiste al preescolar), el niño(a): “se enoja”, “se pone rojo de la pena”, “se suelta y se esconde tras la falda de la mamá para que no lo vean”, porque no les gusta que los abracen.

Antes de que el niño cumpla seis meses, 35.7% del grupo 1 y 42.9% del grupo 2 mencionó que, cuando escucha llorar a su hijo además de decirle: “ya mijo ya”, “no llores”, con la intención de calmarlo, lo toman en sus brazos y hacen sonidos con la boca mientras lo arrullan y/o le dan palmadas en su espalda; otras le dicen “ya no llores mijo, estaba haciendo la comida pa’ cuando vengan tus hermanos”, “ya bebé” y cuando se duerme, lo acuestan para continuar con sus labores; el resto de los participantes respondió alimentar, cambiar y cargar al niño sin hablarle ni darle palmadas.

Cuando el niño tiene seis meses y/o cuando se sienta solo, 21.4% del grupo 1 y 35.7% del grupo 2, dijo alimentar y cambiar a su hijo y si el niño no se queda dormido lo cargan en su espalda para seguir con su trabajo. El 35.7% del grupo 1 y el 50% del grupo 2, comentó alzarlo, alimentarlo y, como el menor ya se sienta, le da juguetes para distraerlo para que deje de llorar. Señalaron estas participantes que sus hijos que aún no van a la escuela, les ayudan a cuidar o a entretener al más pequeño, pero, en caso de que el menor continúe llorando, la mamá carga al niño en su espalda para continuar su quehacer. Por último, 21.4% del grupo 1 y 14.3% del grupo 2, mencionó que como “están solas y tienen trabajo que hacer, revisan que el niño esté bien y lo cargan en su espalda para realizar sus labores cotidianas”. Algunas mamás comentaron decirle “ya mijo, no llores”, otras dijeron hacer sonidos vocales, pero estas mamás prefieren no hacerle mucho ruido para que el niño se quede dormido y ellas terminen su quehacer.

Por otra parte, algunos de los entrevistados dijeron que “no se acostumbra pegar ni regañar a los niños menores de un año cuando están llorando sin razón”: “la mamá lo alza, revisa si está mojado o sucio, lo amamanta y busca distraerlo con algo para que se tranquilice”. Cuando el niño tiene entre 1 y 2 años, los padres: “le dan algo de comer o algún juguete para distraerlo”, “le

silban”, “aplauden”, “lo llevan a la tienda a comprarle dulces”, o le dicen “ya no llores pa’ que te quiera”, “si lloras te lleva el señor”, expresiones que evidencian el uso, por parte de algunas de las mamás, del retiro del cariño y/o las amenazas como técnicas para modificar la conducta del niño; sin embargo el uso constante de estas frases por parte de la madre, pueden producir en el niño miedo y/o ansiedad que puede afectar su autoestima y la manera de comportarse con sus semejantes.

La UNICEF (2004) subrayó que las manifestaciones de cariño de los padres hacia los hijos, se expresan por medio de caricias, palabras, gestos, besos, regalos, abrazos, etc., y pueden presentarse a lo largo de las diferentes actividades interactivas como la alimentación, el baño, el cambio de ropa, el juego, etc. Se afirma que el cariño, el aprecio y la confianza que le transmitan los padres al niño, le permitirá a éste tener un desarrollo emocional estable, con motivación para salir adelante, con tolerancia a las inevitables frustraciones de la vida, y con equilibrio y seguridad. Resalta que, la relación que el niño establece con sus padres, le sirve de modelo o guía para establecer o relacionarse en un futuro con sus semejantes.

El 57.2% del grupo 1 y el 71.4% del grupo 2 mencionó aplaudir, reírse y/o decirle al niño “si mijo, si”, “bien mijo”, cuando lo ven voltearse sobre la cama y/o pararse solo, caminar, tomar objetos con la mano, comer solo, decir mamá., El 28.6% del grupo 1 y el 21.4% del grupo 2 aunque sienten alegría al ver a su hijo voltearse, caminar, pararse sin ayuda, etc., “no le dicen nada al niño porque no se acostumbra”. Algunas participantes consideran “que si le hablan al niño en ese momento, le va a dar pena y después ya no va a querer hacer las cosas”, por lo que optan por comprarle algún dulce o juguete que le dan sin decirle por qué. El 14.3% del grupo 1 y el 7.1% del grupo 2 indicó que es mejor “no distraer al niño, porque se puede espantar, caer y/o lastimar”.

Por otra parte, los entrevistados respondieron que es después de que el niño comienza a caminar o después de que cumple el año, cuando la mamá, el papá y los hermanos empiezan a llamarle la atención porque “agarra todo y

anda por todos lados” y muy frecuentemente le dicen “deja eso”, “te vas a caer/lastimar”, “eso no se come”, “no te mojes”, “te vas a enfermar”, “saca eso de la boca”, “no te subas ahí”, “pórtate bien para que te quiera”., pero sólo le dicen lo que no debe hacer y no le explican por qué. A este respecto la UNICEF (2004) señaló que los padres deben de corregir y/o enseñar al niño sin hacerle sentir miedo y darle oportunidad de tocar, probar y conocer los diferentes objetos que le rodean, pero siempre bajo la supervisión de la madre o algún adulto responsable

Del total de los entrevistados, 21.4% del grupo 1 y 57.2% del grupo 2 comentó: sentir alegría, reírse, aplaudir y decir a su hijo: ¡si mijo!, ¡bien!, ¡lo hiciste bien!, ¡sigue así!, al ver los trabajos que éste hacía en la escuela o cuando ayudaba en algunas actividades en casa. Agregan los informantes que, cuando ven que el niño presenta alguna dificultad para hacer el trabajo doméstico, le dicen: “mira, así se hace”, “aprende bien, pa’ cuando seas grande hagas las cosas bien”; es decir, los padres hacen la actividad junto con el niño para que “aprenda a hacer las cosas bien”. El 50% del grupo 1 y el 42.9% del grupo 2 deja que el niño haga las cosas como sea, porque: “son hombres y no es su quehacer”, “están chicos (menores de cuatro años)” y, porque considera que los niños “aprenden solos sin necesidad de que la madre le enseñe”. El 28.6% del grupo 1 indicó que cuando ve que el niño de edad preescolar hace las cosas mal, le dice: “fíjate”, “cuando yo tenía tu edad hacía las cosas bien”, “yo me paraba temprano pa’ ayudarle a mi mamá”, “tonto”, “menso”, “aprende las cosas, porque si no qué vas a hacer cuando seas grande”, usando a veces algún insulto en otomí junto con un jalón de cabello u orejas para que el menor se fije en lo que hace.

Satir (1991, en Mazzei 2004) señaló que cada palabra, expresión facial, ademán, o acto de los padres, enviará a los niños un mensaje acerca de su autoestima; añadió que los sentimientos de valía sólo pueden florecer en un ambiente familiar en el que se aprecien las diferencias individuales, donde el amor se manifieste abiertamente, los errores sirvan de aprendizaje, la comunicación sea abierta, las normas sean flexibles, la responsabilidad sea



practicada y modelada la sinceridad. El mismo Satir agregó que los hijos de familias conflictivas, a menudo tienen sentimientos de inutilidad, crecen como pueden, con una comunicación torcida, reglas inflexibles, críticas por sus diferencias, castigos por los errores y sin aprendizaje de la responsabilidad, por lo que estos niños corren un alto riesgo de desarrollar conductas destructivas contra de sí mismos y los que los rodean.

En general los participantes comentaron que: “la forma de corregir a los hijos cambia conforme éste crece”, algunos resaltaron que “después de los dos años, los padres son más estrictos con los niños, pues, los tienen que enseñar a obedecer y a tener un buen comportamiento”. Otros respondieron que para evitar maltratar físicamente a sus hijos --porque de niños vivieron maltrato familiar--, “le llaman la atención a su hijo 1, 2 ó 3 veces para que entienda, pero, si después del regaño el niño continua sin entender, la mamá le da una nalgada, un coscorrón o un jalón de oreja o cabello ”, coincidiendo los participantes en que el castigo físico se aplica cuando los niños no obedecen y/o se portan mal y puede ser “con la mano (en la cara), la chancla, la vara y/o el cinto en cualquier parte del cuerpo”.

El 14.3% del grupo 1 y el 50% del grupo 2 disciplina a sus hijos mediante consejos, regaños e impidiéndoles jugar y/o ver la televisión; 42.9% del grupo 1 y 50% del grupo 2, utiliza tanto el regaño como el castigo físico para corregir el comportamiento de los niños. El 21.4% del grupo 1 afirmó que cuando su hijo de edad preescolar no obedece, no entiende o contesta inadecuadamente, es disciplinado --por el entrevistado y/o su cónyuge--, mediante continuos regaños y amenazas, retiro del afecto, manifestaciones de indiferencia, insultos y golpes. Un 14.3% del grupo 1 reconoció no disciplinar a sus hijos, porque de niñas vivieron maltrato familiar y no querían que sus hijos pasaran por la misma situación.

En estas respuestas se puede observar como en el grupo 1--niños que presentan problemas de adaptación y conducta dentro del ambiente escolar--, el papá y/o la mamá en lugar de encauzar la conducta de su hijo mediante

consejos y/o resaltando sus acciones cooperativas o positivas, ponen más atención en la desobediencia y en los errores que comete y lo corrigen haciendo uso del castigo físico, el retiro del afecto y la indiferencia; mientras otros padres, quienes reconocieron que no les gusta golpear a sus hijos, son permisivos y/o inconstantes tanto en la atención que le brindan al niño para disciplinarlo como para satisfacer sus necesidades básicas, lo que ocasiona en los niños inmadurez, rebeldía e inestabilidad. Según Baumrind (1973, en Ramírez, 2005) los niños criados bajo este modelo, no saben manejar sus impulsos ni sus habilidades sociales.

Ramírez (2005) a este respecto señaló que los padres que se guían bajo el estilo democrático--observado en mayor medida en los padres del grupo 2--, tienden a demostrar más su afecto, refuerzan el comportamiento del niño, evitan el castigo, manteniendo un buen nivel de comunicación con su familia y en caso de que se presente algún problema, se dan tiempo para explicarle a su hijo (s), las razones de por qué hay que tener cierto comportamiento; acciones que unidas, le brindan al niño la seguridad y confianza en sí mismo que redundan en su desarrollo psicológico.

El 35.9% del grupo 1 y 42.9% del grupo 2 comentó que los niños buscan y se acercan más a la mamá porque “ella los cuida y les da de comer”, “está todo el tiempo con ellos porque el papá se va a trabajar”, “los lleva a comprar el mandado o cuando van a recoger a su hermano al jardín escolar”, “el papá los regaña más” y porque “casi no ven al papá y/o le tienen miedo porque toma mucho”. El 28.6% del grupo 1 y el 42.9% del grupo 2 indicó que, los niños se acercan más al papá, porque “les trae cosas”, “cuando está en casa les enseña a hacer cosas”, “juega con los niños a la pelota en el patio y no los regaña, ni pega como la mamá; y 35.7% del grupo 1 y 14.3% del grupo 2 señaló que su hijo de edad preescolar, busca más a su tía y/o hermanos mayores porque la mamá y/o el papá siempre están ocupados, lo regañan y castigan.

Al respecto Cooper (1983, en Ruiz, 1999) señaló que hay distintos niveles de proximidad y apoyo entre los miembros de una familia. La mayor intimidad y

apoyo se percibe en familias donde hay comunicación, diálogo y donde existe el consenso marital, lo que favorece el adecuado desarrollo de los hijos. Por el contrario, en familias que presentan división y donde los individuos se sienten aislados del resto del grupo, los niños se sienten solos, sin apoyo y presentan una autoestima baja, lo que pudiera estar pasando con los niños del grupo 1, quienes además de tener escasez de alimentos, vestido, juguetes, etc., viven limitados en afecto por parte de sus padres porque en la comunidad no se acostumbra que la mamá y/o el papá abracen, besen y/o le digan a su hijo (s) que lo quieren.

El 14.3% del grupo 1 afirmó que, la forma de demostrarle a su hijo que lo quiere es “cuidándolo y dándole de comer”; 64.3% del grupo 1 y 50% grupo 2, señaló “comprarle algo a su hijo cuando tiene dinero, para demostrarle que lo quiere y que se preocupa por él”. El 21.4% del grupo 1 y el 50% del grupo 2 indicó que además de que cuidan a los niños para que “no se enfermen”, “los mandan a la escuela”, “los corrigen cuando hacen mal las cosas y les enseñan a hacerlas bien”, “le compran un juguete o dulce”, “le dicen cómo portarse y por qué”, “el papá le habla de su trabajo y cuando esta en casa le(s) enseña a hacer cosas pa´ que aprendan algo”.

Como se observa en las respuestas anteriores, la mayoría de los padres no acostumbra decirle a su hijo de edad preescolar “te quiero”, sino más bien, las muestras de afecto se dirigen a que el menor vaya a la escuela, muestre un buen comportamiento, aprenda actividades que le sirvan para el futuro, lo cual va de acuerdo a sus costumbres y patrones culturales. Sin embargo hay que resaltar que a esta edad, continúa siendo importante que la madre y/o el padre le expresen cariño a su hijo, hablen con él, le hagan y/o respondan preguntas, jueguen y/o se rían juntos, le enseñen a abotonarse la camisa, subirse el cierre, realizar actividades juntos, estimulen su trabajo, le enseñen a manejar su enojo, a expresar sus sentimientos, etc. De esta forma, el menor va adquiriendo más herramientas que le permiten interactuar con sus semejantes y conocer el entorno que le rodea, acciones que refuerzan la seguridad y confianza que tiene en sí mismo y el desarrollo de una buena autoestima, que como lo planteó la

UNICEF (2004) favorecerá la adaptación y el desempeño del infante en el ambiente escolarizado.

El 35.7% del grupo 1 y el 21.4% del grupo 2 respondió reunirse todos los días con su familia para comer y/o dormir, conversando adulto con adulto la mayor parte del tiempo y la mamá/papá se dirige al niño para indicarle que “es hora de comer”, “que realicen alguna actividad” o “para corregir su comportamiento y/o regañarlo”. Algunas de las participantes aclararon que “no se acostumbra que la mamá juegue con sus hijos en el patio”, porque “hay mucho quehacer y los niños juegan solos y los padres sólo tienen que cuidar que los niños no peleen y/o se lastimen”. Un 7.1% del grupo 1 comentó “no jugar con sus hijos porque si lo hace, la gente va a pensar que ella se cree niña” y otro 7.1% del grupo 1 (participante masculino), mencionó conversar todos los días con sus hijos, pero reconoció que sólo en pocas ocasiones tiene oportunidad de jugar con ellos porque él y su esposa tejen y de eso se mantienen. El 57.2% del grupo 1 y el 78.6% del grupo 2, comentó estar en el patio sentada, tejiendo, conversando con otras mujeres y/o cuidando al más pequeño de sus hijos mientras los niños más grandes juegan entre ellos, con el papá o los hermanos mayores y sólo intervienen cuando los niños pelean entre ellos o cuando es tiempo de meterse a su casa.

Por otra parte, del total de los participantes, 35.7% del grupo 1 y 71.4% del grupo 2 señaló que de vez en cuando, cuando el papá se encuentra en la comunidad salen en familia “a la cabecera municipal a comprar el mandado”, “la milpa”, “misa”, o a veces se van “al monte a recoger leña, hierbas y/o frutos silvestres pa’ que los niños aprendan”, aclarando la mamá que si hay un recién nacido, ella se queda en casa cuidando a los más pequeños y preparando la comida. A este respecto Alegre (2003) señaló que el desarrollo del ser humano se favorece por la diversidad de sucesos y experiencias que el menor vive del nacimiento a los tres años, sobre todo si estas acciones se encuentran supervisadas por sus padres o familiares cercanos pues esta convivencia, le da al niño seguridad y confianza en sí mismo y esto repercute en su aprendizaje. En los grupos estudiados, no todos los padres están en posibilidades de realizar

estas actividades recreativas con sus hijos y, por los comentarios expuestos se puede observar que para la mayoría de los padres, dejar de trabajar implica no tener dinero para satisfacer las necesidades básicas de sus hijos.

Los datos expuestos en esta categoría permiten observar cómo las demostraciones de afecto de los padres hacia los hijos, se expresan más abiertamente antes de que el niño cumpla dos años, después, como a los niños les da pena que la mamá los abrace, una gran mayoría de los padres comentó manifestar su cariño hacia ellos mediante los cuidados maternos (salud y alimentación) y el enviarlos a la escuela y, son menos las mamás que reconocieron estimular verbalmente y/o con la compra de un dulce, juguete o ropa el comportamiento de su hijo, aunque reconocen que no le dicen por qué, lo que pone en evidencia que la interacción afectiva madre - hijo, del nacimiento a los cuatro años, se da de acuerdo con las costumbres del grupo al que se pertenece, datos que coinciden con lo reportado por Mazzei (2006) quien trabajó en la comunidad otomí de Zanja Vieja del mismo municipio de Temoaya.

No obstante, es importante recordar que las expresiones de afecto son fundamentales desde el primer día de nacido, ya que cuando el niño recibe aprobación, tiende a repetir los comportamientos que son valorados por sus padres y esto le brinda seguridad y confianza en sí mismo; por el contrario, cuando el menor recibe juicios desaprobativos o la madre tiende a ignorar sus acciones o conductas, se impide que desarrolle una adecuada autoestima, lo que afectará la imagen que tiene de sí mismo y la forma en como se relaciona con sus semejantes, comportamientos que se pueden observar en mayor medida en el grupo 1.

Por otra parte en el grupo 2, se observó que las manifestaciones de afecto de los padres a sus hijos, se expresan con mayor facilidad cuando la madre cuenta con salud física y mental y se dedica a su hogar, cuando la madre y sus hijos reciben el apoyo (moral o económico) del padre y/o de familiares cercanos, cuando los padres hablan o platican con sus hijos en otomí o español, cuando los padres convivieron y/o interactúan con personas ajenas a su cultura porque

esta convivencia les permitió o permite aprender nuevas formas de comportamiento y sobre todo, cuando la madre dispone de un ingreso con el que puede cubrir los satisfactores básicos de sus hijos, pues esto hace que la madre cuente con más tiempo y energía para dedicarse a cuidar y atender las necesidades básicas y afectivas de su hijo y su familia.

### **Diferencias en interacción afectiva madre-hijo por grupo.**

La Tabla 17 presenta las principales diferencias en relación a la interacción afectiva. Un aspecto relevante a mencionar es que en ambos grupos, las muestras de afecto de los padres hacía los hijos se expresan con más facilidad, del nacimiento a los dos años; en parte porque tienen la creencia de que cuando la mamá no habla con el niño “el menor se pone triste y enferma. En los datos de esta tabla, se observa que los padres del grupo 1 le demuestran cariño a su hijo(s) principalmente por medio de los cuidados maternos y el asegurarles la alimentación diaria. Los padres del grupo 2 son más expresivos con sus hijos, porque no quieren que éstos vivan lo que ellos vivieron de niños y/o porque han aprendido de su interacción con la cultura dominante, a ser más afectuosos con sus hijos. Las muestras de afecto se expresaban con más facilidad:

- ❖ En familias integradas y cuando ambos padres participan de la educación de sus hijos.
- ❖ Cuando la mamá se dedica al hogar y/o dispone por lo menos de \$150.00 (ciento cincuenta pesos para cubrir las necesidades básicas de sus familia y/o cuenta con el apoyo (moral /económico) de familiares cercanos.
- ❖ Cuando alguno de los padres estudió entre el 4º de primaria y la secundaria y/o cuentan con habilidades académicas básicas que les permitían interactuar con personas ajenas a su cultura (aspectos observados más en los participantes del grupo 2 que en los del 1).

Tabla 17

*Diferencias respecto a la interacción afectiva madre-hijo por grupo*

<b>Interacción afectiva</b>	<b>Grupo 1 %</b>	<b>Grupo 2 %</b>
De 0 a 3 meses, abraza y besa a su hijo y le dice que lo quiere	42.9	64.3
Alimenta, atiende y cuida a su hijo pa' que no se enferme	57.2	35.7
Después del 3er mes abraza y besa al niño cuando está despierto, etc	71.4	92.9
No lo hace porque no se acostumbra	28.6	7.1
Se ríe con él y lo estimula cuando ve que se voltea, gatea, etc.	57.2	71.4
No le dice nada porque piensa que si le habla el niño se va asustar	42.9	28.6
La mamá le dice "bien mijo sigue así" y le explica cuando el niño no sabe cómo hacer las cosas o no le salen bien	21.4	57.2
Dejan que el niño haga las cosas como sea porque son hombres	50	42.9
Regaña, insulta y le da un jalón de oreja al niño cuando hace las cosas mal	28.6	
La mamá disciplina con consejos, regaños y le impide jugar o ver t.v.	28.6	50
Lo insulta, regaña, amenaza, es indiferente y/o aplica castigo físico	64.3	50
El niño se acerca, juega y/o platica con su mamá o papá	64.3	85.6
El niño se acerca mas a su tía o hermanos porque los papás lo regañan y/o están trabajando	35.7	14.3
Le demuestra a su hijo que lo quiere cuidando que no se enferme, lo corrige, lo manda a la escuela pa' que se prepare, le compra cosas.	21.4	50
Cuando tiene dinero le compra algo a su hijo para demostrarle que lo quiere y se preocupa por él, pero no le dice por qué, sólo se lo da	64.3	50
Lo cuida y le da de comer	14.3	

Desafortunadamente en el grupo 1, la mayoría de las madres eran jóvenes cuyas edades se encontraban entre los 20 y los 24 años, algunas de ellas dijeron estar enfermas o sentirse constantemente tristes y preocupadas por el bajo ingreso económico, por la falta de recursos materiales, por la ausencia prolongada de su esposo, porque olvidaron las letras y/o porque a pesar de haber estudiado hasta el 4º de primaria y contar con habilidades académicas básicas, no podían conseguir un trabajo mejor que les permitiera sacar a sus hijos adelante, porque el esposo las había abandonado con dos hijos.

En este grupo, la mayoría de las madres se veían en la necesidad de desempeñar más de dos actividades diarias, además de cuidar de su hogar para apoyar a la economía de su familia pero aún así, el dinero no les alcanzaba, por lo que algunas esperanzadas en conseguir el sustento familiar, salían de la comunidad para comercializar a un mejor precio sus tejidos, dejando el cuidado de sus hijos menores en manos del mayorcito cuya edad no rebasaba los 10 o 12 años, desfavorablemente no siempre lograban vender sus productos. En algunas familias la presión económica y la diferencia en costumbres entre los padres, promovía la presencia de discusiones y diversas situaciones de conflicto entre ellos, siendo los niños los principales espectadores. Por otra parte, el uso de la madre y/o el padre de un estilo de crianza autoritario, limitaba o inhibía la interacción afectiva del niño y esta falta de afecto, producía en él, miedo o ansiedad que impedían adquirir seguridad y confianza básica, el establecimiento de la empatía, la cohesión familiar, así como la posibilidad de aprender habilidades lingüísticas, motoras y sociales que favorecieran su adaptación e integración, tanto al ambiente familiar como al escolarizado.

#### **CATEGORÍA V.- EXPECTATIVAS DE VIDA.**

Las expectativas que los participantes señalaron respecto a sus hijos se detallan a continuación.

De los entrevistados, 28.6% del grupo 1 comentó que la razón principal por la que envía a su hijo al preescolar, es porque: “el esposo lo ordena” y “se enoja si no lo hacen”, agregando “no estar de acuerdo en traer al niño al preescolar, porque sólo viene a jugar y no aprende como en la primaria”. El 14.3% del grupo 1 y el 21.4% del grupo 2 afirmó que, la mamá es la que está interesada en que el niño asista al preescolar para que “se le quite el miedo y se acostumbre” y “no llore cuando vaya a la primaria”. El 57.2% grupo 1 y el 78.6% grupo 2, contestó que ambos padres están interesados en que su hijo asista al preescolar para: “que aprenda a agarrar el lápiz, dibujar, los colores, a obedecer a la maestra”, “se aliste pa´ cuando le toque ir a la primaria”, “porque han visto que sus hijos



mayores, familiares cercanos o vecinos que asistieron al preescolar, no tuvieron dificultad para aprender a leer y escribir y los que no fueron reprobados de año”.

En la respuesta anterior se puede observar cómo para la mayoría de los padres, es importante que sus hijos asistan al preescolar porque es “el lugar donde le enseñan al niño a agarrar el lápiz, pintar, recortar”, aprende versos, juegos, bailes, conviva con otros niños, formas de expresión, identifica colores, formas, etc., y este aprendizaje va facilitar que el niño se adapte al ambiente de la primaria y aprenda más rápido a leer y escribir.

El 28.6% del grupo 1 y el 21.4% del grupo 2, respondió hablar constantemente con el menor y decirle que “ponga atención a la maestra”, “estudie para que sepa leer y escribir bien y no olvide las letras como la mamá” o “que termine la primaria”. Los padres del grupo 2 además agregaron que, dentro de sus posibilidades educativas, “le ayudan a su hijo a hacer la tarea”. El 21.4% del grupo 1 y el 42.9% del grupo 2, comentó que además de lo anterior, asiste a las reuniones escolares y/o ayuda en los trabajos de mantenimiento y asiste cuando tiene tiempo para hablar con la maestra acerca del desempeño y comportamiento del niño y le pide consejos. El 50% del grupo 1 y el 35.7% del grupo 2, contestó que es importante que el niño “vaya todos los días a la escuela pa’ que aprenda a hacer las cosas” y agregó que para evitar que la maestra regañe a su hijo delante del grupo “lleva todo el material que le piden, pero no asiste a las reuniones escolares, ni ayuda a darle mantenimiento a la escuela porque tiene que trabajar”; algunas de estas participantes, agregaron que después de comer “pone a su hijo que va a la primaria a hacer la tarea porque si no lo manda, el niño se queda mirando los monitos de la tele y se le olvida y al otro día no quiere ir, porque el maestro lo va a regañar”, aclarando las participantes que no le revisan la tarea porque “ellas olvidaron las letras”.

En la medida de sus posibilidades los padres buscan favorecer la adaptación y el desempeño de los niños en el preescolar; algunos participan en los diferentes trabajos de limpieza y mantenimiento del edificio escolar, pues saben que si ayudan en estas actividades, la maestra va a tener más paciencia

con sus hijos; otros cumplen con enviarlos diario pues han observado que cuando el niño por alguna razón deja de asistir regularmente al preescolar “deja de gustarle la escuela y prefiere irse a trabajar con el papá /la mamá, lo malo es que si no asiste al preescolar cuando entre a la primaria va a reprobado”. No obstante, como señaló Roque (2006) la falta de recursos económicos básicos, la ocupación de la madre, la carencia de habilidades escolares y el uso del español, entre otros elementos, limita las posibilidades de los padres para participar o involucrarse más en la educación de sus hijos.

Muchos de los participantes expresaron que les era difícil cubrir los gastos escolares de sus hijos, pues “a veces no tenían ni pa’ comer”, no obstante, 57.2% del grupo 1 y 35.7% del grupo 2 mencionó que les gustaría que sus hijos terminaran la primaria “pa’ que sepan bien leer y escribir y hagan cuentas”. Al 42.9% de los grupos 1 y 2 respectivamente, les gustaría que sus hijos pudieran estudiar hasta la secundaria “pa’ que encuentren un mejor trabajo, ganen más dinero”, y para que “no sufran, lo que vivieron sus padres” y, el 21.4 % del grupo 2, contestó que “ayudarían a sus hijos para que estudiaran hasta donde ellos quisieran”. Cabe señalar que estas participantes, daban igual peso a la educación de niños y niñas, pues, en el caso de la mujer, el estudio le va a servir “pa’ que si la hija se casa joven como su mamá, su hija si sepa cómo ayudarle a sus niños”, “pa’ que le explique a su hijo cuando le pregunte algo”, “sepa enseñar a sus hijos bien”.

En las respuestas brindadas, se aprecia el interés de los padres en que sus hijos vayan a la escuela, pues, por experiencia propia, saben que es más fácil conseguir empleo cuando se sabe bien leer, escribir y hacer cuentas. Sin embargo algunos papás de ambos grupos veían la necesidad de que sus hijos estuvieran mejor preparados por eso esperaban que los chicos estudiaran hasta la secundaria y un menor porcentaje del grupo 2, dijo que apoyaría a su hijo/hija para que estudiara más allá de ese nivel. Es interesante notar que, para estos participantes, la educación que los niños reciban les va a ayudar en un futuro, no sólo para tener un mejor trabajo y ganar más dinero, sino también para que ellos eduquen mejor a sus hijos.

En cuanto al trabajo o profesión que le gustaría a los padres que su hijo (a) desempeñara en un futuro cercano, la mayoría de los participantes respondió que:

“Eso no se puede saber porque no depende de ellos, sino de los niños y de los maestros que les toque, porque hay maestros que enseñan bien y les dan buenos consejos a los menores y otros que no les ayudan”.

Sin embargo, 7.1% del grupo 1 señaló que le gustaría que su hijo fuera “chofer como su papá”; 21.4% del grupo 1 y 7.1% del grupo 2, respondió que “trabajaran en lo que fuera”; 21.4% del grupo 1 y 14.3% del grupo 2, contestó que les gustaría que sus hijos “construyeran casas”. El 14.3% del grupo 1 y un 28.6% del grupo 2 quisieran que su hijo o alguno de ellos, “fuera maestro”; y 7.1% del grupo 1 y 14.3% del grupo 2, indicó que les gustaría que su hijo “fuera doctor o licenciado”, lo que significa que sólo 21.4% del grupo 1 y 42.9% del grupo 2, espera que sus hijos vayan a la escuela y se preparen para desempeñar trabajos más especializados mientras el resto de los participantes, espera que su hijo (s) se desempeñe dentro de sus labores y costumbres.

De los participantes, 21.4% del grupo 1 respondió que le gustaría que sus hijos de grandes vivan y/o trabajen cerca San Pedro Abajo porque de esta forma, estarían cerca y se ayudarían económicamente, pero también reconocen que les gustaría que sus hijos vivieran en mejores condiciones y “tuvieran televisión y coche”, “casa con piso”, y sobre todo, que “no pasaran frío, ni hambre”. El 14.3% grupo 1 y 21.4% grupo 2 contestó que, “como aquí no hay trabajo, seguramente sus hijos se iban a ir a otra parte, como lo hacen el esposo y los hijos mayores”, respuesta que tiene que ver con las condiciones de marginalidad y alto porcentaje de migración laboral que se presenta en el municipio, pues la falta de incentivo al campo, la pobreza de la tierra y la ausencia un sistema hidráulico, etc., lleva a muchos padres de familia a salir de la comunidad en busca de trabajo y en su ausencia (temporal o permanente), es la mujer quien adquiere la responsabilidad del cuidado y educación de los hijos.

Los padres de ambos grupos, también indicaron que si tuvieran la oportunidad de aprender algo, en beneficio de sus hijos, ellos buscarían

aprenderlo. Al respecto en el grupo 1, el 7.1% respondió “estar interesado en cocinar la soya para nutrir mejor a sus hijos” y “enseñar a las madres a querer a sus hijos, porque en la comunidad, las madres son frías y descuidadas, no bañan, ni peinan ni se preocupan por si el niño come o no”. El informante originario de Milpa Alta, agregó que a él lo enseñaron a *“cuidar y convivir con los niños pequeños y aquí las madres no lo hacen”*. Al 14.3% le gustaría aprender a cocinar para nutrir mejor a sus hijos y de esta forma, evitar que los niños se enfermen continuamente y que su hijo reciba atención psicológica o que algún maestro hable con él para que cambie su comportamiento. El 28.6% respondió estar interesado en aprender a tejer cosas diferentes, aprender a hacer otras artesanías para venderlas y así tener dinero para comprar la comida y aprender a cocinar porque “todos los días comen lo mismo y los niños dejan la comida”. Al 21.4% le gustaría aprender cómo hablar con sus hijos, cómo educarlos para que salgan adelante y estudien y un 28.6% no quiso contestar, argumentando que ya estaban viejas para ir a la escuela, que no tenían tiempo y tenían mucho quehacer.

En el grupo 2, el 57.2% respondió estar interesado en aprender “cómo tratar a los niños”, “cómo responder a los niños cuando preguntan algo”, “aconsejarlos”, “saber cómo guiarlos”, para que “estudien y se preparen, el día de mañana que no tengan mañas”, “no tomen pulque”, y “encuentren un buen trabajo”, de estos participantes 14.3% comentó que quería terminar su primaria para encontrar un mejor trabajo y para poderles explicar o ayudar a sus hijos en las tareas escolares. El 7.1% quería que su hija recibiera atención psicológica, pues, había sido abusada sexualmente por un tío y también externó estar interesada en saber cómo tratar a sus hijas para que estudiaran y salieran adelante. Un 7.1% estaba interesado en aprender a cocinar para que sus hijos comieran bien y no estuvieran desnutridos y el 28.6% respondió no estar interesado porque concluyeron la primaria y no tienen tiempo.

En el grupo 1 en donde el 71.4% de los participantes disponía como ya se señaló de entre \$0.00 y \$100.00 semanales para cubrir las necesidades básicas de sus hijos y donde la alimentación de la familia consistía en: te, café o atole de

maíz negro, con tortilla con frijoles y/o sal por las mañanas; sopa de pasta, frijoles, calabaza, haba, quelites, cactus, chile, papa y tortilla a la comida; y por la noche, un taco de lo que sobró, el 50% de los participantes estaba interesado en mejorar la salud de su hijo, por eso querían aprender a cocinar porque creían que si alimentaban mejor a sus hijos, los niños no se iban a enfermar tan seguido y en parte los padres tenían razón, pues la OMS (2005) señaló que los niños mal alimentados, son bajos de talla, susceptibles a contraer enfermedades y en la escuela pueden presentar problemas de atención y concentración.

En el grupo 2, 64.3% contaba como ya se señaló, con un ingreso básico semanal entre \$150.00 a \$300.00 para cubrir las necesidades de sus hijos y en la alimentación, se consumía leche, queso, huevos, carne (1 o 2 veces por mes), fruta, vegetales, pan y/o tortilla (y la familia disponía de dinero para comprar de vez en cuando refresco y golosinas), el 57.2% comentó estar “interesado en aprender a tratar y/o guiar a los niños para que estudien, se preparen, consigan un buen trabajo y salgan adelante”.

En general en esta categoría se observa la manera en que la experiencia personal del padre/madre, el ingreso económico, la escolaridad y/o las habilidades escolares de los padres, el trabajo que desempeñan y el convivir o interactuar con personas ajenas a su cultura entre otros elementos, favorece las expectativas que los padres tienen a cerca del futuro de sus hijos y algunos de ellos a pesar de las carencias económicas, están dispuestos a apoyar a sus hijos (niños y niñas) para que estudien y se preparen, porque están seguros que la educación además de que sirve para encontrar un mejor empleo ayuda a que la mamá eduque y enseñe bien a su hijo, tal cual se observa en el grupo 2.

Por el contrario, como se apreció en el grupo 1 cuando no hay una adecuada comunicación en la familia, la mujer es la única responsable de sacar a los hijos adelante, los padres carecen de escolaridad y/o olvidaron lo que aprendieron en la escuela, cuando las actividades desempeñadas para sobrevivir son muchas pero el ingreso económico es poco, la madre no cuenta con salud física y mental ni con el apoyo de familiares cercanos para cuidar,

alimentar o educar a sus hijos y cuando el individuo no sale de la comunidad, ni interactúa con personas ajenas a su cultura, los padres esperan que sus hijos (hombres) aprendan el trabajo que desempeña el padre, el tío, el hermano, que son actividades rutinarias no especializadas y las niñas las actividades que la mamá desempeña. No obstante, en este grupo la mayoría de los padres querían que sus hijos concluyeran la primaria pues ellos consideraban que si los niños saben bien leer, escribir y hacer cuentas, es más fácil que consigan trabajo.

**Diferencias en los grupos participantes en cuanto a las expectativas que tienen los padres de sus hijos.**

A pesar de la falta de recursos materiales y económicos que reinaba en la mayoría de los hogares de los participantes y de la carencia de habilidades escolares que algunos padres reconocieron tener, la gran mayoría de los informantes reconoció la importancia de que los niños menores de seis años asistan al preescolar, pues sabían que en el centro educativo se preparaba al niño(a) para que tuviera un mejor desempeño para cuando entrara a la primaria (aprenda a leer, escribir y hacer cuentas). La Tabla 18 presenta las expectativas que los padres tienen a cerca del futuro de sus hijos y estas esperanzas se encuentran influenciadas (entre otros elementos), por la situación económica de la familia, los conocimientos empíricos o los años de estudio y la experiencia de uno o ambos padres.

Tabla 18

*Diferencias en expectativas de vida por grupo.*

**Expectativas de los padres**

	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>
Ambos padres están interesados en que el niño asista al preescolar, porque los niños que asisten, aprenden mas rápido a leer y escribir cuando están en la primaria y no reprueban de año.	57.2	78.6
La mamá envía al niño al preescolar para que se le quite el miedo y se acostumbre para cuando le toque ir a la primaria.	14.3	21.4
El esposo ordena que el niño vaya al preescolar y la mamá no está de acuerdo porque sólo van a jugar y no aprende como en la primaria.	28.6	
Le gustaría que su hijo(s) estudiaran hasta donde ellos quisieran		21.4
Que estudie hasta la secundaria para que encuentre un mejor empleo, gane más dinero y no sufra lo que el papá y/o la mamá.	42.9	42.9
Que estudie la primaria para que sepa bien leer, escribir y hacer cuentas.	57.2	35.7
Le gustaría que su hijo el día de mañana fuera doctor o licenciado.	7.1	14.3
Que alguno de sus hijos fuera maestro.	14.3	28.6
Que construya casas.	21.4	14.3
Que trabaje en lo que sea.	21.4	7.1
Que sea chofer como su papá.	7.1	
No sabe, porque depende del niño y de los maestros que le toquen.	28.6	35.7
Sí le gustaría que su hijo (s), (as) el día de mañana trabajara o viviera en la zona porque de esta forma estaría cerca de ellos y se podrían ayudar económicamente, pero también les gustaría que ellos tuvieran mejores condiciones de vida... no pasaran hambre ni frío.	21.4	35.7
Como aquí no hay trabajo, seguramente mis hijos se irán a trabajar a otra parte, como lo hace mi señor, mi hijo y otros.	14.3	21.4
No se sabe.	64.3	42.9
La mamá (papá) está interesada en aprender a cocinar para nutrir mejor a sus niños así como, aprender a guiar o aconsejar al niño.	21.4	7.1
Saber cómo contestarle al niño cuando pregunte algo y hablar con sus hijos para que ayuden en casa, se comporten bien y estudien en la escuela, guiarlos para que estudien, se preparen y no agarren mañas.	21.4	64.3*
A las mamás les gustaría aprender a realizar otras artesanías para venderlas y de ahí tener dinero para alimentar y vestir a sus hijos.	28.6	
No tiene tiempo o interés porque concluyeron su primaria.	28.6	28.6

\*14.3% de estos padres estaban interesados en terminar su primaria para conseguir un mejor trabajo y para poder ayudarles a sus hijos en las tareas escolares.

En ambos grupos se observa que, las expectativas que tienen los padres sobre sus hijos, están basadas sobre una realidad o necesidad que es básica para la supervivencia de la familia; es decir, todos los padres envían a sus hijos (niños y niñas) a la escuela primaria para que aprendan a leer, escribir y hacer cuentas y/o de preferencia, para que obtengan su certificado pues esto les ayudará a conseguir trabajo y así podrán ayudar económicamente a su familia. Algunos padres esperan que sus hijos vayan a la secundaria, porque ahí les enseñan otras actividades que les pueden servir para trabajar, pero por comentarios de los vecinos, saben que este nivel académico es difícil por lo que están predispuestos a que su hijo (a) deje la escuela y se vaya a trabajar, y son pocos los padres a quienes les gustaría que sus hijos (nietos) estudiaran una carrera profesional.

Los padres que asistieron a la escuela por más de cuatro años y cuentan con habilidades académicas pero trabajaban como chofer, en labores del campo, tejido, y/o a la compra venta; los que son analfabetas simples y funcionales y no salen de la comunidad ni interactúan con personas ajenas a su cultura; la madre soltera y la separada que no tiene el apoyo del padre de sus hijos ni de la familia cercana; las que se encuentran enfermas o deprimidas y no sin una buena comunicación con su esposo; y los padres cuyo ingreso económico es bajo (condiciones que se presentaban principalmente en el grupo 1): esperaban que sus hijos hombres principalmente, “estudiaran la primaria y no aprendieran mañas” aunque trabajaran en lo que fuera (labores no especializadas) dentro o fuera de la comunidad, pues los padres estaban concientes de que el dinero apenas les alcanzaba para comer y no podían pagarles una educación larga”.

Hay que comentar que en el grupo 2, aunque los padres tenían más escolaridad y mejores condiciones de vida, salud y comunicación en la pareja que en el grupo 1, la mayoría esperaba que su hijo estudiara la primaria y/o la secundaria y se desempeñara en labores manuales dentro o fuera de la comunidad, pues el dinero tampoco les alcanzaba para costear a todos sus hijos una educación larga; sólo algunos padres o tutores de este grupo, estaban



dispuestos a apoyar a sus hijos (nietos) para estudiar hasta donde ellos quisieran, esperando que el día de mañana llegaran a ser doctores, licenciados o maestros. Estos papás, daban igual peso a la educación de los hombres como de las mujeres, pues para ellos “el hecho de que la mujer estudie le va ayudar cuando se case, a educar bien a su hijo(s), pues va a poder corregirle sus tareas escolares” y esto lo comentan porque a veces ellos no saben cómo contestar a sus hijos cuando les preguntan algo. Por ultimo, hay que mencionar que estos padres también enfatizaron la importancia de que los niños no olviden sus costumbres y su lengua.

## CONCLUSIONES

En las últimas décadas, la UNICEF (2004) y diversos estudios realizados en el campo de las neurociencias, han demostrado que el aprendizaje y la educación del niño se inicia en casa y, es durante los primeros años de vida, a partir de la interacción oportuna y de calidad que la madre le brinda a su hijo, que él crece, madura, aprende a comunicarse con sus semejantes, adquiere seguridad y confianza en sí mismo, así como los valores, habilidades y actitudes que en conjunto le permiten explorar y conocer su entorno. Todo ello, favorece que el menor se adapte de una manera más rápida, al ingresar a un ambiente diferente como es el escolar, lugar donde aprenderá diferentes conocimientos y habilidades que le ayudarán a comprender los diversos aspectos cognitivos, sociales y culturales de la sociedad en la que vive, capacitarse para conseguir un empleo y mejorar su calidad de vida y la de su familia. Ello adquiere mayor relevancia cuando además de ingresar al ambiente escolar, ingresa a una cultura diferente a la vivida en casa hasta ese momento, como es el caso estudiado en el presente trabajo.

Sin embargo, en la vida común es frecuente observar que a pesar de los grandes esfuerzos que los padres realizan para que sus hijos crezcan fuertes, sanos y salgan adelante, no siempre sucede así, porque la forma de interactuar entre la madre y su hijo a lo largo del proceso de crianza, se encuentra influenciada por diferentes factores entre los que sobresalen: el tipo de familia, las habilidades académicas y sociales de todos sus miembros, las experiencias, el estado de salud, los recursos económicos y materiales, las costumbres y los valores culturales entre otros. Elementos que en conjunto, pueden facilitar o limitar el intercambio de calidad. La interacción de calidad, será la que promueva que el niño adquiera la seguridad y la confianza en sí mismo para relacionarse con su entorno e iniciar y continuar su aprendizaje.

No obstante, cuando el niño no recibe la atención adecuada y la relación afectiva con su madre es inestable e insegura, su desarrollo se puede retrasar porque no logra obtener la confianza en sí mismo para interactuar con sus

semejantes e iniciar su aprendizaje, por lo que puede mostrar conductas de ansiedad, miedo o presentar otros problemas de conducta que terminan por afectar su aprendizaje. Al considerar el panorama general de la comunidad de San Pedro Abajo 1ª Sección y algunos rasgos de la cultura otomí, a continuación se presentan los principales resultados de este estudio, con el que se espera contribuir al conocimiento del tema.

1. En esta comunidad otomí, los factores positivos presentes en el contexto familiar que ayudaron en el grupo 2 a crear las condiciones favorables para que la madre interactuara de forma efectiva (física, verbal y afectivamente) con su hijo desde el momento de su nacimiento, fueron: a) la totalidad de las parejas vivían en la misma casa; b) la edad promedio de la madre era de 30 años; c) todas contaban con experiencia en las labores de crianza, pues en promedio tenían 3 hijos por familia; d) la mayoría había estudiado entre el 4º y el 6º de primaria, lo que les permitía hablar/entender el español e interactuar con personas ajenas a su cultura o les facilitó cuando eran solteras, el haber trabajado en la ciudad de México con personas ajenas a su cultura; e) en el caso de las madres que eran analfabetas simples o funcionales, lo que ayudaba a crear un buen ambiente era que la madre mantenía una buena comunicación con su esposo y/o con la familia cercana, pues, cuando el esposo se ausentaba de casa por causas laborales, era la familia de ella o de su esposo quién le brindaba el apoyo físico, moral o económico.

Los padres en su mayoría trabajaban fuera del municipio y principalmente se dedicaban a la compra-venta de artículos elaborados con madera, y sólo uno desempeñaba labores de oficina, quien trabajaba en el Partido Revolucionario Institucional y recibía un salario fijo remunerado quincenalmente. En promedio las mamás se gastaban \$150.00 pesos a la semana para comprar su mandado, cantidad que les permitía estar en casa con sus niños. Sin embargo, para algunas familias, el dinero no alcanzaba y la mamá se veía en la necesidad de apoyar económicamente a su familia, invirtiendo lo poco que ganaban en víveres como frijol, maíz, calabaza, papa, tortilla, cactus, haba, quelite, hongos; de vez

en cuando comían huevo y lácteos, pero alcanzaba para que comieran todos los integrantes de la familia.

Aproximadamente una cuarta parte de los participantes vivían en casa propia, el resto de ellos vivía dentro de la propiedad de los padres disponiendo de una vivienda pequeña para ellos y sus hijos, lo que favorecía la comunicación y la unión entre padres e hijos. Por otra parte, aunque algunas mamás reconocieron sentirse un poco cansadas al finalizar el día por todo el trabajo que ellas hacían, en general ellas gozaban de buena salud tanto física como mental, lo que les permitía atender de manera oportuna las necesidades de su hijo, pues, todas contaban con experiencia de sus embarazos anteriores y este conocimiento también les favorecía para prevenir accidentes y tener una idea del desarrollo del niño. Por otra parte, las mamás estaban contentas y seguras al observar que la mayoría de sus hijos comían bien, no se enfermaban con frecuencia y en la escuela les iba bien a los niños y sabían que no estaban solas, pues, contaban con el apoyo del esposo y, en caso necesario, con la ayuda de la familia cercana.

Aspectos diferentes fueron encontrados en el grupo 1, conformado por los padres de aquellos niños que presentaban problemas diversos en el preescolar. En relación a la situación de pareja, se encontró: a) una madre soltera, una abandonada y si bien, el resto de las participantes se encontraban casadas, algunas comentaron discutir frecuentemente con su esposo(a); otras estaban solas la mayor parte del tiempo con sus hijos porque el esposo laboraba fuera de la comunidad y cuando él venía, no le contaban lo que en su ausencia habían hecho los niños para evitar que se enojara; b) la edad promedio entre los participantes de este grupo fue de 24 años y aunque también en promedio tenían 3 hijos por familia, ellas acostumbraban repetir el modelo de crianza que habían aprendido de su cultura<sup>1</sup>; c) cerca de la mitad de las participantes de este

---

<sup>1</sup> Cabe mencionar que algunas de las mamás del grupo 1 también laboraron de jóvenes fuera del municipio pero su experiencia fue diferente, pues se dedicaban a lavar y planchar ropa, hacer el quehacer de la casa y/o realizar el trabajo de cocina. Señalaron que nunca aprendieron a leer y escribir bien y ninguna de ellas convivió directamente con sus “patrones” sino estuvo de por medio algún familiar cercano que también trabajaba en el servicio y por esto no pudieron

grupo eran analfabetas simples y funcionales, quienes no hablaban bien el español, lo que les impedía interactuar con personas ajenas a su cultura; d) no obstante, aunque algunos de ellos habían estudiado entre el 4º y el 6º de primaria o algún grado de secundaria, se encontraban limitados, pues, no contaban con una especialidad que les permitiera desempeñar otro tipo de trabajo, algunos además, provenían de un grupo cultural diferente al de la esposa lo que dificultaba su adaptación al medio en el que vivía; e) la madre abandonada tenía dificultad para encontrar trabajo, pero la situación se agravaba porque constantemente vivía la separación de su esposo; f) algunas mamás constantemente se sentían tristes y deprimidas por la ausencia del marido y la falta de recursos económicos, otras tenían dolores en el cuerpo, cansancio y/o presentaban algún problema de salud (físico o mental); g) la mayoría de las mamás no recibían ayuda de su esposo porque trabajaba fuera del municipio, ni de la familia cercana porque se encontraban en la misma situación económica.

En su mayoría, los padres laboraban fuera del municipio dedicándose principalmente a la venta de verdura, carne o artículos de madera elaborados por ellos mismos como mesas, bancos, sillas, escaleras, cucharas y tejidos; trabajo por el cual, se ausentaban de casa por periodos irregulares de 2, 3, 8, 15 días, 1 o 2 meses, pero ninguno de ellos tenía un salario fijo. En promedio, la mamá gastaba \$100.00 pesos en alimentos a la semana, pero muchas veces el dinero que le daba el esposo no le alcanzaba, razón que obligaba a la mayoría de ellas, a realizar diversas actividades para obtener en efectivo o en especie la comida de sus hijos, consumiendo principalmente: frijol, maíz, chile, sopas de pasta y vegetales, los niños por lo regular comían 3 veces al día y la madre 2 o 1, pues en general la mamá prefería dejar el alimento a sus hijos. Sin embargo, para algunas madres la situación se endurecía cuando, a pesar de tejer les pagaban muy poco porque cada vez eran más las mamás que realizaban esta actividad, porque no tenían trabajo seguro y porque no contaban con la ayuda

---

aprender nuevos comportamientos y al regresar a la comunidad, retomaban su forma de vestir, costumbres, valores y el modelo de conducta propio del grupo otomí al que pertenecen.

del padre de sus hijos, ni de la familia cercana y en temporada de invierno, no podían salir a recolectar al campo hierbas, cactus, hongos y frutos silvestres para consumir y, los hijos y la madre comían tortilla con sal o perejil o chile por uno o varios días y además de tener hambre, sentían frío.

La mayoría de los participantes vivían en un cuarto dentro de la propiedad de los padres o los suegros, algunos en casa propia y otros en un cuarto que les prestaba un familiar lejano; algunos de ellos gracias al trabajo de sus hijos, habían empezado a adquirir algunos muebles convencionales como la cama, la estufa de gas, el ropero y la televisión, sin embargo había quienes dormían sobre cartones en el piso, no tenían sillas, ni estufa y a lo más una cobija para protegerse del frío. En el aspecto de salud, algunas madres dijeron sentirse tristes y deprimidas al ver que no podían sacar a sus hijos adelante y que a pesar de que ellas y sus esposos trabajaban mucho, el dinero no alcanzaba, lo que orillaba a algunas de ellas a alejarse de sus casas para ir a vender sus tejidos a la central camionera de Toluca o a la Ciudad de México, dejando a sus hijos pequeños bajo el cuidado del mayor de ellos quien no excedía los 10 o 12 años de edad.

En relación a la disciplina, en este grupo se observó que los padres variaban entre el modelo autoritario y permisivo y esto junto con la falta de comunicación entre los padres, la falta de dinero y recursos materiales, el uso del maltrato físico y verbal, etc., producía timidez o rebeldía en los niños, lo cual afectaba su comportamiento tanto en casa como en el plantel escolar.

Es así que en este primer aspecto, se aprecian marcadas diferencias entre ambos grupos, pues, el proceso de crianza como señaló Arranz (2004, en Vera y Peña, 2005) se encuentra influenciado por diferentes factores entre los que sobresalen: salud, actitud, costumbres, habilidades, creencias, relaciones interpersonales, personalidad de la madre, así como condiciones materiales, recursos humanos y financieros que en conjunto, pueden facilitar o inhibir su ejercicio. Ahora bien, aún cuando todos los elementos son importantes para promover el desarrollo del niño, autores como Ardila (1974, en Duque, 2002)

hacen énfasis en el ingreso económico de la familia, pues según él las prácticas de crianza tienden a volverse más estables y seguras a medida que se asciende en escala social. En el grupo 1 se pone de manifiesto que el ingreso económico limitado de la familia, obligaba a la madre a ocupar su tiempo en desempeñar diferentes labores para asegurar la sobrevivencia de su familia y al esposo ausentarse mayor tiempo de su familia, aspectos que no se encontraron de manera marcada en el grupo 2.

Se reconoce el papel trascendental de la familia nuclear (estructurada) así como del apoyo y la comunicación que se brindan mutuamente los padres, pues la presencia de ambos y el vínculo que los unía, ayudaba a crear un ambiente favorable que transmitían a sus miembros; como Musitu et al. (1988, en Ruiz, 1999) señalaron, la seguridad y el afecto son indispensables para un buen funcionamiento y desarrollo psicológico del niño. En el grupo 1 se observó que las familias eran principalmente monoparentales (debido a la ausencia temporal pero prolongada del padre), el analfabetismo funcional presente contribuía a que la mayoría de las mamás estuvieran más apegadas a sus costumbres y se guiaran por el estilo de crianza autoritario. No obstante la principal diferencia con el grupo 2, es que en sus hogares constantemente se vivían situaciones de ansiedad, miedo, temor y conflicto, porque la madre no siempre tenía qué darle de comer a sus hijos. Además se centraba más en los errores que cometían éstos y utilizaban el regaño, los golpes y las amenazas de dejarlos. A este respecto Scott, Scott y Mc Cabe (1991, en Ruiz, 1999) afirmaron que la presencia de conflicto crea una atmósfera de inseguridad que dificulta el desarrollo de la autonomía y del sentimiento de confianza en el niño. Por esta razón, los niños del grupo 1 presentaban problemas de conducta y adaptación tanto en casa como en el preescolar.

Por otra parte, también se encontró a aquellas mamás que de niñas vivieron violencia intrafamiliar y las que, para no hacer enojar al marido se callaban y no le contaban el mal comportamiento que su hijo tenía, no mantenían una buena comunicación con su pareja. Asimismo estas mamás para evitar que su hijo sufriera lo que ellas cuando habían sido niñas, guiaban su

estilo de crianza por la permisividad, pero, como no lo corregían y no le señalaban cómo comportarse, contribuían a que el niño se volviera desobediente e hiciera lo que quisiera, lo que coincide con lo expuesto por Baumrind (en Ramírez, 2005) en el sentido de que los hijos de padres permisivos tienden a ser inmaduros, agresivos y rebeldes, conductas que afectan su desarrollo y convivencia social, como fue el caso de los niños del grupo 1.

Los niños del grupo 2 a diferencia de los del grupo 1, aprendían de forma rápida e inconsciente diferentes habilidades verbales, manuales y sociales que les permitían conocer, manipular e integrarse en su universo y eran principalmente sus padres, quienes se encargaban de moldear por medio de sus intervenciones diarias (Christopherson, 1988, en Ramírez, 1995) o mediante el uso de diversas técnicas educativas (Alegre, 2003; Splinder, 1993) el comportamiento y la personalidad de su hijo.

2. Aunque cada familia era diferente, se puede señalar que la interacción física de la madre con su hijo en esta comunidad se encontraba influenciada principalmente por: el salario del padre, el estado de salud, la escolaridad, las experiencias, las actividades que la madre realizaba, la ayuda que recibía del esposo y/o los familiares cercanos y sus costumbres de crianza respecto a que la interacción física se da principalmente al colocar al niño en su espalda. En el grupo 1, la mayoría de las mamás eran más apegadas a esta costumbre que las del grupo 2, quienes interactuaban más de manera física con sus hijos. Así, en el grupo 1 el intercambio físico era reducido y se limitaba a cambiarlo, bañarlo, arroparlo, dormirlo cuando fuera necesario, pero, no tocaban o acariciaban las manos o la mejilla del niño porque no se acostumbraba.

Otro elemento que afectaba en el grupo 1, la buena interacción madre - hijo, era la costumbre de contraer matrimonio a una edad temprana, pues las madres jóvenes podían evitar cargar a su primer hijo porque tenían miedo de que se les cayera o de zafarle un hueso y/o a descuidarse en otras actividades y el niño sufrir un accidente, porque la joven madre carece de experiencia en las



labores de crianza y no acaba de adaptarse aún a su nuevo papel cuando nace su primogénito. La falta de adaptación y el no saber qué hacer les producía estrés, lo que les impedía responder con prontitud a las demandas del menor y obstaculizaba su capacidad para prevenir accidentes. De aquí la importancia de que la madre reciba ayuda del esposo (padre de sus hijos) y/o de la familia cercana, pues le da la oportunidad de aprender a cargar, bañar, alimentar, etc., a su hijo, aspectos que no eran frecuentes en las participantes de este grupo, quienes pasaban la mayor parte del tiempo solas con sus hijos.

Sólo algunas mamás de este grupo--las que vivieron maltrato infantil y las analfabetas simples--, interactuaban físicamente con su hijo del nacimiento a aproximadamente los dos años, porque no querían que el niño sufriera lo que ellas de niñas, pero, en este intercambio lo sobreprotegían, de manera que le permitían hacer lo que él quería y éste continuamente las desobedecía. Así, en el momento que el niño entraba al preescolar, repetía estas conductas, y al no obedecer a la maestra empezaban sus problemas de conducta. Por otra parte, la mayoría de estas mamás no acostumbraba mover, enseñar o empujar suavemente los pies de su hijo para que aprendiera a gatear, o caminar, porque consideraban que no había necesidad de enseñar al niño a sentarse, tomar objetos, voltearse, comer, pararse, para ellas, el niño aprendía a hacer las cosas sin que la mamá tuviera que enseñarle.

En este sentido, las mamás de este grupo tampoco acostumbraban enseñarles en casa a sus hijos, los colores, tomar el lápiz, dibujar, recortar, hacer letras, etc., en parte porque algunas de ellas no fueron o asistieron pocos años a la escuela, no sabían cómo hacerlo y además no se acostumbraba; para ellas, estas actividades se aprendían en la escuela. Como ya se señaló la salud de las mamás, en particular en las de este grupo, parecía estar disminuida por el exceso de trabajo que realizaban, la pobre alimentación, el número de hijos que tenía, (mas los embarazos perdidos y defunciones) y por algunas complicaciones ganadas por el paso de los años. Algunas de ellas reconocieron que los niños mayores de dos años, les tenían más miedo a ellas que a sus papás, pues, eran ellas quienes los corregían de manera verbal o física cuando

desobedecían o no hacían bien las actividades que se les pedían. A los cuatro años, los niños ayudaban en casa y además asistían a la escuela, la falta de atención, la indiferencia, los regaños, los castigos, el enfatizar sólo los errores, la falta de dirección y apoyo de los padres, las frecuentes discusiones, la limitación o falta de alimento, de ropa o de espacio para dormir, contribuían a que ellos a su corta edad, presentaran en el preescolar problemas de atención, no respondieran cuando se les preguntaba, no seguían las instrucciones y peleaban con sus compañeros, lo que dificultaba su adaptación dentro del preescolar y posiblemente esto disminuía sus probabilidades de éxito en la escuela.

Por el contrario, en el grupo 2, eran menos las mamás que se apegaban a las costumbres de crianza transmitidas de generación en generación y eran más, las que interactuaban físicamente con sus hijos, además, en este grupo este intercambio se favorecía porque había más mamás que se dedicaban por completo a su hogar lo que mejoraba la calidad de la atención que el niño recibía y, aquellas que se veían en la necesidad de trabajar, recibían ayuda de su esposo y de la familia cercana y esto, junto la madurez y experiencia que las madres tenían, les permitía organizar mejor sus actividades y tener tiempo para acariciar, mover, abrazar, mecer, ayudar y/o enseñar a su hijo para que aprendiera a voltearse, sentarse, agarrar objetos, gatear, caminar, ponerse o quitarse la ropa etc. Algunas de estas mamás también dejaban que el niño pequeño jugara con su hermano(s) mayor(es), pero estaban al pendiente de que ambos estuvieran bien. En este grupo, la mayoría de las mamás había estudiado entre el 4º y 6º de primaria y alguno de los cónyuges, algún grado de secundaria, lo que les permitía saber leer y escribir bien el español. Y en caso de que la madre no supiera, era el papá quien le decía a su esposa lo que observaba que hacían en la ciudad con los niños y, aunque en este grupo también había presiones de dinero, los padres hacían un esfuerzo e inscribían a sus hijos al preescolar, pues, habían comprobado que el niño que asistía a este nivel, aprendía más rápido a leer y escribir cuando estaba en la primaria y ellos, lo que querían, era que sus hijos tuvieran una vida mejor.

Cabe resaltar que en este grupo, aún cuando la mayoría de las mamás hacían uso de su autoridad, les enseñaban a sus hijos a obedecer, no pelear, cuidar a sus hermanos menores y ayudar en la casa. Los castigaban quitándoles privilegios como ver la televisión y, si era necesario, les daban una nalgada y cada vez que podían les enfatizaban que pusieran atención y aprendieran para que cuando fueran grandes, supieran hacer bien las cosas y encontraran trabajo. Pero, no hacían un uso repetido de los castigos físicos. Las mamás de este grupo mostraron una mejor interacción física, la que aunada a las actitudes que mantenían los padres de este grupo, favorecía el desarrollo de los niños, pues, a su corta edad (cuatro años), ya conocían el entorno que les rodeaba, ayudaban en casa, podían ir y/o regresar solos a la escuela y mostraban mejor adaptación y desempeño en el ambiente escolar.

Todo lo anterior reafirma la importancia de que la madre a lo largo del proceso de crianza, como lo señalaron Atkin, Supervielle, Cantón y Sawyer (1987), cuente con condiciones de vida que le permitan cubrir las necesidades básicas de sus hijos referentes a alimentación, vivienda, abrigo-ropa, salud y educación, cuente con salud física y mental, madurez (experiencia) y capacidad para atender las necesidades de su hijo de forma rápida y oportuna y reciba la ayuda de su esposo (que ambos estén involucrados en el proceso de crianza) y/o de la familia cercana. Las madres sanas, que no trabajan y que contaban con el apoyo de su esposo--como la mayoría de las mamás del grupo 2--, podían darse tiempo para acariciar, mirar y mover suavemente a su hijo y, esto como Kreppner (2003) indicó, afianza la relación madre – hijo pero además, la forma en cómo la madre, el padre y los familiares se aproximan, provee al niño de información que le permitirá explorar su mundo y construir un significado.

En cuanto a la madurez y capacidad de la madre para responder de una manera rápida a las necesidades del niño, Vera y Peña (2005) plantearon que las madres adolescentes tienden a hablar, tocar y sonreír menos con sus hijos, son menos tolerantes para aceptar la conducta del niño y tienen bajas expectativas sobre el desarrollo de su hijos, aunque también la respuesta de la madre se ve afectada por la desnutrición (OMS, 2005) y la depresión. La

depresión materna puede hacer según lo plantearon Dawson, Hessel & Frey (1994) Field et al. (1995, en Halfon, Shulman & Hochstein, 2001) que las madres se sientan tristes, cansadas o enojadas y este estado de ánimo bloquea su capacidad de respuesta tanto para atender las necesidades básicas o las expresiones emotivas de su hijo. Estas madres según los autores señalados, tienden a ser más controladoras y menos expresivas y/o comprometidas con el desarrollo del menor; y su forma de encauzar o corregir la conducta de su hijo, puede variar según Vera y Peña (2005) entre la permisividad y el autoritarismo, aspectos que fueron observados en las madres del grupo 1.

En dicho grupo privó el estilo permisivo, las mamás dejaban hacer a su(s) hijo(s) lo que quisieran, no les imponían normas, ni les explicaban cómo comportarse; como resultado, estos niños al entrar a la escuela tendían a desobedecer, pues carecían como Darling (1999) y More (1997) señalaron, del conocimiento de las normas sociales, por lo que continuamente presentaron diferentes problemas de conducta y bajo rendimiento académico. Además de que mostraban dificultad para interactuar con sus compañeros, tomar decisiones y presentaban problemas con la autoridad.

3. Respecto a la interacción verbal, los factores principales que intervinieron fueron: la escolaridad, las experiencias, el estado de salud de la madre, la comunicación que mantenía con el esposo y/o con la familia cercana y, los valores culturales de la madre. En el caso de las mamás del grupo 1, la mayoría seguía de manera puntual, como ha sido ya señalado, las costumbres propias de su grupo. Por ejemplo, esperaban a que su hijo(a) estuviera entre los 6 meses y el año o los 2 años, para llevarlo a registrar o bautizar, pero, aunque lo hubieran registrado/bautizado a los seis meses no lo llamaban por su nombre hasta después de que cumplía el primero o segundo año de vida. Se añadía el hecho de que las mamás no acostumbraban hablar con su hijo mientras lo alimentaban, bañaban o cambiaban, porque consideraban que era entre el año y medio y los dos años que el niño daba muestras de entendimiento. Las mamás tampoco acostumbraban poner atención a la edad en la que el niño comenzaba a hablar; sin embargo, aceptaban que eran sus hijos mayores los que hablaban

con el pequeño y que eran ellos quienes le enseñaban (entre el 1 ½ o 2 ½ años) a decir su nombre y algunas palabras.

Otro elemento que dificultaba en los niños de este grupo el uso del español, era que su mamá hablaba con su papá y otros adultos en otomí dentro de casa, lo cual coincide con los datos encontrados por Roque, (2001) lo que podía causarles confusión, tal vez por ello, en el preescolar los menores no hablaban porque tenían miedo de equivocarse y/o de que sus compañeros se burlasen de ellos. Respecto a otros aspectos distintos a los de la casa, la mayoría de las mamás no acostumbraban comunicarse con sus hijos, por ejemplo no preguntaban por lo que hacían en la escuela, si acaso lo hacían era para saber cómo se había portado o por qué razón la maestra la había mandado llamar.

En el grupo 2 se observaron diferencias relevantes, por ejemplo, en cuanto a las costumbres de posponer el registro, bautizo y llamar al niño por su nombre, las mamás de este grupo desde que éste nace, lo llamaban por su nombre. Desde los primeros meses de nacidos, ellas usaban frases sencillas esperando que el niño se tranquilizara al oír su voz y por la tarde o noche para arrullarlo, hacían sonidos con su boca porque no sabían canciones infantiles. Ya mayores, ellas hablaban con sus hijos sobre cosas cotidianas. Algunas enseñaban a sus hijos antes de cumplir el año palabras de uso cotidiano como: papá, mamá, dame, sopa, adiós y poco a poco les iban enseñando los nombres de los hermanos, los objetos y animales presentes en la vivienda. Hay que señalar que el aprendizaje del español se le facilitaba al niño, porque la madre hablaba bien el español, pues como se señaló anteriormente, la mayoría de ellas había estudiado entre el 4º y el 6º de primaria de modo tal, que los menores poco a poco asociaban la palabra en español y su significado.

De esta manera, estos niños antes de ingresar al preescolar sabían en español su nombre, saludar y diversos aspectos relacionados con su entorno inmediato. Muchas de las parejas que conformaban este grupo, estaban de acuerdo en que el niño asistiera al preescolar, pues, sabían que si lo cursaba,

iba a aprender más rápido cuando estuviera en la primaria. , Además, cabe señalar que a veces eran los padres quienes iban por sus hijos al preescolar y hablaban con las maestras para saber cómo le iba a su hijo, comportamiento diferente al que se observó en los participantes del grupo 1.

En este sentido, Casper y Fifer (1980), Fifer y Moon (1995, en Valsiner & Connolly, 2003) y la UNICEF (2004) han subrayado que el niño desde que nace es sensible a la voz humana y a sus diferentes tonos y que el intercambio verbal con su madre, le produce tranquilidad, además de que fortalece el apego entre ambos. Según Alegre (2003) el apego que el menor tiene con sus padres y el lenguaje son dos elementos importantes que favorecen la interacción del niño con su medio familiar y social y Rogger (1954, en Mazzei, 2004) afirmó que las expresiones valorativas que el niño recibe de sus padres, le ayudan a fortalecer el concepto de sí mismo y estimulan su aprendizaje además, del entendimiento de las normas y valores del grupo al que pertenece (Aguirre Beltrán, 1989, en Acle, 2000) aspectos observados en los comportamientos referentes a la interacción verbal en las madres del grupo 2.

4. En lo que concierne a la Interacción afectiva, se pudo observar que en el grupo 1, la mayoría de los padres consideraba que la forma de manifestarle a su hijo pequeño el afecto era a través de los cuidados maternos como por ejemplo darle de comer, no dejarlo llorar mucho y cubrirlo para que no tuviera frío. Pero la mamá no abrazaba ni besaba a su hijo, porque no se acostumbraba y si el niño estaba llorando la mamá lo cargaba, revisaba que no estuviera mojado, le daba de comer nuevamente, veía que no estuviera enfermo y lo volvía a acostar para que durmiera. Cuando el niño era mayor de tres meses, si no quería quedarse acostado la mamá lo cargaba en su espalda para seguir con su trabajo.

A sus hijos de cuatro años que ya asistían al preescolar, la mamá les llamaba la atención cuando no hacían bien las cosas, incluso lo insultaban en otomí y el niño conocía el significado; otras usaban la indiferencia y los golpes que se podían dar con la mano (en la cara), con la chancla, la vara o el cinto en

cualquier parte del cuerpo y, tal vez por esta razón, era que algunos de los niños de edad preescolar, buscaban más a un familiar cercano que a su papá o a su mamá porque les tenían miedo. Algunas de las mamás del grupo 1, reconocieron que se reunían todos los días con su familia, conversando adulto con adulto la mayor parte del tiempo y se dirigían a sus hijos sólo cuando tenían que indicarle algo o para corregir su comportamiento.

Marcadas diferencias fueron observadas en el grupo 2, en el que la mayoría de las mamás respondió que la forma de demostrarle a sus hijos pequeños que los querían, era mediante los cuidados maternos, pero, además los abrazaban, besaban, les decían te quiero y a veces cuando estaban durmiendo, les acariciaban la cabeza, la mano o la mejilla. Las muestras de afecto se hacían más evidentes después de que el niño cumplía los tres meses, porque se reía cuando la mamá lo abrazaba, lo besaba y le decía que lo quería. Cuando el niño lloraba sin razón, las mamás de este grupo buscaban tranquilizarlo, lo distraían, lo arrullaban y le daban palmadas suaves en la espalda para que se quedara dormido, pero, si el niño no se quería dormir lo cargaban en su espalda para continuar con su quehacer.

En este grupo, la mayoría de las mamás acostumbraban expresar alegría cuando veían que su hijo las miraba o cuando comenzaba a voltearse, gatear, o ponerse de pie y cuando se podía caer le extendían la mano y le sonreían; después de que los niños cumplían el año, ellas empezaban a corregirlo y estaban pendientes de que no les pasara nada. Cuando el niño ayudaba a hacer mandados sencillos en casa, la mamá le aplaudía y le estimulaba positivamente, por ejemplo le decía a su hijo “lo hiciste bien” y pasaba lo mismo con los niños que asistían a la escuela. Si el niño llegaba a presentar alguna dificultad al realizar una actividad, su mamá (papá) se acercaba y le decía “mira se hace así” y hacía la actividad junto con él, lo que le daba mayores oportunidades de observar.

Estos padres si tenían que corregir a su hijo, hablaban con él y le daban consejos, si era necesario le impedían ver la televisión o jugar un rato con su

pelota y, muy rara vez le daban una nalgada, pues, en parte el salir de la comunidad (y/o el interactuar con personas ajenas a su cultura), les permitió observar cómo trataban otros padres a sus hijos y eso les había ayudado para hablar más con sus hijos y tratar de ayudarlos en las tareas escolares o cuando no sabían hacer algo. Se puede decir que en este grupo los padres eran más comunicativos, pues, le explicaban al niño lo que pasaba y lo impulsaban a que estudiara y se preparara y esto los favorecía, porque los niños los buscaban a ellos porque además de proveerles el alimento diario, eran ellos quienes los protegían, les enseñaban, los mandaban a la escuela, les compraban juguetes cuando tenían dinero y todo proporcionaba a los niños seguridad y confianza para construir una buena imagen de sí mismos.

Todo lo anterior realza la importancia de que la madre le demuestre afecto a su hijo en las diferentes intervenciones que ocurren a diario, como solía suceder en las interacciones afectivas que las madres del grupo 2 tenían con sus hijos, pues, como resultado de ello el hijo obtendrá seguridad y confianza que redundan en su disposición para interactuar con sus semejantes así como con el entorno físico que le rodea, beneficiándose de esta forma su desarrollo (Alegre, 2003; Cantón y Sawyer, 1987; Halfon, Shulman & Hochstein, 2001; Kato & Brooks-Gun, 2007; Kreppner, 2003; UNICEF, 2004). Satir (1991, en Mazzei, 2004) enfatizó que cada palabra, expresión facial, ademán o acto de los padres, envía a los niños un mensaje acerca de su autoestima, pero los sentimientos de valía sólo pueden florecer cuando se expresan en un ambiente familiar en el que pueden apreciarse (y respetarse) las diferencias individuales, donde el amor se manifieste abiertamente, donde los errores sirven de aprendizaje, donde la comunicación es abierta, la responsabilidad practicada y modelada la sinceridad.

Por el contrario en el grupo 1, la mayoría de las mamás tendrían--por las cargas de trabajo, su estado de salud y las carencias económicas y de educación--, a no poner atención en los avances que tenía su hijo ni a estimular sus ejecuciones y comportamientos escolares. En relación a este punto Alegre (2003) señaló que cuando los padres tienden a ignorar o desaprobar la conducta del menor, se impide que se consolide en el niño una mínima autovaloración y



autoconfianza que afectará su desarrollo. La UNICEF (2004) señaló que para desarrollarse emocionalmente sano, el niño necesita sentirse querido, aceptado y valorado, pues esto le permite sentir seguridad y confianza en sí mismo que le ayudan a formar una buena autoestima, pero no lo puede hacer solo, necesita recibir elogio y palabras afectivas de sus padres y de las personas que lo rodean; razones por las que era posible presentaran problemas de conducta sus hijos desde que iniciaron el preescolar.

5. Las expectativas de vida que los padres tenían hacia sus hijos se encontraban influenciadas principalmente por la edad, el estado de salud, los conocimientos empíricos o los años de escuela, la experiencia, habilidades sociales, costumbres y valores de los padres, así como por el ingreso económico y la ayuda del padre y familiares cercanos. Las mamás del grupo 1 estaban más interesadas en aprender a cocinar para alimentar a sus hijos y en aprender a hacer diferentes artesanías para poderlas vender. También se observó que cuando la madre es la única responsable de sus hijos y/o cuando ésta tiene carencias económicas, educativas, de salud y por lo regular permanece dentro de la comunidad, espera que su hijo termine la primaria para que aprenda bien leer, escribir y hacer cuentas y consiga un trabajo (de lo que sea) pero que no agarre mañas. Algunos padres esperaban que sus hijos asistieran a la secundaria para que aprendieran un oficio, pero reconocían de antemano que el niño podría abandonar la escuela porque este nivel era más difícil. Los padres del grupo 2 estaban más interesados en aprender a guiar o educar a sus hijos para que estudiaran y se prepararan. Sin embargo hay que mencionar que sólo algunos padres de este grupo, esperaban que sus hijos (niños/niñas) estudiaran una carrera profesional, trabajaran y vivieran en mejores condiciones de vida. Estos padres mencionaron que la escuela, ayudaría a sus hijas “para que si ellas se llegan a casar jóvenes, cuando tengan hijos, los sepan educar bien y les ayuden con sus tareas escolares” y para que “en caso que el hombre se vaya, ella consiga un trabajo para sacar a sus hijos adelante”.

Es importante señalar que para muchas personas, el ejercicio de la paternidad y la maternidad se aprenden sobre la práctica y en ésta se permite

aprender de los errores. Sin embargo, los errores pueden ocasionar daños en los hijos, tal como se observa en este estudio, en el que se aprecian marcadas diferencias en las formas de interacción física, verbal y afectiva derivadas de maneras diferentes de concebir la paternidad y la maternidad. Resulta claro que en el grupo 1, en el que los niños estaban presentando problemas de conducta en la escuela, los padres contaban tanto con menores recursos personales tales como menor escolaridad y conocimientos acerca de la educación, menores relaciones y aprendizajes fuera de su comunidad, menores relaciones afectivas con sus progenitores y menores relaciones con sus familias de origen, así como menores recursos materiales, que les proveyeran de las habilidades para interactuar con sus hijos de manera diferente.

Por el contrario, en el grupo 2 en el que los niños no presentaban problemas de conducta en el preescolar los padres contaban tanto con mayores recursos personales como: mayor alfabetización, mayores conocimientos y experiencias fuera de su comunidad de las que habían aprendido cómo tratar a sus hijos así como mayores recursos económicos que les permitían cubrir las necesidades básicas de la familia e interactuar con sus hijos de manera más positiva.

De lo anterior, puede señalarse que es imprescindible difundir en comunidades indígenas, rurales o colonias marginadas las ventajas de la interacción física, verbal y afectiva de la madre con sus hijos desde el nacimiento y a lo largo de su desarrollo. Particular importancia tendrá orientar a las madres respecto a estos temas cuando sus hijos ingresan al preescolar, pues, esto además de que redundará en beneficio del niño, ayudará a los padres a tomar conciencia de la importancia de su presencia en la vida diaria de su hijo. Las diferencias entre ambos grupos estudiados, enfatizan la necesidad de identificar a aquellos padres con menos recursos no sólo económicos sino educativos y afectivos que podrán ser apoyados desde que el niño indígena inicia su escolarización así como a los padres de aquellos niños que presentan problemas de atención, obediencia, lenguaje, para que desde el principio reciban la información y comprendan por qué es que deben establecer un intercambio de

calidad con sus hijos (hablar, tocar y demostrar su afecto) pues, esto seguramente ayudará a que los niños se integren mejor a su familia y muestren una mejor adaptación al preescolar lo que les permitirá adquirir madurez y más habilidades que les servirán no sólo para cuando se encuentren en la primaria sino en su vida futura.

## **APÉNDICE A**

### **Guía de entrevista para padres**

López, B. M. L. y Aclé T. G. (1997)

Sugerencias para su aplicación:

- Diríjase al entrevistado con respeto, usando de preferencia el Ud., Sr., Sra., Don o Doña seguido por el nombre de la persona.
- Retome los nombres de la familia entrevistada cuantas veces sea necesario a lo largo de la entrevista.
- En caso de que la familia no tenga menores entre 0 y 4 años, pedirle al entrevistado que recuerde los cuidados que tuvo con su hijo que actualmente asiste al preescolar.
- Si la entrevista se realiza en el edificio escolar, elija un lugar cómodo donde el entrevistado se pueda sentar y/o donde los hijos del entrevistado (niños menores de cuatro años) puedan desplazarse sin peligro alguno. Si la entrevista se efectúa en el domicilio, asegúrese de contar con el permiso de los propietarios y adáptese a las circunstancias.
- No olvide dar las gracias al entrevistado por su información.

Fecha y lugar de la entrevista

### **DATOS GENERALES DE LA FAMILIA**

1.- Nombre del padre entrevistado y del menor que asiste al preescolar

Edad

Lugar de nacimiento

Ocupación y lugar donde desempeña su trabajo

Escolaridad

Sabe leer, escribir y hace cuentas

Habla y entiende español/otomí

Edad a la que contrajo matrimonio o se unió con su pareja

Estado civil actual

2.- Nombre del cónyuge y/o responsable del menor

- Edad  
Lugar de nacimiento  
Ocupación y lugar donde desempeña su trabajo  
Escolaridad: repitió usted algún grado  
Sabe leer, escribir y hacer cuentas  
Lenguaje: español/otomí (lo habla y lo entiende)  
Edad en la que contrajo matrimonio o se unió con su pareja  
Estado civil actual
- 3.- Número total de hijos (anotar del mayor al menor, nombre, sexo, escolaridad o la actividad que realizan así como número de pérdidas o fallecimientos.
  - 4.- Vive en casa propia y/o de familiares.  
Número de cuartos  
La vivienda cuenta con servicio de agua, luz y drenaje  
Cocina sus alimentos con gas/leña/carbón
  - 5.- ¿Aproximadamente de cuánto dinero dispone a la semana para comprar su mandado?
  - 6.- ¿Comparte dormitorio y gastos de alimentación con algún familiar de usted o su esposo?
  - 7.- ¿Regularmente, qué alimentos consumen en el desayuno, comida, cena y cuántas veces se come al día?.
  - 8.- ¿En alguno de sus embarazos se presentó alguna complicación que pusiera en peligro la vida de usted o su hijo?.
  - 9.- ¿Alguno de sus hijos presenta dificultades para ver, caminar, escuchar, concentrarse o algún otro problema que le impida desarrollarse normalmente?
  - 10.- ¿Ha recibido el menor que presenta dificultades algún tipo de ayuda para superar esta problemática?, especifique.

### **INTERACCIÓN FÍSICA**

- 11.- ¿Dónde y con quién se queda su hijo de 0-3 meses mientras usted (su esposa) realiza sus quehaceres domésticos?
- 12.- ¿Acostumbra usted tomar la mano de su hijo, acariciarle el rostro, los pies, la cabeza mientras le da de comer, lo arrulla o duerme?
- 13.- ¿Cuándo baña o cambia a su hijo, acostumbra moverle suavemente los brazos y las piernas para enseñarlo a moverse?
- 14.- ¿Después de cambiarlo, acostumbra dejar a su bebé recostado sobre la cama con las manos sueltas o envuelto en la cobija?
- 15.- ¿Cómo sabe a qué hora debe de alimentar y/o atender al niño?
- 16.- ¿Qué cuidados especiales tiene con su hijo de 0 a 3 meses de edad?

- 17.- ¿Dónde y con quién se queda su hijo (de 3 a 12 meses) cuando usted tiene que hacer algún mandado fuera de la comunidad?
- 18.- ¿Qué hace usted cuando su hijo despierta y usted todavía no ha terminado de hacer su quehacer?
- 19.- ¿Juega con su hijo mientras lo baña / cambia y/o permite que sus hijos jueguen con él?
- 20.- ¿Cuándo el niño está despierto acostumbra darle objetos para que aprenda a agarrarlos, moverlos o se los lleve a la boca?
- 21.- ¿Cuando su hijo está acostado lo enseña a voltearse, moverse, sentarse, gatear y/o a caminar?
- 22.- ¿A qué edad y cómo le enseña a su hijo a controlar esfínteres?
- 23.- ¿Enseña al niño las partes del cuerpo, nombres de objetos y diferencias entre arriba-abajo, adentro-afuera, izquierda-derecha, chico- grande?
- 24.- ¿Desde qué edad se deja que los niños ayuden en los quehaceres domésticos?
- 25.- ¿Cuáles son los quehaceres en los que participa su hijo que asiste al preescolar y cómo aprende?
- 26.- ¿Su hijo que asiste al preescolar se viste, desviste, baña y peina sin ayuda?
- 27.- ¿Qué juguetes tiene el menor en casa y cuáles son los juegos preferidos?
- 28.- ¿Participa usted en el juego con sus hijos? si responde no, ¿con quién juegan?

### **INTERACCIÓN VERBAL**

- 29.- ¿A qué edad se acostumbra llamar al niño por su nombre?
- 30.- ¿Acostumbra hablar con su hijo de 0-3 meses mientras lo alimenta, baña, cambia? ¿Le canta canciones en otomí-español para arrullarlo/dormirlo?
- 31.- ¿Qué hace o le dice a su hijo cuando al entrar al cuarto lo encuentra despierto?
- 32.- ¿A qué edad acostumbra usted comenzar a hablar con su hijo?
- 33.- ¿Qué hace usted cuando escucha a su hijo emitir sonidos vocales y/o decir palabras que antes no decía?
- 34.- ¿A qué edad comienza el niño a hablar y quién le enseña?
- 35.- ¿Cuando su hijo que ya habla (1-2 años) tiene hambre, cómo le pide su mamila?
- 36.- ¿A qué edad aprende el niño a decir su nombre completo, el de familiares y el de objetos o animales que habitan en su medio?
- 37.- ¿Acostumbra preguntarle a su hijo que asiste al jardín escolar qué actividades hizo en la escuela?
- 38.- ¿Habla usted y su esposo con sus hijos? ¿De qué temas?
- 39.- ¿Cuándo su hijo no puede hacer alguna actividad cotidiana (que usted conoce), le explica usted cómo hacerlo?
- 40.- ¿En qué lenguaje se comunican usted y su esposo con sus hijos? si contestó

otomí, preguntar ¿por qué?

### **INTERACCIÓN AFECTIVA**

- 41.- ¿Cómo le demuestra a un niño de 0-3 meses que lo quiere? ¿Lleva al niño a vacunar?
- 42.- ¿Acostumbra usted, abrazar, besar, acariciar, llamar a su hijo de una manera en especial y/o decirle que lo quiere?
- 43.- ¿Qué hace usted para que su hijo entre 6 meses y 2 años deje de llorar?  
(Sabido que no está enfermo, está recién cambiado y no tiene hambre)
- 44.- ¿Qué hace usted cuando ve a su hijo hacer cosas que antes no hacía?  
(sonreír, pararse, caminar, decir mamá/papá, etc.)
- 45.- ¿Qué hace usted con mayor frecuencia, felicita a su hijo o le llama la atención?
- 46.- ¿A qué edad comienza usted a disciplinar a su hijo y cómo lo hace?
- 47.- ¿A quién se acercan o buscan más los niños cuando son mayores de dos años?  
¿A quién buscan para jugar o platicar?
- 48.- ¿Cómo le demuestra usted a su hijo de edad preescolar que lo quiere?
- 49.- ¿Cuando es posible, reúne a su familia para comer, conversar o distraerse en el patio de su casa?
- 50.- ¿Para distraer a sus hijos sale usted o su esposo con los niños a caminar o hacen algo diferente los fines de semana?
- 51.- ¿Cuál es la razón por la cual envía a su hijo al jardín de niños?

### **EXPECTATIVAS DE VIDA**

- 52.- ¿Qué hace usted –o que haría- para ayudar a su hijo a tener un mejor desempeño escolar?
- 53.- ¿Hasta qué grado le gustaría que su hijo estudiara y por qué?
- 54.- ¿Qué profesión o trabajo le gustaría que su hijo desempeñara el día de mañana?
- 55.- ¿Le gustaría que de adulto su hijo viviera y/o trabajara en la comunidad y conservara su lengua y sus costumbres o que viviera en la ciudad?
- 56.- ¿Si usted tuviera la oportunidad de aprender algo para beneficio de su familia, qué le gustaría aprender y por qué?

## REFERENCIAS

- Acle, T. G. (2000). *Gente de razón: educación y cultura en Temoaya*. Disertación doctoral de Antropología Social no publicada. Universidad Iberoamericana, D.F., México.
- Acle, T. G. (2006). *Educación especial. Investigación y práctica*. México: Plaza y Valdés -UNAM.
- Acle, T. G. y Roque, H. M. P. (1994) Necesidades de educación especial en una población otomí del estado de México. *La Psicología social en México* 5, 486-492.
- Alegre, J. R. (2003). *Preescolar. Desarrollo de la conducta: 0 a 3 años*. Recuperado de [www.dormadiondidactica.com/conducta.pdf](http://www.dormadiondidactica.com/conducta.pdf)
- Atkin, C. I., Supervielle, T., Cantón, P. y Sawyer, R. (1987). *Paso a paso. Cómo evaluar el crecimiento y el desarrollo de los niños*. México: UNICEF, PAX.
- Barrientos, L. G. (2004). *Otomíes del Estado de México*. Recuperado de <http://www.cdi.gob.mx>
- Bazdresch, M. (1999). *Educación y pobreza: una relación conflictiva*. Recuperado de <http://www.eva.iteso.mx/trabajos/mbazdres/educypobreza.pdf>
- Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19 (1), 45-67.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. USA: Cornell University.
- Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (2001). *Experiencias significativas de desarrollo infantil Temprano en America Latina y Caribe*. UNICEF-United Nations Children's Fund. Recuperado de [http://www.oei.es/inicial/articulos/experiencias\\_significativas.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/experiencias_significativas.pdf)
- Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas del Estado de México. (s/f). *Historia del pueblo Otomí*, Recuperado de <http://www.edomexico.gob.mx/cedipiem/htm/otomi.htm>
- Covarrubias T. M. A., Gómez H. J. T. y Estrevel R. L.B. (2005) Los estilos de interacción paterna-materna y el desarrollo de la autorregulación afectiva en el niño. Una perspectiva histórico cultural. *Revista Cubana de Psicología*, 22(1).



- Darling, N. (1999). *Parenting style and its correlates*. ERIC Digest ED427896 1999-03.00, Recuperado de [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)
- Dekovic & Janssens. (1992). En R. Fabes & C. Lynn. (2000). *Exploring child development. Transactions and Transformation*, USA: Arizona State University.
- Denac, O. (2008). A case of study of preschool children's musical interest at home and at school. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 439-444.
- Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. (1989). Vol. III. España: Diagonal/Santillana.
- Duque, G. C. S. (2002). *Sentido de los estilos socializadores de los padres de familia del colegio Santa Inés*. Tesis de maestría en Educación y Desarrollo Humano no publicada. Universidad de Manizales – CINDE. Recuperado de <http://www.correo.umanizales.edu.co/tesis/medh/SENTIDODELOSESTILOSSOCIALIZADORESDELOSPADRESDEFAMILIADELCOLE.HTML-100SK>
- Embriz, O. A. (2002). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos Indígenas de México*. Secretaría de Desarrollo Social. Recuperado de <http://cdi.gob.mx/ini/indicadores/indicadores.html>
- Embriz, O. A. y Ruiz, L. (2003). *La pobreza y la desigualdad social vistos a la luz de la problemática étnico-racial en América Latina*. Recuperado de [www.crop.org/workshops/files/oooo76-LP-CROP-CLACSO-CIDSE%20Nov%202005%20spanish.pdf](http://www.crop.org/workshops/files/oooo76-LP-CROP-CLACSO-CIDSE%20Nov%202005%20spanish.pdf)
- Eming, Y. M. y Fujimoto-Gómez, G. (2007). *Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales*. Recuperado de <http://www.oas.org/udse/readytolearn/documentos/3.doc>
- Halfon, N., Shulman, E. & Hochstein, M. (2001). *Brain development in early childhood. Building community systems for young children*. UCLA Center for Healthier Children, and Communities. Los Ángeles, CA. Recuperado de <http://healthychild.ucla.edu>
- Kato, K. P. & Brooks-Gunn, J. (2008). Differential exposure to early childhood education services and mother-toddler interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 213-232.
- Kreppner, K. (2003). En J. Valniser & K. Connolly. (2003). *Handbook of developmental psychology*. USA: SAGE Publications.

Mapa de Temoaya y comunidades circunvecinas. (2004). Recuperado de <http://www.edomexico.gob.mx/sedeco/turismo/temoaya/temoclim.html>

Martínez, M. F. (2008). *La estimulación temprana: enfoques, problemática y proyecciones*. Recuperado de [http://www.oei.es/inicial/articulos/enfoques\\_estimulaci3n\\_temprana.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/enfoques_estimulaci3n_temprana.pdf)

Mazzei, M. M. F. (2004). *Factores que influyen en el desarrollo de la autoestima de niños otomíes preescolares*. Tesis de Maestría en psicología no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Mazzei, M. M. F. (2006). Identificación de factores relacionados con el desarrollo de la autoestima de niños otomíes en edad preescolar. En G. Acle (Coord.). *Educación especial. Investigación y práctica* (pp.167-175). México: Plaza y Valdés-UNAM.

Millard, S. K., Nicholas, A. & Cook, F. M. (2008). Is parent-child interaction therapy effective in reducing stuttering. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51(3), 636-650.

Molinar, P. P. (1999). *Vida cotidiana y salud en mujeres otomíes del estado de México*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lasa97/molinarpalma.pdf>

Pando, M., Aranda, C., Amescua, M.T., Mendoza, P. y Pozos, E. (2004). Estimulación temprana y desarrollo madurativo del niño en zonas rurales del estado de Jalisco. *Revista de Psiquiatría*, 31(3), 123-128.

Perfil Indígena Otomí. (2005). Recuperado de <http://www.ciesas.edu.mx/bibdf/sedes/istmo/perfilindigena/otomies/>

Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 167-177.

Roque, H. M. P. (2001). *Estudio de la participación parental en una escuela monolingüe español de una comunidad otomí desde un enfoque ecológico*. Tesis de maestría en psicología no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Roque, H. M. P. (2006). Valor social de la educación escolarizada. Identificación para la participación indígena. En: G. Acle (Coord.). *Educación Especial. Investigación y práctica* (pp.37-62). México. Plaza y Valdés-UNAM.

Ruiz de Miguel, C., (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 289-304.

- Salario mínimo en México. (2005). Recuperado de [http://www.sat.gob.mx/sitio\\_internet/asistencia\\_contribuyente/informacion\\_frecuente/salarios\\_Minimos/](http://www.sat.gob.mx/sitio_internet/asistencia_contribuyente/informacion_frecuente/salarios_Minimos/)
- Sanchez, M. E. (1994). *Introducción a la Educación Especial*. Madrid: Complutense.
- Sandoval, F. E. (1994). *Familia indígena y unidad doméstica. Los Otomíes del Estado de México*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Santiago, S. A. (2009). *Identificación de necesidades educativas especiales en niños otomíes de preescolar*. Tesis de maestría en psicología no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Schmelkes, S. (1998). El caso de la educación básica. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 317-345.
- Spindler, G. D. (1993). La transmisión de la cultura. En H. Velasco. *Lecturas de Antropología para Educadores*. España: Trotta Editores.
- UNICEF. (2004). *Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas*. Colombia: Oficina de Área para Colombia y Venezuela.
- Vera, N. J. A. y Peña, R. M. O. (2005). *Desarrollo, estimulación y estrés de la crianza en infantes rurales de México*, Recuperado de [www.cop.es/delegaci/andocci/VOL.%2023-3-2005-%206.pdf](http://www.cop.es/delegaci/andocci/VOL.%2023-3-2005-%206.pdf)
- World Health Organization. (2005). *Capítulo uno: las madres y los niños son importantes y su salud también*. Recuperado de <http://www.who.int/whr/2005/xchapter1/es/index1.html>