AAN 7954



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN ESCUELA DE PSICOLIGÍA

ESTUDIO DESCRIPTIVO RELACIONAL DE LA CALIDAD DE MEDIACIÓN MADRE-HIJO, CAPACIDAD INTELECTUAL Y NIVEL DE DESARROLLO EN DESTREZAS QUE EXIGEN PROCESOS DE ATENCIÓN Y DISCRIMINACIÓN EN UNA MUESTRA DE NIÑOS DESNUTRIDOS LEVES, EN EDAD PRE-ESCOLAR Y DE BAJO NIVEL SOCIO-ECONÓMICO

Autores

María de las Nieves, GARCÍA TOMÉ Dileidys Elena, MOGOLLÓN AULAR

Profesor Guía CARMEN LEÓN DE VILORIA.

TESIS PS2000 G3

Caracas, 2000

1ES15 PS 2000 93

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN ESCUELA DE PSICOLOGÍA



ESTUDIO DESCRIPTIVO RELACIONAL DE LA CALIDAD DE MEDIACIÓN MADRE-HIJO, CAPACIDAD INTELECTUAL Y NIVEL DE DESARROLLO EN DESTREZAS QUE EXIGEN PROCESOS DE ATENCIÓN Y DISCRIMINACIÓN EN UNA MUESTRA DE NIÑOS DESNUTRIDOS LEVES, EN EDAD PRE-ESCOLAR Y DE BAJO NIVEL SOCIO- ECONÓMICO

Autores

María de las Nieves, GARCÍA TOMÉ Dileidys Elena, MOGOLLÓN AULAR

Profesor Guía

CARMEN LEÓN DE VILORIA.

Caracas, 2000

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION ESCUELA DE PSICOLOGÍA

ESTUDIO DESCRIPTIVO RELACIONAL DE LA CALIDAD DE MEDIACIÓN MADRE-HIJO, CAPACIDAD INTELECTUAL Y NIVEL DE DESARROLLO EN DESTREZAS QUE EXIGEN PROCESOS DE ATENCIÓN Y DISCRIMINACIÓN EN UNA MUESTRA DE NIÑOS DESNUTRIDOS LEVES, EN EDAD PRE-ESCOLAR Y DE BAJO NIVEL SOCIO-ECONÓMICO

Trabajo de investigación presentado por:

María de las Nieves, GARCÍA TOMÉ Dileidys Elena, MOGOLLÓN AULAR

a la

Escuela de Psicología

Como requisito parcial para obtener el título de

Licenciado en Psicología

Profesor Guía CARMEN LEÓN DE VILORIA.

Caracas, Julio 2000.

A mis padres, gracias por su apoyo y ánimo constante, por haberme acompañado en este largo camino, por su confianza y comprensión, gracias por ayudarme a crecer, este logro también es suyo.

A Dios, por haberme dado resistencia para superar los inconvenientes, y salud para disfrutar los logros, por estar siempre a mi lado, y acompañarme en un proceso de crecimiento y cambio, gracias Dios por darme fuerzas para mejorar cada día más.

A Alfonso y Raquel, gracias por su apoyo, comprensión y ánimo, aunque lejos, sé que me acompañan en este triunfo. A Belkis quién dentro de su sufrimiento sigue dando alegría y confianza, gracias por tu si incondicional.

A todos mis amigos, por su solidaridad, por compartir conmigo tantas experiencias, logros y fracasos, por haber crecido juntos, y ser el ánimo y la luz dentro de la desesperación, en especial a María Elena y a Montserrat, amigas para todo, gracias por confiar en mí y acompañarme siempre.

A Elena, por tu paciencia en este trabajo, por ser una excelente compañera, y el complemento exacto para el logro de un buen trabajo, gracias por compartir tantas experiencias, tristezas y alegrías, y sobretodo por tu amistad.

A mi fuerza interior, mis sueños y fantasías, por seguir allí y hacer realidad este proyecto. Gracias.

Mary Nieves

A ti Dios por ser la expresión de ese poder que a la vez se expresa en mi vida.

A ti mamá por estar siempre allí, por tu apoyo y por tu amor.

A ti papá por tus consejos, por ser mi ejemplo de constancia y de dedicación.

A ti Edgar, por tu entusiasmo y tu apoyo.

A ti Linda por ser mi niña bella, por llenar mi vida de alegría y dulzura.

A ti abuela que vives en el recuerdo de todos los que te amamos.

A ti Gustavo por tu amor, por tu confianza y por tu aliento en los momentos en que pensé que no lo lograría.

A ti Edilia por tus consejos, y por abrirme tus brazos llenos de vida y esperanza.

A ti Mary, por reír y por no decaer cuando todo se hacía más difícil, gracias por ser una compañera y amiga perfecta.

A todos los niños que participaron en este proyecto, que nos regalaron una sonrisa en medio de su tragedia, y que no solo colocaron la pieza al rompecabezas de mis sueños, sino que gracias a ellos ese sueño hoy en día es una realidad.

A todos gracias....

AGRADECIMIENTOS

A nuestros padres, quienes no solo contribuyeron con su apoyo y estímulo, sino también permitieron el financiamiento de este proyecto de investigación.

A la M Sc. Carmen León de Viloria, profesora guía de esta investigación, por toda su colaboración, paciencia, y la gran ayuda prestada al contactar a las personas que proporcionaron la escala necesaria para la evaluación de la Experiencia de Aprendizaje Mediado, por sus oportunos consejos y su ánimo constante, lo cual permitió continuar en el logro de tan ambicioso estudio.

A la M Sc. Mirem de Tejada, por el apoyo prestado para la realización del estudio, al facilitar y condicionar su espacio de trabajo para llevar a cabo la recolección de los datos requeridos. A todo el personal que trabaja en el Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni, por permitir el acceso y la evaluación de los pacientes que acudieron por primera vez a consulta externa, así como por la colaboración prestada ante cualquier inconveniente.

A la profesora Zuleima Santalla, por su guía y tiempo disponible para la supervisión del proyecto, y sus consejos para la mejora del mismo. Al profesor Jaime Robles y el profesor José Gregorio del Llano, por su asesoría en todo lo referente a la metodología y el análisis de datos de la investigación.

A la Doctora Nellie Zambrano de Puerto Rico, por proporcionar la traducción en español de la Escala de aprendizaje Mediado (EAM), elaborada por la Doctora Carol Lidz de New York. Se agradece a la Doctora Carol Lidz el haber proporcionado a la profesora guía de la investigación toda la información necesaria acerca de la confiabilidad y validez de su escala, y estar abierta a cualquier tipo de contribución relacionada con la misma.

Al Centro de Atención Nutricional Infantil de Antímano (CANIA), por su colaboración en la realización del estudio piloto necesario para obtener la confiabilidad en el país de la escala para la medición de la Experiencia de Aprendizaje Mediado creada en New York, y el aporte de parte del material teórico utilizado en la investigación.

A las madres y niños que conformaron la muestra de esta investigación, cuya colaboración permitió la realización de la misma. A Belkis García por proporcionar la cámara utilizada para la grabación de la interacción de la díada madre- hijo, a nuestra compañera Liana Pérez por su ayuda en los procesos técnicos de elaboración de tablas de resultados, y a nuestro compañero Franklin López por su apoyo en la elaboración de los gráficos de resultados.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS	9
ÍNDICE DE FIGURAS	11
ÍNDICE DE GRÁFICOS	12
ÍNDICE ANEXOS	13
RESUMEN	14
INTRODUCCIÓN	17
MARCO TEÓRICO	
1.DESARROLLO INFANTIL	20
2.CONSTRUCTIVISMO Y PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO	21
3.CAPACIDAD INTELECTUAL	29
3.1 Conceptualización	29
3.2 Métodos de estudio	31
4.DESNUTRICIÓN	42
4.1 Conceptualización	42
4.2 Diagnóstico.	45
4.3 Factores asociados a la desnutrición	49
4.4 Clasificación de la desnutrición	50
4.5 Perfil psicológico del niño desnutrido	55
4.6 Situación de pobreza, desnutrición y su efecto sobre el desar	rollo
cognitivo	58
5.CALIDAD DE MEDIACIÓN MADRE- HIJO	74
5.1 La relación madre- hijo y su estudio	74
5.2 Conceptualización actual de la calidad de mediación madre- hijo	80
5.3 Calidad de mediación madre- hijo, pobreza y desnutrición	92
5.4 Calidad de mediación madre- hijo y su efecto sobre el desar	rollo
cognitivo	101

MÉTODO

1. Problema120
2. Hipótesis General y Específicas120
2.1 Hipótesis General120
2.2 Hipótesis específicas120
3. Definición de Variables122
3.1 Variables Independientes: Calidad de mediación madre- hijo y
capacidad intelectual122
3.2 Variables Dependientes: Nivel de desarrollo en destrezas que exigen
procesos de atención y nivel de desarrollo en destrezas que exigen
procesos de discriminación123
3.3 Variables a controlar: Desnutrición, desnutrición leve, nivel
socioeconómico y género125
4. Tipo y diseño de investigación127
5. Diseño Muestral: Población y Muestra128
6.Instrumentos
6.1. Escala para evaluar la experiencia de aprendizaje mediado (EAM),
desarrollada por Lidz (1991)130
6.1.1. Estudio piloto de la escala para evaluar la Experiencia de
Aprendizaje Mediado (EAM) en Venezuela135
6.2. Escala MOIDI- Versión completa137
6.2.1. Versión parcial para niños desnutridos de la Escala MOIDI140
6.3. Test de Goodenough145
6.4. Historia médica de los pacientes que acuden al Centro Clínico
Nutricional Menca de Leoni147
6.5. Escala Graffar modificada147
7. Aparatos148
8. Procedimientos150

ANÁLISIS DE RESULTADOS	157
DISCUSIÓN	173
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	181
LIMITACIONES	184
REFERENCIAS	186

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: Coeficientes de alfa de Cronbach de la escala para evaluar la
Experiencia de Aprendizaje Mediado - EAM (Lidz, 1991a)134
TABLA 2: Correlaciones simples entre los tres observadores participantes en el
análisis de resultados del estudio piloto de la escala para evaluar la Experiencia de
Aprendizaje Mediado (EAM) en Venezuela137
TABLA 3: Resultados del análisis descriptivo para las variables: Calidad de
mediación madre- hijo, capacidad intelectual y nivel de desarrollo en destrezas
que exigen procesos de atención y discriminación158
TABLA 4: Correlación simple entre las variables independientes calidad de
mediación madre- hijo y capacidad intelectual164
TABLA 5: Correlación simple entre todas las variables implicadas en el
estudio165
TABLA 6: Regresión múltiple de las variables: Nivel de desarrollo en destrezas
que exigen procesos de atención, calidad de mediación madre- hijo y capacidad
intelectual166
TABLA 7: Análisis de varianza simple para las variables: Nivel de desarrollo en
destrezas que exigen procesos de atención, calidad de mediación madre- hijo y
capacidad intelectual166
TABLA 8: Representación de los coeficientes de regresión lineal para cada una
de las variables: Nivel de desarrollo en destrezas de desarrollo que exigen

procesos de atención, calidad de mediación madre- hijo y capacidad intelectual
TABLA 9: Regresión múltiple de las variables: Nivel de desarrollo en destrezas
que exigen procesos de discriminación, calidad de mediación madre- hijo y
capacidad intelectual169
TABLA 10: Análisis de varianza simple para las variables: Nivel de desarrollo er
destrezas que exigen procesos de discriminación, calidad de mediación madre-
hijo y capacidad intelectual169
TABLA 11: Representación de los coeficientes de regresión lineal para cada una
de las variables: Nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de
discriminación, calidad de mediación madre- hijo y capacidad intelectual170

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama del diseño utilizado en el estudio12
Figura 2: Ubicación de la cámara en el espacio de trabajo14
Figura 3: Modelo resultante de la relación entre la calidad de mediación madre
hijo, capacidad intelectual y destrezas de desarrollo integral que exigen atención
discriminación17

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Representación de la distribución de las puntuaciones de la variable : Calidad de Mediación madre- hijo
Gráfico 2: Representación de la distribución de las puntuaciones de la variable : Capacidad Intelectual
Gráfico 3: Representación de la distribución de las puntuaciones de la variable : Nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención162
Gráfico 4: Representación de la distribución de las puntuaciones de la variable: Nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de discriminación163

INDICE DE ANEXOS

ANEXO A: Escala para evaluar la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)
desarrollada por Lidz (1991a)195
ANEXO B: Correlaciones simples entre los tres observadores participantes en e
análisis de resultados del estudio piloto de la escala para evaluar la Experiencia de
Aprendizaje Mediado (EAM) en Venezuela200
ANEXO C: Instrumento para la medición de la atención y discriminación-
Secuencia de aprendizaje MOIDI: Área atención y discriminación, versión parcia
para niños desnutridos203
ANEXO D: Escala (modificada) para la medición del nivel socioeconómico de
Graffar216

RESUMEN

El impacto de la desnutrición en el desarrollo infantil constituye un área muy importante de investigación en psicología, en la educación de padres, y en la creación de políticas públicas. Se ha demostrado que la desnutrición tiene un efecto negativo en el desarrollo motor, cognitivo, afectivo, social y del lenguaje, y se caracteriza por una pobre calidad de interacción madre- hijo.

Sin embargo, la relación múltiple entre la calidad de interacción de la madre y el nivel de desarrollo alcanzado en tareas de tipo cognitivo por parte del niño, no ha sido estudiada bajo una aproximación constructivista, mediante el uso de evaluación dinámica, este punto constituye el aporte científico de la presente investigación, ya que ésta representa un ejemplo de la aplicación de la evaluación dinámica al estudio de la interacción madre- hijo en casos de niños con desnutrición, situación muy frecuente en Venezuela, donde la mayor proporción de la población vive en condiciones de pobreza, y los niños pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos poseen carencias nutricionales considerables.

La presente investigación ha sido diseñada para estudiar la calidad de la experiencia mediada madre- hijo, mediante 11 de los 13 componentes de la Escala de Experiencia de Aprendizaje Mediado desarrollada por Lidz (1991a), la capacidad intelectual del niño; y su relación con su nivel de desarrollo en una selección de 12 tareas que exigen procesos de atención y discriminación, que forman parte de la versión parcial para niños desnutridos de la Escala MOIDI (León de Viloria, 1987 en curso).

Se realizó un estudio piloto de la Escala de Experiencia de Aprendizaje Mediado, ya que ésta solo había sido utilizada para la evaluación de niños en Estados Unidos y en Puerto Rico, por lo cual se requería realizar estudios de confiabilidad de la escala en el país, este estudio fue realizado con una muestra de 60 díadas madre- niño; lo niños fueron seleccionados de manera intencional,

9999

1

1

4

1

evaluando a aquellos con diagnóstico de desnutrición leve, entre 3 y 6 años de edad, que acudían con sus madres al Centro de Atención Nutricional Infantil de Antímano (CANIA), y al preescolar "Estela" de La Vega.

000000000000

€

1

1

La calidad de experiencia de aprendizaje mediado fue evaluada mediante una actividad lúdica, donde la madre y el niño construyeron un rompecabezas, su interacción fue filmada y observada luego por tres observadores, un observador experto, y dos entrenados, quienes evaluaron de modo independiente la calidad de la mediación madre- hijo, aportando estadísticos de correlación simple entre 0,905 y 0,931 como estimación de la confiabilidad, la cual resulta elevada por la baja frecuencia de interacciones mediadas en diadas de madres- hijos desnutridos.

Una vez obtenidos los datos de la confiabilidad de la escala, se procedió a realizar el estudio diseñado para obtener datos acerca de la relación entre la calidad de mediación madre- hijo, la capacidad intelectual y el nivel de desarrollo alcanzado en una selección de destrezas que exigen procesos de atención y discriminación, en niños desnutridos leves. Para este estudio fueron seleccionadas 60 díadas madre- hijo, conformadas por 30 niños y 30 niñas, en edades de 3 a 6 años, con una capacidad intelectual entre un continuo de promedio- bajo a promedio (Test de Goodenough 80- 109), pertenecientes al nivel socio- económico bajo (Escala Graffar: nivel obrero y marginal), y que asistieran por primera vez al Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni, por lo que no habían sido beneficiados por el programa de atención nutricional que ofrece este centro. La calidad de mediación fue evaluada por medio de una actividad lúdica que consistió en la realización de un rompecabezas, la interacción de la díada madre- hijo fue filmada por medio de una videocámara, para luego ser evaluada según 11 indicadores seleccionados de la escala de Lidz (1991a).

Los datos del estudio fueron analizados por regresión múltiple a través del programa estadístico de computación SPSS versión 7.5. Se encontró, en relación a la variable nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención,

que tanto la calidad de mediación madre- hijo como la capacidad intelectual resultaron ser factores que explican de manera significativa (β =0,408 y β =0,403 p=0,05) a dicha variable; mientras que, para la variable nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de discriminación, la variable calidad de mediación madre-hijo explica en mayor proporción que la capacidad intelectual el nivel de desarrollo, aunque ambos coeficientes beta fueron significativos (β =0,441 y β =0,390 p=0,05), lo que indica que la calidad de mediación madre- hijo y la capacidad intelectual son predictores significativos del nivel alcanzado en las destrezas que exigen procesos de atención y discriminación, en niños entre tres y seis años diagnósticados con desnutrición leve y pertenecientes a un nivel socioeconómico obrero o marginal.

En cuanto a la calidad de mediación madre- hijo y la capacidad intelectual, estas mantienen una relación significativa, de modo que a mayor calidad de mediación, la capacidad intelectual del niño es mayor, mientras que a una menor calidad de mediación la capacidad intelectual es inferior. Estos hallazgos indican que a mayor calidad de mediación de la madre para con el hijo y mayor capacidad intelectual del niño, mayor resulta el nivel de desarrollo de las destrezas que exigen procesos de atención y discriminación, en niños desnutridos leves entre tres y seis años de edad pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo.

INTRODUCCIÓN

Entre la multiplicidad de factores que interaccionan en la adaptabilidad del ser humano a su medio ambiente, la alimentación representa uno de los indicadores de mayor importancia en cuanto a condición que limita su crecimiento y adaptación para sobrevivir como individuo, lo cual le exige cierto grado de capacidad cognitiva y calidad afectiva, representadas por una adecuada interacción madre- hijo, que en el caso de ser una relación de escaso intercambio afectivo, puede influir de manera adversa en la capacidad del niño para desarrollar las destrezas que exigen procesos de atención y discriminación, pertenecientes al área cognitiva. De allí, la importancia de estudiar la relación entre la calidad de mediación madre- hijo, la capacidad intelectual, y las destrezas que exigen procesos de atención y discriminación en niños desnutridos, tema insertado dentro de la psicología como ciencia, específicamente en el área de la psicología del desarrollo, vertiente que se encarga del estudio de la evolución del ser humano en todas las áreas, así como de los factores que podrían alterar su desarrollo.

El desarrollo cognitivo ha sido considerado por múltiples autores entre los cuáles destacan Piaget (1920) y VygotsKy (1930) como teóricos insertos dentro de la psicología del desarrollo. Dicha áreá es una de las más significativas en el desarrollo integral del ser humano, debido a que representa un proceso de cambio en los mecanismos que hacen posible el conocimiento, como lo son la percepción, la atención, la discriminación, la memoria, la adquisición de conceptos, el razonar, el resolver problemas y el tomar decisiones, que permiten la adaptación del individuo a su entorno y constituyen la base para el desarrollo afectivo, social, moral y del lenguaje. Estos logros, tienen un basamento neurológico, el cual se ve afectado cuando hay baja ingesta proteíco-calórica.

El desarrollo cognitivo abarca múltiples procesos, para fines de la presente investigación se consideran importantes las destrezas que exigen procesos de atención y discriminación, ya que han sido considerados unos de los más afectados ante déficit nutricionales en la infancia, lo que limita significativamente el modo en que el individuo se comunica con el entorno (lenguaje) y en que interacciona con las demás personas (afecto).

La perspectiva constructivista que se asume en la presente investigación otorga especial importancia al proceso de construcción mental que va formando el niño en interacción con su entorno, así como a la calidad de la instrucción que recibe de sus cuidadores. En base a esta perspectiva se han desarrollado diversos modelos de evaluación, entre ellos el modelo de evaluación dinámica, el cual es asumido en esta investigación, por constituir un modo de aproximarse al estudio de la calidad de mediación madre- hijo y a la observación estructurada ante destrezas de desarrollo infantil integral que exigen procesos de atención y discriminación.

El objetivo de la presente investigación se basa en establecer si existe o no relación entre tres variables insertas en el estudio del desarrollo del niño, como lo son la capacidad intelectual, la calidad de mediación madre-hijo, y las destrezas de desarrollo integral que exigen atención y discriminación, promoviendo el estudio del ser humano como globalidad. La importancia del presente estudio radica en incorporar la variable calidad de mediación madre-hijo al estudio de la relación existente entre las variables capacidad intelectual, y el grado de desarrollo integral de las destrezas que exigen atención y discriminación, las cuales han sido estudiadas por diversos autores pero de manera separada, y no se han relacionado con el tema de desnutrición infantil.

Si se confirma que la calidad de mediación madre-hijo es una variable que también está relacionada con el bajo desarrollo de los procesos cognitivos

en los niños con desnutrición leve, este resultado puede ser de gran relevancia para el desarrollo de programas de estimulación, centrados en el tipo de relación del niño con su cuidador. Estos programas permitirían a niños con desnutrición lograr un mejor funcionamiento en las distintas áreas de su desarrollo, a través de una mejora en la mediación que realiza su cuidador y la relación afectiva establecida entre ambos.

MARCO TEÓRICO

1. DESARROLLO INFANTIL.

El considerar a la maduración como la base del desarrollo infantil constituye un enfoque que ha sido superado por los estudiosos del efecto del enriquecimiento ambiental, los cuales han demostrado, a lo largo de los últimos años, la plasticidad del desarrollo infantil, y la posibilidad de cambio en el ser humano. Como lo señala León de Viloria (1995), la tendencia descriptiva para estudiar el desarrollo infantil desde una perspectiva maduracionista, como la que propuso Gessell, dio paso a estudios empíricos con el objetivo de precisar con mayor rigurosidad científica el proceso de interacción entre el organismo, el ambiente y la calidad de instrucción que recibe el niño.

Actualmente, se considera que el proceso de desarrollo se da en función de la interacción de factores orgánicos, el desarrollo pre y postnatal del sistema nervioso, la capacidad sensorial y la dotación genética, así como de un conjunto de factores ambientales como la calidad del hogar, escuela y comunidad, los cuales pueden estimular o inhibir el proceso del desarrollo infantil. Según León de Viloria (1995), el desarrollo infantil puede ser definido como:

Proceso en secuencia que permite la adquisición de conductas que se organizan desde las más sencillas hasta las más complejas; de las más globales a las más específicas; de menor a mayor diferenciación, las cuales se pueden describir en ocho áreas interrelacionadas de desarrollo: física, motora, cognitiva, moral, social, afectiva, sexual, y lenguaje (p. 6).

Los conceptos tradicionales derivados de las teorías de autores clásicos de la psicología del desarrollo, se centran en el estudio del crecimiento, la maduración y el desarrollo de áreas aisladas en el ser humano. Sin embargo, en la actualidad, como afirma León de Viloria (1995), la ciencia psicológica está centrada en el estudio del repertorio conductual que es reflejo de la integración de varias áreas del desarrollo y producto del proceso de interacción entre el organismo que se desarrolla en un ambiente que inhibe o facilita la expresión de su potencial.

La psicología actual, en la búsqueda de conocimientos que permitan una mayor comprensión del proceso de construcción que hace cada individuo frente a su realidad cultural, ha adoptado el paradigma del constructivismo social (Guba, 1990; cp. León de Viloria, 1995). En este paradigma el sujeto es un agente activo y procesador de la realidad, la cual se construye a partir de la interacción con otros. Las diferencias individuales surgen así del proceso de interacción del niño con sus mediadores y el contexto social donde estos se desarrollan.

2. CONSTRUCTIVISMO Y PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO.

El debate que ha ido creciendo en intensidad y amplitud, paralelamente a la incorporación progresiva de los principios constructivistas, ha llevado a la convicción de que es falaz hablar del constructivismo en singular. De este modo, hoy en día se afirma que no hay un solo constructivismo sino muchos, tantos como teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje inspiradas o compatibles con los principios básicos de la explicación constructivista. Cabría distinguir, al menos, entre el constructivismo basado en la teoría genética de Piaget y el basado en la teoría sociocultural de Vygotsky.

El constructivismo de Piaget (1920), inspirado en la tradición organísmica de la psicología, hunde sus raíces en la teoría del aprendizaje verbal significativo, la teoría de los organizadores previos y la teoría de la asimilación (Coll, 1996).

El teórico suizo Jean Piaget construyó una teoría compleja acerca del desarrollo cognoscitivo, en la cual sostiene que el pensamiento maduro emerge a través de un proceso de desarrollo que no es, ni maduración biológica directa, ni aprendizaje directo, sino más bien una reorganización de la estructura psicológica resultante de las interacciones del organismo y el ambiente. Esas estructuras son reglas para el procesamiento de la información y para la conexión de eventos. Los eventos en la experiencia del niño son organizados activamente a través de esos procesos cognoscitivos de conexión. El desarrollo cognoscitivo, que es definido como cambio en las estructuras cognoscitivas, se asume que depende de la experiencia. Los estadios cognoscitivos constituyen integraciones jerárquicas de incrementada diferenciación e integración. La secuencia es invariante porque cada estadio se apoya en el anterior y prepara el camino para el estadio subsecuente (Kohlberg y Mayer, 1989).

En cuanto a la evaluación del desarrollo cognitivo, el enfoque piagetiano rechazó la medida de la inteligencia a través de la psicometría clásica por considerar que aportaba medidas estáticas que no reflejaban la dinámica del razonamiento del sujeto. Así, el objetivo de la evaluación se centra en la identificación cualitativa de las formas de razonamiento de un sujeto mediante la determinación del actual nivel de funcionamiento cognitivo, esto es, determinar el estadio en el cual el sujeto se ubica y, en consecuencia, dado que la sucesión de estadios es invariable, predecir sus posibilidades para poder resolver determinados tipos de problemas. El enfoque es pues evolutivo y cualitativo (Kirchner, Torres, y Forns, 1998).

Según Piaget (1920; cp. Papalia y Olds, 1992), existen tres principios de desarrollo interrelacionados que él cree que son tendencias innatas o heredadas y que se llaman invariables funcionales, debido a que operan en todas las etapas del crecimiento cognoscitivo. Estos tres principios son: (a) la organización, (b) la adaptación, y (c) el equilibrio. La organización cognoscitiva es la tendencia a crear sistemas que reúnen todo el conocimiento que una persona tiene sobre el medio ambiente. La adaptación, o interacción efectiva con el medio ambiente, ocurre a través de los procesos duales de asimilación de esta nueva información y de la acomodación a ella; mientras que, el equilibrio se refiere a la tendencia a luchar por un estado de armonía entre el organismo y el mundo exterior, y entre los elementos cognoscitivos dentro del organismo. Sin embargo, los críticos argumentan que Piaget habla básicamente del niño promedio y da poca importancia a la influencia de la educación y la cultura sobre el desempeño.

En resumen, Piaget basa su postura teórica en tres variables funcionales, y establece que las estructuras mentales llegan a ser más complejas a medida que los niños adquieren experiencia y progresan a través de una serie de etapas de desarrollo cognoscitivo. El niño es un constructor de su proceso cognitivo.

El constructivismo de Vygotsky (1930; Coll, 1996), se deriva por una parte, de la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, difundida, revitalizada y enriquecida a partir de los años 70; y por otra parte, de los principios de la filosofía marxista al adaptar la comprensión del desarrollo humano y elaborar una teoría del desarrollo basada en los intercambios que realiza el individuo con su cultura.

El enfoque sociocultural de Vygotsky plantea la relación esencial entre los procesos mentales superiores y sus escenarios culturales, históricos e

institucionales. La teoría postula que la acción humana, incluidas las acciones mentales como recordar y razonar, están inherentemente ligadas a los contextos en que se manifiestan (Wertsch, 1991; cp. Rodríguez, 1996).

Actualmente, se considera que la obra de Vygotsky (León de Viloria, 1995) ofrece un marco de referencia teórico que facilita unificar los avances de las diferentes disciplinas, destaca la importancia del holismo y la integridad en el ser humano como artífice de su proceso de desarrollo en estrecha relación con los objetos y personas mediadoras que están inmersas en una relación social, histórica y cultural continuamente cambiante.

La obra de Vygotsky por su diversidad de raíces intelectuales e intereses, no permite identificar un foco único en su teoría, sino que ésta se define por la interacción entre tres grandes temas (León de Viloria, 1995):

- La definición de un método genético, evolutivo del desarrollo, representado en sus estudios por la relación entre el proceso de evolución del pensamiento y el lenguaje.
- La tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en la interacción con los otros dentro del marco social, pero a partir del substrato biológico específico de la especie humana que para él es muy diferente al del animal.
- 3. El concepto de que los procesos mentales sólo pueden entenderse mediante la comprensión de los instrumentos y signos que construye el niño en su momento histórico- cultural y que le sirven de mediadores.

En la obra de Vygotsky se plantea la idea fundamental de que las formas de la conciencia individual tienen su génesis en la apropiación de las formas de la actividad colectiva, así la mente se conforma mediante la actividad y no mediante la recepción pasiva de estímulos, y gran parte de lo que se considera psíquico tiene sus fundamentos en la interacción social y en la colaboración (Harré y Lamb, 1990; cps. Rodriguez, 1996).

Vygotsky (1930; cp. Rodríguez, 1998), llegó a concluir que el momento más significativo en el desarrollo intelectual, del cual nacen las formas puramente humanas de inteligencia práctica y abstracta, ocurre cuando el habla y la actividad práctica, dos líneas previamente independientes por completo, convergen. Esta compleja relación se expresa en la ley genética del desarrollo cultural propuesta por el autor, según la cual cada función en el desarrollo intelectual del niño aparece en dos planos, primero el social y luego el psicológico. La transición de afuera hacia dentro transforma el proceso mismo, cambia su estructura y funciones; es decir, las relaciones sociales subyacen a todas las funciones superiores y a la relación entre ellas. En la formulación de la ley genética general queda implícita la relación entre aprendizaje y desarrollo que da base al concepto de la zona de desarrollo próximal, la cual es definida como la distancia entre el nivel de desarrollo actual o nivel de solución independiente del problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por medio de la solución de un problema bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces. Por otro lado, Vygotsky establece que el aprendizaje antecede al desarrollo cognoscitivo y que la buena enseñanza es aquella que se orienta a promover el desarrollo de la cognición o crear zonas de desarrollo próximal.

En los años 30, éste autor participó en el debate psicológico acerca del papel primordial del aprendizaje y/o de la madurez psicológica en la evolución cognitiva de los niños. Los términos del debate pretendían responder a la cuestión de si la maduración es previa al aprendizaje o si, de forma inversa, el aprendizaje precede a la maduración. Para demostrar la relación entre ambos

conceptos Vygotsky propuso la noción de zona de desarrollo próximo, noción que requirió delimitar, como mínimo, dos niveles evolutivos. El nivel evolutivo real y el nivel potencial. El nivel real equivale al nivel de desarrollo de las funciones que ya han madurado y que el sujeto domina con plenitud y puede usar de modo independiente o autónomo. Este nivel evolutivo es el que se evalúa con los test clásicos de inteligencia, y se refiere a todo aquello que ya ha sido aprendido. El nivel evolutivo potencial es el nivel de desarrollo al cual puede trabajar un sujeto cuando recibe ayudas externas, de otra persona más capaz. La zona de desarrollo potencial queda establecida por la diferencia entre ambos niveles y pone de relieve la existencia de funciones cognitivas que no son todavía autónomas "nivel real", pero que se hallan en vías de maduración y de adquisición "nivel potencial" (Kirchner, Torres, y Forns, 1998).

Vygotsky consideraba que la evaluación cognitiva debía dar cuenta de estos dos momentos. A partir de su experiencia defendía que lo que diferencia realmente a dos sujetos que muestren un mismo nivel evolutivo real (medido por ejemplo a través de un test de CI) es precisamente su capacidad de desarrollo potencial, es decir, su sensibilidad para emplear de forma eficaz las ayudas que se le dispensan, a través de las cuales logra trabajar a un más alto nivel cognitivo. Así, la zona de desarrollo potencial refleja la capacidad del sujeto para beneficiarse de la instrucción dada.

En resumen, para éste autor el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, lo cual ocurre en diversos contextos y es mediatizado por el lenguaje. Así, el individuo construye su síntesis de desarrollo a partir de una matriz cambiante de influencias derivadas de los múltiples niveles de organización.

Comparando a Piaget (1920) y Vygotsky (1930), quienes se encuentran enmarcados en el modelo constructivista, ya que consideran al niño como un organismo activo constructor y procesador de su realidad cambiante, se tiene que Vygotsky al igual que Piaget conceptualizan la internalización como un proceso mediante el cual determinados aspectos de los patrones de actividad que realiza el organismo en interacción con su ambiente externo, comienzan a ser ejecutados internamente en la forma de operaciones mentales. Sin embargo, a diferencia de Piaget, Vygotsky pone el énfasis en la actividad externa en términos de procesos sociales mediados por signos y símbolos, y argumenta que es en dichos procesos donde radica la clave para entender la génesis y el desarrollo del funcionamiento intelectual, enfatizando en la relación con sus mediadores (cps. Rodríguez, 1998).

En 1997, la Universidad Católica Andrés Bello realizó un seminario y se publicó el primer volumen de su revista cuadernos UCAB acerca de los aportes de Vygotsky, en el cual se hizo referencia a los postulados teóricos que este autor compartió con Piaget, entre los que destaca el énfasis en la consideración del niño como un organismo activo. Vygotsky precisó sus diferencias con Piaget (León de Viloria, 1997) al considerar al organismo como una entidad mucho más plástica, enfatizando en la relevancia del entorno histórico y cultural donde se desenvuelve cada niño; por esta razón, Vygotsky discrepó de Piaget, ya que para él no era posible definir etapas universales del desarrollo biológicamente determinadas, ni limitar los cambios temporales del niño sólo a estadios cognitivos. Además, según Woolfolk (1990; cp. Papalia y Olds, 1992), Piaget describe al niño como un pequeño científico, que construye y entiende al mundo sólo; mientras que Vygotsky sugiere que el desarrollo depende más de las personas que están alrededor del niño, y propone que el desarrollo cognitivo tiene lugar mediante su interacción con adultos y con niños mayores, quienes juegan el papel de guías o maestros. Según León de Viloria (1993), la teoría Vygotskyana representa una teoría instrumental, porque los procesos superiores (atención dirigida, memoria inmediata y formación de conceptos) tienen un carácter de mediadores de estímulos exteriores e interiores. Para Vygotsky, la adquisición de estos procesos superiores depende del medio social en el que vive el niño y de su interacción con adultos o con otros niños más competentes, por ello su teoría también es histórica y cultural.

El punto fundamental de la teoría de Vygotsky es que el desarrollo de las funciones mentales complejas, como el lenguaje, el pensamiento conceptual, la percepción y la memoria son el producto del proceso de interacción humana. En consecuencia, según León de Viloria (1995), Vygotsky considera fundamental la interacción del niño con miembros más capacitados, quienes son los mediadores del aprendizaje que pueden favorecer o limitar la internalización de nuevas funciones psicológicas más complejas, que permitan lograr un mayor grado de desarrollo cognitivo en el niño.

Así, al ser el objetivo central de la presente investigación evaluar la calidad de la mediación de las madres de niños desnutridos, como factor que influye en el nivel de desarrollo de los procesos que exigen atención y discriminación, se asumirá el enfoque sociocultural de Vygotsky, debido a que éste toma en cuenta la interacción del niño con el ambiente social y la calidad de los mediadores como elemento fundamental para el desarrollo cognoscitivo.

Si bien el enfoque teórico de Vygotsky es el que mejor se ajusta al fenómeno a estudiar, se tiene conciencia de que la teoría elegida ofrece explicaciones todavía parciales, e incompletas, pero se argumenta que a pesar de sus carencias proporciona una buena plataforma para analizar, comprender y explicar el proceso del desarrollo cognitivo, y específicamente su relación con la capacidad intelectual.

3. CAPACIDAD INTELECTUAL.

3.1. Conceptualización

El hecho de que el desarrollo intelectual esté influido por la herencia y por la experiencia en el medio ambiente, ha sido un tema ampliamente discutido; ya no se considera que sólo lo biológico o lo ambiental por separado determinan al individuo, hoy en día se concluye que el desarrollo de la capacidad intelectual es producto de una serie de variables que interaccionan, englobadas en dos grandes grupos difíciles de delimitar: (a) las variables de índole biológico, cuya naturaleza constitucional configuran las potencialidades que el sujeto posee; y, (b) las variables que constituyen el medio ambiente, resaltadas por numerosos teóricos del desarrollo entre los cuales se encuentran Piaget, Vygotsky y Feuerstein, quienes han afirmado que el pensamiento, la inteligencia y la conducta superior en general, surgen a partir del trabajo cooperativo de los seres humanos. Estos teóricos resaltan la decisiva influencia que tiene la interacción social en el conocimiento que el niño adquiere de su medio.

Antes de exponer el punto de vista que han sostenido dichos autores en relación con el desarrollo cognitivo, es importante considerar cómo ha sido entendida conceptualmente la capacidad intelectual y la conducta inteligente en general.

Según Piaget (1984), la inteligencia es la adaptación mental más avanzada, es decir, el instrumento indispensable de los intercambios entre el sujeto y el universo. En efecto, toda relación entre un ser viviente y su medio presenta ese carácter específico en el que el primero, en lugar de someterse pasivamente al segundo, lo codifica imponiéndole cierta estructura propia. La asimilación mental es pues la incorporación de los objetos en los esquemas de

la conducta, no siendo tales esquemas más que la rama de las acciones susceptibles de repetirse activamente. Recíprocamente, el ambiente actúa sobre el organismo y, por medio de la acomodación, el ser viviente no sufre nunca impasiblemente la reacción de los cuerpos que lo rodean, sino que esta reacción modifica el ciclo asimilador acomodándolo a ellos. El equilibrio entre la asimilación y la acomodación define la adaptación.

Para este mismo autor, la inteligencia no consiste en una categoría aislable y discontinua de procesos cognoscitivos, sino que es la forma de equilibro hacia la cual tienden todas las estructuras cuya formación debe buscarse a través de la percepción, del hábito y de los mecanismos sensomotores elementales. La inteligencia constituye el estado de equilibrio hacia el cual tienden todas las adaptaciones sucesivas de orden sensomotor y cognoscitivo, así como todos los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio.

Según Vygotsky (1930), la inteligencia es el producto de una actividad social inmersa en su contexto histórico y cultural, por definición variable. Argumentó la relevancia del proceso individual de construcción mental y el origen social de los procesos psicológicos superiores. Para este autor, la inteligencia se transmite y construye mediante una experiencia conjunta entre los seres humanos, en lugar de construirse por obra de la maduración biológica de cada organismo. La interacción social es fuente esencial y factor primario del desarrollo psicológico (cp. Gallegos de Losada, 1997).

Aunque hay muchas otras definiciones, generalmente se considera que la conducta inteligente tiene dos aspectos: (a) está orientada hacia una meta, lo cual quiere decir que es consciente y deliberada, en lugar de accidental; y, (b) es "adaptativa", lo que significa que los seres humanos la utilizan para identificar y solucionar problemas (Papalia y Olds, 1992). Para Sternberg (1982;

cp. Kirchner, Torres y Forns,1998), la inteligencia implica la selección y adaptación a situaciones relevantes para la vida personal, la capacidad de hacer frente a la novedad, la selección de las estrategias de actuación pertinentes, y la ejecución de aquellas habilidades lógicas de resolución de problemas.

La capacidad intelectual ha sido asociada a la potencialidad y la eficacia que posee el individuo al desempeñar actividades que requieren de la intervención de habilidades cognitivas, empleando para ello una serie de métodos.

3.2 Métodos de estudio

En cuanto al estudio de la capacidad intelectual y su relación con la conducta inteligente en general, la mayoría de los investigadores han optado por uno de los tres grandes métodos de estudio: (a) el método psicométrico; (b) el método constructivista; y (c) el método de procesamiento de información.

a.-Método psicométrico:

Este método intenta medir la capacidad intelectual en términos de cantidad, o que tanta inteligencia tiene una persona. Los métodos psicométricos buscan determinar y medir cuantitativamente los factores que componen la inteligencia, por medio del diseño y aplicación de pruebas psicométricas, las cuales constan de preguntas y tareas que parecen ser indicadores del funcionamiento intelectual. Para comparar la inteligencia en niños de diferentes edades, o para detectar cambios en la inteligencia de un niño en particular con el paso del tiempo, se ha utilizado ampliamente el concepto de cociente intelectual, como un estimador numérico de la relación entre la edad mental y la edad cronológica (Papalia y Olds, 1992).

Sin embargo, dentro de lo que corresponde a la medición de la capacidad intelectual se cuenta con otros instrumentos, considerados más bien técnicas gráficas, debido a que su realización depende de la representación gráfica en una hoja de papel a partir de una consigna dada. Estas técnicas, si bien guardan numerosas diferencias con las pruebas psicométricas en cuanto a su elaboración, concepción teórica e investigación, proveen de estimadores útiles de la capacidad intelectual ampliamente utilizados, los cuales han sido obtenidos por medio del método psicométrico, en este sentido han sido usados los métodos desarrollados por Goodenough (1964) y Koppitz (1972).

Según Koppitz (1972), la capacidad intelectual se refiere a la activación de diversos recursos mentales, entre los cuales se encuentran: (a) analizar los componentes del objeto y representar; (b) valorar y seleccionar los elementos característicos; (c) analizar las relaciones espaciales (posición); (d) formular juicios de relaciones cuantitativas (proporcionalidad); (e) abstraer, reducir y simplificar las partes del objeto en rasgos; y, (f) coordinar su trabajo visomanual y adaptar el esquema gráfico a su concepto del objeto representado.

En relación con este método, a pesar de los grandes avances psicométricos, aún se considera difícil definir qué es la inteligencia y, por lo tanto, se dificulta su medición, especialmente en términos de un solo número. Sin embargo, la utilización de un número que represente la inteligencia de un ser humano es un recurso útil por ser una forma de obtener un indicador de la capacidad intelectual. En la presente investigación es asumida esta forma de estimar los procesos intelectivos, específicamente a través del método de Goodenough, sobre todo por el hecho de que dibujar representa una actividad contextualizada para el niño, además dicho método permite una estimación de la capacidad intelectual en edad preescolar, lo cual es de interés en la presente investigación con la ventaja de que proporciona una estimación rápida del coeficiente intelectual del niño.

b.- Método Constructivista:

Otro de los métodos utilizado por los investigadores para el estudio de la capacidad intelectual, es el método constructivista, representado por Piaget (1920) y Vygostsky (1930). El psicólogo suizo Piaget tomó un método totalmente diferente a los psicométricos en cuanto al desarrollo cognoscitivo de los niños, donde propone que la inteligencia se desarrolla por etapas. Así, considera que los procesos de pensamiento de los niños son cualitativamente diferentes a los procesos de los adultos, ya que los individuos evolucionan en una secuencia de etapas a medida que maduran. Mientras los psicométras estaban interesados en las diferencias entre los individuos, Piaget lo estaba más en las secuencias del desarrollo intelectual que a él le parecían universales para niños normales (cps. Papalia y Olds, 1992).

Para Piaget (1920, cp. Brown, 1980), el proceso intelectual depende no sólo del crecimiento cerebral, sino también de la interacción de los niños con el ambiente físico y social, así como del proceso que denominó equilibración, es decir, la acumulación de una jerarquía de esquemas cada vez más eficaces. La inteligencia no es una facultad causal o distintiva de la mente. La conducta se hace progresivamente más inteligente, cuanto más complejas son las líneas de interacción entre el organismo y el ambiente, y cuanto más amplias y lógicas son las concepciones que tienen los niños del mundo y de sus procesos de pensamiento. Piaget hace hincapié en la necesidad de un ambiente rico y variado para que se realicen y estabilicen las implicaciones complejas de un esquema.

El método piagetiano describe etapas cualitativamente diferentes para el desarrollo cognoscitivo que caracteriza típicamente a los niños desde la infancia hasta la adolescencia. No obstante, se debe tener en cuenta, según refiere Phillips (1972), que Piaget realmente consideraba el desarrollo intelectual como

un proceso continuo de organización y reorganización de estructuras, de modo que cada nueva organización integra en sí misma a la anterior, y aunque tal proceso es continuo, sus resultados no lo son, ya que resultan cualitativamente diferentes a lo largo del tiempo. Por tal motivo, Piaget dividió el curso total del desarrollo en unidades denominadas periodos, subperiodos y estadios. Sin embargo, debe tenerse muy presente que cada una de estas porciones del desarrollo es descrita en función de lo mejor que el niño puede hacer en un momento dado.

Piaget (1920), observaba el entorno del niño y su conducta, formulaba una hipótesis y entonces verificaba esa hipótesis modificando levemente el entorno. Para ello presentaba de modo distinto los materiales, planteaba el problema de manera diferente, o incluso sugería abiertamente al sujeto una respuesta distinta de la prevista por la teoría, sin embargo, los cambios de los procedimientos experimentales al compaginar las respuestas de un sujeto determinado hacen difíciles la réplica, de modo que los resultados pueden ser muy susceptibles al "efecto del experimentador" (cp. Phillips, 1972).

Paralelo al método piagetiano, se encuentra el método instrumental genético- evolutivo, del desarrollo planteado por Vygotsky, quien, al igual que Piaget, rechaza el método psicométrico por el hecho de centrarse en la medición del cociente intelectual mediante ejecuciones independientes del niño y con tareas descontextualizadas. Vygotsky planteó la evaluación de la interacción dinámica, condensando los cambios y enfátizando en los medios o instrumentos que el niño construye, a partir de su realidad cultural, para modificar su mundo y a sí mismo. Para ello, empieó una estrategia de juego natural en la que ponía a los niños frente a obstáculos o a realizar tareas difíciles para ver hasta donde podían llegar con la ayuda de objetos- estímulos o mediadores más expertos.

Este autor plantea que el evaluador no se debe limitar a un solo nivel de desarrollo y que es necesario determinar por lo menos dos niveles. El primero es el nivel efectivo y real del niño, consistente en el nivel de desarrollo de las funciones psico- intelectivas que se han conseguido como resultado de un proceso de desarrollo específico ya realizado. Considera al nivel evolutivo real como el nivel de desarrollo de las funciones mentales establecidas como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo. Cuando se determina la edad mental de un niño utilizando un test casi siempre se trata con el nivel evolutivo real. Este nivel de desarrollo es el que se evalúa con los test psicométricos en los cuales parte de la consigna es evitar cualquier ayuda. El segundo nivel de desarrollo que propone Vygotsky es el alcanzado cuando al niño se le proporcionan ayudas como pistas claves, y ejemplos o demostraciones, lo cual supone la participación de un mediador experto (Gallegos de Losada, 1997).

Vygotsky señala que generalmente aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por si solos son indicativas de sus capacidades mentales; sin embargo, lo que los niños pueden hacer con ayuda de otros puede ser más indicativo de su desarrollo cognitivo. Esto es ejemplificado a partir de la experiencia de evaluación de dos niños con una misma edad mental a los cuales se les suministraban problemas más difíciles de los que podían resolver solos, y se les proporcionaba ayuda mediatizando su aprendizaje. Los resultados indicaron que uno de los niños pudo llegar a resolver problemas superiores a lo esperado para su edad, mientras que el otro niño no pudo pasar de los asignados para su edad mental. Esto demuestra que la actividad independiente de ambos niños fue equivalente; pero, desde el punto de vista de sus futuras potencialidades de desarrollo, los dos niños eran radicalmente distintos, ya que Vygotsky considera que un niño con una zona de desarrollo próximo más amplia tendrá un mejor rendimiento escolar, por lo que esta medida brinda una clave más útil que la de la edad mental para la dinámica del

proceso intelectual (Ríos, 1997).

En base a los planteamientos de Piaget y Vygotsky, Feuerstein (1979, cp. Kirchner, Torres y Forns, 1998), identifica las habilidades capaces de desencadenar la modificabilidad de la conducta cognitiva, la materialización de la medida del cambio cognitivo, y el diseño de un material de entrenamiento. Estos dos últimos aspectos constituyen los de mayor importancia en su obra, la cual consiste en el origen del modelo de evaluación dinámica de mayor relevancia, sin olvidar las contribuciones y modelos de otros autores como: Campione y Brown (1985; cp. Lidz ,1991b), y Budoff (1987; cp. Lidz ,1991b).

La evaluación dinámica fue inicialmente desarrollada para ser usada con niños de edad escolar, siendo una de las características de dicha evaluación su focalización en el proceso cognitivo y específicamente metacognitivo, en lugar de los resultados de dicho aprendizaje. Lidz (1991b), concluyó que las edades de tres a ocho años son particularmente significativas para el desarrollo de los procesos metacognitivos como la autorregulación; la lógica temprana, la cual incluye las funciones que permiten la conducta comparativa, la predicción de las consecuencias, y el análisis de significado; el razonamiento deductivo temprano, que a su vez incluye la capacidad viso- motora y la capacidad viso-figurativa; y algunas señales de la habilidad que deriva de la aplicación de diversas estrategias, como la percepción y la memoria.

La evaluación dinámica resalta el grado de respuesta del niño a la intervención, la intensidad de la intervención requerida para producir cambios, la elaboración de un cuadro descriptivo de las fortalezas cognitivas del niño, así como de sus debilidades, en términos de los tipos de tareas y las intervenciones provistas, y la planificación del tipo de intervención que promueva el éxito.

Feuerstein (1979; cp. Kirchner, Torres y Forns, 1998), describe el

aprendizaje exitoso y no exitoso en términos de las deficiencias en las funciones cognitivas, que son organizadas de acuerdo al modelo de entradaelaboración- rendimiento del acto mental. El autor plantea que las deficiencias cognitivas deben ser mejoradas y para ello sugiere realizar el estudio correspondiente a cada deficiencia: las deficiencias de la fase de entrada son estudiadas incluyendo los procesos pertinentes a los datos iniciales del proceso de resolución de problemas; las deficiencias en la elaboración, se relacionan con fallas en la habilidad del individuo para usar los datos incorporados durante el curso del proceso de solución de problemas, mientras que, las deficiencias en la fase de rendimiento, se relacionan con las fallas en la habilidad para comunicar las soluciones y respuestas durante el proceso. El estudio de este autor acerca de las funciones cognitivas resulta ser muy interesante, pero ha sido criticado por limitarse al uso de tareas cognitivas descontextualizadas para el niño, razón por la cual no ha sido utilizado en el presente estudio.

En contraste con Feuerstein, Campione y Brown (1985, cps. Lidz, 1991b), ambos investigadores activos en el área de la evaluación dinámica, han hecho énfasis en la búsqueda de alternativas a los procedimientos de evaluación tradicional, por la limitada información que proveen las evaluaciones normativas. Estos autores están influenciados por la interpretación de teorías de autores soviéticos como Vygotsky, y continuaron con la idea de Budoff de estandarizar y cuantificar la evaluación dinámica ante tareas cognitivas individuales o con mediación. La más significativa contribución de Campione y Brown ha sido el intentar relacionar la evaluación dinámica de los procesos de aprendizaje con el contenido académico, con el fin de evaluar la cantidad de ayuda requerida por el niño en lugar de la cantidad de mejora lograda por éste ante la ayuda suministrada, como lo hacia Budoff (1987) quién proporcionaba una cantidad de ayuda estandarizada, punto criticado por ambos autores quienes plantearon la posibilidad de estudiar la cantidad de ayuda que cada niño necesitaría, y adaptarla a sus necesidades individuales. El estudio de la

cantidad de ayuda requerida se realizó por medio de actividades de lectura y de matemática a nivel escolar, lo cual ha sido criticado por no ser generalizable ya que no se basa en procesos metacognitivos comunes a todos los niños, sino en tareas escolares que se diferencian de una región a otra.

Budoff (1987, cp. Lidz, 1991b), diseñó un procedimiento como alternativa de los test de CI, para clasificar niños con necesidades de educación especial, lo cual era importante para proveer clasificaciones más cuidadosas de las habilidades de los estudiantes pertenecientes a los grupos minoritarios que no dominaban el inglés o no estaban insertos en la cultura americana, este autor propuso enfatizar en la evaluación con procedimientos estandarizados y que fueran familiares para el niño, pero la deficiencia de su método se encontró en la imposibilidad de comparar a varios niños, ya que no existe un punto común de referencia para observar el nivel de ejecución de cada niño respecto a su edad.

Lidz (1991a) se basa en la teoría e investigación de Feuerstein, pero involucra aspectos que van más allá de la tarea cognitiva, propone que, si lo que se desea es determinar cuanto se desvía el conocimiento del niño de la norma, se deben administrar medidas psicométricas, pero si lo que se desea es derivar hipótesis acerca de cómo el niño aprende, cuan responsivo es, y que parece interferir con su habilidad para realizar de modo adecuado las actividades planteadas, se debe usar la evaluación dinámica. Esta autora resalta la relevancia de la evaluación dinámica para ser empleada en niños que no responden a las prácticas de enseñanza usuales, para lo cual es necesario una mayor comprensión de los procesos que se ven interferidos en el niño. El modelo de evaluación dinámica provee ventajas en el estudio de niños carenciados, ya que al focalizar en el proceso de intervención, se genera un gran caudal de información que permite al mediador sentir que tanto él como el

niño están logrando un buen desempeño en la tarea, lo que le permite reforzar y guíar su propia interacción con el niño.

En América Latina es muy frecuente el problema de la desnutrición en la población infantil, la cual constituye una población con múltiples carencias, por lo que la utilización de este método de evaluación para la medición de ciertos procesos cognitivos permite una estimación más cercana y contextual del desarrollo de los procesos cognitivos del niño, y permite estimar el grado de influencia que el mediador o madre ejerce en el logro o no, de una determinada actividad.

c.- Método de Procesamiento de Información:

El método de procesamiento de información, tal como lo reportan Papalia y Olds (1992), se refiere a una nueva forma de explicar cómo funciona la capacidad intelectual. Este método intenta descubrir lo que un niño hace con la información desde el momento en que la percibe hasta que la utiliza. Al igual que el método psicométrico, el método de procesamiento de la información se centra en las diferencias individuales en la conducta inteligente; y describe los procesos que los seres humanos realizan para adquirir la información o para solucionar problemas, en vez de limitarse sólo a deducir las diferencias en el funcionamiento mental a partir de las respuestas dadas o de los problemas resueltos.

Según Bornstein y Sigman (1986; cps. Papalia y Olds, 1992), la habituación y la recuperación de la atención durante los primeros seis meses de vida son útiles al predecir en forma moderada los puntajes obtenidos en pruebas psicométricas tomadas entre los dos y ocho años. La atención de los infantes está especialmente relacionada con la habilidad del lenguaje durante la niñez. El adecuado reconocimiento visual de los infantes, al parecer, se

relaciona con puntajes altos en las pruebas de vocabulario a los cuatro y a los siete años de edad (Fagan y McGrath, 1981; cps Papalia y Olds, 1992).

Desde la infancia, los niños son procesadores de información que basan sus acciones en lo que reciben y recuerdan. Sin embargo, están limitados por su relativa pequeña base de conocimientos (Myers y Perlmutter, 1987, cps Papalia y Olds, 1992). Los niños, además, poseen un lapso limitado de memoria, es decir, la habilidad de transferir información a largo plazo o de volver a traer los recuerdos a la "superficie" de la mente, donde llega a ser utilizable; así mismo, la comprensión de sus propios procesos mentales es limitada.

Dentro de las teorías de procesamiento de información se consideran una serie de procesos cognitivos básicos íntimamente relacionados con la capacidad intelectual, entre ellos destacan la atención, la percepción, la discriminación, la memoria, el pensamiento, y el lenguaje, entre otros. Es de señalar que en la presente investigación se seleccionaron dos de estos procesos: la atención y la discriminación, como variables íntimamente relacionadas con la capacidad intelectual, y sumamente afectadas por factores psicosociales.

Es importante señalar que los investigadores, por lo general, miden la eficacia del procesamiento de información de los infantes a partir de la evaluación de las variaciones en la atención; es decir, qué tan rápido los niños se habitúan a estímulos familiares, que tan rápido recuperan la atención cuando se ven expuestos a nuevos estímulos, y durante cuánto tiempo atienden a los dos tipos de estímulos. En cuanto a la discriminación, también utilizada como una forma de determinar la eficacia del procesamiento de información, ésta ha sido entendida como un proceso que describe el modo en que los organismos señalan que las cosas son distintas.

El método de procesamiento de información se basa en el análisis de tareas adaptadas a diferentes niveles de edad, pero se puede observar que la mayoría de las investigaciones realizadas dentro de este modelo se centran en el estudio de infantes y no de pre- escolares, por lo que la presente investigación pretende ampliar la utilización de este método en la población de niños pre- escolares, edad muy importante desde el punto de vista del desarrollo cognitivo.

Los tres métodos expuestos ayudan a comprender la capacidad intelectual, o en un sentido más general el estudio de la inteligencia; pero, ningún método por sí solo proporciona una visión completa de ella, por lo que en la presente investigación se utilizaron dos de los tres métodos expuestos, el método psicométrico, (uso del test de Goodenough para la medición de la variable capacidad intelectual), y el método constructivista (escala de experiencia de aprendizaje mediado de Lidz 1991, la cual es utilizada para la medición de la variable calidad de mediación), para así lograr una mejor comprensión del fenómeno de estudio. La medición de la capacidad intelectual se realizó por medio de un test psicométrico debido a que parte de la consigna es evitar cualquier ayuda, aspecto importante en la presente investigación donde el objetivo es obtener el nivel de desarrollo logrado por el niño sin ayuda externa, con el fin de relacionarlo con la calidad de la mediación madre-hijo; en comparación al método constructivista en el cual la capacidad intelectual es evaluada por medio de la observación del nivel de desarrollo alcanzado cuando al niño se le proporcionan ayudas como pistas claves, lo cual supone la participación de un mediador experto.

Cuando se asume que la inteligencia es estable, los test son creados para reflejar esta creencia, y los ítems de los test se construyen para demostrar su estabilidad, pero a veces fallan en obtener una adecuada confiabilidad testretest debido a que no toman en cuenta que la inteligencia es modificable, y que

puede ocurrir una mejora en el funcionamiento cognitivo si el niño es estimulado, o bien una disminución de su potencial si el ambiente en el cual se desarrolla es carenciado. Es importante señalar que la evaluación dinámica no considera que con una adecuada estimulación cualquier persona puede llegar a ser un genio; en su lugar, resalta que el nivel de ejecución estático no indica lo mucho que un individuo puede cambiar, por lo que se sugiere cambiar la definición de inteligencia e incluir la de " habilidad de aprendizaje", o "respuesta a la intervención".

Considerando esta visión más amplia de lo que se ha entendido por capacidad intelectual, tanto en su concepción teórica como en su metodología y abordaje, es relevante destacar en la actualidad la importancia que el medio, más específicamente, las condiciones económicas, la alimentación, y la interacción del niño con los otros seres humanos tiene sobre el desarrollo del niño, especialmente en los años pre- escolares y en condiciones de desnutrición. La desnutrición representa uno de los mayores problemas en la población infantil de América Latina, por lo que debe ser considerada como uno de los principales factores que afectan el desarrollo integral del niño en nuestro país, y específicamente el nivel de desarrollo en los procesos de atención y discriminación.

4. DESNUTRICIÓN.

4.1. Conceptualización.

Entre la diversidad de factores que inciden en el desarrollo cognitivo se encuentra la desnutrición. La desnutrición como causa y efecto de una serie de factores sociales, económicos y políticos, representa una problemática de gran importancia por su incidencia en la población más joven de nuestro país, y por

las consecuencias que la misma ocasiona en el desarrollo cognitivo del niño, razón por la cual ha sido objeto de estudio de diferentes autores, los cuales la han definido desde diferentes puntos de vista.

En este sentido, Ramos- Galván, Mariscal, Viniegra y Pérez (1969) definen la desnutrición como:

Un estado patológico, inespecífico, sistémico y potencialmente reversible, que se origina como resultado de la deficiente utilización por las células del organismo, de los nutrientes esenciales; que se acompañan de variadas manifestaciones clínicas de acuerdo a factores ecológicos y que reviste diversos grados de intensidad (p. 5).

Se puede observar que este autor caracteriza a la desnutrición como un estado patológico que puede llegar a ser reversible, si las condiciones asociadas a la deficiencia de nutrientes en el organismo son mejoradas, se aprecia así una definición de la desnutrición desde el marco biologicista.

El Instituto Nacional de Nutrición (INN, 1970) define la desnutrición como: "Un síndrome que se presenta en los primeros años de la vida, ocasionado principalmente, por una baja ingesta de proteínas y caracterizado por retraso del desarrollo, atrofia muscular, edemas, trastornos psicomotores, lesiones en la piel y mucosas" (p. 4).

Washington (1976), la define como: "Un estado en el cual la carencia prolongada de uno o más nutrientes retrasa el desarrollo físico del niño, o bien da lugar a la aparición de condiciones clínicas específicas como anemia, bocio y raquitismo" (p.6).

Se puede apreciar que estas últimas definiciones resaltan los efectos del estado de desnutrición a nivel fisiológico, y en especial la definición del INN (1970) se centra en considerar a la desnutrición como un síndrome de aparición en la infancia, por lo que toma en consideración el factor de la edad para la comprensión de la desnutrición.

Posteriormente, Cravioto y Arrieta (1982), definen a la desnutrición como:

Es un nombre genérico usado para agrupar el amplio rango de signos clínicos y bioquímicos presentes en niños que tienen deficiencias crónicas en el consumo y/o utilización de alimentos de origen animal, acompañados de consumo variable de alimentos ricos en carbohidratos (p.87).

Guevara y Velásquez (1992) proponen una definición más reciente, en la cual se enfatiza también los efectos de la desnutrición a un nivel fisiológico. Para estos autores la desnutrición es definida como:

Un trastorno nutricional que se presenta cuando el individuo no ingiere o no utiliza los nutrientes: proteínas, carbohidratos, vitaminas, lípidos y agua, suficientes y apropiados para su condición fisiológica o cuando tiene un exceso de pérdidas de nutrientes lo cual produce cambios de estructuras o funciones en células y tejidos (p.8).

Todas estas definiciones coinciden al considerar que la desnutrición se caracteriza por un déficit en el consumo y/o utilización de ciertos nutrientes en el organismo, que puede ser en algunos casos reversible, y que se presenta en los primeros años de vida con ciertas manifestaciones clínicas que han llevado a la clasificación de la misma según diferentes aspectos.

Existe, no obstante, otra definición que vincula a la desnutrición con su génesis socio ambiental, como expresión de relaciones inadecuadas del niño con su medio, lo cual ha llevado a De Tejada, Tinedo, y Marquez (1994; cps. De Tejada, 1998) ha formular una definición ecológica que implica a aquellos factores que van más allá de la mera utilización deficiente de los nutrientes por parte del organismo. Así estos autores entienden a la desnutrición como:

El estado patológico producido por una insuficiente ingesta de alimentos en cantidad y calidad que son reflejo de los fenómenos socio económicos y culturales que caracterizan al país o a la sociedad, así como de una manifestación inadecuada de la expresión afectiva de la familia hacia el niño desnutrido (s/p).

La desnutrición, por tanto, no es un proceso aislado sino que factores sociales como la educación, las prácticas alimenticias y la expresión afectiva de los padres para con el niño, coexisten y se potencian entre sí para inducirla. Por tratarse, entonces, de una situación desencadenada por múltiples factores, la desnutrición puede ser vista como inespecífica y sus manifestaciones clínicas pueden ser variables en intensidad y en expresión, por lo que se hace necesaria la utilización de estrategias diagnósticas que permitan diferenciar los diversos grados de desnutrición.

4.2. Diagnóstico.

La desnutrición resulta en algunos casos difícil de diagnosticar, por su relación con múltiples variables psicosociales, de allí que el Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni (1994), utiliza para el diagnóstico de la desnutrición signos, en primer lugar, de carácter *nutricionales, antropométricos y bioquímicos*, analizados a la luz de factores sociales y familiares.

Según la lista descriptiva de signos clínicos *nutricionales* presentada en 1963 por el Comité de Expertos de la Organización Mundial de la Salud, y que ha sido ampliada ligeramente por Jelliffe (1968), se encuentran en primer lugar aquellos signos o alteraciones relacionadas con la falta de nutrientes que afectan el cabello: éste deja de crecer, se hace mate, seco y sin brillo, el cabello puede adquirir una textura fina y sedosa, una distribución rala (menos abundante, con mayor cantidad de espacios), un asilamiento lo cual se evidencia en los niños negros, en los que el cabello normal o sano es espeso en rizos, hay despigmentación en el color del cabello, es común el franjeado conocido como signo de bandera y, además, el cabello se hace fácilmente desprendible.

En la cara se presenta una despigmentación difusa a veces por una anemia subyacente, presencia de dermatitis seborreica nasolabial, y facies lunar. En los ojos las alteraciones son difusas; es común en un cuadro de desnutrición la presencia de alteraciones de tipo xerosis conjuntival, manchas de Bitot y xerosis corneal, entre otras. Los signos de la boca que afectan a la lengua o a las encías deben considerarse en relación con traumatismos locales, tales como los producidos por alimentos cargados de especies y dientes espúreos, así como deficiencias nutricionales, en los dientes hay predominio de esmalte moteado con zonas de color blanco o pardusco. Las encías son esponjosas y sangrantes. Las glándulas tiroideas aparecen agrandadas a simple vista y al tacto. En la piel predomina la sequedad generalizada con descamación, lo que se conoce como Xerosis; además, es común la presencia de hiperqueratosis folicular, petequias, dermatosis pelagrosa, dermatosis en forma de pintura cuarteada, y dermatosis escrotal y vulvar. Las uñas son distróficas y dejan de crecer. En el tejido subcutáneo se encuentra la presencia de edema y grasa subcutánea. El retraso en el desarrollo óseo y muscular es obvio. En cuanto a los sistemas internos se tiene en el sistema gastrointestinal presencia de hepatomegalias, en el sistema nervioso trastornos la

psicomotores y confusión mental y, por último, en el sistema cardiovascular predomina el agrandamiento del corazón y taquicardia.

Las mediciones antropométricas son bastantes útiles cuando son utilizadas en conjunto y no de forma aislada, ya que permiten tener una idea global de cómo se encuentran las dimensiones corporales del paciente desnutrido, pero, no definen por sí solas el estado de nutrición o el nivel de desarrollo que ha alcanzado un niño. Para ello es importante considerar los signos clínicos más comunes para el diagnóstico de la desnutrición.

Los signos de carácter antropométrico se refieren a la medición de las variaciones en las dimensiones físicas y en la composición global del cuerpo humano. Tal como lo plantea Jelliffe (1968), el peso es el indicador antropométrico más corriente, al peso contribuyen principalmente los músculos, la grasa, los huesos y los órganos internos, a lo que se suma en circunstancias patológicas el edema, la ascitis, y el agrandamiento global de un órgano interno. Sin embargo, tal como es reportado por Ramos- Galván y cols (1969), cada vez más autores se han convencido de que el peso resulta una medida poco precisa y engañosa del estado de desnutrición. La talla se considera como un mejor estimador de la desnutrición ya que es una expresión de ajuste o adaptación.

Otro de los signos antropométricos comúnmente utilizados para determinar el grado de desnutrición es la medición del *pliegue cutáneo*, ya que el mismo puede verse seriamente afectado por insuficiencias calóricas y proteínicas. Los pliegues cutáneos medidos constan de una doble capa de piel y grasa subcutánea. Debido a que el aumento o la disminución de los depósitos de grasa no es de carácter uniforme, uno de los sitios más accesible es el pliegue cutáneo tricipital, el cual permite calcular el perímetro de masa muscular subyacente en la parte superior del brazo. La medición del *perímetro cefálico*,

es bastante útil y común, aunque se ve ligeramente afectado por estados de desnutrición en especial en niños después del tercer año de vida, debido a que el tórax crece más rápido y el cráneo más despacio. Finalmente, se encuentra una de las mediciones antropométricas más utilizadas en la práctica, la medición de la parte superior del brazo derecho (Jelliffe, 1968).

Para tener un diagnóstico completo del estado de desnutrición que posee un niño es importante considerar, no sólo los signos clínicos antropométricos y los nutricionales, sino también los bioquímicos; los cuales se obtienen a través de exámenes de laboratorio. Generalmente, según lo explican Ramos-Galvan y cols (1969), las células reciben sus nutrientes de los alimentos que el niño consume; sin embargo, hay ocasiones en que esto no sucede y el organismo acude a sus reservas para proporcionar a las células los nutrientes que necesita, todo esto trae como consecuencia un balance negativo de materia y energía.

Las pruebas *bioquímicas* son importantes debido a que los mecanismos internos que regulan el crecimiento parecen estar afectados por factores químicos y hormonales; por ende, un estado de desnutrición influye en la composición de estos factores químicos. Los bebés mal nutridos y los adultos que no comen poseen bajos niveles de somatomedina, lo que ocasionará que el cuerpo use las proteínas de la dieta para mantener y reparar los tejidos del cuerpo en detrimento del crecimiento (Bogin, 1988; cp. Hoffman, Scott y Hall, 1995).

Según Jelliffe (1968), la gama de pruebas bioquímicas que pueden emplearse para evaluar la desnutrición son de una variedad considerable. Entre algunas de las pruebas se encuentran las siguientes: pruebas de desequilibrio de aminoácidos, prueba de excreción de hidroxiprolina, albúminas séricas, y la prueba de úrea urinaria referida a un gramo de creatinina.

En lo que a exámenes de laboratorio se refiere, en la realidad de nuestro país no parece ser posible realizar exámenes bioquímicos más especializados, sino las clásicas pruebas de laboratorio determinantes del estado de hemoglobina, hematocritos, úrea, creatinina, acompañado de proteínas totales y fraccionales. Por supuesto, son importantes los exámenes de heces simples, u otros, buscando sangre oculta o azucares reductores (Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni, 1994).

Una vez estudiado el proceso de diagnóstico de la desnutrición es necesario revisar su clasificación, y los factores que a lo largo de la historia han sido asociados a su presencia, para así comprender las características asociadas a cada grado de desnutrición, y poder establecer su relación con otros factores de naturaleza social y afectiva.

4.3. Factores asociados a la desnutrición.

Los factores asociados a la desnutrición son muy variados, entre ellos resaltan (Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni, 1994):

- Las condiciones de pobreza en que los niños son criados.
- La deficiente ingestión de alimentos.
- Los problemas en la absorción o en el transporte de los nutrientes en el tracto digestivo.
- Los trastornos en el metabolismo.

Las combinaciones de algunos de estos factores; llevan a una secuencia ordenada de eventos que caracterizan en líneas generales el proceso de desnutrición.

Sin embargo, el factor primordial en el problema del menor que no aumenta de peso es la disminución del número de calorías disponibles para ser usadas. Esta disminución puede relacionarse a los siguientes factores: (a) que el niño no recibe suficientes calorías, (b) no retiene suficientes calorías, o (c) no puede usar aquello que recibe. Estos tres factores básicos se unen en un continuo en cuyos extremos están, por una parte, los problemas en la interacción madre-hijo, y por otra las alteraciones de origen orgánico. Por lo que, si se presenta un retardo en el crecimiento del niño, primero es necesario identificar el trastorno y luego tratarlo, sea éste de origen orgánico o producto de la inadecuada interacción madre-hijo (Puig y Dini, 1996).

Al parecer, el proceso que caracteriza la evolución de la desnutrición varía según diferentes aspectos como lo son: el peso corporal, el tiempo de aparición y evolución, la cantidad de proteínas y calorías, la etiología, la intensidad, la presentación clínica, entre otros aspectos; los cuales van a permitir clasificar la desnutrición en distintos niveles o tipos.

4.4. Clasificación de la desnutrición

Anteriormente la desnutrición era comúnmente clasificada en función del peso corporal cómo principal indicador; la clasificación de Gómez es un ejemplo de estas primeras clasificaciones (1943; cp. Ramos- Galván y cols., 1969). Este autor estableció una clasificación aceptada internacionalmente, y que hoy en día aún se mantiene a pesar de estar basada en el peso corporal, para este autor la desnutrición se divide en tres grados. La desnutrición de primer grado, en donde el peso queda englobado entre el 76% y el 96% del promedio de la edad. La de segundo grado que es cuando el peso del desnutrido se encuentra entre el 61% y el 75% para su edad. Finalmente, la desnutrición de tercer grado en donde el peso corporal es de 60% o menos del promedio que se considera normal para su edad.

Según el mismo autor, la desnutrición puede ser clasificada según la velocidad con que aparece y evoluciona en: aguda, subaguda y crónica. En el primer caso, la desnutrición aparece y evoluciona rápidamente, pero, si es tratada adecuadamente es también rápida de curar. En la mayoría de los casos, este tipo de desnutrición aguda se origina por una supresión brusca de los alimentos necesarios y difícilmente pasa de ser una desnutrición de primer grado.

En la desnutrición subaguda el tiempo de aparición es menor, es decir, se instala más rápidamente que en el caso de la anterior, y aunque los daños que causa son reversibles, se aprecia la regresión en el crecimiento; puede ser de primero o segundo grado, y en pocos casos puede llegar a ser de tercer grado.

La desnutrición de tipo crónica se instala y progresa con bastante lentitud, el tratamiento sostenido suele ser bastante largo; su intensidad puede ser de primero, segundo o tercer grado. En este tipo de desnutrición es donde se producen las alteraciones de tipo anatómico y en donde los daños son de naturaleza irreversible. Se origina por el consumo de una dieta deficiente en proteínas. Por esta razón se la ha llamado desnutrición calórico- proteica, mientras más dure este estado de desnutrición mayor será la posibilidad de que las alteraciones sean irreversibles.

Tal como señala Jelliffe (1968), el estado de desnutrición de los niños de corta edad con relación a la cantidad de proteínas y calorías puede ser visto como una serie continua que va de un estado nutricional de normalidad, pasando por los estados de desnutrición *leve, moderada*, hasta los extremos de desnutrición *crónica* en donde se presentan con mayor intensidad los síndromes clínicos, en particular el Marasmo y el Kwashiorkor. Los grados de

desnutrición leve o moderado son mucho más frecuentes que los grados más avanzados.

Desde el punto de vista de su etiología, Ramos- Galván y cols (1969) plantean que la desnutrición puede ser clasificada en: primaria, secundaria y mixta. La desnutrición primaria resulta de la ingesta insuficiente de alimentos v. por tanto, de los nutrientes y de la energía necesarias. En la desnutrición secundaria, el alimento consumido no es debidamente utilizado por el organismo, por causa de situaciones fisiopáticas como interferencias con la ingestión, con la absorción, con la utilización, aumento anormal de los requerimientos en los nutrientes y en la excreción. La desnutrición mixta se presenta cuando los factores primarios y secundarios intervienen conjuntamente, ésta suele ser la manifestación más común de la desnutrición como problema epidemiológico, afectando al niño en lo físico, en lo mental, y en lo emocional.

El Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni (1994), clasifica la desnutrición de acuerdo a su intensidad en: *leve, moderada y grave*; y, según su presentación clínica en: Marasmo, Kwashiorkor y mixta (Kwashiorkor-Marasmo). Estas últimas diferencias están dadas básicamente por la ingesta y aprovechamiento de proteínas, sin embargo ambas clasificaciones se encuentran muy relacionadas.

En general, el cuadro clínico de la malnutrición calórico- proteica leve y moderada es el de un niño que se encuentra en un estado desproporcionado con un peso insuficiente, con un cuerpo alargado y una cabeza que parece demasiado grande, los omoplatos son alados/halados, el pecho es pequeño en comparación con el abdomen. Otros signos que se manifiestan en la malnutrición calórico- proteica pueden presentarse en diversas combinaciones que dependen, entre otras cosas, de que el niño se encuentre en un síndrome

clínico particular. Desde el punto de vista antropométrico, los casos de desnutrición leve y moderada presentan las anomalías que cabe esperar de los hallazgos correspondientes a los síndromes avanzados del Kwashiorkor y el marasmo alimentario.

La forma *moderada* de desnutrición calórica- proteica aqueja a un mayor número de niños que la forma grave; si bien no hay uniformidad total en el diagnóstico de la misma, un déficit ponderal de 25 a 40% inferior a los normales comúnmente es el criterio aplicado para determinar que se está ante una desnutrición moderada. La práctica de darle al paciente una dieta muy restringida consistente sobre todo en carbohidratos, puede ocasionar una desnutrición aguda en el grupo de edad preescolar (Anderson, Dibble, Turkki, Mitchell y Rynberger, 1985).

En cuánto a la presentación clínica, se tiene que una gran carencia de calorías y proteínas produce marasmo nutricional, una carencia notable de proteínas con aporte más adecuado de energía puede causar Kwashiorkor. Se tiene que la edad del niño es un factor importante para saber si la desnutrición proteico- calórica grave se manifiesta por marasmo nutricional o por Kwashiorkor, ya que el marasmo nutricional es frecuente entre los 6 y 18 años de edad, aunque aparece en todas las edades. El lactante afectado de marasmo se halla debajo del 40% del peso normal, no hay grasa subcutánea, hay disminución de la talla sin que se aprecie edema, y los niños parecen ancianos en miniatura, con un cráneo grande y ojos enormes, la cara arrugada y el cuerpo pequeño, están particularmente expuestos a enfermedades infecciosas lo cual eleva su índice de mortalidad (Anderson y cols, 1985).

Entre los signos clínicos constantes que se presentan en los niños con síndrome de *Kwashiorkor* se encuentran, principalmente, la presencia de edema, retraso del desarrollo, atrofia muscular con formación de grasa

subcutánea y trastornos psicomotores. Otros signos que, aunque no son indispensables para el diagnóstico, se presentan con frecuencia por separado o en combinación son: las alteraciones en el cabello, la despigmentación difusa de la piel, la facies lunar, anemia y hematomegalía (Jelliffe, 1968).

Existen formas mixtas de desnutrición proteico- calórica grave, es decir, en el caso de niños con signos clínicos de *marasmo y Kwashiorkor* se presenta una deficiencia ponderal de más del 40% del peso normal, lo cual revela marasmo nutricional, además de la presencia de edema y otros síntomas de ese padecimiento. Se considera que un lactante con *marasmo* puede contraer *Kwashiorkor* a consecuencia de la pérdida de proteínas, de modo semejante es posible que un niño diagnosticado con *Kwashiorkor* sufra *marasmo* al desaparecer el edema durante el tratamiento (Anderson y cols, 1985).

En 1991, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) reseña que el *Kwashiorkor* es más frecuente en niños de uno a tres años de edad, aunque puede aparecer antes o después. El antecedente más claro ha sido el destete en años anteriores, a veces porque la madre queda de nuevo embarazada. El edema es una característica fundamental, el niño consume habitualmente una dieta que le proporciona escasas proteínas, escasas energías, sin embargo las infecciones desempeñan un papel importante.

Según el Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni (1994), el niño desnutrido *marasmático* es un niño que, a pesar de su gravedad, está compensado; mientras que, el infante con *Kwashiorkor* es un paciente grave, descompensado y su vida corre peligro.

Ambos síndromes se presentan con mayor frecuencia en edades tempranas del desarrollo, especialmente en la edad preescolar, el cual es un período donde los niños deben madurar en lenguaje y capacidades sociales

relacionadas con la alimentación, por tanto, las comidas deben convertirse en situaciones importantes tanto nutricionales como sociales.

Otra clasificación importante que se debe incluir es la propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la cual es considerada, hoy en día, como la más apta para ser utilizada como un patrón de referencia a nivel internacional y que es empleada en consecuencia en América Latina: estos valores permiten medir la intensidad de la malnutrición tanto por déficit como por exceso (López y Landaeta, 1991; cps. De Tejada, 1998). Esta clasificación se rige por el uso de tablas con fines de evaluación nutricional con valores de referencia para peso/edad, talla/edad y peso/talla. Las mismas se encuentran en gráficas de distribución de percentiles y desviación estándar que en nuestro país ha publicado el Instituto Nacional de Nutrición, y son las que se usan actualmente para clasificar a los niños en niveles de desnutrición leve, moderado y grave.

Cuando se considera la desnutrición como factor influyente en el desarrollo del niño, su estudio no solo debe versar en los efectos a nivel fisiológico; también se deben considerar los efectos a nivel psicológico, los cuales no pueden ser tan fácilmente reversibles como los físicos, afectando el desarrollo integral del niño.

4.5. Perfil psicológico del niño desnutrido.

Para comprender el perfil psicológico del niño desnutrido, en primer lugar se debe hacer referencia a las características psicológicas que presenta un niño con una adecuada nutrición proteico- calórica, con respecto a este punto Horowitz (1987; cp. León de Viloria, 1995) propone el "Modelo Conductual Estructural" para explicar las diferencias individuales entre los organismos, en él se define la interacción entre un organismo que se ubica en un continuo entre

dos extremos: vulnerable- invulnerable, y un ambiente ubicado en los extremos de Facilitador. No facilitador. La interacción entre estos dos continuos va a determinar un producto de desarrollo que puede encontrarse entre los extremos de óptimo y mínimo.

Así, un niño con una adecuada nutrición proteico- calórica es un organismo con baja probabilidad de vulnerabilidad, lo que se relaciona con la posibilidad de desarrollarse en un ambiente facilitador, que provee todas las condiciones necesarias para un adecuado desarrollo cognitivo. En el caso de los niños desnutridos se está frente a un organismo con altas probabilidades de vulnerabilidad, y un ambiente poco facilitador, que puede afectar el desarrollo en los múltiples procesos cognitivos.

Para que el niño incremente las destrezas en las diferentes áreas de desarrollo es necesario un ambiente adecuado, así como una buena alimentación. En el niño desnutrido, tanto el desarrollo biológico, como social se encuentran en riesgo, por lo que se espera que la adquisición de destrezas de desarrollo muestre un enlentecimiento, y deban ser sobreestimuladas con el fin de alcanzar un nivel de desarrollo adecuado (León de Viloria, 1995).

No obstante, como señala León de Viloria (1995), en igualdad de condiciones adversas, cada niño reacciona de modo diferente y, por tanto, es necesaria una comprensión individualizada de la problemática de cada niño, y el análisis conjunto a la calidad de sus mediadores inmediatos. De acuerdo con León de Viloria (1993), el perfil psicológico típico del niño desnutrido se caracteriza por deficiencias en cinco procesos básicos: (a) motricidad, (b) atención, (c) discriminación, (d) comunicación, y (e) socialización. La autora define los cinco procesos básicos de la siguiente manera:

La motricidad se refiere a la adquisición de destrezas cada vez más complejas en la actividad del cuerpo y de sus movimientos.

La atención se refiere a la focalización y selección de un estímulo ambiental, la cual exige un ajuste de los órganos sensoriales y del sistema nervioso central para lograr la percepción del estímulo, así como lograr mantener dicha focalización durante un período de tiempo.

La discriminación es definida como la capacidad de reconocer diferencias cuantitativas y cualitativas entre estímulos ambientales. Este proceso exige que el niño atienda y que el ambiente le brinde la oportunidad de discriminar entre estímulos de diferentes tipos.

La comunicación es entendida como la recepción o transmisión de señales, tanto no verbales como verbales, entre el niño y su entorno inanimado (objetos, juguetes) y animado (personas, animales).

Finalmente, la socialización es definida como la interacción con otros que permite al niño internalizar hábitos, creencias, normas y su propia cultura, manejarse de manera independiente ante su grupo social y desarrollar destrezas de autonomía y autoayuda.

Estos procesos subyacen a todas las habilidades y destrezas que se adquieren en el desarrollo infantil, por lo que al ser dichos procesos deficientes se reducen los recursos con los que cuenta el niño para interactuar con su medio ambiente, afectando así su capacidad para aprender y adaptarse al entorno (Instituto de investigaciones Económicas y Sociales, 1992).

En la presente investigación son considerados los procesos de atención y discriminación, debido a que estos dos procesos constituyen el nivel más

básico del desarrollo cognoscitivo, y son además unos de los más afectados por la desnutrición. El proceso de atención está compuesto por un conjunto de destrezas, algunas de las cuales son evaluadas por León de Viloria (1993), estas hacen referencia a: actividades de focalización o captación de sonidos, actividades en las cuales el niño debe agarrar ó manipular objetos de diferentes tamaños, actividades de imitación de modelos, actividades en las cuales el niño manipula y construye objetos con cubos, actividades en las que el niño debe evidenciar su conocimiento sobre diversas partes del cuerpo, y actividades de lectura de cuentos; mientras que el proceso de discriminación, está compuesto por una serie de destrezas descritas por León de Viloria (1993), las cuales se refieren a: actividades relacionadas con la música, actividades en las cuales el niño debe encajar, armar y enroscar, actividades en las cuales el niño debe rasgar papel, actividades en las que el niño debe reconocer, manipular y clasificar figuras geométricas, actividades en las que debe armar, aparear o resolver lotos o rompecabezas, y actividades autoreferidas.

El nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención y discriminación, los cuales se relacionan con el desarrollo cognitivo del niño, puede verse afectado por condiciones de baja ingesta proteico- calórica, o desnutrición, factor común en los países de menor desarrollo económico, en los cuáles un gran sector de la población se encuentra en condiciones de pobreza.

4.6. Situación de pobreza, desnutrición y su efecto sobre el desarrollo cognitivo.

Latinoamérica representa uno de los sectores geográficos más afectados por las condiciones de pobreza debido al declive económico que se ha presentado en las últimas décadas. Venezuela, como país latinoamericano, se ha venido deteriorando como producto de la crisis social y económica, así como

también de las políticas, que han tenido su mayor impacto en los estratos más bajos de las familias venezolanas.

La pobreza es parte de un ciclo social, conocido como el ciclo social de pobreza (Kantor, 1984; cp. León, 1993) donde se observa un patrón repetido de una generación a otra:

"Pobreza→ Limitadas oportunidades de desarrollo en edades tempranas-→ Deserción escolar→ Embarazo no planificado en jóvenes adolescentes→ Dependencia (económica buscando apoyo en otra pareja inestable, y emocional buscando apoyo en la madre quien a su vez tiene una historia similar)→Pocas oportunidades laborales→ Pobreza" (p.14).

La mayor consecuencia de este ciclo se evidencia a nivel individual, ya que afecta de manera adversa el curso del desarrollo infantil del niño, siendo la desnutrición uno de los factores que más influye y retrasa dicho curso. Esto se ha evidenciado en diversos estudios en los cuales el nivel socioeconómico, en especial las condiciones de pobreza han sido relacionadas con bajos niveles en el desarrollo físico y cognitivo, según se puede observar en algunas de las investigaciones realizadas en Latinoamérica.

En este sentido, Ramos-Galván y cols, (1969) en base a los autores anteriormente nombrados, realizaron un estudio en el que evaluaron el nivel de inteligencia de niños mexicanos de diversos niveles socioeconómicos. El nivel cognitivo fue medido por la prueba de Goodenough, analizándose no menos de 3500 dibujos realizados por niños de 72 a 120 meses de edad. Los resultados señalaron que la respuesta intelectual fue muy deficiente en los niños de comunidades en donde prevalecía la desnutrición; mientras que, los niños pertenecientes a una escuela privada obtuvieron un CI significativamente

mayor, al nivel de significancía de 0,01, mediante un coeficiente de regresión múltiple.

Llanos en 1974 examinó mediante la escala de inteligencia infantil de Wechsler (WISC) a 300 niños peruanos entre 6 y 7 años. La mitad de los niños provenían de familias de ingresos medios y altos y la otra mitad de familias de barriadas pobres alrededor de Lima. Los resultados mostraron que en el primero de ambos grupos, el 93,6% de los niños obtuvo un C.I promedio o superior al promedio; mientras que, en el segundo grupo, sólo el 23,8% de los niños quedó comprendido en esa categoría. En el grupo de clase media y alta un 4,8% de los niños fue clasificado como normal torpe, no se ubicaron niños en las categorías limítrofe ni retardo mental. Para el grupo de clase baja los valores respectivos fueron de 34,6% 31,9% y 9,7%. El análisis de los sub-test evidenció que los niños de clase baja mostraron déficits estadísticamente significativos en las 11 áreas cognitivas que se estudiaron; mientras que, los niños de clase socioeconómica alta no mostraron dichos déficits. Los resultados de comprensión y ensamblaje fueron muy bajos para los niños de ambientes carenciales, por lo que sus competencias para hacer juicios acerca de distintas situaciones sociales se encontraban muy disminuidas en comparación a los niños de ambientes con mayores recursos quienes obtuvieron un mejor rendimiento en dichas destrezas. Este hecho es interpretado por la autora como indicador de que la capacidad potencial de los niños de bajos recursos está bloqueada por las limitaciones provenientes del ambiente, las capacidades de atención, discriminación y síntesis se ven gravemente afectadas en los grupos de clase baja, esto se observó en los resultados de las pruebas de aritmética, diseño con cubos y ordenación de dibujos.

Leighton, Rivas, Gómez, Palacios y Villegas (1981), estudiaron a 400 niños venezolanos, cuyas edades se comprendían entre 2 ½ y 7 ½ años para explorar el manejo de cuantificaciones y conservación de cantidades. Se

observó que, en cuanto a conservación de materiales discontinuos, conservación de sustancia, y conservación del volumen, los niños del nivel socio-económico alto obtuvieron resultados significativamente mayores que los del nivel socio-económico bajo. Por ejemplo, en el grupo de edad de 6 ½ a 7 ½ años, el 48% de los niños de nivel socioeconómico alto resolvió exitosamente las pruebas de conservación del volumen; mientras que, en el nivel bajo sólo un 8% de los niños lo logró.

Estos resultados sugieren que las destrezas de atención y discriminación, básicas para el desarrollo de la capacidad de conservación de sustancia y volumen, se ven afectadas por el nivel socio- económico al cual pertenezca el niño; es decir, a mayor nivel socio- económico mejores resultados en el manejo de conservaciones y cuantificaciones; mientras que, los niños con un bajo nivel socio- económico tienden a obtener peores resultados en el manejo de dichas capacidades debido a un menor desarrollo de las destrezas básicas de atención y discriminación.

En un estudio acerca del nivel socioeconómico y su relación con el desarrollo mental, Monckeberg (1983; cps. Leighton 1985), trabajó con niños chilenos comparando un grupo de 20 niños marginales con otro de 90 niños de clase media. Los niños más pequeños (1 a 3 años) fueron examinados con la escala de Gesell, y los mayores (4 a 5 años) con el test de Terman-Merril. Los resultados reflejaron que sólo el 26% de los niños marginales obtuvieron un coeficiente de desarrollo normal; mientras que, el 97% de los niños de clase media obtuvieron un coeficiente normal en su desarrollo. El 73% de los niños entre 1 y 3 años de edad, en el grupo de clase baja, fueron clasificados como subnormales o deficientes, siendo el área del lenguaje la que presentó el mayor porcentaje de niños con rendimiento por debajo de lo normal (87%). Mientras que, en esta categoría se ubicaron sólo tres niños de clase socioeconómica media. En el grupo de 4 a 5 años, el 78% de los niños de clase socioeconómica

baja fueron clasificados como subnormales o deficientes, en contraste con el 2% de los niños de clase media.

En esta misma línea de investigación, Rodríguez y Valladares (1984; cp. Leighton 1985), examinaron 600 niños con el objeto de estandarizar una escala de desarrollo global que cubre de 0 a 24 meses de edad. La muestra incluyó igual número de niños de clase socioeconómica alta y baja. Se realizaron comparaciones del tipo "cross- sectional" de los coeficientes de desarrollo de los dos grupos. Se encontraron diferencias significativas de los coeficientes de desarrollo a favor de los niños de clase alta a los 2, 18, 21 y 24 meses. A los 8 y 9 meses, si bien hubo diferencias en las áreas motora y del lenguaje a favor de los niños de clase alta, no hubo diferencias globales que afectaran los coeficientes de desarrollo, como es el caso de las edades posteriores. Dicho estudio sugiere que, a medida que aumenta el tiempo de exposición a los factores socio-culturales propios de cada grupo, las diferencias observadas en el test de desarrollo en las áreas cognitivas (memoria, atención, y percepción), área del lenguaje receptivo y expresivo, y el área motora gruesa y fina, tienden a acentuarse.

Según Leighton (1985), los efectos circulares y mutuamente sostenidos del bajo ingreso económico, de los bajos niveles educacionales, del desempleo, de las pobres condiciones de alimentación y salud, de las precarias condiciones de vivienda y de inestabilidad familiar, configuran un cuadro de severo riesgo para el óptimo desarrollo mental de los niños.

Por otra parte, estudios más recientes han considerado que si las condiciones de marginalidad y de pobreza se mantienen constantes, se incrementan las probabilidades de complicaciones perinatales, lo que resulta en futuros problemas durante el desarrollo del niño, los cuales tenderán a

transformarse en jóvenes y adultos con limitaciones, desventaja sociocultural y dificultades de adaptación.

Sin embargo, para Bradley (1994; cp. McLoyd 1998), los niños prematuros que nacen en condiciones de pobreza, pero son resilientes, a los tres años de edad funcionaran bien en competencias cognitivas y conductuales, con un buen nivel de salud y de crecimiento y con agentes protectores significativos (hogares estables, aceptados por sus padres etc.), lo cual incrementa la posibilidad de aprender diferentes tipos de materiales con mayor rapidez y precisión que los niños no resilentes, pero, por lo general son pocos los casos en los que es posible resaltar factores protectores que permitan a pesar de las condiciones adversas que el niño crezca y obtenga un buen funcionamiento cognitivo.

Según afirman Brooks y Klevanob (1996) la pobreza, los ingresos económicos familiares, y la educación parental tienen efectos directos en el desarrollo cognitivo del niño; según los autores el coeficiente intelectual declina en niños en los cuales su ambiente es poco estimulante y se incrementa el número de condiciones estresantes como lo son: la alta densidad familiar, padres divorciados y familias inestables, entre otros. La educación y ocupación de los padres, junto con el sueldo o entrada económica familiar, son los tres componentes más altamente correlacionados con el rendimiento académico.

Huston, McLoyd y García (1997) reportan que gran cantidad de investigaciones recientes en donde han usado una variedad de métodos, proveen una fuerte evidencia de que la pobreza influye en el nivel cognitivo, académico y socioemocional de los niños, a través del ambiente y atributos transmitidos genéticamente. Por otra parte, según reporta Korenman (1995; cp. Mcloyd, 1998), un gran número de estudios que controlan el CI de la madre, su educación y otras características maternales (edad y conducta durante el

embarazo), han reportado efectos significativos de la pobreza en la cognición de los niños y en las habilidades verbales. Se ha demostrado que el salario familiar y el estatus de pobreza son predictores más fuertes del CI que la educación maternal, así se han encontrado diferencias de 0,75 desviación estándar, es decir 9 puntos de CI más bajo en los niños pobres que en los niños no pobres.

Se debe considerar que los años de preescolar son un período de elevada vulnerabilidad en términos de años de escolaridad, ya que la pobreza afecta más el rendimiento escolar durante los primeros años de vida, que durante los años siguientes.

Según Brookoven, Beady y Flood (1997; cps. McLoyd 1998) los profesores en el primer grado y en el kindergarden tienden a percibir a los estudiantes con bajo nivel socio económico de manera menos positiva, con menor madurez y con peores estrategias de autorregulación, que los niños pertenecientes a un mayor nivel socioeconómico; además, les prestan menor atención y les aportan un menor número de experiencias de aprendizaje, así como un menor reforzamiento.

Adicionalmente, Dowdney, Skuse, Morris y Pickles (1998) demostraron que los niños provenientes de ambientes desventajados socioeconómicamente presentaban un bajo rendimiento académico en la escuela elemental. Estos autores realizaron un estudio longitudinal con 45 niños de cuatro años de edad provenientes de ambientes socioeconómicos en desventaja, y compararon sus habilidades cognitivas con un grupo control conformado por 45 niños con excelente condición médica y nivel socioeconómico medio. Estos niños fueron evaluados de nuevo a los 11 años de edad, encontrándose que permanecían viviendo en la misma zona geográfica y condición socioeconómica; además, un

33% necesitaba de educación especial, mientras que otro 33% necesitaba de terapia del lenguaje.

Se encontró que las habilidades cognitivas verbales y no verbales, medidas mediante la escala de inteligencia infantil de Wechsler (WISCIII), permanecían poco desarrolladas, en comparación a las de los niños de nivel socioeconómico medio. Las diferencias entre el grupo proveniente de ambientes socioeconómicos en desventaja y el grupo de un nivel socioeconómico medio, fueron estimadas a través de una técnica estadística no paramétrica (T Wilcoxon, p 0,033), con lo que se encontró diferencias significativas entre ambos grupos. Se halló que los niños provenientes de medios empobrecidos presentaron afectadas sus habilidades cognitivas en mayor proporción que los niños que provenían de un nivel socioeconómico medio.

Según McLoyd (1998), la pobreza persistente tiene mayores efectos sobre el cociente intelectual, el rendimiento escolar y el funcionamiento cognitivo, que la pobreza transitoria. En este sentido, el autor halló que el porcentaje de sujetos en condiciones de pobreza persistente con un menor desarrollo cognitivo fue mayor, que para el caso de los sujetos en condiciones de pobreza transitoria, cuyo desarrollo cognitivo fue más alto. En el grupo de pobreza persistente se encontraron altas tazas de complicaciones perinatales, reducidos accesos a los recursos que afectan el desarrollo perinatal, y menor estimulación cognitiva desde el hogar.

Estos factores, junto con una baja expectativa de aprendizaje y pobres habilidades académicas, contribuyen a disminuir los niveles de rendimiento escolar. El mismo autor señala que los individuos pobres se encuentran en desventaja por el hecho de no tener accesibilidad a trabajos, servicios privados y servicios públicos de alta calidad (como parques, escuelas y centros

comerciales) y soporte social, además de bajos niveles nutricionales. Ellos también están expuestos a amenazas de vida, ya que viven en un ambiente pernicioso por estresores como la delincuencia, consumo de drogas, y modelos negativos.

Así, como lo han confirmado los diversos estudios anteriormente señalados, las condiciones de pobreza extrema en Latinoamérica influyen de manera adversa en el contexto socioeconómico, político y cultural, y especialmente en el desarrollo y funcionamiento cognitivo de los niños, por lo que los niveles de desnutrición representan una de las formas de expresión de la pobreza. Si bien la herencia es la responsable de los límites de desarrollo, los factores ambientales intervienen limitando la expresión de la dotación genética.

En los países llamados en vías de desarrollo, la desnutrición infantil se encuentra entre las primeras cinco causas de mortalidad y se inserta en un contexto de variables sociales, económicas y culturales que, además de ser desfavorables, son por sí mismas factores de riesgo que alteran el desarrollo infantil tal como lo señalan Avila, Levy, Gómez, Rodríguez y Barragán (1998).

La alimentación de una población es un factor de primer orden para su estado de salud general, como para sus condiciones y características particulares. La producción y abastecimiento de alimentos en cantidades adecuadas y de forma estable en el tiempo, conjuntamente con otros componentes como ingresos, educación, políticas de salud, higiene ambiental, y patrones de crianza, tienen un peso importante en la nutrición de la población (De Tejada, 1998).

Puig y Dini (1996) señalan que los niños latinoamericanos enfrentan una situación bipolar, encontrándose por un lado un grupo de niños con buena nutrición y estimulación, y otro grupo en una situación de pobreza critica, esto

señala las grandes divergencias existentes en los estratos socioeconómicos, lo cuál se ve reflejado especialmente en Venezuela.

Según datos de la Oficina Central de Estadística e Información (1995; cp. Fundación Cavendes, 1996), el país se encuentra en un estado de pobreza en el 45% de los hogares, lo cual representa el 49% de la población. El 83% de la población venezolana vive en el área urbana, por lo tanto, la gran mayoría de las familias pobres viven en los barrios de las ciudades de mayor importancia del país. Hoy en día, la incidencia del paquete económico sobre el ingreso familiar ha llevado a una disminución en el poder adquisitivo, en la calidad de vida y a un deterioro en la calidad de alimentos, las madres realizan sus compras atendiendo a la cantidad de dinero que poseen y no al valor nutritivo que dichos alimentos tengan.

El problema en el descenso del consumo de alimentos tiene especial interés al observarse los rubros mayormente afectados: leche en polvo, carnes, pescados, pollo, quesos, huevos, entre otros; ya que los mismos son generadores de una importante fuente de proteínas y grasas necesarias para la dieta diaria y para un desarrollo óptimo de la población.

Gran parte de la población venezolana no cuenta con los recursos suficientes para cubrir las necesidades básicas de alimentación, salud, vivienda y educación que implican el bienestar del individuo, de la familia y de la sociedad. La desnutrición es una expresión patológica de las sociedades con menos recursos, con un bajo ingreso familiar que condiciona su capacidad para obtener alimentos y educación (Dehallain y Schael, 1990). El patrón más común de alimentación en las familias venezolanas con menos recursos es el consumo de una dieta pobre en vitaminas y proteínas, lo cual conlleva a déficits alimenticios que tienden a ocasionar estados de desnutrición en la población infantil, lo que se relaciona con un bajo desarrollo de las destrezas cognitivas tal

como lo han confirmado las distintas investigaciones, al comparar las diferencias en cuanto al funcionamiento intelectual y las destrezas que exigen procesos cognitivos en niños pertenecientes a distintos estratos sociales.

Sin embargo, es importante considerar que en las primeras etapas de la investigación sobre la relación entre la desnutrición y el desarrollo mental, se atribuía una relación causal directa. En investigaciones mas recientes, hay una tendencia a considerar los niveles intelectuales subnormales que presentan muchos niños desnutridos como resultado de factores ambientales adversos, entre los cuales se encuentran la desnutrición y la carencia estimulativa especialmente en niños desnutridos graves (De Tejada, 1998).

Las condiciones ambientales adversas son comunes en América Latina, así en Venezuela es frecuente observar zonas de mucha pobreza, donde los niños poseen carencias proteico- calóricas considerables, sin embargo existen diferencias muy marcadas a nivel cultural en los diferentes estados del territorio nacional. El Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (IESS), realizó un estudio donde se observaron diferencias culturales en Venezuela con relación al nivel de desarrollo total y al género del niño, resultados obtenidos mediante una observación estructurada parcial de las secuencias MOIDI. Se capacitó a los promotores de los multihogares en la observación estructurada del desarrollo de una muestra de niños estratificadas por edad y sexo en el Distrito Federal, estado Monagas, Trujillo y Barinas. Los niveles de desarrollo por área que obtuvo la muestra, variaron de una entidad a otra, lo cual indica que estas diferencias deben ser exploradas con mayor profundidad. Así, la muestra de Monagas obtuvo menor promedio del índice de desarrollo infantil por área que la muestra de Trujillo; en esta investigación interdisciplinaria la muestra de Monagas alcanzó también el mayor índice de desnutrición. En relación al género, los resultados de las niñas y los niños de Trujillo y Barinas son opuestos; en Barinas, y Monagas, las niñas obtuvieron un promedio menor en el índice de desarrollo infantil que los varones, en el Distrito Federal ambos géneros obtuvieron un índice de desarrollo infantil equivalente, mientras que en Trujillo fueron las niñas quienes alcanzaron puntajes más altos en el índice de desarrollo infantil en relación a los niños (León de Viloria, 1992).

Por otra parte, una de las dificultades de los estudios que intentan medir la interacción de diversas variables en el desarrollo humano es el solapamiento de los diversos factores implicados, lo cual dificulta su medición y estudio ya que, como señala León de Viloria (1995), el desarrollo de las diferentes destrezas humanas es un proceso integrativo donde se solapan múltiples factores.

Según el Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (CENDIF, 1989), la formación del sistema nervioso central, comienza en la vida intrauterina, y culmina hacia los seis años de edad. Durante la primera parte de la gestación y hacia el segundo año de vida, se produce el llamado "período de crecimiento cerebral rápido". Durante este período el cerebro en desarrollo tiene una alta vulnerabilidad a las deficiencias nutricionales. En un período tan crítico, la desnutrición produce alteraciones estructurales y funcionales del sistema nervioso central, dificultades para la atención y consecuencias negativas para el desarrollo de las capacidades cognitivas. Otro efecto negativo de la desnutrición es la irritabilidad, displacer, hostilidad y agresividad que produce en los niños, sus respuestas a la estimulación del medio ambiente son tardías, no logran adecuados niveles de atención, y claudican ante situaciones que presentan cierto grado de dificultad.

A la edad preescolar, como en todas las edades el crecimiento y el desarrollo adecuado dependen de la interacción de múltiples aspectos. Las experiencias sociales, emocionales y de aprendizaje desempeñan un papel importante en el desarrollo del niño, en sus capacidades cognitivas, sociales, de

autoestima y lenguaje. Igualmente, son de vital importancia las condiciones ambientales, de salud y nutrición. Cuando estas últimas condiciones no son satisfechas durante la edad pre-escolar y escolar pueden aparecer problemas de malnutrición.

Se ha encontrado en gran cantidad de estudios que la desnutrición produce un retraso en el desarrollo de múltiples destrezas cognitivas en el niño, de ahí la importancia de una alimentación adecuada para el sano desarrollo del infante. Entre los estudios publicados se encuentra la investigación de Doobing y Kersley (1963; cps. Ramos-Galván y cols, 1969), quienes reportan que existe una notable vulnerabilidad del cerebro en desarrollo a períodos adversos y permanentes de restricciones dietéticas moderadas. En la especie humana, el período de aceleración del crecimiento cerebral se extiende desde la trigésima semana de gestación hasta el final del segundo año de vida. Durante este lapso, si las condiciones no son adecuadas para permitir el crecimiento y el desarrollo normal del cerebro, existe una alta posibilidad de daño permanente.

En este sentido, Chase y Martín (1970; cps. Cravioto y Arrieta, 1982) realizaron una investigación donde mostraron que los niños que aparentemente se desnutrían por un período no mayor a los cuatro primeros meses de vida, presentaban menor retardo en el crecimiento físico y en el desarrollo mental, que aquellos que presumiblemente sufrieron desnutrición durante un tiempo más prolongado en la edad temprana. Para comparar ambos grupos se utilizaron medidas antropométricas de peso y talla, y mediciones del desarrollo cognitivo mediante el test de Bailey, realizando una diferencia de medias entre los puntajes obtenidos en dichas mediciones, en donde se encontró una diferencia significativa al nivel de 0,05, que estableció que los niños que sufrieron desnutrición por un mayor período de tiempo, presentaron un mayor retardo en su crecimiento físico y desarrollo mental; mientras que, el grupo que

sufrió desnutrición durante un menor período de tiempo logró un mayor desarrollo cognitivo y físico.

Este estudio considera el efecto que períodos cortos de desnutrición ocasionan en el desarrollo físico y cognitivo de los niños, y lo compara con el efecto que los períodos de desnutrición prolongados ejercen sobre dicho desarrollo. En los países latinoamericanos la forma de desnutrición predominante es la desnutrición crónica, la cuál se caracteriza por largos períodos de insuficiencia calórica- proteica, en este sentido Pollit (1973; cp. Cravioto y Arrieta, 1982), estudió el desarrollo de la desnutrición crónica, desde las formas moderadas a las severas, encontrando que las fallas para responder adecuadamente a los estímulos se reflejan en un alejamiento del ambiente, lo que produce una disminución del número y período de experiencias. Aunque los signos físicos de consunción corporal sean más dramáticos, los cambios en la conducta son los que tienen mayor importancia a largo plazo, por su potencial para interferir con el curso del desarrollo cognoscitivo.

La desnutrición que se produce durante períodos críticos del desarrollo, es decir, en los primeros años de vida del humano, puede producir cambios irreversibles en la estructura del encéfalo (Winick, 1976). Este autor señala que la desnutrición es más común en familias que viven en pobreza, lo cual supone una barrera para el desarrollo del niño. Sin embargo, los posteriores deterioros conductuales dependen de la época de la vida en que el niño sufrió un período de desnutrición. Los niños tienen una mayor capacidad de recuperación conductual si el estado de desnutrición se da más tarde en la vida que si se da pronto.

En cuanto a las destrezas cognitivas más específicas, Acosta (1976) basándose en los hallazgos sobre el efecto de la desnutrición a nivel de las funciones cerebrales, estudió por medio de una prueba no paramétrica (U de

Mac Wihtney, a un nivel de significación de 0,05), la existencia de diferencias significativas en la percepción visual entre niños nutridos y niños con desnutrición moderada en una muestra de 48 sujetos de ambos sexos (1er grado). El instrumento utilizado para medir la percepción visual fue el test de Frostig. Las diferencias fueron significativas en las sub-pruebas de Coordinación Visual Motora, Percepción Figura- Fondo, y Constancia de Formas. Estas diferencias evidenciaron que los niños nutridos presentaron un mayor desarrollo de la percepción visual, atención y discriminación de formas, que los niños con desnutrición moderada, los cuales presentaron un mayor déficit en estas destrezas. En las sub-pruebas de Posición en el Espacio y Relaciones Espaciales las diferencias encontradas entre ambos grupos no fueron significativas, lo que señala que los niños con deficiencias nutricionales y los niños nutridos no se diferencian en el desarrollo de estas habilidades.

En una investigación realizada por Sigman (1989; cp. Hoffman, Scott y Hall, 1995), 76 niños con desnutrición pertenecientes a un preescolar obtuvieron puntuaciones más bajas en los tests de Cl y en los de habilidades cognitivas específicas, que otros niños de la misma comunidad sin desnutrición; además, el progreso escolar de los niños con desnutrición estaba bastante deteriorado, presentándose dificultades al concentrarse.

En esta misma línea de investigación, Domínguez y cols (1991; cps. Dowdney y cols., 1998) realizaron un estudio acerca del desarrollo cognitivo y su relación con el estado nutricional, para lo cual seleccionaron 50 niños, 24 con un estado nutricional normal y 26 con diagnóstico de desnutrición, mediante el estudio del estrato social de las familias de los niños. Se encontró que los bajos ingresos familiares exigían a la mujer una doble jornada de trabajo, y esto le restaba tiempo a la madre para proporcionar la alimentación adecuada para el desarrollo cognitivo normal del niño. El análisis de los datos referentes al desarrollo cognitivo se realizó por medio de una t de student, encontrándose

diferencias significativas a un nivel de 0,05, que evidenciaron que los niños diagnosticados con desnutrición presentaron un menor desarrollo cognitivo que los niños con un estado nutricional normal.

Por otra parte, Galler (1991; cp. De Tejada, 1998) realizó un seguimiento hasta los 20 años de un grupo de niños diagnosticados como desnutridos durante el primer año de vida, donde pudo demostrar que los niños desnutridos presentaban déficits en las funciones cognitivas y conductuales, síntomas asociados a la falta de atención, desempeño escolar deficiente, pobre memoria, y distracción excesiva; al comparar este grupo con otro grupo de niños de edad y sexo similar, mismo nivel socioeconómico, pero con ausencia de desnutrición durante la infancia.

El Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni (1994) señala que el retraso psicomotor del niño es producto de una falta de estimulación, por un entorno social hostil y de bajo nivel intelectual, acompañado de un nivel de desnutrición y bajo nivel de energía para efectuar movimientos que lo ayuden a autoestimularse. En los niños que sufren una privación continua aparece una alteración en el desarrollo cognitivo, afectivo, social, y físico.

En los últimos años, en Venezuela, la desnutrición ha cobrado cada vez más importancia en la población infantil de bajos recursos. Debido a que dichos niños no pueden cubrir sus requerimientos de energía y nutrientes de manera satisfactoria, se encuentran en bajas condiciones calóricas, y esto los hace más susceptibles a sufrir enfermedades infecciosas, deterioro en su crecimiento físico e intelectual y, en el peor de los casos, los lleva a la muerte.

El problema nutricional más importante en la actualidad es la inseguridad alimentaria familiar que refleja el desequilibrio entre la capacidad de compra y los precios de los alimentos. La pérdida del poder adquisitivo de la familia

venezolana ha sido producto de una inflación acelerada, y de la disminución del salario real que ha provocado un deterioro en las condiciones de vida, ocasionando el estado de pobreza el cual es concebido como una situación global de precariedad en la disponibilidad de bienes, como lo son una vivienda, la adquisición de los alimentos de la dieta básica, y un nivel de educación adecuada (Fundación Cavendes, 1996), de allí la importancia de la presente investigación.

Se debe considerar que un enfoque integrativo del desarrollo cognitivo debe incluir, como lo señalan las referencias bibliográficas reportadas en los apartados que preceden, no sólo los factores biológicos y económicos relacionados con éste, sino que también debe abocarse al estudio de las condiciones desfavorables en el desarrollo afectivo del niño, lo cual constituye uno de los aportes del presente estudio, el cual intenta abordar la relación entre el entorno afectivo del niño y el desarrollo o no de una condición de desnutrición.

5. CALIDAD DE MEDIACIÓN MADRE-HIJO.

5.1. La relación madre- hijo y su estudio.

El estudio de la calidad de mediación madre- hijo, ha evolucionado desde su comienzo cuando se hacía énfasis en el estudio de la relación madre- hijo, como un factor de gran influencia en el desarrollo emocional del niño, hasta las últimas décadas a partir de las cuales investigadores insertos en el área constructivista, han tomado la relación madre- hijo como un factor que influye no solo en el desarrollo emocional sino también en el desarrollo cognitivo del niño, y en donde la madre o cuidador ejerce un papel de mediador en el aprendizaje del niño, esta mediación ha sido considerada un continuo que va

desde un extremo de baja calidad de mediación hasta una alta calidad de mediación, la cual le permite al niño desarrollar sus procesos cognitivos básicos, y un lograr un madurez afectiva y social.

La relación madre- hijo ha sido un tema de gran interés dentro de la psicología del desarrollo, y ha sido el objeto de estudio de diferentes investigaciones al relacionar o considerar algunos de los aspectos que influyen en la misma, sobre todo en relación a las experiencias del niño al ser alimentado, que no sólo pueden referirse al hecho de ser proveído de alimento, sino de experimentar una actitud materna que puede basarse en un ámbito de cuidado y aceptación, o bien de rechazo y ansiedad. La repetición diaria de frustraciones en la satisfacción de las necesidades emocionales ocasiona una pérdida gradual del interés por el alimento y por el mundo exterior (Clark 1951; cp. Ramos-Galván y cols, 1969).

Según Rosen y D'Andrade (1956, cps. Wasna, 1972), el ejercicio de la autoridad por parte de los padres y las madres surtirá efectos diversos, según la motivación de sus hijos y, al parecer, los niños altamente motivados tenían madres cuya actitud era bastante dominadora, pero a un tiempo cálida, y padres que ejercían menos autoridad de la que ejercían las madres. Según estos autores el ejercicio de la autoridad produce obediencia y adaptación, pero no estimula el desarrollo cognitivo.

Así, la motivación no sólo es intrínseca, sino también extrínseca, el niño siempre está motivado a obtener un reconocimiento social ya que los éxitos y los fracasos se vivencian dentro de un esquema social. El ejercicio de la autoridad por parte de las madres, las sanciones negativas por el fracaso, y la falta de reconocimiento en caso de éxito impiden el acercamiento positivo a actividades de rendimiento y provocan reacciones de evitación por parte del niño hacia las tareas de rendimiento cognitivo.

El papel de la madre y el vinculo que se establece entre madre e infante ha sido un tema desarrollado por diferentes autores desde punto de vistas muy diversos, como los desarrollados por Lorenz (1957; cp. Papalia y Olds, 1992), quien por medio de sus estudios con aves, reporta la existencia de una conducta de fijación en la memoria, como una especie de forma instintiva de aprendizaje en la cual después de un solo encuentro con la madre, el animal reconoce y confía en ella. La fijación, según Lorenz, ocurre automáticamente y en forma irreversible durante un breve período crítico en la vida temprana del animal.

En otro estudio muy famoso desarrollado por Harlow y cols (Harlow y Zimmerman, 1959; Harlow y Harlow, 1962; Suomi y Harlow, 1972; cps. Papalia y Olds, 1992), separaron a unos monos rhesus de sus madres entre las 6 y 12 horas después de su nacimiento y fueron criados en laboratorio, encerrados en jaulas con dos clases de madres sustitutas una de alambre en forma cilíndrica y una forrada con tela de toalla. A algunos monos se les alimentó con biberones conectados a las "madres" de alambre y otros fueron "alimentados" por las madres cálidas y de tela.

Cuando a los monos se les permitió que pasaran más tiempo con cualquiera de los tipos de "madres", todos pasaron más tiempo colgándose de las madres sustitutas de tela de toalla, aún cuando fueran alimentados por las madres de alambre. Se observó que los monos "criados" por las madres de toalla manifestaron un mayor interés natural en explorar que aquellos criados por las madres de alambre. Después de un año de separación, los monos criados con las madres de toalla se apresuraron a contactar con las madres sustitutas; mientras que, los monos criados por las madres de alambre no manifestaban interés en ellas. Sin embargo, ningún grupo creció normalmente, y ninguno de ellos fue capaz de criar a su propio hijo.

Este clásico experimento ilustra la importancia de la crianza y muestra que la característica principal de la relación madre-infante no es simplemente proveer de alimento; sino que también incluye la comodidad que proporciona el contacto con el cuerpo de la madre.

Heckhausen (1969; cp. Wasna, 1972) pone de relieve, que en el desarrollo de la motivación para el rendimiento no sólo son de importancia las normas paternas, como por ejemplo los objetivos de la educación, sino ante todo el modo específico en que los padres tratan de imponerlas, es decir los estilos de educación. Así, los padres que suelen, por una parte, pasar por alto los esfuerzos y los éxitos del hijo, y por otra, lo critican ásperamente por sus fracasos, debilitan en gran manera la motivación del niño a rendir de forma satisfactoria, y lo orientan hacia la evitación del fracaso y del castigo. Los niños aprenden no sólo en función de la actitud directiva y sancionadora de los padres, sino en gran medida también por imitación y/o identificación.

Según refiere Wasna (1972), la manera cómo se refuerzan las actividades de los niños desempeña un papel decisivo. El ejercicio de la coacción autoritaria y la amenaza de castigo no son medios apropiados para activar motivaciones de aprendizaje en los niños, ya que tales prácticas siempre aumentarán la tensión y provocarán conflictos que conducen a reacciones de evitación apenas disminuye la coerción. Como es sabido, todas las experiencias negativas ejercen un efecto inhibidor sobre la actividad y el rendimiento del niño porque desencadenan miedo, agresión, conflictos o reacciones de defensa. Un refuerzo positivo afirma la actividad y aumenta la probabilidad de que la conducta de aproximación se repita.

Se debe considerar que, desde su nacimiento, el niño se relaciona con las personas que se encuentran cerca de él, estableciéndose entre ellos un vinculo o lazo afectivo permanente, manifestado tanto por las conductas del

infante como por las conductas de las figuras vinculares, y cuyo fin es mantener el contacto y proximidad entre ambos. Esta relación de interdependencia que se establece entre el niño y su madre ha sido estudiada por muchos autores y, en especial, por Bowlby y Ainsworth quienes la denominan "Apego". Estas conductas de apego del niño con la(s) figura(s) vincular(es) van a determinar la calidad del vinculo establecido (1972; cps. González, Otaola y Tuzzato, 1991)

Ainsworth, Bell y Stayton (1974; cps. González y cols, 1991), basándose en los estudios de la importancia del papel materno en la educación de los niños, idearon cuatro dimensiones de la conducta materna que están relacionadas significativamente con las del infante. Estas dimensiones son: (a) Sensibilidad-Insensibilidad: se refiere al grado de sensibilidad de la madre en percibir y responder en forma apropiada a las señales y estados del niño; (b) Aceptación-Rechazo: definida como la capacidad de la madre en aceptar estar abnegada al cuidado del niño, la madre que rechaza presenta sentimientos de enojo, expresa continuamente que el niño es un estorbo, se opone a sus deseos y mantiene una atmósfera de regaños y conflictos; (c) Cooperación-Interferencia: la madre cooperadora respeta la autonomía del niño y trata de evitar las situaciones donde puede interferir, interrumpir sus actividades y ejercer un control directo; mientras que, la madre que interfiere imponiendo su voluntad, trata de que el niño se adapte a su comodidad; y, (d) Disponibilidad-Desentendimiento: se refiere a que la madre disponible es aquella que está atenta a las señales del niño, y la madre desentendida está ocupada en sus propias actividades. Dichas dimensiones van a ser manifestadas por las madres y, dependiendo de la forma cómo se den, no sólo determinará la calidad del vinculo que se establecerá entre ambos, sino también puede ser la causa de que el niño establezca un vinculo seguro o inseguro.

En estudios realizados por Ainsworth y cols (1978, cps. Papalia y Olds, 1992) se observaron varias diferencias agudas en la calidad de ser madres.

Específicamente, se encontró que durante el primer año después del nacimiento, las madres de bebés unidos por un vínculo seguro eran las más sensibles a las necesidades de sus infantes, a diferencia de las madres que manifestaban dificultad en expresar sus sentimientos y mantener el contacto físico.

Ainsworth (1979, cp. Papalia y Olds, 1992), sugiere que el niño construye un modelo de lo que puede esperar de su madre. A medida que la madre continúe actuando en las mismas formas básicas, el modelo se mantiene. Si cambia su conducta hacia el bebe sustancialmente, de forma consciente y en varias ocasiones, éste puede revisar el modelo y la naturaleza del vínculo puede cambiar también. Las características propias del bebé ejercen también una influencia importante, ya que la calidad del vínculo se ve afectada no sólo por las acciones de la madre, sino por lo que hagan tanto la madre como el bebé y por la forma en que se responden entre ellos, por lo que las primeras experiencias son fundamentales para un el desarrollo de un adecuado vínculo de la madre y el hijo.

Coates y Lewis (1984) afirman que el desarrollo se puede predecir por el conocimiento de las experiencias tempranas del niño. En este sentido, la estimulación social es considerada como un precursor crucial de la competencia humana y la reciprocidad, o la interacción social contingente, es el aspecto esencial de la estimulación social que promueve la competencia humana. Este modelo transaccional/ interaccional del desarrollo humano asume que la interacción del ambiente y el desarrollo es el factor que mejor explica el subsecuente desarrollo.

Así, se observa que la investigación ha cambiado su punto de atención del proceso bilateral llamado vinculo, considerado como una relación activa de afecto reciproco especialmente entre dos individuos, a la calidad de mediación

madre- hijo, la cual enfatiza en la ayuda que ofrecen los adultos en el proceso de aprendizaje de éste, aspecto que se destaca en la psicología de fines de siglo.

5.2. Conceptualización actual de la calidad de mediación madrehijo.

La calidad del mediador ha pasado a ocupar un lugar de vital importancia en el desarrollo psíquico del niño, según la mayoría de las teorías del desarrollo evolutivo. Se entiende la mediación como la experiencia de aprendizaje donde un agente mediador, actuando como apoyo, se interpone entre el aprendiz y su entorno para ayudarle a organizar y a desarrollar su sistema de pensamiento, y así facilitar la aplicación de los nuevos instrumentos intelectuales a los problemas que se le presenten. Algunas veces la ayuda requerida suplementa la atención del niño, otras veces la memoria, y en otras esclarece el objetivo o estrategias de la actividad. En general, los tipos de ayuda suponen una auténtica definición, análisis y diseño de la actividad por parte del adulto y resulta simplista reducirlas a una dimensión cuantificable (Álvarez y Del Río, 1990; cps. Ríos, 1997).

Según Recagno y Orantes (1985; cps. CENDIF, 1989), la interacción adulto- niño, resultante de la calidad de mediación que establece el adulto, se refiere a todo intercambio reciproco que se produzca entre el adulto y el niño. Según Recagno (1982; cp. CENDIF, 1989), esta interacción se puede dar en varios planos:

1

1

 Una primera forma de interacción se desarrolla en el plano físico, de búsqueda de proximidad e intercambio no verbal.

- En un segundo plano la interacción se desarrolla a través de la conducta verbal. Se apoya sobre el nivel no verbal por una parte, y por la otra sobre el desarrollo de símbolos que hacen posible la elaboración y comunicación del pensamiento.
- En el tercer plano se organiza la experiencia social y objetal.

Según Keller y Schólmerich (1987; cps. Esser y cols, 1998), el aspecto comunicativo de la interacción madre-hijo es fundamental para el buen establecimiento de un vinculo social entre la madre y el hijo, y este aspecto comunicativo depende de la calidad de mediación del adulto, ya que es el que promueve fundamentalmente la relación entre ambos. La presencia de los padres, la comunicación, el interés y la estimulación que estos transmiten a sus hijos son indispensables para establecer relaciones afectivas más sólidas que influyan de manera positiva el desarrollo del niño.

Esta idea también es apoyada por Bronfenbrenner (1987), quien refiere que el desarrollo del niño depende de la interacción dinámica entre diversos entornos, que van desde el sistema familiar, pasando por los niveles intermedios de la clase social y los grupos comunitarios. En el centro de este sistema se encuentra la díada madre- niño, recibiendo esas múltiples influencias. Igualmente señala que uno de los aspectos más importantes que se debe tomar en cuenta en la crianza y la temprana relación adulto- bebé, es la díada madre-hijo como el centro donde el ser humano comienza su desarrollo en medio del intrincado conjunto de relaciones personales y culturales que forman el sistema en el cual el niño crece. En nuestra sociedad occidental la madre ha sido por tradición la persona que le proporciona los cuidados principales al niño, y el principal mediador del infante en el aprendizaje, por lo que la naturaleza de la relación entre el niño y la figura de la madre posee una

duradera influencia en el desarrollo emocional y social de aquel (Bronfenbrenner, 1974).

Se observa que los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo integral del individuo, es deseable que exista disponibilidad emocional, responsividad y empatía por parte de la madre para con el niño (CENDIF, 1989). Dependiendo de la calidad del mediador y del vinculo o lazo afectivo que se establezca, se vera afectado o no el desarrollo, no sólo emocional sino también social. Otros autores como Castillo, Tuzzato, Planchart y Marrero (1990), apoyan esta idea al afirmar que las experiencias que el niño posea en interacción con su madre como figura mediadora, van a determinar su estilo de relacionarse con el mundo social y dicho estilo se generalizara a diferentes sistemas de interacción. Es importante considerar que la calidad de mediación del adulto facilita el logro de una buena relación entre él y el niño, ya que no es únicamente el mediador quien ejerce influencia en las actividades del infante, sino también este último la ejerce, al ser un estímulo y producir respuestas al patrón de conducta de ella.

Desde el momento de su nacimiento el niño está dotado de la posibilidad de interactuar con su madre o mediadora, la cual por medio de la satisfacción de sus necesidades fisiológicas, del contacto físico, y de las respuestas que le emite a sus señales sociales, establece las bases para que se logre una relación efectiva. Esta relación constituye el primer vinculo de naturaleza social, y se desarrolla conjuntamente con la capacidad del niño para percibir y discriminar los estímulos del medio ambiente. La necesidad que siente el infante de buscar y mantener cierto grado de proximidad que le permita tener contacto con las figuras vinculares es de carácter permanente, irreversible y va a estar determinado, no solo por las conductas del niño, sino también por las conductas de los adultos que lo cuidan; es decir, por la interacción que se establece entre ambos (Castillo y cols, 1990).

Es importante que el mediador cuente con las cualidades requeridas para propiciar el pleno desarrollo de las potencialidades del niño, entre estas se encuentran la autenticidad, cordialidad y empatía. Por otra parte, el adulto ofrece patrones de regulación: resume, simplifica, destaca, induce, organiza, y anima, incidiendo con ello en la experiencia de aprendizaje del niño, ya que asume el papel de regular desde el exterior la conducta del infante. Así, un infante puede verse afectado en su proceso de autorregulación por la ausencia de actuación mediacional (falta de guía, privaciones culturales) o por la inadecuación de las actitudes mediacionales del adulto (relación emocional desequilibrada, patrones culturales distorsionados), en ambos casos el aprendizaje resultará afectado (Ríos, 1997).

Según Kirchner, Torres y Forns (1998), desde la publicación del libro de Feuerstein en 1979, el concepto de "evaluación del potencial de aprendizaje" ha cobrado especial interés entre los modelos de evaluación y especialmente los que hacen referencia al papel del adulto en la experiencia de aprendizaje del niño. La teoría que sustenta el potencial de aprendizaje trasciende la evaluación normativa individual y se focaliza en el análisis de los procesos de pensamiento. La obra de Feuerstein se basa en las aportaciones de Vygotsky, y Piaget.

Dos nociones piagetianas se entremezclan en la obra de Feuerstein: el concepto de estructura y el del proceso de interacción entre sujeto- medio. El concepto de estructura es básico en la obra de Feuerstein (1980; cp. Kirchner, Torres y Forns, 1998), quien considera que el programa de enriquecimiento instrumental (PEI), genera cambios en la estructura cognitiva de los sujetos, alterando el curso y la dirección del desarrollo cognitivo. El cambio postulado por Feuerstein en las estructuras cognitivas depende de dos modalidades de interacción: la exposición directa a los estímulos y la mediación del aprendizaje por parte de un adulto para con el niño. La primera modalidad es compatible con la aceptación piagetiana del proceso de acomodación- asimilación, y la

segunda modalidad enfatiza el rol del adulto en la adaptación de los estímulos al sujeto. Feuerstein critica que Piaget conceda a la intervención del adulto el mismo papel que a cualquier otro objeto (realidad externa) en la generación del desarrollo cognitivo y, con el ánimo de completar la propuesta piagetiana, propone que el mediador humano se interpone entre los estímulos y el organismo. De este modo, las experiencias de aprendizaje proporcionadas por el adulto completan la fórmula "Estímulo-Organismo-Respuesta" (E-O-R) propuesto por Piaget, que queda definida por Feuerstein como (E-M-O-R) "Estímulo- Acto Mediacional- Organismo- Respuesta", desafortunadamente limitado a experiencias cognitivas descontextualizadas.

Vygotsky, su predecesor, había establecido una importante diferenciación entre la mediación instrumental y la mediación social. Para Vygotsky, los seres humanos utilizan instrumentos y signos para dirigir su atención, organizar su memoria consciente y controlar su conducta. Los instrumentos tienen una orientación externa, dirigida hacia la transformación de la realidad, mientras que los signos se dirigen hacia el interior, hacia el dominio de la propia actividad, el signo actúa como un instrumento de actividad psicológica al igual que una herramienta lo hace en el trabajo. La simbolización permite recibir y transmitir información de objetos y eventos remotos y comunicarse sobre situaciones que no pertenecen al aquí y ahora (Ríos, 1997).

En cuanto a la mediación social, Vygotsky (1930; cp. Ríos, 1997) la considera íntimamente relacionada con la internalización, por cuanto es la interacción social con un compañero o un adulto la que ofrece la internalización de funciones psicológicas nuevas. En esta interacción es el adulto quién establece el proceso de comunicación y representación, aprovechando las acciones naturales del niño.

Feuerstein, basado en la teoría Vygotskyana, considera que las interacciones del sujeto con su ambiente pueden tener dos modalidades que son la exposición directa a las fuentes de estímulos y las experiencias de aprendizaje a través de mediadores. La exposición directa a los estímulos está en relación con el aprendizaje incidental, el cual es un aprendizaje que ocurre sin enseñanza formal, sin la intención de aprender y sin un motivo determinado. El desarrollo cognitivo también se produce por la acción deliberada, intencional y sistemática de agentes mediadores (Kirchner, Torres, y Forns, 1998).

00000000

La psicología evolutiva contemporánea, dentro de la cual se encuentra enmarcado Feuerstein (1979; Gallegos de Losada, 1997), se orienta hacia una perspectiva "sociocéntrica" del desarrollo del niño, la cual postula que lo social es propio y consustancial a la naturaleza humana, por lo que otro ser humano es el estímulo más importante, dentro de los muchos que se encuentran en el ambiente, con énfasis en el desarrollo cognitivo. El infante tiene que desarrollarse en un mundo absolutamente enriquecido de objetos y relaciones humanas. Los estudios en todas las áreas del desarrollo psicológico indican que el recién nacido muestra preferencia por los estímulos psíquicos, y que responde más activamente a la estimulación que le ofrecen las personas, que a la que incluso le ofrece el biberón, fuente de alimento.

El señalamiento de que las capacidades de socialización están presentes desde etapas muy tempranas del desarrollo infantil, estrechamente unido a la consideración de que los factores sociales son fundamentales para promover el desarrollo psicológico y el aprendizaje, han provocado que los psicólogos y educadores hayan revalorizado los enfoques de interacción social, cuyas raíces se encuentran en las concepciones teóricas de psicólogos como Vygotsky (1930; Gallegos de Losada, 1997), quien postulaba una teoría de la "naturaleza socio histórica de la mente", cuyo supuesto básico es que la conciencia tiene un origen social, así la conducta superior surge de la interacción entre los

hombres, y no de la actividad individual de cada sujeto; la interacción social es fuente esencial y factor primario del desarrollo psicológico.

Por otra parte, se debe tener claro que una mediación adulta consciente se lleva a cabo con mayores posibilidades de éxito dentro de un contexto previamente planificado, intencionalmente organizado y sistemático. Es bien sabido que los estímulos por parte de la madre, como su estilo de mediación en el aprendizaje y su interacción personal con el niño, constituyen un factor fundamental en el desarrollo del mismo. Así, se observa que muchos factores pueden influir en el alto o bajo puntaje de los niños en las pruebas de inteligencia, entre ellos, su temperamento, su estilo cognoscitivo, las tareas que se les asignan, su madurez social y emocional, su tranquilidad en situaciones de prueba, su estrato socioeconómico y sus antecedentes étnicos. Pero, una de las influencias más importantes es la calidad de relación con su mediador inmediato: la madre (Ríos, 1997).

Las causas de un bajo rendimiento, de una baja motivación y, en líneas generales, de un pobre desarrollo cognitivo son muchas veces producto de unos padres descuidados o demasiado indulgentes que muestran poca o ninguna exigencia o expectativa en su rendimiento, y que por lo tanto no son buenos mediadores en el proceso de aprendizaje del niño.

Los estímulos que llegan al niño a través de la madre mediadora llevan una orientación valorativa y una carga afectiva que jamás el niño obtendrá del contacto directo con los estímulos. Ya que el niño no dispone de capacidades para organizar los datos, es necesario ayudarlo mediante la organización, secuenciación y estructuración previa de los datos que se le suministran, de acuerdo con la tarea que enfrentan y con sus propias competencias intelectuales, de tal manera que le sean útiles para superar las dificultades. En este sentido, la misión del mediador es organizar las condiciones para que

partiendo de lo que el niño aún no puede hacer solo, pueda llegar a dominarlo mediante la actividad conjunta con otros niños o mediante el apoyo del propio mediador (Ríos, 1997).

La mediación óptima del aprendizaje consiste, según Lidz (1991b), en una relación que no depende del lenguaje, contenido, lugar, ni del tiempo, sino más bien de cómo se produce la relación. Se han identificado 11 atributos de la mediación óptima del aprendizaje:

- Intencionalidad y reciprocidad: Expresión explícita, por parte del adulto, de la intención de interponerse entre la fuente de estímulos y el niño con el objetivo de influir en las adquisiciones de los sujetos.
- Trascendencia: Supone establecer relaciones entre la actuación mediacional realizada en un momento concreto y las razones de dicho acto, se trata de explicar por qué se ha actuado de un modo concreto, esto ayuda al niño a diferenciar situaciones, incrementar su estado de alerta y aumentar su flexibilidad cognitiva.
- Significación: Indicación explícita (verbal y gestual) de los valores que el adulto atribuye a los hechos y tareas. Esta mediación tiene como canalizador básico la relación afectiva.
- Sentimiento de ser competente: Inducción de sentimientos de éxito, de dominio y de maestría, que comprende intervenciones que animan al infante a expresar sus sentimientos de competencia.
- Regulación y control de la conducta: Dispensar ayudas explícitas que sensibilicen al sujeto a la guía de su propia actuación, esto implica ayudar al niño a decidir si debe actuar, en qué momento y de qué modo.
- Compartir el foco de interés y las experiencias de aprendizaje: Estímulo de la interacción entre personas y del proceso de sociabilidad.

- La individualidad y diferenciación psicológica: progresiva diferenciación entre uno mismo y los demás. El mediador va diferenciándose del niño y se le concede a éste un sentimiento de ser él mismo.
- Búsqueda de objetivos, contextualización, planificación y conducta de logro:
 Orientación dirigida hacia el futuro, implica el aprendizaje de la selección de un objetivo de entre un conjunto de alternativas posibles.
- Desafío o búsqueda de la novedad y de la complejidad: Impulso dado por los padres y educadores hacia el descubrimiento de nuevos horizontes.
- Despertar hacia el cambio personal: Estímulo dispensado por el mediador hacia el cambio personal, asumir roles distintos de acuerdo a las diferentes situaciones.
- Alternativas Optimistas: Énfasis en elegir de entre las posibles alternativas de pensamiento aquellas que permitan una visión optimista de la realidad.

Según Lidz (1991b), la intencionalidad, reciprocidad, trascendencia y el otorgar significado, son actos que están presentes en toda mediación activa positiva. La mediación del sentido de trascendencia es uno de los componentes mediacionales más abandonado en la actualidad, debido a la falta de transmisión de valores, y también es el más olvidado en las poblaciones que deben centrar su experiencia cotidiana en la supervivencia.

Para Lidz (1991a) la mediación está asociada con una mejora en la ejecución de una variedad de tareas en niños de bajo nivel de funcionamiento. Cuando el niño práctica en solitario no ocurre una mejora en la ejecución de tareas complejas de aprendizaje. La verbalización y el feedback elaborado son dos componentes poderosos de la mediación, ya que incluye información acerca de la forma correcta de la ejecución, lo que conlleva a una solución racional de la tarea. Así la evaluación dinámica de la habilidad cognitiva hace una contribución importante, significativa e independiente a la varianza de

resultados o ejecución de la tarea, dicha contribución es mayor a la efectuada por el CI.

Las experiencias de aprendizaje mediado actúan como un elemento de aceleración o de freno de la capacidad del sujeto al ser influido por los estímulos, independientemente de la edad, origen, tipo de dificultad, o gravedad de la misma. La fuente de la modificabilidad está en los estímulos que se reciben, éstos pueden actuar directamente sobre los niños o ser canalizados a través de un adulto (maestro, padres); es en este punto donde el adulto asume el papel de mediador, que equivale a convertirse en guía privilegiado del proceso de desarrollo y de aprendizaje ante actividades secuenciadas que exigen procesos cognitivos de desarrollo tales como atención y discriminación (Ríos, 1997).

Según Kirchner, Torres y Forns (1998), los cambios en el aprendizaje se generan a partir de las actitudes activamente modificadas (AM) de los adultos: padres, maestros, o cuidadores, que rodean a los niños y que se reflejan en un constante deseo de movilizar los recursos del ambiente a fin de lograr un desarrollo óptimo. En el extremo opuesto se ubicarían las actitudes de pasiva aceptación (PA), que se caracterizan por adaptar el ambiente a las características del nivel de funcionamiento actual del sujeto, más que por pretender enriquecerlo.

Según De Tejada (1998), lo que permite a algunas madres criar a sus hijos en adecuadas condiciones a pesar de las dificultades económicas son las características psicológicas de las mismas, lo que las diferencia del grupo de madres de niños desnutridos, quienes muestran un comportamiento apático, de escasa estimulación corporal y afectiva, escaso intercambio verbal y contacto visual.

En una investigación realizada por Adamson y Bakeman (1985) se estudió la calidad de la relación madre- hijo en base a ciertos indicadores. Evaluaron la tasa, la duración media, el modo de la manifestación afectiva y la atención, de un grupo de 28 infantes, quienes fueron divididos en dos subgrupos, cada uno de ellos compuesto por 7 niñas y 7 niños. El primer grupo compuesto por niños de 6, 9, 12 y 18 meses, y el segundo grupo estuvo por niños entre 12, 15 y 18 meses de edad. Los infantes fueron observados y grabados mediante una videocámara en sus hogares jugando en tres condiciones diferentes: (a) con sus madres, (b)con otro infante, y (c) jugando solos. Un observador experto evaluó el cambio de afecto en el juego, mediante la modalidad de la conducta facial, motora y vocal. La atención de los infantes se codificó en segmentos: (a) si durante el juego el niño atendía exclusivamente al compañero social (infante, adulto); (b) si el niño atendía exclusivamente al objeto, y (c) si el infante coordinaba la atención entre la persona y el objeto.

La codificación de cada una de las situaciones fue realizada por codificadores independientes con la finalidad de obtener, mediante un estadístico de Kappa Cohen, la confiabilidad de la observación. Se obtuvo un coeficiente de 0,81 para la presencia de la expresión del afecto y de 0,78 para los segmentos de atención. Mediante un diseño "cross- secuencial" se determinó que las tasas más altas de afecto y de atención coordinada entre la persona y el objeto se observaron cuando el infante jugaba con su madre (80%), en comparación a cuando el infante jugaba con sus pares (51%) (F1,24=11,10); seguida de la tasa de afecto muy baja cuándo el niño se encontraba jugando sólo (21%). Se concluyó que la expresión del afecto es mayor y la atención es más coordinada cuando el juego es de interacción con la madre, que cuando el infante juega con otro niño o sólo.

En una investigación realizada por Nix y cols (1999), se estudió la relación entre las tendencias de atribución hostil de la madre, las prácticas de

disciplina autoritaria y la presencia de problemas de conducta de externalización en niños de 4, 5 y 6 años. El estudio se realizó con una muestra de 277 familias. El grado de autoritarismo en la disciplina de las madres fue medido mediante entrevistas y reportes, las tendencias de atribución hostil fueron evaluadas mediante un cuestionario de posibilidades parentales (PPQ), y una escala observacional la cual fue completada por los evaluadores luego de grabar con una videocámara la interacción de la madre con el niño en una situación de juego. Los problemas de conducta de externalización de los niños fueron evaluados mediante cuestionarios escritos aplicados a los padres en los que se preguntaba por el tipo de conducta del niño ante diferentes situaciones, y por medio de reportes de los maestros acerca de la conducta del niño en la escuela en sus tres primeros grados de estudio.

Para el análisis de los datos se realizaron modelos de ecuaciones estructurales los cuales demostraron que las tendencias de atribución hostil de la madre predicen los futuros problemas de conducta de externalización en los niños (0.36, p<0.01), en la medida en que las prácticas de disciplina autoritaria eran mayores (0.52, p<0.01). Es decir, se encontró que los niños que recibían un trato hostil por parte de la madre, carente de cariño, y una fuerte disciplina en donde no se comprendía al niño, tendían a presentar mayores niveles de problemas de conducta de externalización, que los niños que eran comprendidos en sus hogares, en donde era instaurada una disciplina más democrática. Adicionalmente, se observó que a medida que aumentaba la edad del niño también lo hacía el grado en que la atribución hostil de la madre y la disciplina autoritaria funcionaban como predictores de la aparición de problemas de conducta de externalización en el niño.

Se debe considerar que, en ciertos casos, la pobre relación que se establece entre la madre y su hijo tiene su origen en la relación que esta misma madre ha establecido con sus progenitores en su infancia. Siendo ellas

abandonadas, maltratadas y criadas en un estado carencial, internalizan e incorporan estas conductas como estructura de comportamiento habitual (De Tejada, 1998).

Estas evidencias reportan empíricamente el impacto de la calidad de mediación madre- hijo en el desarrollo intelectual, pero también es importante señalar la relación existente entre la condición de pobreza, asociada a condiciones de desnutrición, con la calidad de mediación entre la madre y el hijo, relación que no ha sido suficientemente estudiada a pesar de su gran relevancia en Latinoamérica, y que es considerada en la presente investigación.

5.3. Calidad de mediación madre-hijo, pobreza y desnutrición.

En torno al niño desnutrido giran una serie de factores no sólo de orden nutricional sino también afectivo, social, y motivacional, los cuales inciden en su desempeño como individuo y en su formación personal. El niño privado socialmente, tal como lo es el niño desnutrido, presenta trastornos en su estructura biológica y desordenes en la estructura psicológica que repercuten en su adaptación al medio ambiente (Noguera, Borderia, Trías y Cipriani 1990; cps. De Tejada, 1998).

Según Bakwin (1968; cp. Ramos-Galvan y cols., 1969), los períodos de privación afectiva han dado lugar a una forma de desnutrición conocida como Marasmo, anteriormente comentada; así como, al aumento de mortalidad y morbilidad en la población infantil. La desnutrición no es sólo una carencia alimentaria, es también una carencia afectiva y social, razón por la cual diferentes autores han estudiado la desnutrición en relación con el contacto madre-hijo y la calidad de mediación que desempeña la madre en el aprendizaje del niño.

111111111111

En un estudio descriptivo sobre la ganancia de peso en lactantes de una sociedad preindustrial bilingüe se observó que, el lenguaje con que la madre hablaba a su hijo permitió discriminar a los infantes con ganancias de peso significativas en el primer semestre de edad. Aquellas madres que hablaban a sus hijos en el dialecto nacional estaban más inclinadas a proveer a su hijo de un ambiente más estimulante y diversificado, con continuas transacciones gratificantes y activas, en comparación con las madres que hablaban el dialecto local, las cuales tenían hijos de menor peso ya que el papel para con los hijos era más pasivo, desempeñando menor novedad e interacción (Cravioto y Birch, 1967; cps. Cravioto y Arrieta, 1982). La desnutrición parece pues estar relacionada con un microambiente inadecuado, un bajo nivel de estimulación en el hogar, y una conducta pasiva de la madre a la hora interactuar con su hijo y percibir sus necesidades de alimento y afecto lo cual conforma un microambiente pobre.

000000000

Dentro de esta línea de investigación, Taubenslang (1978; cp. De Tejada, 1998), realizó observaciones de un gran número de niños desnutridos y sus madres en una sala de hospitalización pediátrica del hospital municipal de Buenos Aires, hallando que los niños desnutridos recibían de sus madres escasa estimulación corporal y afectiva. La madre no le hablaba, no mantenía contacto visual mientras lo alimentaba o le cambiaba la ropa, además estos niños prácticamente no eran estimulados para desarrollar el lenguaje hablado, ya que sus mismos padres se manejaban con un vocabulario mínimo o estereotipado.

La asociación entre el retardo en el crecimiento físico y el retardo en el desarrollo mental, ha sido observada repetidamente en niños en condición de pobreza. Esta asociación, sin embargo, no implica que el retardo cognitivo sea simplemente una consecuencia de la desnutrición, hay otros aspectos que influyen, tales como el ambiente empobrecido y la carencia de estimulación

relacionada con la mala mediación que muchos adultos realizan en el aprendizaje de los infantes (Waber y cols, 1981). Estos autores afirman que el tratamiento nutricional afecta la ejecución en test viso- motores, y la educación materna puede mejorar la calidad de mediación que ésta puede ofrecer al infante en el aprendizaje, por lo que la ejecución del niño en los test verbales o con predominio del lenguaje se puede ver incrementada.

En un estudio de campo de tipo exploratorio realizado por Leighton y cols (1981), se investigaron los estilos educativos y la clase social de madres venezolanas. Se trabajó con una muestra intencional de 20 madres entre 20 y 24 años y sus hijos entre 4 y 5 años de edad. Esta muestra se dividió en dos grupos: uno de 10 madres y sus respectivos niños pertenecientes al estrato II (clase media alta), y el otro grupo perteneciente al estrato V (clase marginal) según el método de Graffar modificado. La muestra fue unificada en las variables edad de la madre, edad del niño, ocupación de la madre y presencia del padre en el hogar. El estudio se realizó mediante la observación seminaturalista de la interacción madre- hijo en una situación de enseñanza-aprendizaje en el hogar. Los resultados reflejaron, a un nivel de significación de 0,10, que el estrato socioeconómico determinaba de manera diferencial el estilo educativo con que se educaba al niño.

Dichas diferencias se encontraron en el grado de cooperación de la madre, el aprovechamiento de los materiales de que disponía como recursos educativos, el uso de actos del lenguaje, el número de veces que: la madre ayudó al niño sin su petición, aprobó positivamente los logros del niño, se puso en el lugar del niño e inició diálogos, el número de intervenciones responsivas de la madre ante vebalizaciones del niño, el uso del lenguaje para referirse a experiencias pasadas y futuras, para razonar, para justificar, para considerar posibilidades alternativas, y para apoyarse en la vida y sentimientos de otros, el uso de orientaciones razonada, el uso de explicaciones y razonamientos con el

niño para establecer la disciplina, el aprovechamiento del juego como recurso para el aprendizaje, y el número de veces que expresó afecto al niño. En todos estos aspectos las madres pertenecientes al estrato II puntuaron significativamente más alto que las madres pertenecientes al estrato V, cuyas puntuaciones fueron más bajas. Por otra parte, las madres del estrato V obtuvieron mayores puntajes que las madres del estrato II en el uso de la letania de órdenes, en el número de veces que expresaron rechazo por el niño y desaprobaron sus logros.

En relación al perfil psicológico de las madres de niños en riesgo de desarrollar desnutrición avanzada y su efecto sobre el funcionamiento del niño, destaca el estudio realizado por Cravioto y Arrieta (1982) donde se evaluaron ciertas características del microambiente de un grupo de 334 niños menores de cinco años de edad, antes de que 22 niños de este grupo desarrollaran desnutrición avanzada, dentro de los primeros 5 años de vida, comparándose el perfil psicológico materno de estos niños con el perfil materno de niños de edad semejante que no desarrollaron desnutrición avanzada. Los resultados obtenidos mostraron que el comportamiento de las madres de los futuros niños desnutrición. Las diferencias más significativas, al nivel de confianza estadística de 0,001, fueron los signos obvios de sensibilidad demostrada hacia el niño sin desnutrición cuando éste tenía una ejecución adecuada (Prueba d= 4,03; p= 0,000).

También se encontraron diferencias en el interés por la ejecución del niño entre las madres de niños que no desarrollaron desnutrición y las de aquellos que sí la desarrollaron (d= 3,19; p= 0,003), en la respuesta a las necesidades del mismo (d= 3,09; p= 0,004), en el papel de la madre en la situación de examen (d= 2,92; p= 0,006), y en la relación emocional entre la madre y el hijo (d= 1,74; p= 0,092). Todas estas diferencias apuntaron hacia el

hecho de que la sensibilidad hacia el niño fue mayor en las madres de los infantes que no desarrollaron desnutrición. Las madres de los niños que no desarrollaron desnutrición utilizaron una mayor cantidad de comunicación verbal (d= 2,57; p= 0.016), y de expresiones de afecto (d= 2,54; p= 0,016). No se encontraron diferencias entre los dos grupos en el contacto físico, tolerancia hacia la conducta del niño, ni en el tamaño de la familia. El instrumento empleado para el registro y calificación de la conducta materna fue una adaptación del perfil de conducta materna desarrollado por Nancy Bayley.

Según Celis, Lopez de Piña y Seija (1988; cps. CENDIF, 1989), para favorecer el desarrollo del niño desde sus primeros días de vida, es necesario proporcionar experiencias de interacción significativas, lo cual se lograría tomando en cuenta el papel que desempeña el adulto que atiende al niño, ya que en la medida que éste actúe satisfaciendo sus necesidades básicas, provea buenos cuidados y afecto, podrá favorecer su crecimiento en forma integral.

De acuerdo con Dehallain y Schael (1990), el niño desnutrido vive en un ambiente desprovisto de afecto y estímulo que dificulta el aprendizaje y fomenta respuestas inadecuadas a los escasos estímulos posibles; además, los aspectos negativos de las condiciones emocionales dadas en la familia interfieren en las relaciones interpersonales necesarias para adquirir conocimientos y destrezas. El niño hambriento es apático, desinteresado e irritable, estos rasgos se acentúan cuando tiene que afrontar tareas difíciles, tiende a vivir ensimismado e insensible al mundo que lo rodea, el niño se subestima y fracasa en el proceso de aprendizaje, no tanto por razones biológicas, sino por razones psico- sociales, en donde el papel de los adultos y, especialmente el papel de los padres es fundamental.

En este sentido, Mcloyd y Shanahan (1993; cps. McLoyd, 1998) estudiaron niños de 4 a 8 años de edad de madres con bajo nivel

socioeconómico y poco involucradas con sus hijos, y encontraron que éstas tendían a utilizar el castigo físico y técnicas coercitivas y hostiles de tratamiento, lo que resultaba en una mayor ansiedad, depresión y conductas delictivas en el niño. Al parecer, la conducta de la madre es un importante mediador de los efectos de la pobreza en el funcionamiento socioemocional del niño. Los niños que no han sido separados de sus madres o cuidadores durante la infancia, mantienen buenas relaciones madre-hijo durante el preescolar y los años de la escuela elemental.

El papel de los padres es de importancia capital en el problema de la alimentación, ya que son ellos lo que crean y mantienen los hábitos de alimentación de sus hijos. Es frecuente que, aunque el niño tenga alimento, solo lo quiera comer con su madre, y si existe una carencia de tipo afectiva entre la madre y el hijo el nivel nutricional del niño se verá gravemente afectado. Según el Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni (1994) durante el período de recuperación nutricional de un niño hospitalizado suele incrementarse la carencia afectiva porque los padres suelen dejar sólo al niño y esto dificulta aún más su recuperación.

En un estudio piloto de tipo observacional y descriptivo realizado por Montenegro y Rachello (1994) se evidencia la importancia y el papel fundamental que ejerce el adulto al interaccionar con el niño, y como esta relación varia al considerar el efecto de la variable nivel socioeconómico. Se compararon la calidad y cantidad de interacciones en un grupo de 8 díadas, compuestas por madres entre 17 y 24 años de edad e hijos de un año de edad (entre 11 y 13 meses), cuatro díadas de un nivel socioeconómico medio alto y cuatro de un nivel socioeconómico bajo (estratos II y V respectivamente), las cuales fueron apareadas de acuerdo a los siguientes criterios: edad de la madre, ocupación, número de hijos y presencia de la figura paterna.

Para la recolección de los datos se utilizó la técnica de microanálisis de filmación y una entrevista estructurada aplicada a la madre, se diseño el instrumento de interacción en el juego (PROINJU), y se adaptó el instrumento de evaluación global de la interacción madre-hijo al año de edad en una situación de juego. Con respecto a las madres, se encontraron diferencias entre las que pertenecían a un nivel socio económico medio alto y bajo: las madres de clase media alta miraron más al infante y la acción que éste realizaba, demostraron estar más conscientes de su presencia, sus señales, comportamientos y comunicaciones, fueron más responsivas y sensitivas, a diferencia de las madres de clase baja las cuales miraron más a los juguetes, fueron menos responsivas y sensitivas, por otra parte se observó que las madres de clase baja tendieron a no vocalizarle al infante. En general, las madres de ambas clases sociales mostraron poco contacto físico con el infante.

Las madres de clase media alta utilizaron más juguetes durante la interacción, y cooperaron más con el juego del infante de un modo no intrusivo; mientras que, las madres de clase baja, a pesar de que también usaron los juguetes, se los quitaban al infante rápidamente y al interactuar fueron más intrusivas. La actitud de la madre de ambas clases sociales en la interacción con sus infantes fue positiva, ya que las diferencias encontradas en cuanto a las expresiones negativas no fueron significativas.

Por otra parte, en este mismo estudio, el análisis de las entrevistas semiestructuradas evidenció que las madres de ambas clases sociales expresaron que juegan con su infante, las de clase media preferían jugar con y sin juguetes, mientras que las de clase baja en su mayoría preferían jugar con juguetes. Las madres de ambas clases consideraban que es importante el juego; sin embargo, las madres de clase media se enfocaron más en la importancia hacia el desarrollo del niño y las madres de clase baja hacia el disfrute. Con respecto al infante se evidenciaron diferencias en la atención, la comprensión, y aceptación de las acciones de la madre, el número de vocalizaciones, el número de veces que expresaron afecto y la cooperación en el juego, siendo mayor la frecuencia de todas estas conductas en los niños pertenecientes a la clase media que en los niños pertenecientes a la clase baja, cuya atención hacia la madre, comprensión, afecto y cooperación fue menor en frecuencia y calidad. A nivel de la interacción se observaron diferencias en el grado de enganche, diversión y responsividad, siendo mayor para las díadas que pertenecían a la clase media y menor para las díadas que pertenecían a la clase baja.

Puig y Dini (1996) señalan que el contexto social de la comida también es muy importante en el desarrollo de la conducta alimentaría, pues esto se asocia con un tono emocional positivo o negativo. A su vez, consideran que la alimentación con el pecho materno tiene ventajas en la nutrición por contener la proporción correcta de grasas, calorías, proteínas, vitaminas y minerales; pero, las principales ventajas las ofrece a nivel psicológico, donde las madres obtienen satisfacción y sentimientos de cercanía al amamantar a su bebé, y el bebé obtiene seguridad y satisfacción, ya que su principal necesidad es escuchar una voz placentera mientras se les alimenta, la visión de un rostro y el contacto físico.

Según estos autores, a medida que las necesidades nutricionales del niño comienzan a superar las posibilidades de la madre para satisfacerlas, éste se muestra hipoactivo como una manera de conservar energía, la cual se reserva para el mantenimiento de sus funciones vitales básicas. La hipoactividad y apatía del niño desnutrido influyen negativamente en las demandas de este hacia su ambiente, limita las exigencias de estímulos y atención de los padres, hermanos, y cuidadores en general, motivo por el cual éstos lo ignoran por períodos prolongados de tiempo, reforzándolo en su conducta de pasividad y, obviamente, al no interactuar con ellos, o interactuar

escasamente, no se promueve el desarrollo cognitivo y emocional del niño, el adulto no media la relación y de por sí no provee experiencias de aprendizaje. No es sólo la actitud pasiva del niño la que condiciona su desenvolvimiento psicológico, sino también la actitud del cuidador, quien suele ser poco afectivo como mediador en el desarrollo del niño.

Por otra parte, la pobreza y los estresores socioeconómicos originan problemas emocionales por la tendencia de los padres a utilizar una disciplina punitiva e inconsistente que ignora la necesidad de dependencia de los niños (Conger, Lorez, Simods 1994; cps. McLoyd, 1998).

Según reportan Grand, Sutphen y Dietz (1998; cps. Dowdney y cols, 1998), las madres de niños con desnutrición manifiestan una pobre interacción con los niños, lo cual se evidencia en una menor verbalización, menor afecto positivo, menor atención a las necesidades del niño y mayor castigo; además, el niño se comporta de manera más pasiva. Características que contribuyen a una escasa y pobre calidad de mediación por parte de la madre en el desarrollo del niño.

Una vez considerada la importancia de la calidad de la mediación madre-hijo, la pobreza y la nutrición, se evidencia que el desarrollo y crecimiento infantil va más allá de la ingesta proteica- calórica. Si bien es importante desde el punto de vista biológico que el niño esté bien nutrido, el niño necesita además experiencias emocionales y sociales, necesita de un clima de seguridad familiar que permita su adaptación al medio, la satisfacción de necesidades afectivas, y el desarrollo de sus habilidades cognitivas, afectivas, sociales y motoras, bajo la guía de mediadores efectivos que estimulen su potencial y que ofrezcan una experiencia de aprendizaje mediada enriquecedora acorde con las necesidades del niño.

5.4. Calidad de mediación madre- hijo y su efecto sobre el desarrollo cognitivo.

El concepto de zona de desarrollo próximal (ZDP) propuesto por Vygotsky, establece que los procesos de regulación cognitiva que un niño debe internalizar y que le van a servir en la resolución de problemas, son similares a los actos de regulación originalmente impuestos por los adultos en actividades que son conjuntas. La teoría de Vygotsky permite concluir que, dependiendo de cómo el adulto interactúe con el niño durante actividades que impliquen la solución de problemas, se obtendrá información acerca de cómo el niño va a funcionar, luego, resolviendo problemas por sí mismo (Mendoza, 1997).

Tal como ya se ha señalado, para Vygotsky (1962; cp Gallegos de Losada, 1997), el desarrollo psicológico constituye un proceso sociocultural mediante el cual el individuo cognoscente se apropia activamente de las formas superiores de conducta. Éstas surgen, se construyen y canalizan a través de las relaciones que el niño entabla con sus semejantes adultos, quienes le transmiten y permiten que asimile la experiencia sobre el conocimiento y dominio de la realidad que ellos han acumulado históricamente por generaciones.

Por otro lado, tanto los seguidores de Vygotsky como los neopiagetianos, después de realizar numerosas investigaciones aplicando el concepto de ZDP, concluyeron que la interacción social por sí misma no da como resultado un progreso cognoscitivo, y este progreso tampoco ocurre en cualquier ambiente o contexto. Los individuos más expertos deben preparar un escenario de aprendizaje actuando como mediadores; valiéndose del instrumento psicológico más efectivo de mediación: el lenguaje, los expertos deben fomentar una estrategia interactiva, tendiéndole al niño puentes entre lo que ya conoce y lo

que está por adquirir, provocándole conflictos socio-cognoscitivos, construyendo junto con él una participación guiada, esto es, una sutil negociación entre destrezas infantiles y guía experta, hasta llegar a una apropiación participativa de nuevas conductas por parte del niño. En congruencia con estos lineamientos teóricos, existe otro requisito para que la interacción social genere un progreso cognoscitivo en el niño, el cual se refiere a una variada interacción social mediada consciente e intencionalmente, que comience a ejercer un papel desde las más tempranas etapas del ciclo vital (Gallegos de Losada, 1997).

111

Vygotsky explica como mediante el juego y gracias al lenguaje como herramienta regulatoria del pensamiento, el niño actúa las conductas de su cultura y adquiere la motivación, la capacidad y las actitudes necesarias para su participación social. Esto sólo lo puede lograr con la ayuda de mediadores, quienes crean una zona de desarrollo próximo o distancia entre lo que puede lograr el niño sin apoyo y lo que logra cuando dispone de mediadores efectivos. De allí que para Vygotsky es fundamental promover la interacción del niño con objetos estímulos, adultos y compañeros más expertos que facilitan los recursos para que logre saltos cualitativos y gracias a este proceso de mediación adecuado y escalonado se puede mejorar y optimizar su actividad mental facilitando con ello que el niño disfrute de una adecuación más precisa de las actividades de aprendizaje a su nivel real de desarrollo cognitivo.

Moss y Kagan (1961; cps. Wasna, 1972) hacen hincapié en que la estabilidad del comportamiento en cuanto al rendimiento y su manifestación individual coinciden con la teoría general del refuerzo, según la cual, la aspiración del niño es buscar satisfacción en el reconocimiento. Esas experiencias del premio, junto con una alta apreciación cultural de la capacidad intelectual, fomentan en el niño la actitud de esforzarse por las tareas intelectuales. Por otra parte, continuas expectativas de fracaso en situaciones

de rendimiento pueden desembocar en la expectativa de nuevos resultados adversos y traer como consecuencia la evitación de exigencias de rendimiento.

1111111

Sin embargo, hay que considerar la posibilidad que tenga el niño de alcanzar la meta, ya que ello es una condición básica para que éste experimente el éxito y, en cierta forma, este hecho va a depender de la mediación ejercida por la madre en este proceso, debido a que es ella la que puede facilitar u obstaculizar que el niño alcance su meta, al jugar un papel decisivo en la manera como se refuerzan las actividades del infante.

En este sentido, Dennis y Sayegh (1965; cps. Hoffman y cols, 1995), realizaron un estudio en una institución de niños abandonados, en el que se evidenció que cuando los niños eran ignorados por los adultos y estaban rodeados de un entorno sin estimulación, el retraso del desarrollo motor comenzaba a los dos meses; lo cual es de mucha importancia ya que la maduración del cerebro, el desarrollo de la estabilidad del cuerpo, y la locomoción amplían el mundo del bebé y hacen posible el tipo de experiencias que potencian el desarrollo cognitivo.

Según Wasna (1972), si se efectúan valoraciones negativas demasiado pronto sobre el desempeño del niño en una actividad, acompañadas de violencia durante un tiempo prolongado, el niño se apartará de la dinámica que realiza, y adoptará una actitud de reserva con el fin de evitar en el futuro semejantes experiencias, lo que constituye una conducta de aislamiento.

En un estudio realizado por Stewart, VanderStoep y Killian (1979), se estudiaron diversas medidas cognitivas (Escala de desarrollo mental de Bayley), del lenguaje, y del desarrollo social de 96 niños entre un año y los dos años y medio de edad, pertenecientes a familias de clase trabajadora integradas por sus dos padres y en las que la madre no trabajaba y era la

primera mediadora en el aprendizaje del niño. Se observaron las actitudes, habilidades y conductas de las madres de los niños mediante tests estandarizados como la escala de ejecución del WAIS y el test de Vocabulario del Peabody Picture, situaciones semi- estructuradas (jugar con un niño extraño, entrevistas), y observaciones naturales de una hora en el hogar del niño. El acuerdo entre observadores fue del 90% para las calificaciones de los test, y del 79% en las observaciones naturales. Se observó que la competencia intelectual de los niños, su nivel de lenguaje y sus habilidades sociales eran mayores a medida que la madre era más responsiva en la relación y demostraba más afecto positivo al jugar o enseñarle algo al niño. No se encontró relación entre el desarrollo cognitivo y del lenguaje del niño y el CI de la madre o el nivel socioeconómico.

Finalmente, se constató que el estilo de interacción cognitiva maternoinfantil estaba más ligado al nivel socioeconómico que a la edad del niño; además, el pobre rendimiento cognitivo de los niños de bajo nivel sociocultural podía deberse, en parte, a diferentes estrategias en la interacción maternoinfantil que no se encuadraban dentro de las características descritas para la regulación externa o andamiaje.

Por otra parte, Feuerstein (1979, cp. Kirchner, Torres y Forns, 1998), se ocupó del tema de la mediación en el ambiente escolar basado principalmente en los planteamientos teóricos de Vygotsky, parte de la idea de que las conductas que estudia la psicología son de orden funcional y operan a distancia cada vez mayor en el espacio (percepción), y en el tiempo (memoria). Concebida en términos de intercambios funcionales, la conducta supone dos aspectos esenciales y estrechamente interdependientes: uno afectivo y otro cognoscitivo. Recíprocamente, los elementos perceptivos o intelectuales que se encuentran en todas las manifestaciones emocionales afectan a la vida cognoscitiva del mismo modo que cualquier otra reacción perceptiva o

inteligente.

Para este autor, la vida social transforma la inteligencia por la triple acción intermedia del lenguaje (signos), de los contenidos de los cambios (valores intelectuales), y de las reglas que imponen el pensamiento (normas colectivas lógicas). Desde su nacimiento hasta la vida adulta, el ser humano es objeto de presiones sociales extremadamente diversas, las personas representan para el bebé cuadros análogos a todo lo que integra la realidad, aunque son especialmente activos y representan una fuente de sentimientos más intensos.

Feuerstein, Rand, Hoffman y Mier (1980, cps. Kirchner, Torres y Forns, 1998), al tratar de identificar los elementos básicos y diferenciales a partir del aprendizaje, plantea los siguientes objetivos básicos:

- Identificar los procesos cognitivos a través del análisis de los efectos del entrenamiento.
- Relacionar diversas formas de entrenamiento con el incremento en la capacidad de solución de problemas, de modo que se determine qué habilidades deben ser entrenadas en función de los déficits mostrados.
- Demostrar la posibilidad de generalización del entrenamiento mediante la existencia de los mecanismos de transferencia.

En relación al aprendizaje cognitivo, Feuerstein considera que el fracaso o inadecuación de la mediación puede provocar déficits en el sistema afectivo-emocional y en alguna de las tres fases del proceso de tratamiento de la información (receptiva, de elaboración y de expresión).

Las habilidades inadecuadamente establecidas, que serán las que se tomarán en cuenta en una acción de tutela, son las siguientes:

Fase de Recepción	Fase de Elaboración	Fase de Expresión
Percepción superficial y confusa de los datos	Inadecuación en la percepción de la existencia y definición de un problema actual.	Comunicación egocéntrica
Conducta exploratoria no planificada, impulsiva y asistemática.	Falta de habilidad para seleccionar las claves relevantes frente a las irrelevantes que definen un problema	Bloqueo en la comunicación de las respuestas, conducta ansiosa.
Falta o deterioro de etiquetas verbales que afectan la discriminación (objetos, relaciones)	Carencia de comportamiento comparativo espontáneo	Carencia o deficiencia en el uso de los recursos verbales
Falta o deterioro de las relaciones espaciales, organización espacial	Falta o deficiencia en la realización de síntesis y en la cuantificación de la información	Uso de estrategias de respuesta que implican ensayo- error, dificultades de planificación
Falta o deterioro de conceptos espaciales.	Incapacidad para ensayar mentalmente diferentes soluciones para un problema	Impulsividad, "acting- out"
Dificultades para manejar la información que proviene de dos o más fuentes	Estrechez del campo mental, incapacidad para utilizar diferentes unidades de información	Déficit en el transporte visual, dificultades para completar las figuras visualmente
Falta de precisión y exactitud en la recogida de los datos	Captación episódica de la realidad, incapacidad para establecer comparaciones	Carencia de precisión al comunicar la respuesta
Inestabilidad de la percepción, deficiencia para conservar la constancia (forma, color, tamaño, dirección).	Déficit en el pensamiento lógico, incapacidad para generar hipótesis o para defender su opinión	
	Déficit en la planificación de la conducta y para anticipar la respuesta	

La evaluación del potencial de aprendizaje detecta los cambios que genera un entrenamiento óptimo en la capacidad de aprender (Feuerstein,

1979, cp. Kirchner, Torres y Forns, 1998). Los objetivos de la evaluación del potencial de aprendizaje son:

En relación al mediador:

• Determinar la cantidad de enseñanza y esfuerzo dispensado.

En relación al niño:

- Conocer las habilidades y competencias del sujeto y el grado en que es sensible al cambio.
- Buscar áreas de debilidad y fortaleza.

Estos planteamientos teóricos y los de los otros autores previos, han generado un cuerpo de investigaciones psico- educativas que dan evidencia de la veracidad de los mismos y, sobre todo, lo importante de las características del mediador y de su calidad como tal, al interaccionar con el niño y promover su desarrollo cognitivo en ámbitos educativos. Aunque muchos de estos estudios han enfatizado, más en la relación entre el mediador y el niño, variable que ha sido llamada relación madre- hijo, se debe tener en cuenta que la relación entre el cuidador y el niño es un factor fundamental que debe ser considerado en la manera como se da la mediación; es decir, en la manera como el adulto interviene en el proceso de aprendizaje del niño, y cómo éste responde al mismo. Esta relación ha generado un cuerpo de investigación, en donde se ha comprobado en su mayoría, a través de estudios longitudinales con infantes, que las habilidades de procesamiento de información en la infancia y la intervención de los padres contribuyen conjuntamente a los eventuales logros cognitivos.

Los datos encontrados sobre las diferencias en las interacciones madrehijo según el género del niño, introduce cambios en la dinámica de la relación, como lo han encontrado autores como Bakerman y Brown (1977; cps. Gil y Sánchez, 1996) quienes han argumentado que las madres son más estimulantes con los bebés varones recién nacidos que con las niñas.

En un estudio realizado por Coates y Lewis (1984) se examinó la validez de predicción de la interacción temprana entre madre- hijo para el desarrollo cognitivo en la niñez temprana. Las observaciones de la interacción entre 40 madres y sus infantes de tres meses de edad fueron utilizadas, mediante un análisis de regresión múltiple, para predecir la ejecución de estos infantes a los seis años de edad en lectura, matemática y conversación, así como en los subtest de Vocabulario y Diseño con cubos del WISC-R. Los datos de los infantes a los tres meses de edad fueron colectados mediante una lista de chequeo, en la que se incluían las siguientes conductas: ojos cerrados, vocalización, llanto, alimentación, sonrisa y miradas dirigidas a la madre. Los datos de la madre incluían las conductas de: acariciar, vocalización al infante, juego, sonrisa, y conducta mediante la alimentación. La confiabilidad entre observadores fue de 0,79 para la conducta de la madre y de 0,75 para la conducta del infante. Las conductas de sonrisa, vocalización y mirada eran consideradas conductas distantes, y las conductas de acariciar, besar, y cargar eran conductas proximales. El índice de desarrollo mental a los tres meses de dad fue obtenido mediante la escala Bayley.

A los seis años de edad a los niños se les administró múltiples tareas cognitivas incluyendo el test de conservación estandarizada Piagetiana, que incluye los sub- test de número, sustancia, peso, cantidad discontinua, espacio bidimensional, y cantidad continua. Además, se les aplicó las sub- escalas de vocabulario y construcción con cubos del test de WISC. Se encontró que la medida de responsividad emocional de la madre era el mejor predictor de la ejecución cognitiva del niño; sin embargo, el tipo de responsividad estaba diferencialmente relacionada con la capacidad cognitiva. Específicamente, se observó que la proximidad y el afecto en la respuesta vocal fue el mejor

predictor de la capacidad de lectura y conversación (r=0.55); mientras que, la responsividad distal por parte de la madre se relacionó positivamente con la ejecución en matemáticas (r= 0.40). También se encontró que los puntajes de CI a los tres meses de edad no predecían el posterior puntaje de CI a los seis años, ni el rendimiento en la escuela. La mayor explicación de la varianza encontrada en el desarrollo cognitivo a los seis años de edad la aportaba la variable de nivel de desarrollo del infante a los tres meses de edad conjuntamente con la responsividad emocional de la madre (41%; r=0.64), más que cada una de ellas tomada por separado.

En un estudio realizado con 14 bebés de clase media alta, se observó la interacción entre los infantes y sus madres en el hogar, mediante la aplicación de pruebas de habituación a los cuatro meses y al año de edad. Se encontró que cuando las madres impulsaban a los bebés a prestar atención -por ejemplo, dándole al bebé un juguete, señalando algo o diciéndole el nombre de un objeto- los infantes procesaron la información de manera más eficiente (como lo midió la prueba de habituación). Los niños cuyos padres fomentaban la atención a los cuatro meses de edad tenían un vocabulario más amplio al año, y obtenían puntajes mayores en las pruebas convencionales de preescolar a los cuatro años, que aquellos cuyos padres no fomentaban la atención en los primeros meses de edad (Bornstein, 1985; cp. Papalia y Olds, 1992).

Según Hunter y Ames (1988), tanto el afecto positivo como el afecto negativo se asocian con un menor nivel de detalle en la percepción, un menor nivel de procesamiento y de atención, y cierta lentitud en el aprendizaje, lo que se relaciona con puntajes más bajos en las escalas intelectuales, en comparación a los obtenidos por niños con un afecto neutral; es decir, que no muestran ni una extrema alegría que los lleva a distraerse, ni un extremo nivel de tristeza o apatía que pueda interferir con la adecuada ejecución de la tarea,

por lo que un nivel de afecto neutral es el adecuado para lograr un óptimo aprendizaje y rendimiento cognitivo.

Klein (1987, cp. Lidz, 1991b) realizó un estudio con 20 díadas madre hijo americanas de bajo nivel socioeconómico, en el cual la interacción madre- hijo fue observada durante 10 minutos en una actividad de juego libre, cuando los niños contaban con 4, 8, 12, 24, 36, y 48 meses de edad. Se estudió la relación entre la experiencia de aprendizaje mediado con una escala creada por el autor que consta de cinco componentes: intencionalidad/ reciprocidad, trascendencia, significado, competencia y control, y el desarrollo cognitivo del niño usando la escala Bayley para los niños más pequeños, y la escala McCarthy para los niños mayores. El estudio reportó la frecuencia de ocurrencia de los componentes, así como la estabilidad de los componentes a través de los rangos de edad de los niños. Se encontró que la frecuencia de ocurrencia de cada uno de los cinco componentes mostró un incremento significativo a medida que incrementaba la edad. Los componentes de trascendencia, competencia y regulación ocurrieron en menor frecuencia a lo largo de todas las edades de la muestra. Los componentes también mostraron una estabilidad significativa a lo largo de todas las edades, pero el mayor nivel de estabilidad ocurrió después de los cuatro meses.

Adicionalmente, los componentes de la experiencia de aprendizaje mediado no mostraron una fuerte relación con los puntajes de la escala Bayley, pero, fueron predictores más fuertes de los puntajes en la escal McCarthy. La experiencia de aprendizaje mediada a los cuatro meses de edad no predijo la ejecución posterior en los niños de la muestra estudiada, pero muchos de los componentes de la experiencia de aprendizaje mediada a los 24 meses fueron mejores predictores del índice cognitivo general de McCarthy.

Tzuriel y Eran (1989, cps. Lidz, 1991b) realizaron un estudio en Israel con 47 niños y sus madres, las edades de los niños se encontraban en un rango de cuatro años siete meses y siete años ocho meses; las díadas fueron observadas por 30 minutos mientras realizaban un juego libre. Este estudio se centró en la relación entre la experiencia de aprendizaje mediado de las madres, y la ejecución de los niños mediante la utilización de una medida cognitiva estática y otra dinámica, está última se obtuvo mediante el test de modificabilidad del pensamiento inferencial para niños (CITM) diseñado por Tzuriel. La medida estática se obtuvo mediante el test de matrices progresivas en color de Raven, y la medida de la experiencia de aprendizaje mediado se baso en el procedimiento de Klein, incorporando los cinco componentes indicados anteriormente. Se encontró que la medida pretest del CITM fue predicha solo por el Raven, mientras que la medida post-test del CITM fue predicha por el puntaje total de la experiencia de aprendizaje mediada y el test de Raven. El puntaje de ganancia en el CITM, comparando la medida pretest y la medida post-test fue predicho por el puntaje total de la experiencia de aprendizaje mediada.

González y cols (1991) realizaron un estudio descriptivo exploratorio en donde encontraron que el vínculo o lazo afectivo permanente que se establece entre la madre y el niño va a estar determinado por las conductas de ambos, y que la calidad del mismo le permitirá al niño sentirse seguro y, por consiguiente, mostrar un mayor interés por conocer, examinar y manipular su ambiente, facilitándose de esta forma su desarrollo cognitivo y emocional-social. Estas autoras realizaron un estudio con 20 niños de 12 a 24 meses de edad que asistían a la casa cuna del Instituto Nacional de la Vivienda para determinar la relación entre la calidad de apego madre-niño y la conducta exploratoria. Las autoras concluyeron que los infantes con un apego seguro exploraban más activamente su ambiente físico-social, en comparación al resto de los infantes.

Por otra parte, Zambrana (1992; cp. Rodríguez, 1996) trabajó en el microanálisis de interacciones entre madres, padres, y preescolares. Este autor tradujó y adaptó una escala para evaluar el aprendizaje mediado, a partir de la cual identificó y estudió los estilos de mediación en las actividades que los preescolares realizaban con sus padres. Estos estilos de mediación mostraron guardar relación con la ejecución independiente de los niños y las niñas, siendo las interacciones verbales el foco de atención. En este sentido, se halló que los estilos mediadores más efectivos, particularmente los que conciernen al diálogo, se relacionaban inversamente con variables demográficas y socioeconómicas como el nivel educativo, el número de hijos, el orden de nacimiento del niño, y el nivel de ingreso familiar.

En la misma línea de investigación, Melson, Ladd y Hsu (1993) estudiaron, en una muestra de 69 madres de niños preescolares, la relación entre las redes de apoyo maternal, las cogniciones maternales (preferencias y atribuciones), y el grado de desarrollo cognitivo y social del niño. La prueba estadística utilizada fue el coeficiente de correlación múltiple, cuyo valor indicó una relación moderada entre las variables (R= .41). Así, se encontró que las madres con mayores redes de apoyo social percibían la tarea de ayudar a sus hijos a desarrollarse social y cognitivamente como menos difícil que las madres con menor apoyo social. Esto resultaba ser un fuerte predictor de la satisfacción en la relación madre-hijo y, por ende, del grado de desarrollo cognitivo del niño.

En esta misma línea de investigación, Gil y Sánchez (1996) realizaron un estudio longitudinal sobre los factores que inciden en la dinámica de la interacción adulto-bebé en situaciones de solución de tareas. El objetivo era analizar la forma en que el adulto y el bebé co-construyen una serie de habilidades para resolver una tarea. Con este objetivo se seleccionaron 15 díadas adulto-bebé y se controlaron factores como el género del niño, los años de escolaridad del cuidador, su condición de novato o experto, sus teorías

evolutivas acerca del desarrollo de los niños, y las atribuciones que hacían acerca de las competencias comunicativas de sus hijos.

Los resultados de este estudio evidenciaron que existían diferencias significativas en la dinámica de la interacción en función del género del bebé. En este sentido, las niñas se mostraban más centradas en la tarea, más atentas y, por lo tanto, con mayor número de éxitos en su empeño por alcanzar la resolución de una tarea. Por su parte, los varones se mostraban más sociales, más interesados en establecer contactos visuales o corporales con el cuidador, al tiempo en que se interesaban menos en la tarea, y tenían también menos éxitos que las niñas. A su vez, los cuidadores de varones empleaban más vocativos de atención que los de las niñas; por su parte, los cuidadores de las niñas daban significativamente más instrucciones verbales. Desde la óptica del cuidador, la única diferencia significativa encontrada fue el mayor uso que los cuidadores experimentados hacían de los vocablos de atención, encontrándose una z de –2,43 y una p<0,05 a la edad de cinco meses.

En cuanto a los cuidadores con menos años de escolaridad se encontró que éstos eran más silenciosos, empleaban y utilizaban conductas afectivas no verbales, y utilizaban más ayudas no verbales para atraer la atención; mientras que, los cuidadores con más años de estudios daban más retroalimentación y, en general, daban más ayudas de carácter verbal; es decir, eran mediadores más eficaces al estimular el aprendizaje del niño. En cuanto a las teorías evolutivas espontáneas de los padres, éstos se mostraron convencidos de que se podía influir en el desarrollo cognitivo y social de los hijos, aunque no compartían, ni las mismas "teorías", ni las mismas posturas sobre cómo influir en el mismo.

Por otra parte, Yomagata (1997) realizó un estudio longitudinal en donde investigó la influencia de la relación madre-hijo en el desarrollo del niño,

específicamente en el trazado representacional durante la primera etapa del desarrollo del dibujo, como estimador del nivel cognitivo alcanzado. En el estudio participaron dos díadas por un período de 18 meses, comenzando cuando los niños tenían 12 meses de edad, la interacción era grabada en el hogar de los niños durante 60 minutos cada día mientras se realizaba un juego libre con creyones, pinturas y hojas. Durante la interacción madre-hijo estos niños observaron a sus madres dibujar, le ayudaban con el material de dibujo a los 12 y 15 meses, comenzando a lo 18 meses a hacer trazados en los dibujos de sus madres, y a los 22 meses a realizar partes del dibujo de sus madres. Los resultados indicaron que el desarrollo de la actividad representacional durante la relación madre-hijo ocurría a temprana edad a través de la interacción social, lo que se confirmo en un 93% de acuerdo entre observadores expertos.

Mendoza (1997) estudió los estilos de interacción cognitiva, es decir, el modo en que la madre asiste al niño en una situación de juego que implica la resolución de problemas, en función del nivel socioeconómico y la edad del niño. El autor trabajó con una muestra de 57 parejas de madres y sus hijos, divididos en tres grupos de edad (2, 3, y 4 años), y en dos niveles socioeconómicos (medio y bajo), utilizando un juego de rompecabezas. El autor aplicó técnicas de análisis de correspondencia múltiple y "cluster" sobre coordenadas factoriales para obtener una descripción multidimensional de la información. También realizó análisis confirmatorios mediante la prueba Chi-2, donde se obtuvo una diferencia significativa al 0,05 entre los diferentes grupos de edades y niveles socioeconómicos. Específicamente, se encontró que las madres de nivel socioeconómico medio eran más eficientes que las madres de nivel socioeconómico bajo, en construir un andamiaje que facilitase la participación del niño.

En un estudio de corte longitudinal realizado por Esser y cols (1998), sobre el desarrollo del niño desde el nacimiento hasta los ocho años de edad,

con una muestra de 362 niños primogénitos y sus familias, la interacción madrehijo fue considerada variable central del estudio, junto a numerosos parámetros del nivel de desarrollo y del ambiente familiar del niño. Esta variable fue registrada en una toma videográfica de 10 minutos de duración en una situación de aseo y otra de juego. Para determinar el significado de la interacción madrehijo en el desarrollo del niño, se relacionaron las medidas básicas de la díada a los tres meses con parámetros del desarrollo cognitivo y con perturbaciones socio-emocionales del niño a la edad de 2 y 4 ½ años. El nivel cognitivo se determinó a los tres meses y a los dos años con las Escalas de Bayley, y a los cuatro años con la escala de Madurez Mental de Columbia y el subtest Completamiento de frases del test de Desarrollo Psicolingüístico de Angermaier. Se encontró que la interacción madre-hijo a los tres meses era un predictor del desarrollo cognitivo del niño a los 2 y 4 1/2 años (dos años: coeficiente beta = 0.27; 4 1/2 años: coeficiente beta = 0.28), tan bueno como el nivel de desarrollo cognitivo del niño a los tres meses. Con esto se pudo demostrar que la calidad de la interacción posee casi el mismo valor predictivo que los test de desarrollo temprano. Así mismo, la interacción temprana madrehijo resultó ser mucho más importante para las perturbaciones socioemocionales del niño a los 2 y 4 ½ años (dos años: coeficiente beta = 0.41; 4 ½ años: coeficiente beta = 0.31), que la manifestación de este tipo de perturbaciones a la edad de tres meses.

Según los resultados de este mismo estudio, los niños que provienen de interacciones madre-hijo perturbadas tendían a rendir cognitivamente muy por debajo que los niños pertenecientes a interacciones no perturbadas. Adicionalmente, en los niños cuyas madres mostraron durante su interacción, pocas sonrisas, poca estimulación, escasas conductas reactivas, escasa congruencia en su conducta y poca ternura, se observaron gran cantidad de síntomas. En líneas generales, la escasa presencia de expresiones vocales fue característica de madres negligentes; mientras que, las madres que rechazaban

a sus hijos presentaban solamente menos verbalizaciones de tipo afectivo, encontrándose modelos típicos de conducta para las madres negligentes y para las madres que rechazaban a sus hijos. Se encontró, además, que existían diferencias mínimas entre la relación de las madres con sus hijas y las madres con sus hijos, estas diferencias evidenciaron que las madres eran más reactivas en el trato con sus hijos varones, y éstos, a su vez, sonreían más frecuentemente a sus madres.

Por otro parte, Brody y Flor (1998) evaluaron a 156 niños afroamericanos de seis a nueve años de nivel socio económico bajo, con el fin de estudiar la relación entre la educación maternal y los recursos financieros familiares, como variables que podrían afectar el rendimiento infantil y su asociación con las prácticas parentales, la calidad de mediación madre-hijo, y la relación de la madre con la escuela del hijo. Se encontró que la relación madrehijo representaba un factor fundamental en el rendimiento del niño (coeficiente de regresión múltiple = .68; p=0,01), independientemente de los recursos financieros familiares de los que se dispusieran para la crianza del niño, lo cual indica que mientras mejora la relación madre-hijo mejora el rendimiento del niño.

En un estudio realizado por Black, Dubowitz, Starr (1999), se investigó la relación entre los roles parentales (satisfacción parental, soporte económico, involucración durante el juego con el niño, cuidado del niño, y responsabilidades en el hogar), el grado de desarrollo de las habilidades cognitivas y el lenguaje receptivo en niños de tres años de edad. Se estudiaron 175 familias afroamericanas con bajos recursos económicos. La relación de los padres con el niño fue observada y filmada por medio de una video- cámara en una situación de juego y, mediante cuestionarios estandarizados, se procedió a recabar información acerca del funcionamiento familiar. Las habilidades cognitivas de los niños fueron evaluadas mediante la aplicación del test de inteligencia

Stanford- Binet en su cuarta edición. Las habilidades en el lenguaje receptivo fueron evaluadas mediante el test de vocabulario de Peabody. La conducta del niño fue evaluada mediante una escala que mide el comportamiento en el hogar, y el ambiente en el hogar fue evaluado mediante una escala observacional que consta de 45 ítems organizados en seis escalas (responsividad emocional y verbal de la madre, castigo, organización física del ambiente, provisión de adecuados materiales de juego al niño, involucramiento parental con el niño, y oportunidades de ofrecer variada estimulación).

Los datos fueron analizados mediante coeficientes de regresión múltiple, obteniéndose relaciones significativas al nivel del 0,01 entre las variables en estudio. Se encontró que los padres que estaban satisfechos con su rol parental contribuían económicamente al hogar, se involucraban más en el juego con el niño, y los niños mostraban mayores competencias lingüísticas y cognitivas y menores problemas de conducta, en comparación a los niños de padres insatisfechos con su rol, quienes mostraron menores competencias lingüísticas y cognitivas, y mayores problemas de conducta. Los padres de estos niños mostraron menor responsividad emocional ante las demandas del niño y poco involucramiento afectivo.

Rose, Futterweit y Jankowski (1999) estudiaron la relación del afecto, la atención y el aprendizaje en 84 niños de cinco, siete y nueve meses de edad provenientes de familias de nivel socioeconómico medio. El afecto del niño y la atención fueron evaluados mientras el niño miraba una fotografía en una preevaluación en la que se escondía una cámara de video y se grababa el tiempo que el niño pasaba observando la foto (atención), y la cantidad de tiempo que el niño sonreía (afecto). Se pudo observar que los niños con un afecto positivo procesaban el material de un modo menos sistemático y se distraían con mayor facilidad que los niños con afecto neutro.

En la fase de evaluación se procedió a mostrar a los niños pares de fotos en las que se encontraba la foto anteriormente observada y un rostro nuevo o estímulo novedoso. Al igual que en la pre- evaluación, se filmó el tiempo que el niño sonreía y el tiempo que el niño pasaba observando las fotos. El análisis de varianza (ANOVA 2x3x2) puso de manifiesto que, en todas las edades (5, 7, 9 meses), el afecto positivo estuvo asociado con un mayor período temporal de observación de la foto ya conocida, o el estímulo observado con anterioridad, lo que se relacionó con un lento aprendizaje, en comparación con los niños que mostraron un afecto neutro, quienes observaron por un menor período la foto conocida y procedieron a interesarse por el estímulo novedoso demostrando así un aprendizaje más rápido y un mayor nivel de discriminación entre estímulos.

En resumen, los hallazgos de las investigaciones desde la perspectiva sociocultural han puesto de manifiesto la necesidad de considerar la calidad de mediación madre-hijo como una de las herramientas mediadoras en el buen funcionamiento y desarrollo del niño, así como en la realización de las tareas que generalmente se utilizan para evaluar el funcionamiento cognitivo. Sin embargo, el gran cuerpo de investigaciones está conformado por estudios longitudinales que parten de considerar la calidad de la mediación madre- hijo en infantes, o bien estudios transversales con niños de pocos meses. Son pocos los autores que han abarcado la edad preescolar, siendo ello una de las contribuciones de la presente investigación al considerar la variable calidad de mediación madre- hijo, su relación con la capacidad intelectual, y el nivel de desarrollo en una selección de tareas que exigen proceos de atención y disciminación, en niños entre tres y seis años de edad.

Según De Tejada (1998), tanto la actitud parental como la estimulación que el niño recibe de una manera continua, la protección, y la seguridad afectiva que se le suministre, son elementos fundamentales para la predicción del curso psicológico del niño. Una de las vías para lograr que el niño

desnutrido incremente su potencial psicológico lo constituye la estimulación de su desarrollo, en la cual el adulto cuidador desempeña un papel fundamental.

Finalmente, para un buen funcionamiento y desarrollo, el niño debe tener cubiertas sus necesidades básicas de nutrición, seguridad y afecto, ya que como se ha demostrado en diferentes estudios un niño desnutrido en la primera infancia presenta problemas a nivel cognitivo- afectivo y, en consecuencia, muestra un rendimiento deficiente en las pruebas que miden las destrezas cognitivas.

Partiendo de todos estos hallazgos, la presente investigación tiene por finalidad estudiar la relación entre: la calidad de mediación madre- hijo, la capacidad intelectual y el nivel de desarrollo alcanzado en una selección de destrezas que exigen procesos de atención y discriminación, en una muestra de niños entre tres y seis años diagnósticados con desnutrición leve y de bajo nivel socio económico, considerando la calidad de mediación madre- hijo como una de las variables que incide negativamente en el desarrollo de los procesos cognitivos, y es de importancia fundamental en el logro de las destrezas que conforman dicho desarrollo.

A partir de la evidencia proporcionada por las diferentes investigaciones, se espera en el presente estudio descriptivo correlacional que la calidad de mediación madre- hijo se relacione significativamente con la capacidad intelectual y el grado de desarrollo en una selección de destrezas que exigen procesos de atención y discriminación, en una muestra de niños con diagnóstico de desnutrición leve, en edad preescolar y de bajo nivel socio-económico.

MÉTODO

1. PROBLEMA

¿Cómo se relacionan la calidad de mediación madre- hijo, la capacidad intelectual, y una selección de destrezas de desarrollo integral que exigen procesos de atención y discriminación en niños desnutridos leves en edad preescolar y de nivel socioeconómico bajo?

2. HIPÓTESIS: GENERAL Y ESPECÍFICAS

2.1. Hipótesis General:

Se espera encontrar relación entre la calidad de mediación madre- hijo, la capacidad intelectual, y una selección de destrezas de desarrollo integral que exigen procesos de atención y discriminación, en niños desnutridos leves en edad preescolar y de nivel socioeconómico bajo. La calidad de mediación madre- hijo será mayor en aquellos niños desnutridos cuya capacidad intelectual sea mayor, lo cual se relaciona con un nivel de desarrollo superior en las destrezas integrales que exigen procesos de atención y discriminación; mientras que, en aquellos niños desnutridos en los que la capacidad intelectual y la calidad de mediación madre- hijo sea menor, se espera un nivel de desarrollo inferior en dichos procesos.

2.2. Hipótesis Específicas:

 Habrá una relación significativa entre la calidad de mediación madre- hijo y la capacidad intelectual, por lo que una mayor calidad de relación madrehijo se relaciona con una mayor capacidad intelectual, mientras que una menor calidad de mediación madre- hijo se relaciona con una menor capacidad intelectual en niños con desnutrición leve.

- 2. Habrá una relación significativa entre la calidad de mediación madre- hijo y el nivel de desarrollo en las destrezas que exigen procesos de atención, y se espera que a mayor calidad de relación madre- hijo, el nivel de desarrollo alcanzado en dichas destrezas sea mayor, mientras que, a menor calidad de relación madre- hijo, el nivel de desarrollo será menor.
- 3. Habrá una relación significativa entre la calidad de mediación madre- hijo y el nivel de desarrollo en las destrezas que exigen procesos de discriminación, y se espera que a mayor calidad de relación madre- hijo, el nivel de desarrollo alcanzado en dichas destrezas, mientras que, a menor calidad de relación madre- hijo, el nivel de desarrollo será menor.
- 4. Habrá una relación significativa entre la capacidad intelectual y el nivel de desarrollo en las destrezas que exigen procesos de atención, y se espera que a mayor capacidad intelectual, el nivel de desarrollo alcanzado en dichas destrezas sea mayor, mientras que, a menor capacidad intelectual, menor será el nivel de desarrollo.
- 5. Habrá una relación significativa entre la capacidad intelectual y el nivel de desarrollo en las destrezas que exigen procesos de discriminación, y se espera que a mayor capacidad intelectual, el nivel de desarrollo alcanzado en dichas destrezas sea mayor, mientras que, a menor capacidad intelectual, menor será el nivel de desarrollo.

3. DEFINICIÓN DE VARIABLES

3.1. Variables Independientes:

1. Calidad de Mediación Madre-Hijo:

Definición Conceptual: Es un tipo de sistema definido que se da entre tutor y aprendiz en la escuela o en cualquier otro contexto de aprendizaje, para la clara transmisión de valores y conocimientos que caracterizan a las interacciones sociales, lo cual provee de una especial socialización e internalización para los procesos de pensamiento de los aprendices. La mediación efectiva se produce cuando el cuidador facilita el aprendizaje óptimo del niño, hay calidad en la naturaleza de las interacciones cuidador- niño y en el tipo de actividad que realizan juntos (Zambrano, 1996).

Definición Operacional: Puntaje obtenido en la escala de experiencia de aprendizaje mediado (EAM), desarrollada por Lidz (1991) sobre la base de la teoría e investigación de Feuerstein, para niños en edad preescolar durante la realización de una actividad lúdica; a partir de puntajes específicos en 11 de los 13 componentes que conforman la escala: intencionalidad, significado, trascendencia, consideración conjunta, compartir experiencias, regulación de tareas, elogiar/ alentar, diferenciación psicológica, respuestas contingentes, involucración afectiva, y el componente reciprocidad del niño el cual se puntúa por separado. Es de señalar que no se consideran los componentes 8 y 12 (reto/zona de desarrollo próximal y cambio) ya que solo son aplicables a padres que hayan recibido un entrenamiento previo, o bien profesionales especializados en el área.

2. Capacidad Intelectual:

Definición Conceptual: Capacidad de activar diversos recursos mentales, entre los cuales se encuentran el asociar los rasgos gráficos con el objeto real: dibujo de la figura humana; analizar los componentes del objeto y representar; valorar y seleccionar los elementos característicos; analizar las relaciones espaciales (posición); formular juicios de relaciones cuantitativas (proporcionalidad); abstraer, reducir y simplificar las partes del objeto en rasgos gráficos y, finalmente, coordinar su trabajo visomanual y adaptar el esquema gráfico a su concepto del objeto representado (Koppitz, 1972).

Definición Operacional: Cociente intelectual que resulta de dividir la edad mental (E.M) entre la edad cronológica (E.C) y multiplicar su resultado por 100, según el test de dibujo de la figura humana de Goodenough. Los sujetos deberán presentar un CI entre un rango de 80 a 109, lo cual corresponde a una inteligencia entre promedio bajo (o lenta) a promedio (o normal).

3.2. Variables Dependientes:

1. Nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención:

Definición Conceptual: La atención se refiere a la focalización y selección de un estímulo ambiental, la cual exige un ajuste de los órganos sensoriales y del sistema nervioso central para lograr la percepción del estímulo, así como lograr mantener dicha focalización durante un período de tiempo (León de Viloria, 1993)

Definición operacional: Diferencia entre la puntuación alcanzada por el niño y la puntuación esperada para su edad cronológica en la Escala Moidi, sección atención de la versión parcial para niños desnutridos realizada por León de

Viloria (1993). En el área de atención se incluyen las secuencias de: sonidos, agarrar, imitar, cubos, partes del cuerpo, y cuentos. El punto de corte 0 representa el nivel de desarrollo adecuado para la edad del niño, si la puntuación alcanzada por éste supera a la puntuación esperada para su edad cronológica, el niño se encontrará por encima del nivel de desarrollo esperado en las destrezas que exigen procesos de atención, mientras que en el caso de que la puntuación alcanzada por el niño sea inferior a la puntuación esperada para su edad, el nivel de desarrollo en las destrezas que exigen procesos de atención será menor.

2. Nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de discriminación:

Definición Conceptual: Capacidad de reconocer diferencias cuantitativas y cualitativas entre estímulos ambientales, este proceso exige que el niño atienda y que el ambiente le brinde la oportunidad de discriminar entre estímulos de diferentes tipos (León de Viloria, 1993).

Definición Operacional: Diferencia entre la puntuación alcanzada por el niño y la puntuación esperada para su edad cronológica en la Escala Moidi, versión parcial para niños desnutridos realizada por León de Viloria (1993). En el área de discriminación se incluyen las secuencias de: música, encajar, rasgar, figuras geométricas, rompecabezas, y sí mismo. El punto de corte 0 representa el nivel de desarrollo adecuado para la edad del niño, si la puntuación alcanzada por éste supera a la puntuación esperada para su edad cronológica, el niño se encontrará por encima del nivel de desarrollo esperado en las destrezas que exigen procesos de discriminación, mientras que en el caso de que la puntuación alcanzada por el niño sea inferior a la puntuación esperada para su edad, el nivel de desarrollo en las destrezas que exigen procesos de discriminación será menor.

3.3. Variables a controlar:

1. Desnutrición:

Definición Conceptual: Estado patológico producido por una insuficiente ingesta de alimentos en cantidad y calidad que son reflejo de los fenómenos socio económico y culturales que caracterizan el país o a la sociedad, así como de una manifestación inadecuada de la expresión afectiva de la familia hacia el niño desnutrido (De Tejada, Tinedo, y Marquez, 1994; cp. De Tejada, 1998).

En la presente investigación se consideró solamente una de las modalidades de la desnutrición: la desnutrición leve, ya que esta fue controlada a través de la técnica de eliminación, la cual consiste en seleccionar a los sujetos de manera que sean lo más homogéneos posibles en relación con la variable a controlar, es decir, todos los sujetos tendrán un estado de desnutrición leve.

Desnutrición Leve:

Definición conceptual: Constituye un estado patológico leve de deficiencia en el peso esperado según la edad y el género que conlleva a una carencia en algunos nutrientes importantes para el desarrollo óptimo del niño (Anderson y cols,1985).

Definición Operacional: Relación existente entre peso y talla obtenida para un niño, y el valor de referencia para su nivel de edad, el cual debe ubicarse antropométricamente por encima del percentil 3 pero, no superar el percentil 10 de la distribución de peso y talla estimada para su grupo de edad, lo cual constituye un déficit del 5% al 24% en el peso esperado para ambos géneros entre los 3 y los 6 años de edad (Organización Panamericana de la Salud,

1991), tal como se registra en la historia médica de la unidad de consulta externa del Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni, según el diagnóstico realizado por el grupo de médicos que conforman la unidad.

2. Nivel socioeconómico:

Definición Conceptual: Estatus que expresa la realidad socioeconómica de los sujetos dentro de una sociedad, en la cual se encuentran cinco niveles: Alto, Medio Alto, Medio Bajo, Obrero, y Marginal (De Abreu y Horrillo, 1990).

Definición Operacional: Puntaje total obtenido por la madre del niño en la escala Graffar modificada, donde a mayor puntaje total obtenido menor es el nivel socioeconómico, y a menor puntaje total obtenido mayor es el nivel socioeconómico. La variable nivel socioeconómico fue controlada a través de la técnica de eliminación, la cual consiste en seleccionar a los sujetos de manera que sean lo más homogéneos posibles en relación con la variable a controlar extraña, es decir, todos los sujetos que participaron en el presente estudio pertenecían todos a los niveles obrero y marginal

3. Género:

Definición Conceptual: División biológica de los organismos humanos con base en su papel reproductivo. Género masculino o femenino (Wolman, 1996).

Definición Operacional: Ubicación del niño en la categoría de masculino o femenino establecidas en el cuestionario del Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni para acceder a la primera cita. La variable género fue controlada a través de la técnica de igualación, la cual consiste en tomar el mismo número de niños y niñas para el estudio, es decir, igualar la muestra con respecto a una condición, en este caso, el genero, variable que podría contaminar los

resultados del estudio, dadas las evidencias de discriminación por genero en poblaciones populares.

4. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es no experimental. La investigación no experimental es definida por Kerlinger (1988) como:

Una indagación empírica y sistemática en la cual el científico no tiene un control directo sobre las variables independientes porque sus manifestaciones ya han ocurrido o porque son inherentemente no manipulables. Las inferencias acerca de las relaciones entre variables se hacen, sin una intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables dependiente e independientes (p. 394).

- Es una investigación de campo, definida por Kerlinger (1988) como una: "Investigación científica y no experimental dirigida a descubrir las relaciones entre variables sociales, psicológicas, y educativas en estructuras sociales reales" (p. 402). La presente investigación corresponde a un estudio de campo, debido a que interesa develar la relación entre las variables psicológicas: calidad de mediación, capacidad intelectual y nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención y discriminación, estudio que se realizó en el Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni, donde de manera sistemática se recolectaron los datos para la medición de las variables propias del estudio con el fin de probar las hipótesis establecidas.
- Con respecto a la dimensión temporal del diseño, éste estudio se califica como de corte transversal, definido por Craig (1988) como una medida que se realiza en un punto determinado en el tiempo, y que abarca la

recopilación de información en un momento cronológicamente específico. Los diseños transversales se dividen en diseños de tipo correlacional y de tipo descriptivo.

- Esta investigación se ubica en la categoría de los diseños correlacionales, debido a que los instrumentos que se utilizaron para medir las variables ofrecen medidas continuas, lo que permite realizar correlaciones entre las variables contempladas, objetivo de la presente investigación. El estudio de tipo correlacional es definido por Kerlinger (1988) como un tipo de investigación que especifica la relación entre dos o más variables, y en algunos casos la dirección de dicha relación.
- El diseño de investigación es no experimental observacional, ya que no se manipularon las variables independientes por poseer éstas valores preexistentes a la investigación y ser inherentemente no manipulables. El diseño correspondiente al presente estudio no fue aleatorio debido a que no se cumplió con el criterio de la triple aleatorización en la selección de la muestra.

El diagrama del diseño empleado en el presente estudio correlacional se muestra en la figura 1:

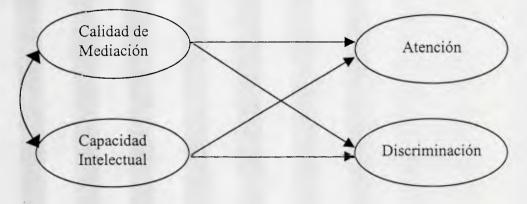


Figura 1. Diagrama del diseño utilizado en el estudio

5. DISEÑO MUESTRAL: POBLACIÓN Y MUESTRA

La población del presente estudio estuvo conformada por niños con desnutrición leve, en edades comprendidas entre los 3 y 6 años, de nivel socioeconómico obrero o marginal, y con una capacidad intelectual entre promedio bajo a promedio, que acudieron por primera vez con sus madres al Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni, en el periodo del 17 de enero del 2000 al 26 de Mayo del 2000.

La muestra fue seleccionada por un muestreo no aleatorio, ya que, del total de niños que conforman la población que atiende el Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni, se escogieron intencionalmente a 60 niños que cumplieran los requisitos de la muestra:

- 1. Asistían con sus madres por primera vez al Centro y que por ello no se habían beneficiado de los servicios que éste ofrece.
- 2.En edad comprendida entre los 3 y 6 años de edad.
- 3. Con un diagnóstico de desnutrición leve.
- 4. Que funcionaran cognitivamente en el rango de 80 a 109.
- 5. Igual número de niños y niñas, 30 pertenecientes al género femenino y 30 al género masculino.
- 6. Pertenecientes a un nivel socioeconómico obrero y marginal.

6. INSTRUMENTOS

6.1. Escala para evaluar la experiencia de aprendizaje mediado (EAM), desarrollada por Lidz (1991):

Descripción de la Escala:

Para la medición de la calidad de mediación madre- hijo se utilizó la escala de experiencia de aprendizaje mediado (EAM) desarrollada en 1991 por Lidz (ver anexo A). Con dicha escala se registran una serie de conductas expresadas de la madre hacia el niño a través de los siguientes 13 componentes:

- 1. *Intencionalidad:* se refiere a un intento consciente y activo del mediador para influir o tener un efecto sobre la conducta del niño.
- 2. Significado: alude a las comunicaciones que ayudan al niño a entender el contenido de la actividad.
- Trascendencia: se refiere a las comunicaciones que ayudan al niño a ver las relaciones entre las experiencias, pasado y futuro, y entre presente y futuro.
- 4. Compartir/ consideración conjunta: se basa en las comunicaciones que expresan que la experiencia de aprendizaje del niño es compartida.
- Compartir experiencia: se refiere a las comunicaciones que le informan al niño sobre experiencias o pensamientos del mediador que tienen relación con la actividad compartida.
- 6. Regulación de tareas: implica las interacciones y comunicaciones que le permiten al niño tener éxito en la solución de la tarea o problema, y experimentar un sentimiento de competencia.

- 7. Elogiar/ alentar. se refiere a las comunicaciones verbales o no verbales las cuales expresan al niño que está realizando un buen trabajo.
- 8. Reto /ZDP: consiste en la relación entre la presentación de la tarea y la habilidad del niño para responder, así como el proveer experiencias que reten al niño, para que pase de su zona de desarrollo y la amplíe como resultado de la mediación del adulto, este componente solo se evalúa con maestros, terapeutas o padres entrenados.
- 9. *Diferenciación psicológica*: implica mantener el papel de facilitador o mediador del aprendizaje del niño.
- 10. Respuestas contingentes: se refiere a la habilidad de leer las señales e indicios que brinda el niño sobre sus necesidades de aprendizaje, afectivas, o de motivación, y luego responder de forma apropiada y en el tiempo adecuado.
- 11. Cambio: consiste en observar la diferencia entre ejecución antes y después de la interacción, con la implicación de que el niño se ha beneficiado de la experiencia, se debe buscar evidencia del cambio. Este componente al igual que el componente de reto solo puede ser utilizado con maestros, asesores, o padres entrenados.
- 12. *Involucración afectiva*: trata sobre las comunicaciones que envuelven un sentido de cariño hacia el niño, así como el disfrute del niño.
- 13. Reciprocidad del niño: se relaciona con la conducta del niño, y debe ser puntuado de forma independiente a la conducta del mediador. Este componente se refiere a las demandas que hace el niño al mediador; aunque es también importante notar como el mediador maneja las demandas hechas por el niño.

Aunque sólo se consideraron 11 de los 13 componentes, debido a que los componentes 8 y 12 (reto/zona de desarrollo próximal y cambio) no son aplicables a padres que no hayan recibido un entrenamiento previo, sino a

profesionales especializados en el área, y adicionalmente el objetivo del estudio fue evaluar sólo la calidad de mediación de madres no entrenadas.

Puntuación:

Cada uno de los 11 componentes seleccionados está puntuado del 0 al 3, donde el 0 corresponde a la no evidencia de la conducta a registrar, el 1 representa una pobre evidencia más bien poco elaborada e inconsistente, el 2 representa una evidencia consistente con referencias más elaboradas, y el 3 corresponde a la total evidencia de la conducta a registrar, junto con verbalizaciones y referencias elaboradas y consistentes.

Base psicométrica.

La autora de la escala señala que la evaluación dinámica no se ajusta a la tradición psicométrica, por lo que se dificulta la obtención de medidas confiables y válidas, pero a pesar de esto la escala posee suficientes datos de confiabilidad, obtenidos mediante investigaciones realizadas en Estados Unidos.

- Confiabilidad:

Las dificultades en cuanto a la obtención de medidas de confiabilidad de la escala, se deben a que la evaluación dinámica es un procedimiento que envuelve inferencias de tipo clínico, por lo que su objetivo es lograr incrementar el nivel que el niño puede alcanzar al realizar tareas de tipo cognitivo, mediante la optimización de la mediación del aprendizaje, por lo que la autora expresa que la confiabilidad test- retest es incompatible con el concepto de evaluación dinámica y de hecho podría indicar un procedimiento inválido; sin embargo, el hecho de que el procedimiento sea clínico e inferencial no exhorta la necesidad

de demostrar la confiabilidad del instrumento, pero ésta no podrá obtenerse por medio de un análisis de itemes o una consistencia intra- test, porque no todo evaluador se comportará de modo exacto en el momento exacto.

Los estudios de confiabilidad realizados por Lidz, (1991 b) proveen información referente a la frecuencia de la ocurrencia de los componentes de la escala, consistencia interna, y consistencia cross-situacional de los datos.

En un estudio realizado por Lidz, Bond y Dissinger (1990, cp. Lidz, 1991 b), se estudió la relación entre los puntajes obtenidos en la escala para evaluar la experiencia de aprendizaje mediada (EAM), utilizando los 13 componentes que conforman la escala, donde se investigó la consistencia cross- situacional de la misma. Este estudio contó con 22 niños pre-escolares con sus madres, de raza blanca y de nivel socio económico medio y alto, con altos niveles de educación. Cada diada fue grabada en tres interacciones de 10 minutos cada una: enseñando al niño a construir un perro con cubos de plásticos; enseñando al niño a completar un dibujo; y un juego libre con un set estandarizado de juguetes. Las cintas fueron evaluadas por un grupo de estudiantes entrenados; las medias para cada uno de los componentes variaron de un puntaje máximo de 2,50 a un puntaje mínimo de 0,00, los puntajes más altos se ubican en los componentes de intencionalidad, significado, regulación de tarea y reciprocidad, mientras que los componentes más bajos fueron compartir/ consideración conjunta, respuesta contingente, trascendencia e involucración afectiva. Las desviaciones típicas se encuentran entre un puntaje máximo 1,11 de y un puntaje mínimo de 0,00, los puntajes más altos se ubican en los componentes de intencionalidad, significado, regulación de tareas y reciprocidad, mientras que los componentes con puntajes más bajos fueron compartir/ consideración conjunta, respuesta contingente, trascendecia e involucración afectiva.

La consistencia interna de la escala fue determinada por el coeficiente de alfa de Cronbach, el cual dió como resultado un puntaje de 0,78, también se calculó la correlación de cada componente con el puntaje total, en donde no todos los componentes contribuyeron de modo significativo al puntaje total. Los componentes que tuvieron una contribución significativa fueron: significado, compartir/ consideración conjunta, regulación de tarea, elogiar/ alentar, respuesta contingente e involucración afectiva (Ver tabla 1).

TABLA 1: Coeficientes de alfa de Cronbach de la escala para evaluar la Experiencia de Aprendizaje Mediado (Lidz, 1991 a).

Item	R	
1. Intencionalidad	0.16	
2. Significado	0.68 sign 0,001	
3. Trascendencia	0.27	
4. Compartir/ consideración conjunta	0.51 sign 0,05	
5. Compartir experiencias	0.45 sign 0,05	
6. Regulación de Tarea	0.55	
7. Elogiar/ alentar	0.05	
8. Reto/ zona de desarrollo potencial	0.57 sign 0,01	
9. Diferenciación psicológica	0.41	
10. Respuesta contingente	0.60 sign 0,01	
11. Involucración afectiva	0.64 sign 0,001	

Se calculó la confiabilidad para cada componente de la escala en cada una de las tres situaciones del estudio: construir un perro con cubos de plástico; enseñar al niño a completar un dibujo; y un juego libre con un set estandarizado de juguetes. Para la primera actividad el nivel promedio de acuerdo fue de 0, 92, para la actividad del dibujo la confiabilidad fue de 0, 96 y para la actividad de juego libre fue de 0, 89, todas altamente significativas. Finalmente, en un

esfuerzo por conocer la relación entre la experiencia de aprendizaje mediado de las madres de alto nivel de funcionamiento y sus niños, las puntuaciones en la EAM fueron correlacionados con los puntajes de los niños en las sub- escalas de la escala global perceptiva- motora de McCarthy. La mayoría de los niños funcionaron en un nivel promedio o alto en cuanto al desarrollo cognitivo, siendo dos de los componentes de la escala los que mostraron la relación más significativa con los puntajes en la escala de McCarthy: trascendencia, y reciprocidad.

-Validez:

En cuanto a la validez; la autora no reporta datos y señala que la validez está en función de la efectividad del aprendizaje y de la intervención. Dadas las limitaciones del instrumento y su aplicación en investigaciones realizadas solo en Estados Unidos, se procedió a realizar un estudio piloto con niños desnutridos venezolanos.

6.1.1. Estudio piloto de la escala para evaluar la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) en Venezuela:

Puesto que dicha escala no había sido utilizada en Venezuela, se realizó un estudio piloto que permitió la adaptación de la escala para la medición de la variable en nuestro contexto sociocultural. Dicha prueba piloto también se llevó a cabo con la finalidad de obtener una estimación de la confiabilidad por acuerdo entre observadores. El estudio piloto se realizó con una muestra de 60 niños con deficiencias nutricionales leves que acudieron al Centro de Atención Nutricional Infantil de Antímano (CANIA) y el Preescolar "Estela" de la parroquia La Vega, en una edad comprendida entre los 3 y los 6 años, pertenecientes a un nivel socio-económico obrero o marginal según la escala Graffar. La medición de la calidad de mediación se realizó mediante la filmación de la

interacción de la madre y el niño mientras construían un rompecabezas, por un lapso de 7 minutos.

Se contó con el criterio de tres observadores independientes para la evaluación de los videos, usando como guía de observación la escala de experiencia de aprendizaje mediado desarrollada por Lidz (1991a), uno de los observadores era un experto en desarrollo infantil, quién entrenó a los otros dos observadores antes de que cada uno de ellos procediese a evaluar los vídeos por separado. El procedimiento de evaluación tomó un período de tiempo aproximado de 20 horas para cada uno de los evaluadores, quienes realizaron su apreciación acerca de cada interacción, y en base a éstas se procedió a realizar el cálculo de la confiabilidad de la escala por acuerdo entre observadores. Para el cálculo de la misma, se utilizó el coeficiente de correlación simple de Pearson, correlacionando entre sí los puntajes estimados por cada evaluador.

Los resultados obtenidos en el estudio piloto evidenciaron que la escala utilizada para la medición de la calidad de mediación madre- hijo es altamente confiable, dada la baja frecuencia de conductas mediadas en díadas con niños desnutridos. Se encontró un coeficiente de correlación simple entre el observador uno y el observador dos de 0,931; entre el observador uno y el observador tres de 0,909, mientras que para el observador dos y el observador tres el coeficiente de correlación fue de 0,905 (Ver tabla del Anexo B); todas estas correlaciones son significativas al nivel de 0,01. Estos valores evidencian que la escala es altamente confiable para ser utilizada en la muestra de niños desnutridos seleccionada para el estudio, la cual cuenta con las mismas características que la muestra piloto (Ver tabla 2).

TABLA 2: Correlaciones simples entre los tres observadores participantes en el análisis de resultados del estudio piloto de la escala para evaluar la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) en Venezuela.

Correlación de Pearson	Observador 1	Observador 2	Observador 3
Observador 1	-	0,931	0,909
Observador 2		-	0,905

6.2. Escala MOIDI- Versión completa-:

Descripción:

La escala MOIDI de la cual deriva la versión parcial para niños desnutridos desarrollada por León de Viloria (1993), usada para la medición del nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención y discriminación (León de Viloria, 1996): "es una lista de chequeo que contiene setenta y dos secuencias de desarrollo diseñadas para observar y estimular el desarrollo integral de niños de 0 meses a 12 años (144 meses)" (p. 71).

La observación es realizada por aquellas personas entrenadas en como estimular el desarrollo infantil. Por otra parte, la escala permite alcanzar varios objetivos; en principio la observación y estimulación del proceso de desarrollo infantil, tomando como punto de partida las destrezas esperadas para cada nivel de edad; el empleo de la escala permite a su vez disponer de un recurso que define las fortalezas y debilidades en el desarrollo de un niño, establecer diferencias en el desarrollo de un grupo de niños, así como comparar el nivel de desarrollo de un niño o grupo en las áreas: física, motora gruesa y motora fina, sexual, cognitiva, afectiva, social, moral, lenguaje receptivo y lenguaje expresivo, las cuales contempla el Modelo Octogonal desarrollado por la

autora. Entre otros objetivos la escala MOIDI, permite orientar la planificación de las actividades de aprendizaje que requiere cada niño o grupo de niños en función de sus diferencias individuales, estimular al niño dentro de su rutina diaria y establecer un criterio para registrar los avances de un niño o grupo en función de un plan de intervención (León de Viloria, 1996).

Puntuación:

El registro de la observación para cada actividad sugerida en las secuencias, se realiza numéricamente para cada destreza a observar. El punto de corte 0 representa el nivel de desarrollo adecuado para la edad del niño, si la puntuación alcanzada por éste supera a la puntuación esperada para su edad cronológica, es decir, se encuentra por encima del punto de corte 0, el niño superará el nivel de desarrollo esperado acorde a su edad para determinada secuencia; mientras que, en el caso de que la puntuación alcanzada por el niño sea inferior a la puntuación esperada para su edad, es decir, por debajo del punto de corte 0, el nivel de desarrollo en la secuencia considerada será menor.

Posteriormente, se procede a registrar la puntuación máxima alcanzada en cada secuencia y se le resta la puntuación esperada para la edad del niño, para así obtener su nivel de desarrollo infantil en las diversas áreas.

Base psicométrica.

-Confiabilidad:

La confiabilidad de las pruebas pilotos (obtenida por la autora León de Viloria y sus tesistas: Herrera y Quilarque, 1989; Assing, 1989; y Mathison y Mijares, 1990) mediante el coeficiente de Spearman Brown, varió entre 0.20 y 0.77 para las edades de cuatro, cinco y seis años. Los coeficientes más bajos

(0.20) se encontraron en las áreas no universales del desarrollo, como el área moral, y social; mientras que los coeficientes más altos (0.77) se obtuvieron para las áreas universales del desarrollo, como lo es el área cognitiva, la cuál representa el área considerada en la presente investigación. Para las edades de siete, ocho y nueve años, la confiabilidad se obtuvo por un acuerdo entre observadores el cual dio como resultado un valor entre el 75 % y el 100 %. Por último, la confiabilidad de la escala para las edades de 10, 11 y 12 años se obtuvo mediante el coeficiente de Cronbach de consistencia interna, el cual, arrojó un resultado de 0.61 a 0.83 de confiabilidad en la medida. Se encontró alta variabilidad según las áreas de desarrollo, y marcada dispersión al evaluar niños de diferentes niveles socioeconómicos, de allí que los ítems se organizaron en forma de secuencias, lo cual permitió ubicar el ritmo de desarrollo individual.

-Validez:

Para elaborar la versión completa de la Escala MOIDI, León de Viloria (1995) realizó un análisis de contenido de textos básicos de desarrollo humano para la elaboración de los itemes de la escala, luego, procedió a solicitar la evaluación de jueces expertos con el fin de definir qué conductas debían ser incluidas en las áreas, evaluar si la secuencia planteada era la adecuada, y si se adaptaba a la realidad venezolana. Se incluyeron en la escala los itemes que alcanzaron entre un 75 % y un 100 % de acuerdo entre jueces, por lo que el instrumento posee validez de contenido por consenso de jueces.

Las secuencias de Desarrollo MOIDI (versión preliminar), se sometieron de nuevo a un proceso de validación de contenido por jueces expertos (León, Montenegro y Carbonell, 1992; cps. León de Viloria, 1996). El consenso entre jueces fue del 97,17 %, lo cual apoyó la validez de contenido de la Escala

MOIDI y permitió a su vez mejorar las secuencias (León de Viloria, 1996). Están en curso nuevos estudios de confiabilidad y validez

6.2.1. Versión parcial para niños desnutridos de la Escala MOIDI:

Descripción:

La versión parcial para niños desnutridos de la Escala MOIDI, la cual se deriva de la versión completa descrita anteriormente, fue realizada tomando como base para la escogencia de las áreas y secuencias que conformarían dicha versión, la importancia de éstas para los niños desnutridos, así como la factibilidad de ser estimuladas, tanto en el hogar, como en la guardería de la institución. De la versión completa de las "Secuencias MOIDI" (León de Viloria, 1987), fue seleccionada la versión parcial para niños desnutridos con base en el consenso del equipo interdisciplinario conformado por 6 expertos (un médico pediatra, un nutricionista, un educador, un trabajador social, un sociólogo, y un psicólogo), que trabajaban en el diseño del Centro de Atención Nutricional Infantil de Antímano (CANIA). La versión parcial para niños desnutridos de la Escala MOIDI quedó finalmente formada por 24 secuencias de desarrollo organizadas con base en los cinco procesos psicológicos más afectados en el cuadro de desnutrición: Motricidad, Atención, Discriminación, Socialización, y Comunicación. En esta escala se concibe a cada una de estas áreas interelacionadas como compuesta por un conjunto de actividades secuenciadas que el niño debe lograr a lo largo de su desarrollo.

Para efectos de la presente investigación se trabajó solamente con las secuencias agrupadas bajo las categorías de atención y discriminación (Ver anexo C), debido a que estos dos procesos constituyen los niveles básicos del desarrollo cognoscitivo, y son unas de las más afectadas por la desnutrición. Las destrezas de desarrollo integral que exigen procesos de atención están

conformadas por seis secuencias: sonidos, agarrar, imita modelos, cubos, partes del cuerpo/ figura humana, y cuentos/ lectura. Las destrezas de desarrollo integral que exigen procesos de discriminación están conformadas por las siguientes seis secuencias: música, encajar/ enroscar armar, rasgar, figuras geométricas y conceptos, rompecabezas y loto, y sí mismo.

Las secuencias que conforman las destrezas de desarrollo integral que exigen atención son descritas por León de Viloria (1993. p.23) como:

- 1. Sonidos: Captación y focalización de sonidos diversos provenientes de objetos y personas del medio ambiente, así como los sonidos que el mismo niño puede producir en su contacto con el medio.
- 2. Agarrar: Se refiere a actividades en donde el niño debe tomar con una o ambas manos objetos de diferentes tamaños, así como, manipular el objeto al tiempo que realiza movimientos de mayor complejidad, por ejemplo, envolver un objeto o hacer nudos con un cordón.
- 3. Imita: Se refiere a una serie de actividades en las cuales el niño debe imitar conductas, gestos, o posturas que son realizados por un adulto u otros niños de su sexo o del sexo opuesto.
- 4. Cubos: El niño debe realizar actividades en las cuales manipule, construya, invente, y coloque cubos o tacos de diferentes tamaños y colores. En algunos casos construirá patrones sencillos, y en otros casos patrones complejos, formando variedad de figuras geométricas más complejas a medida que su nivel de desarrollo evolutivo aumenta.

- 5. Partes del cuerpo/ Figura Humana: Se refiere a actividades en las que el niño debe evidenciar su conocimiento de las distintas partes del cuerpo, así como el hecho de dibujar la figura humana en donde se evidencia su mayor complejidad y detalle a medida que el niño madura cognitivamente.
- 6. Cuentos/ lectura: Comprende actividades en las que el niño debe, a medida que madura cognitivamente, ser capaz de pasar las páginas de un libro, seguir la secuencia completa de un relato, disfrutar y solicitar que le lean un cuento, y en niveles superiores del desarrollo ser capaz de leerlo e interesarse, así como de disfrutar de su lectura.

Las secuencias que conforman las destrezas de desarrollo integral que exigen discriminación son descritas por León de Viloria (1993) como:

- 1. Música: Se refiere a actividades donde el niño sea capaz de seguir el ritmo de la música, imitar a un adulto bailar, bailar espontáneamente, discriminar ritmos diferentes auditivamente, participar en bailes grupales, y mostrar interés por querer aprender a bailar.
- 2. Encajar/ enroscar/ armar: Comprende actividades en las que el niño debe progresivamente encajar, destapar, colocar, armar, y usar objetos y figuras cada vez más complejas.
- 3. Rasgar: Se refiere a una serie de actividades en las que el comportamiento principal del niño consiste en rasgar papel con ambas manos, en diferentes direcciones o siguiendo la línea de una figura ya sea con rectas, curvas o ángulos.
- 4. Figuras geométricas y conceptos: En esta secuencia el niño debe ser capaz de reconocer, manipular, y clasificar figuras geométricas de diferentes

colores y tamaños, al tiempo que sea capaz de conocer y utilizar los conceptos básicos referentes a temporalidad y espacio.

- 5. Rompecabezas y loto: El niño en esta secuencia debe armar, aparear, o resolver lotos o rompecabezas variando en complejidad el número de parejas y piezas respectivamente.
- 6. Sí mismo: En esta secuencia el niño debe ser capaz de realizar actividades autoreferidas entre las cuales se encuentran: mirarse en un espejo, reconocerse en fotos, decir su nombre y edad, reconocer diferencias entre los sexos, autodescribirse, y reconocer en sí mismo cualidades, defectos y sentimientos.

Puntuación:

El registro de la observación para cada actividad sugerida en las secuencias, se realiza numéricamente para cada destreza a observar. El punto de corte 0 representa el nivel de desarrollo adecuado para la edad del niño, si la puntuación alcanzada por éste supera a la puntuación esperada para su edad cronológica, es decir, se encuentra por encima del punto de corte 0, el niño superará el nivel de desarrollo esperado acorde a su edad en las destrezas que exigen procesos de atención y discriminación; mientras que, en el caso de que la puntuación alcanzada por el niño sea inferior a la puntuación esperada para su edad, es decir, por debajo del punto de corte 0, el nivel de desarrollo en las destrezas que exigen procesos de atención y discriminación será menor.

Posteriormente, se procedió a registrar la puntuación máxima alcanzada en cada secuencia y se le restó la puntuación esperada para la edad del niño, para así obtener su nivel de desarrollo en un conjunto de destrezas que requieren procesos de atención y discriminación

Base psicométrica:

-Confiabilidad:

La versión parcial de la escala MOIDI para niños desnutridos no posee datos de confiabilidad, ya que no se han realizado los estudios psicométricos correspondientes, pero, al ser ésta una versión parcial de la escala completa MOIDI, la cual posee coeficientes preliminares de confiabilidad y validez, es esperado que la versión parcial para niños desnutridos posea coeficientes de confiabilidad que no difieran significativamente de los obtenidos en la escala completa, específicamente en 0,20 y 0,77, lo cual es muy variable dada la complejidad del constructo a evaluar y el impacto cultural.

-Validez:

La versión parcial de la escala MOIDI para niños desnutridos, posee validez de contenido, la cual fue obtenida por consenso mediante un equipo interdisciplinario conformado por 6 expertos (un médico pediatra, un nutricionista, un educador, un trabajador social, un sociólogo, y un psicólogo), que trabajaban en el diseño del Centro de Atención Nutricional Infantil de Antímano (CANIA), quienes seleccionaron de la versión completa de la escala MOIDI, un total de 24 secuencias de desarrollo organizadas con base en los cinco procesos psicológicos más afectados por la desnutrición: Motricidad, Atención, Discriminación, Socialización, y Comunicación.

6.3. Test de Goodenough:

Descripción:

Con la finalidad de medir la variable capacidad intelectual, se utilizó el dibujo de la Figura Humana, versión Goodenough. Dicho instrumento permite estimar el cociente intelectual como un indicador del funcionamiento intelectual. Este instrumento se aplicó como un ítem inserto en la secuencia de partes del cuerpo humano/ figura humana, como una de las destrezas de desarrollo integral que conforma el área de atención de la escala MOIDI versión parcial para niños desnutridos, en donde se requiere la realización de una figura humana para poder evaluar el conocimiento del niño acerca de las partes del cuerpo humano y, a su vez, poder estimar según los criterios de desarrollo cognitivo de Goodenough su cociente intelectual general.

La consigna utilizada fue la misma que señala Goodenough (1964): "En estas hojas deberás dibujar un hombre. El dibujo más lindo que puedas. Trabaja con mucho cuidado y emplea todo el tiempo que necesites. Me gustaría que tu dibujo sea tan bueno como los de los niños de otras escuelas. Trabaja con entusiasmo y veras que lindo dibujo haces". Los materiales necesarios para su aplicación consisten en una hoja de papel en blanco, tamaño carta, y un lápiz número 2 con goma de borrar.

Puntuación:

Para Goodenough, cada parte del dibujo realizado corresponde a un ítem, el cual recibe un puntaje de 1 si es acertado, y 0 en el caso contrario, en ningún caso se coloca medio punto. Una vez registradas las puntuaciones en un talón de corrección, se procedió a sumar todos los puntos acreditados, y

posteriormente, se convierte el puntaje total en edad mental (E.M) consultando la tabla de edad mental.

Por otro lado, la edad cronológica del sujeto se obtiene en años y meses consultando una tabla. Finalmente, se obtiene el cociente intelectual (CI), dividiendo la edad mental entre la edad cronológica y multiplicando el resultado por 100. El CI obtenido puede variar en un cierto rango, aunque en el presente estudio sólo se consideraron los sujetos cuyo CI se encontraba entre 80 y 89 (inteligencia lenta o promedio bajo) y entre 90 y 109 (inteligencia normal o promedio).

Bases Psicométricas:

-Confiabilidad:

En cuanto a la confiabilidad, el instrumento tiene una consistencia interna de 0,64, calculada por el coeficiente de Cronbach. Igualmente, se ha obtenido un coeficiente de confiabilidad alrededor de 0,70 por medio del procedimiento test-retest con un mes de intervalo.

-Validez:

Por otra parte, la validez del instrumento se determinó por la correlación con otros test, entre los cuales están el test de Raven con un coeficiente de correlación de 0,50 y el test de Bender con un coeficiente de correlación negativo de –0,41. Se debe considerar que el Test de la figura humana de Goodenough es más independiente de la cultura y, por tanto, más válido en los años preescolares, mientras que el niño aún se está formando un juicio acerca de sí mismo (Di Leo, 1985).

6.4. Historia médica de los pacientes que acuden al Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni:

Por medio de la historia de los pacientes que acuden al Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni elaborada por el personal médico del centro y registrada por los mismos, es posible acceder y obtener la información referente a los datos de identificación de los pacientes que ingresan al centro por primera vez: nombre, edad, género, fecha de nacimiento, estado nutricional (diagnóstico de desnutrición), vacunas, historia de enfermedades, datos de identificación del representante que lo acompaña (en el caso del estudio la madre), así como información del nivel socioeconómico y grado de instrucción de los padres, pero no es posible dada la confidencialidad de la información fotocopiar las historias a fines de ser presentadas como anexo en el presente estudio, y así informar acerca del tipo de formato de historia utilizada en el centro. La información complementaria acerca del nivel socioeconómico de los sujetos la proporcionó el equipo de trabajo social del centro nutricional, los cuales hacen uso de la Escala de Graffar modificada.

6.5. Escala Graffar modificada:

Descripción:

Para la determinación del nivel socioeconómico se utilizó la escala Graffar modificada (Ver anexo D). Dicha escala fue reajustada en Venezuela para permitir una mejor aproximación a la realidad, empleándose para ello los siguientes criterios, modificados de la escala original (Méndez, 1986; cp. De Abreu y Horrillo, 1990):

Profesión del jefe de familia.

- Nivel de instrucción de la madre.
- Fuente de ingreso familiar.
- Condiciones de la vivienda de la familia.

Puntuación:

Cada uno de estos criterios incluye cinco alternativas las cuales corresponden a un valor comprendido entre uno y cinco. El sujeto debe marcar con una equis (X) la alternativa que más se ajuste a su situación socioeconómica de acuerdo a los criterios evaluados. El puntaje total se obtiene sumando las cifras de los elementos escogidos por la persona para cada criterio, el cual corresponde a un determinado nivel socioeconómico de acuerdo a la siguiente clasificación:

Puntaje Total	Estrato	Nivel Socioeconómico
1-6	1	Alto
7-9	2	Medio Alto
10-12	3	Medio Bajo
13-16	4	Obrero
17-20	5	Marginal

7. APARATOS

Para la evaluación de la Escala para evaluar la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM):

Para el registro de los datos necesarios para la evaluación de la calidad de mediación madre- hijo, además de utilizarse los instrumentos antes descritos, se procedió a grabar por medio de una videocámara los primeros

siete minutos de la interacción en la resolución de la actividad lúdica, descrita en el sub- apartado 6.1.

La cámara utilizada fue una cámara Sony Handycam modelo TR-45, automática, de cuatro velocidades diferentes desde 1/60 hasta 1/4000 por segundo que permite congelar la acción, con la cuál se procedió a grabar la interacción de la madre y el hijo. A su vez, se utilizó un cassette modelo P6-120, 8mm Sony, y el control remoto de la cámara, el cual permitió accionarla a distancia en el momento de la interacción madre- hijo frente a la actividad de juego. La cámara se ubicó encima de una mesa la cual se encontraba junto a una de las paredes laterales de la habitación aun nivel altura media aproximadamente a un metro sobre el nivel del piso. Tanto la madre como el niño fueron colocados en una mesa cuadrada de modo tal que su ubicación no entorpeciera la grabación de la interacción mientras la actividad era realizada (Ver figura 2).

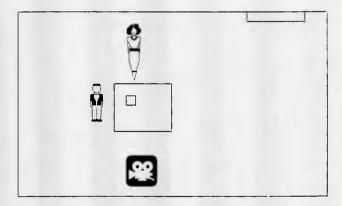


Figura 2: Ubicación de la cámara en el espacio de trabajo

8. PROCEDIMIENTO

Proyecto de trabajo de grado inicial:

Se elaboró el anteproyecto del trabajo de grado, donde se especificó el tema a estudiar y su relevancia dentro de la psicología, el problema a investigar, las hipótesis respectivas, las variables, la población y muestra a estudiar, el tipo y diseño de investigación, el tipo de análisis y una primera revisión bibliográfica acerca del tema, así como los fundamentos conceptuales y antecedentes empíricos preliminares. El anteproyecto se elaboró de manera sistemática y continua durante el lapso de un año supervisado durante el seminario de tesis, y por la profesora guía de la investigación; entre el mes de octubre del año 1998 cuando es formulado el tema y el mes de octubre del año 1999, cuando es entregado a la Comisión de Trabajo de Grado para su posterior aprobación el 24 de Noviembre de 1999.

• Fase de elaboración final del Método y del Marco Teórico:

Se elaboró y diseño el método de la investigación, que conformó la definición del problema, las hipótesis, las variables y sus respectivas definiciones conceptuales y operacionales, la delimitación de la muestra, del tipo y diseño de investigación. En esta fase se adquirieron las escalas, instrumentos y aparatos a emplear para la recogida de los datos, uno de los cuales específicamente la escala EAM, no se hallaba en el país. Paralelo a la delimitación del método, se realizó una amplia búsqueda de referencias bibliográficas y conceptuales, lo que configuró el marco teórico final de la investigación.

- Fase de realización del estudio piloto de la Escala para evaluar la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM).
- Se obtuvieron los permisos del personal directivo del Centro de Atención Nutricional Infantil de Antímano (CANIA) y el Preescolar "Estela" de la parroquia La Vega.
- 2. Se contactó con la muestra de sujetos necesarios para el estudio piloto, los cuales debían cumplir con los siguientes requisitos: entre 3 y 6 años de edad, con diagnóstico de desnutrición leve, de nivel socioeconómico obrero y marginal, que habían acudido con sus madres a los respectivos centros en una primera consulta y sin haberse beneficiado del programa de ayuda nutricional que es ofrecido por las instituciones. Se utilizó una muestra total de 60 niños que cumplían con los requisitos señalados.
- 3. Los datos fueron registrados por medio de una grabación en vídeo de la interacción madre- hijo, la cual se realizó con el conocimiento de la madre, a quién se le informó a la llegada al centro que su comportamiento sería filmado en algún momento, aunque desconocía el instante en que se procedería a grabar.
- 4. Antes de hacer pasar a la madre y al hijo, se ocultó la cámara con la ayuda de una cubierta de tela negra a un nivel de a un metro de altura, de modo tal que resultaba imposible percatarse de su existencia. Para una grabación más nítida de la imagen se utilizó la función "zoom" de la cámara, la cuál permitió un acercamiento, así como una mejor observación y evaluación de la interacción una vez grabada.
- 5. La instrucción que fue dada a la madre del niño antes de realizar la actividad, fue la siguiente: "Los dejo solos para que realicen esta actividad,

consiste en construir este rompecabezas", si la madre preguntaba por la posibilidad o no de ayudar al niño a realizar la actividad se le contestaba con la frase: "Como usted quiera", a fin de no influir en la actitud de la madre para con el niño.

- 6. La evaluadora que dio la instrucción procedió a retirarse de la habitación donde la madre y el niño llevaron a cabo la actividad sugerida, mientras que la otra evaluadora accionó la videocámara, con la cual se registró la mediación madre- hijo.
- 7. La actividad lúdica consistió en construir un rompecabezas diseñado para niños entre 3 y 6 años de edad debido a que los rompecabezas se consideran más accesibles a los padres venezolanos, lo cual es una modificación, ya que en la versión original se usan legos y se da la instrucción de hacer una casa.
- 8. Después de la filmación que duró un lapso de 7 minutos, se le informó la finalidad del estudio y se le dio la oportunidad de rehusarse a participar sí así lo quería. Es importante señalar que ninguna de las personas se negó a participar.
- Durante el proceso de recolección de los datos, las evaluadoras fueron entrenadas por una observadora experta en psicología infantil, para el posterior análisis de los videos.
- 10. Los videos fueron analizados por cada evaluadora de modo independiente, cada uno de las evaluadoras invirtió en el análisis de los 60 videos un aproximado de 20 horas. El instrumento utilizado en la medición de la calidad de mediación madre- hijo (Escala de Experiencia de Aprendizaje)

Mediado), fue empleado como guía de observación y análisis de la interacción madre- hijo filmada.

- 11. Se registraron los datos analizados por las tres observadoras, utilizando el programa estadístico SPSS 7.5 para Windows. Se determinaron tres correlaciones simples: el primer observador con el segundo observador, el primer observador con el tercero, y el segundo observador con el tercero; esto con el fín de obtener la confiabilidad del instrumento por acuerdo entre observadores.
 - Fase de Trabajo de campo y recolección de datos:
- Se obtuvieron los permisos del personal directivo del Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni, lugar donde fue realizado el estudio.
- 2. Se obtuvo la anamnesis y el diagnóstico de los niños consultados en las primeras citas con el médico, con el fin de conocer el grado de desnutrición del niño y seleccionar los diagnosticados con desnutrición leve, los cuales debían cumplir con los mismos requisitos del estudio piloto: entre 3 y 6 años de edad, de nivel socioeconómico obrero y marginal, que habían acudido con sus madres a los respectivos centros en una primera consulta y sin haberse beneficiado del programa de ayuda nutricional que es ofrecido por las instituciones. Se utilizó una muestra total de 60 niños, y se descartaron un total de 25 niños por no cumplir con los requisitos anteriormente señalados.
- 3. Los datos sobre el nivel socio- económico fueron obtenidos por medio de la Escala Graffar y suministrados previamente por el equipo de trabajo social del Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni, con el fin de obtener información acerca de las condiciones económicas familiares del niño, y

seleccionar sólo a aquellos que pertenecían a las clases socioeconómicas: obrero o marginal.

- 4. En un primer contacto con el niño, se procedió a evaluar su capacidad intelectual, ya que ésta era una de las variables de interés en el estudio. Los niños que no cumplieran con el requisito de poseer una capacidad intelectual entre promedio bajo y promedio según el test de inteligencia de Goodenough fueron rechazados, a pesar de que cumplían con los requisitos anteriormente señalados. Se rechazaron un total de 8 niños por poseer una capacidad intelectual inferior a 80, por déficit auditivo, y en algunas situaciones por poseer un diagnóstico de parálisis cerebral.
- 5. Previo al contacto con el niño, se le explicó a la madre que su colaboración era necesaria para un estudio que realizaba el centro, y sólo se requería unos cuantos minutos de su tiempo, también se le explicó que su comportamiento sería filmado en algún momento, aunque desconocería del instante preciso en que se procedería a grabar.
- 6. Antes de hacer pasar a la madre y al hijo, se procedió a ocultar la cámara con la ayuda de una cubierta de tela negra a un nivel de a un metro de altura aproximadamente. Para una grabación más nítida de la imagen a registrar se utilizó la función "zoom" de la cámara, la cuál permitió un acercamiento, así como una mejor observación y evaluación de la interacción.
- 7. La instrucción que fue dada a la madre del niño antes de realizar la actividad, fue la misma que se dio a los sujetos del estudio piloto: "Los dejo solos para que realicen esta actividad, consiste en construir este rompecabezas", si la madre preguntaba por la posibilidad o no de ayudar al

niño a realizar la actividad, al igual que en el estudio piloto se le contestaba con la frase: "Como usted quiera".

- 8. La evaluadora que dio la instrucción procedió a retirarse de la habitación donde la madre y el niño llevaron a cabo la actividad sugerida, mientras que la otra evaluadora accionó la videocámara, con la cual se registró la actividad sugerida a fin de evaluar la calidad de mediación madre- hijo.
- 9. Después de la filmación que duró un lapso de 7 minutos, se le informó la finalidad del estudio y se le dio la oportunidad de rehusarse a participar y ha continuar sí así lo quería. En esta etapa fueron eliminados cuatro videos ya que las madres de los niños se negaron a participar en el estudio.
- 10. Los videos fueron analizados por las evaluadoras en conjunto, obteniendo un consenso en las estimaciones de cada uno de los componentes que conforman la escala de Experiencia de Aprendizaje Mediada, la cual fue empleada como guía de observación y análisis de la interacción madre- hijo.
- 11. Los datos sobre el nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención y discriminación en niños con desnutrición leve, se recolectaron en ausencia de la madre, para así evitar que la presencia de la misma en actividades de carácter cognitivo contaminase la eficacia con la que el niño resolvía la tarea, bien por facilitar su resolución, o bien por afectar negativamente el nivel de ejecución que el niño podía alcanzar cuando realizaba la tarea sin ayuda.
- 12. Se inició la evaluación con las secuencias de atención y según el orden de la escala, previamente ya se disponia del material estandarizado en la mesa; una observadora daba las instrucciones al niño y la otra realizaba las observaciones y facilitaba el material requerido en determinado momento.

Es importante señalar que la secuencia: "partes del cuerpo humano", pertenecientes al área de atención, contiene un ítem que evalúa la ejecución por parte del niño al realizar el dibujo de una figura humana; esta actividad ya fue evaluada al estimar la capacidad intelectual por el método de Goodenough.

- 13.Una vez terminadas las secuencias de atención, se pasaba a las secuencias de discriminación. Se iniciaba con el item esperado para la edad del niño, y se retrocedía a ítems inferiores si la conducta no era la esperada, o bien se pasaba a items superiores si la conducta era la esperada, obteniéndose al final el nivel de desarrollo de cada niño en destrezas que exigen procesos de atención y discriminación.
- 14. Una vez que se registraron las interacciones madre- hijo y las mediciones de las variables capacidad intelectual, y nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención y discriminación para cada uno de los 60 sujetos; se procedió a copiar los datos en el programa estadístico SPSS 7.5, para su posterior procesamiento, análisis y discusión de resultados.

ANÁLISIS DE RESULTADOS:

La estructura de la base de datos del presente estudio se diseñó por medio del programa de informática Excel para Windows. El establecimiento de las relaciones entre las variables contempladas en el estudio, se llevó a cabo mediante un análisis de regresión múltiple, para el cual se empleó el programa estadístico SPSS 7.5 para Windows.

En el presente estudio se trató de hallar la proporción de las variables dependientes (nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención y discriminación) que son explicadas y que, por tanto están relacionadas con las variables independientes del estudio (capacidad intelectual y calidad de mediación madre-hijo).

Según Kerlinger (1988), la regresión múltiple consiste en encontrar la relación entre varias variables independientes, tomadas de forma simultánea, y la variable dependiente. Se intentó determinar que tanto influye cada una de las variables independientes sobre las variables dependientes.

Sobre la base de los resultados obtenidos en la muestra de niños con desnutrición leve estudiada, se determinaron en principio los siguientes indicadores descriptivos (Ver tabla 3).

TABLA 3: Resultados del análisis descriptivo para las variables: Calidad de mediación madre- hijo, capacidad intelectual y nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención y discriminación.

	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Modo	Coef. de	Desviación	Asimetría	Kurtosis
						Covariación	Típica		
Calidad de.	,0	17,0	8,150	8,000	8,0	54,59	4,449	0,144	-0,776
Mediación EMA									
Capac.	82,0	110,0	94,350	94,000	94,0	7,80	7,362	0, 352	-0,570
Intelectual CI									
Atención	80,0	110,0	93,700	95,500	95,0	6,91	6,471	0,064	0,238
Discriminación	81,0	107,0	91,767	92,000	94,0	7,06	6,479	0,333	-0,259

N: 60 sujetos.

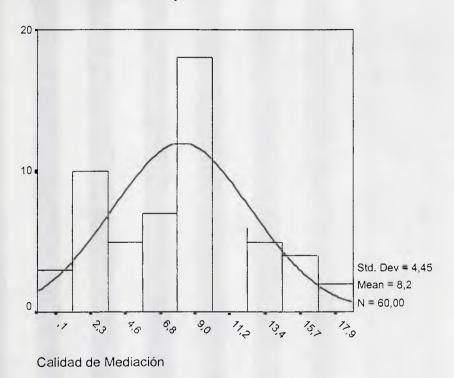
Datos perdidos: 0 sujetos.

En relación a la variable Calidad de Mediación Madre- Hijo, los resultados obtenidos en el análisis descriptivo de los datos pusieron de manifiesto que, para todos los sujetos de la muestra se obtuvo una media de 8,150, una mediana de 8 y un modo de 8, lo que indica que la gran proporción de los datos y el promedio de las puntuaciones, se ubican en el punto medio o centro de la distribución; sin embargo, los valores obtenidos en esta variable se distribuyen en un rango sumamente amplio que va de un puntaje mínimo de 0 a un puntaje máximo de 17, lo cual supone que a pesar de la tendencia central, existe una moderada dispersión y heterogeneidad en la distribución, lo cual se confirma en el estadístico de desviación es 4,449 y en el coeficiente de variación cuyo valor es de 54,59 %.

En cuanto a la forma de la distribución, la curva se encuentra coleada hacia afuera, indicado por una asimetría de 0,144, lo cual señala que la distribución es simétrica positiva, y la mayor cantidad de los niños se ubica hacia los puntajes centrales e inferiores; podría decirse a partir de estos últimos

resultados y los resultados obtenidos en los estadísticos de tendencia central, que la gran mayoría de los sujetos posee una calidad de mediación de normal a baja. El valor de la kurtosis de -0,776 indica que la forma de la distribución se asemeja a una curva leptocurtica. Estos resultados se presentan en el gráfico 1.

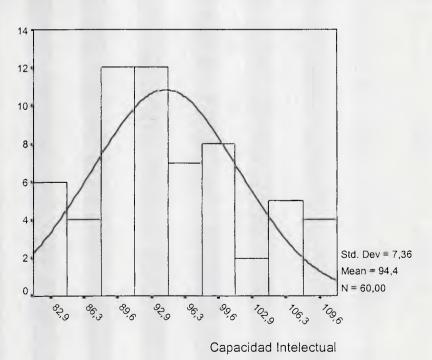
Gráfico 1: Representación de la distribución de las puntuaciones de la variable: Calidad de mediación madre- hijo.



En cuanto a la variable Capacidad Intelectual, se evidencia que la media de la distribución es de 94,350, la cuál se ubica dentro de un rango que va de un puntaje mínimo de 82 a un puntaje máximo de 110, siendo la mediana 94, y el modo de la distribución igualmente 94, lo que indica que el puntaje promedio en cuanto a la capacidad intelectual se encuentra por encima del obtenido por la mayoría de los sujetos que conformó la muestra del estudio. El valor del puntaje medio de la distribución solo es mayor en décimas, por lo que podría

decirse que en dicha muestra de niños en condición de desnutrición leve el CI se encuentra dentro de la categoría normal, sin embargo, la mayor proporción de niños se ubica en los niveles más bajos, es decir hacia el extremo inferior de las estimaciones de la capacidad intelectual. Al observar la dispersión de la distribución se evidencia cierto grado de homogeneidad en los puntajes reportados en el estadístico de desviación estandarizada cuyo valor es 7,362 y el coeficiente de covariación de 7,80 %, lo que confirma la similitud entre los estadísticos de tendencia central. En cuanto a la asimetría de la distribución se obtuvo un valor de 0,352 lo que indica que la distribución es simétrica, y a pesar de que la mayor proporción de los datos se ubica hacia los puntajes inferiores, la forma de la distribución se asemeja, según reporta el valor de la kurtosis de -0,570, a una curva leptocurtica a pesar de su gran variabilidad. Estos resultados se presentan en el gráfico 2.

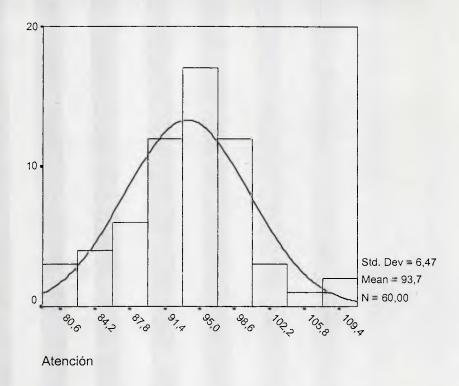
Gráfico 2: Representación de la distribución de las puntuaciones de la variable: Capacidad intelectual.



En relación a la variable nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención, los resultados obtenidos en el análisis descriptivo de los datos pusieron de manifiesto, que la media de la distribución es de 93,7, la cuál se ubica dentro de un rango que va de un puntaje mínimo de 80 a un puntaje máximo de 110, siendo la mediana 94,5, lo que indica que el puntaje promedio en el nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención se encuentra por debajo del puntaje obtenido por la mayoría de los sujetos que conformaron la muestra del estudio, según lo indica el modo de la distribución el cuál tiene un valor de 95; en base a estos estadísticos se podría decir que los sujetos poseen un nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención más bien de normal a bajo.

Al observar la dispersión de la distribución se evidencia cierto grado de homogeneidad en los puntajes reportado en el estadístico de desviación estandarizada cuyo valor es 6,471 y en el coeficiente de covariación de 6,91%. En cuanto a la asimetría de la distribución se obtuvo un valor de 0,064 lo que indica que la distribución es bastante simétrica, y a pesar de que la mayor proporción de los datos se ubica hacia los puntajes inferiores, la forma de la distribución según reporta el valor de la kurtosis de 0,238 se asemeja en cierto grado a una curva mesocurtica. Estos resultados se presentan en el gráfico 3.

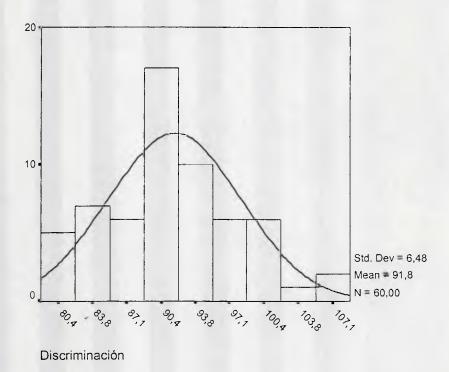
Gráfico 3. Representación de la distribución de las puntuaciones de la variable : Nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención.



Finalmente en relación a la variable nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de discriminación, se evidencia en los estadísticos descriptivos de tendencia central que la media de la distribución es de 91,767, la mediana 92 y el modo 94, los cuales se ubican dentro de un rango que va de un puntaje inferior de 81 a un puntaje superior de 107, lo que indica que el puntaje promedio en dicho nivel de desarrollo es más bien bajo, se encuentra por debajo del puntaje obtenido por la mayoría de los sujetos que conformó la muestra del estudio, y por debajo del puntaje medio que divide la distribución, lo que se confirma al observar el modo y la mediana. Al observar la dispersión de la distribución se evidencia una mayor tendencia a la homogeneidad en los puntajes, lo que se puede apreciar en el estadístico de desviación estandarizada cuyo valor es 6,479 y en el coeficiente de covariación de7,06%. En cuanto a la forma de la distribución, la asimetría reporta un valor de 0,333 lo

que indica que la distribución es ligeramente simétrica, debido a la gran variabilidad de la misma. A pesar de que el valor de la kurtosis es de -0,259 y podría decirse que la forma de la distribución se asemeja a una curva leptocurtica. Estos resultados se presentan en el gráfico 4.

Gráfico 4. Representación de la distribución de las puntuaciones de la variable nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de discriminación.



Se puede observar al considerar la relación entre la capacidad intelectual, y la calidad de mediación madre- hijo, que existe una relación positiva y significativa entre ambas variables independientes de r= 0,912 (Ver tabla 4), lo cual supone que una mayor calidad de relación madre- hijo se relaciona con una mayor capacidad intelectual, mientras que una menor calidad de mediación madre- hijo se relaciona con una menor capacidad intelectual en

niños con desnutrición leve entre los tres y los seis años de edad, lo cual confirma la hipótesis planteada acerca de la relación existente entre la calidad de mediación madre- hijo y la capacidad intelectual.

TABLA 4: Correlación simple entre las variables independientes calidad de mediación madre- hijo y capacidad intelectual.

		CI	EAM
Pearson	CI	1,000	,912**
Correlación	EAM	,912**	1,000
Sig.	Cl		,000
	EAM	,000	
N	Cl	60	60
	EAM	60	60

Correlaciones significativas a un nivel de 0,01.

Por otro parte, es importante considerar las correlaciones simples existentes entre cada una de las variables especificadas en el estudio, con el fin de tener una visión de las relaciones simples entre las variables. Se aprecia una relación positiva y significativa al nivel de 0,01, entre cada una de las variables entre sí, y no solo entre las variables calidad de mediación y capacidad intelectual tal como anteriormente se señaló, aunque esta asociación es la que presenta la más fuerte correlación simple, mientras que las otras relaciones se ubican en torno a los valores de 0,775 y 0,891 (Ver tabla 5).

TABLA 5: Correlación simple entre todas las variables implicadas en el estudio.

		Atención	Capacidad Intelectual	Discriminación	Calidad de Mediación
Pearson	Atención	1,000	,775**	,891**	,776**
Correlación	Capacidad Intelectual	,775**	1,000	,792**	,912**
	Discriminación	,891**	,792**	1,000	,797**
1.5	Calidad de Mediación	,776**	,912**	,797**	1,000

^{**} Correlaciones significativas a un nivel de 0,01

A continuación se muestra el valor obtenido de regresión múltiple que establece la relación entre las variables independientes: Calidad de Mediación Madre- Hijo y Capacidad Intelectual, sobre la variable dependiente: Nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención.

El coeficiente de regresión múltiple (R= 0,793) resultó ser significativamente alto, aún considerando el coeficiente de determinación múltiple (R =0, 616), lo cual indica que más del 60% de la varianza de la variable dependiente: Nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención es explicada por la varianza de las variables independientes del estudio: Calidad de Mediación Madre- Hijo y Capacidad Intelectual, por lo que se puede observar que estas variables influyen en gran proporción sobre el nivel de desarrollo en las destrezas que exigen procesos de atención en los niños con desnutrición leve en edades comprendidas entre los tres y los seis años de edad (Ver tabla 6).

TABLA 6: Regresión múltiple de las variables: Nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención, calidad de mediación madre- hijo y capacidad intelectual.

				Error Std.
			R^2	de
Modelo	R	R^2	Ajustada	Estimación
1	,793ª	,629	,616	4,009

a. Predictores: (Constantes): Calidad de Mediación y Capacidad Intelectual

De acuerdo al análisis de varianza simple realizado entre la variable nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención, y las variables: calidad de mediación madre- hijo y capacidad intelectual se obtuvo una F de 48, 344 la cuál representa un valor considerablemente significativo a un nivel de 0,05, lo que indica que existe una fuerte relación entre las variables consideradas anteriormente (Ver tabla 7).

TABLA 7: Análisis de varianza simple para las variables: Nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención, calidad de mediación madre- hijo y capacidad intelectual

Modelo		Suma de Cuadrados	gl	Media de Cuadrados	F	Sig.
1	Regresion	1554,296	2	777,148	48,3	,000ਰ
	Residual	916,304	57	16,076		
	Total	2470,600	59			

a Predictores:(Constantes): Calidad de Mediación y Capacidad Intelectual

A continuación se analizan los resultados obtenidos a través de la técnica de regresión múltiple, presentando los coeficientes Beta y sus respectivos niveles de significancia.

Los resultados pusieron de manifiesto que el nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención es explicado (β= 0,403 p=0,045) por la capacidad intelectual controlando el efecto de la variable independiente calidad de mediación, lo que señala que el nivel intelectual de los niños con desnutrición es un buen predictor del desarrollo de las destrezas de atención. Por otra parte, se puede apreciar que la calidad de mediación madre- hijo explica (β=0,408 p=0,043) el nivel de desarrollo en las destrezas que exigen procesos de atención, controlando el efecto de la variable independiente capacidad intelectual. Ambos predictores resultaron ser significativos al nivel del 0,05 y predicen en igual medida el valor de la variable nivel de desarrollo de las destrezas que exigen procesos de atención, en niños con desnutrición leve entre tres y seis años de edad y nivel socioeconómico bajo, los cuales constituyen la muestra de la investigación (Ver tabla 8).

TABLA 8: Representación de los coeficientes de regresión lineal para cada una de las variables: Nivel de desarrollo en destrezas de desarrollo que exigen procesos de atención, calidad de mediación madre- hijo y capacidad intelectual.

		Coeficientes no Estandarizados		Coeficientes Estandarizados			
Modelo		В	Error Std.	Beta	t	Sig.	
1	(Constante)	55,444	14,248		3,891	,000	
	CI	,354	,173	,403	2,046	,045	
	EAM	,594	,287	,408	2,072	,043	

Estos resultados permiten confirmar la hipótesis que plantea la existencia de una relación significativa entre la capacidad intelectual y el nivel de desarrollo en las destrezas que exigen procesos de atención, de modo que a mayor capacidad intelectual, el nivel de desarrollo alcanzado en dichas destrezas es mayor, mientras que, a menor capacidad intelectual, el nivel de desarrollo es menor. A su vez se confirma la existencia de una relación significativa entre la calidad de mediación madre- hijo y el nivel de desarrollo en las destrezas que exigen procesos de atención, ya que a mayor calidad de relación madre- hijo, el nivel de desarrollo alcanzado en dichas destrezas es mayor, mientras que, a menor calidad de relación madre- hijo, el nivel de desarrollo es menor.

En relación a la segunda variable dependiente: Nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de discriminación del estudio se procede a analizar el valor obtenido de la regresión múltiple el cuál establece la relación entre las variables independientes: calidad de mediación madre- hijo, capacidad intelectual, sobre la variable dependiente.

El coeficiente de regresión múltiple obtenido (R=0,813) resultó ser significativamente alto, aún considerando el coeficiente de determinación múltiple ajustado (R=0,660), lo cual indica que más del 60% de la varianza de la variable dependiente: Nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de discriminación es explicada por la varianza de las variables independientes del estudio: Calidad de mediación madre- hijo y capacidad intelectual, por lo que se puede observar que estas variables influyen en gran proporción sobre el desarrollo de las destrezas que exigen procesos de discriminación en los niños con desnutrición leve en edades comprendidas entre los tres y los seis años de edad, los cuales conformaron la muestra de estudio (Ver tabla 9).

TABLA 9: Regresión múltiple de las variables: Nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de discriminación, calidad de mediación madre- hijo y capacidad intelectual.

				Error Std.
			R^2	de
Modelo	R	R^2	Ajustada	Estimación
1	,813 ^a	,660	,649	3,841

a- Predictores (Constante): Calidad de Mediación y Capacidad Intelectual

Según el análisis de varianza simple realizado entre la variable dependiente nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de discriminación, y las variables independientes: calidad de mediación madre- hijo y capacidad intelectual se obtuvo una valor de F de 55, 449, el cuál representa un puntaje considerablemente significativo a un nivel de 0,05, lo que indica que existe una fuerte relación entre las variables consideradas anteriormente (Ver tabla 10).

Tabla 10: Análisis de varianza simple para las variables: Nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de discriminación, calidad de mediación madrehijo y capacidad intelectual.

Modelo		Suma de Cuadrados	gl	Media de Cuadrados	F	Sig.
1	Regresion	1635,816	2	817,908	55,4	,000a
	Residual	840,917	57	14,753		
	Total	2476,733	59			

a Predictores (Constantes): Calidad de mediación y Capacidad Intelectual

A continuación se indican los resultados obtenidos a través de la técnica de regresión múltiple, presentando los coeficientes Beta y sus respectivos niveles de significancia estadística.

Mediante los resultados se puede observar que el nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de discriminación es explicado (β= 0,390 p=0,043) por la capacidad intelectual controlando el efecto de la variable independiente calidad de mediación, lo que señala que el nivel intelectual de los niños con desnutrición es un buen predictor del desarrollo de las destrezas de discriminación. Por otra parte, se puede apreciar que la calidad de mediación madre- hijo explica (β=0,441 p=0,023) el desarrollo de las destrezas que exigen discriminación al controlar el efecto de la variable independiente capacidad intelectual. Ambos predictores resultaron ser significativos al nivel del 0,05 y predicen el valor de la variable nivel de desarrollo de las destrezas que exigen procesos de discriminación, en niños con desnutrición leve entre tres y seis años de edad y nivel socioeconómico bajo, los cuales constituyen la muestra de la investigación. Es importante señalar que la variable calidad de mediación madre- hijo resultó ser un mejor predictor del nivel de desarrollo en las destrezas que exigen procesos de discriminación, en comparación a la variable capacidad intelectual (Ver tabla 11).

Tabla 11: Representación de los coeficientes de regresión lineal para cada una de las variables: Nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de discriminación, calidad de mediación madre- hijo y capacidad intelectual.

		Coeficientes no Estandarizados		Coeficientes Estandarizados		
Modelo		В	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	54,146	13,649		3,967	,000
	CI	,343	,166	,390	2,069	,043
	EAM	,642	,274	,441	2,340	,023

Los resultados permiten confirmar la hipótesis acerca de la relación significativa entre la capacidad intelectual y el nivel de desarrollo en las destrezas que exigen procesos de discriminación, por lo que a mayor capacidad intelectual, el nivel de desarrollo alcanzado en dichas destrezas es mayor, mientras que, a menor capacidad intelectual, el nivel de desarrollo es menor. Otra de las hipótesis que confirman estos resultados es la que plantea la existencia de una relación significativa entre la calidad de mediación madre- hijo y el nivel de desarrollo en las destrezas que exigen procesos de discriminación, ya que a mayor calidad de relación madre- hijo, el nivel de desarrollo alcanzado en dichas destrezas es mayor, mientras que, a menor calidad de relación madre- hijo, el nivel de desarrollo es menor.

Finalmente, se puede observar que el modelo propuesto en el estudio mantiene las mismas relaciones que fueron planteadas en las hipótesis de la investigación, ya que todas han sido confirmadas de manera significativa. A continuación se presenta el modelo resultante entre la calidad de mediación madre- hijo, capacidad intelectual y el nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención y discriminación (Figura 3).

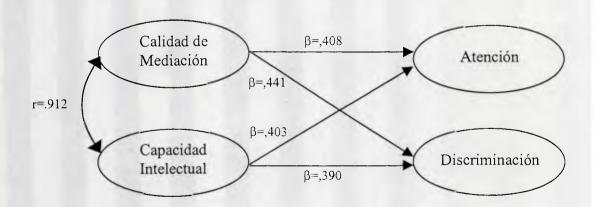


Figura 3: Modelo resultante de la relación entre la calidad de mediación madrehijo, capacidad intelectual y destrezas de desarrollo integral que exigen atención y discriminación.

En cuanto a la variable dependiente atención los resultados evidenciaron que tanto las variables independientes calidad de mediación madre- hijo y la capacidad intelectual resultaron ser predictores significativos de la variable nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención, mientras que la para la variable nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de discriminación los coeficientes beta ambos significativos difieren en cierta proporción, siendo la variable calidad de mediacióm madre- hijo un mejor predictor del nivel de desarrollo tanto para el nivel alcanzado en las destrezas que exigen procesos de atención, como para las destrezas que exigen procesos de discriminación.

Por otra parte, la calidad de mediación y la capacidad intelectual mantienen una relación significativa, de modo que a mayor calidad de mediación mayor capacidad intelectual, mientras que a una menor calidad de mediación la capacidad intelectual es inferior.

Estos hallazgos indican que a mayor calidad de mediación de la madre para con el hijo, mayor resulta el nivel de desarrollo de las destrezas que exigen procesos de atención y discriminación, en niños desnutridos leves entre tres y seis años de edad; de igual modo se observa que a mayor capacidad intelectual mayor nivel de desarrollo en las destrezas que exigen procesos de atención y discriminación, mientras que a una menor capacidad intelectual se espera un menor nivel de desarrollo en dichas destrezas, todo esto confirma la relación esperada y planteada en la hipótesis general del estudio.

DISCUSIÓN

En el ámbito de la psicología existe una gama relativamente amplia de enfoques y propuestas con marcadas diferencias entre sí. El presente estudio se encuentra inserto bajo la denominación genérica del constructivismo, y específicamente es asumido el enfoque de Vygotsky, el cual se centra en la relación entre los procesos mentales superiores y sus escenarios culturales, históricos e institucionales. La obra de éste autor ha sido considerada como marco teórico de referencia, por permitir integrar los aportes de diversas disciplinas, destacando la importancia de la integridad del niño, los diferentes procesos de desarrollo y los mediadores que están involucrados en su crecimiento.

A continuación, se discuten los resultados más resaltantes de la investigación con el fin de integrar los datos obtenidos a la evidencia disponible en otros estudios. Con respecto a la hipótesis general, se observa que la calidad de mediación madre- hijo y la capacidad intelectual guardan una fuerte relación con el nivel de desarrollo alcanzado en una selección de destrezas que exigen procesos de atención y discriminación en niños con desnutrición leve, de tres a seis años, y pertenecientes a la clase obrera y marginal, lo cual confirmó satisfactoriamente la hipótesis general planteada; sin embargo, es importante señalar que estas variables no han sido estudiadas de manera conjunta en otras investigaciones, lo que constituye el aporte de la investigación, ya que se integran en un mismo modelo todas las variables anteriormente mencionadas.

Piaget, Vygotsky, y Feuerstein, coinciden en afirmar que el pensamiento, la inteligencia y la conducta superior en general surgen a partir de la interacción entre los seres humanos. Estos teóricos enfatizan en la interacción social como factor que influye pero no determina por sí mismo el desarrollo cognitivo, específicamente la interacción que se da entre la madre y el niño. Tanto

Vygotsky como los neopiagetianos han aplicado el concepto de zona de desarrollo proximal, considerando que la interacción social por sí misma no ejerce como resultado un progreso cognoscitivo, ya que para lograrlo, es necesario que la situación interactiva cumpla como requisito fundamental que los individuos más expertos sean los que preparen un escenario de aprendizaje, actuando como mediadores, fomentando una estrategia interactiva que sirva de enlace entre lo que el niño ya conoce y lo que está por adquirir, y construyendo junto con él una participación guiada, hasta que el niño adquiera nuevas fortalezas y sea capaz de apropiarse de las tareas y superarlas de modo individual.

Los resultados de la presente investigación confirman lo planteado por estos autores, lo cual se asocia con la hipótesis específica que considera la relación entre la capacidad intelectual, y la calidad de mediación madre- hijo. Se observa que existe una fuerte relación positiva entre ambas variables independientes, en donde una mayor calidad de mediación madre- hijo se relaciona con una mayor capacidad intelectual, mientras que una menor calidad de mediación madre- hijo se relaciona con una capacidad intelectual menor, en niños desnutridos leves en edades comprendidas entre tres y seis años, lo que confirma lo reportado en la literatura acerca de la calidad de mediación madre-hijo y su relación con el desarrollo cognitivo en infantes (Coates y Lewis, 1984; Klein, 1987, cp. Lidz, 1991b; Tzuriel y Eran, 1989, cps. Lidz, 1991b; Melson, Ladd y Hsu, 1993; Gil y Sánchez, 1996; Yomagata, 1997; Mendoza, 1997; Yomagata, 1997; Brody y Flor, 1998; Esser y cols, 1998; Black, Dubowitz, Starr, 1999).

Así, la madre cumple el papel de mediador en el aprendizaje del niño, siendo un buen mediador aquel que influye y tiene un efecto sobre su conducta, se comunica, simplifica, comparte la experiencia, facilita la tarea, elogia, anima y reconoce las señales e indicios que le brinda el niño. La madre influye en la

experiencia de aprendizaje del niño al regular desde el exterior la conducta de éste, además se debe considerar que la madre transmite estímulos que llevan una orientación valorativa y una carga afectiva que el niño jamás obtendrá del contacto directo con otros estímulos del ambiente, esta idea también es compartida por otros autores (Waber y cols, 1981; Castillo, Tuzzato, Planchart, y Marrero, 1990; Lidz, 1991b; Gallegos de Losada, 1997; Ríos, 1997; De Tejada, 1998).

Bronfenbrenner (1987), plantea que el desarrollo del niño depende de la interacción dinámica entre éste y su madre (adulto), como el centro donde el ser humano comienza su desarrollo en medio del complejo conjunto de relaciones sociales que forman el sistema en el cual el niño se desenvuelve. En una sociedad occidental como la nuestra, es común que la madre sea quien proporcione los cuidados necesarios al niño y sea el principal mediador de su aprendizaje. Esta relación ejerce una gran influencia, no solo en el desarrollo social y emocional del niño, sino también en el desarrollo cognitivo, área que es considerada en la presente investigación, al estudiar un conjunto de destrezas que exigen atención y discriminación.

En la presente investigación se puede observar que la calidad de mediación madre- hijo influye en el nivel de desarrollo alcanzado en las destrezas que exigen procesos de atención. Estos hallazgos indican que a mayor calidad de mediación de la madre para con el hijo, mayor desarrollo de las destrezas que exigen procesos de atención, y a menor calidad de mediación madre- hijo, menor será el desarrollo de dichas destrezas, en niños desnutridos leves entre tres y seis años de edad, lo cual confirma una de las hipótesis específicas planteadas en el estudio, y reitera lo expuesto por otros autores (Adamson y Bakeman, 1985; Bornstein, 1985, cp. Papalia y Olds, 1992; Hunter y Ames, 1988; González y cols, 1991; Rios, 1997; Rose, Futterweit y Jankowski, 1999).

Es importante considerar que esta relación es frecuente en niños desnutridos, en donde gran cantidad de estudios han confirmado que la calidad de mediación madre- hijo tiende a ser menor en niños con carencias nutricionales (Leighton y cols, 1981; Cravioto y Arrieta, 1982; Mcloyd y Shanahan, 1993, cps. McLoyd, 1998; Montenegro y Rachello, 1994; Puig y Dini, 1996; De Tejada, 1998).

En relación con la hipótesis específica acerca del nivel de desarrollo alcanzado en las destrezas que exigen procesos de discriminación, los resultados permiten confirmar que a mayor calidad de mediación de la madre para con el hijo, mayor desarrollo de las destrezas que exigen procesos de discriminación, y a menor calidad de mediación madre- hijo menor el desarrollo de dichas destrezas, lo cual es reiterado por otros autores (Hunter y Ames, 1988; González y cols, 1991; Rios, 1997; Rose, Futterweit y Jankowski, 1999).

Así, la calidad del mediador ha pasado a ocupar un lugar de vital importancia en el desarrollo psíquico del niño, según se ha reflejado en las distintas teorías del desarrollo cognitivo. Se ha entendido la mediación como una experiencia de aprendizaje donde un mediador actúa como un facilitador que organiza e interviene en el desarrollo del pensamiento del niño.

Asociada a la importancia de la calidad del mediador como factor que influye en el desarrollo de los procesos cognitivos del niño, se encuentra su capacidad intelectual, como factor que juega un importante papel en el nivel de desarrollo de las destrezas que exigen de procesos de atención y discriminación. Los datos de la presente investigación señalan que la capacidad intelectual constituye un factor que influye en gran magnitud sobre el nivel de desarrollo alcanzado en una selección de destrezas que exigen procesos de atención. Los resultados reportan que los niños con desnutrición leve, entre 3 y 6 años de edad, cuya capacidad intelectual es mayor tienden a presentar un

mayor nivel de desarrollo en las destrezas que exigen procesos de atención, mientras que los niños con una capacidad intelectual menor poseen un nivel menor de desarrollo en dichas destrezas. Estos resultados son confirmados por diversos estudios, en los que las variaciones en la capacidad intelectual, son un factor que influye sobre las destrezas que exigen procesos de atención de los niños con desnutrición leve, los cuales se encuentran inmersos en un ambiente poco estimulante (Fagan y McGrath, 1981, cps. Papalia y Olds, 1992; Sigman, 1989, cp. Hofman, Galler, 1991, cp. De Tejada, 1998; Scott y Hall, 1995).

A su vez, los resultados reportan que los niños con desnutrición leve, entre 3 y 6 años de edad, cuya capacidad intelectual es mayor tienden a presentar un mayor nivel de desarrollo en las destrezas que exigen procesos de discriminación, mientras que los niños con una capacidad intelectual menor poseen un menor nivel de desarrollo en dichas destrezas; así cuando la capacidad intelectual es mayor, el nivel de desarrollo integral alcanzado en las destrezas que exigen discriminación será mayor, mientras que cuando la capacidad intelectual es inferior, el desarrollo de la discriminación es menor, lo que confirma una de las hipótesis específicas planteadas, y coincide con lo expuesto en otros estudios (Acosta, 1976; Sigman, 1989, cp. Hoffman, Scott y Hall, 1995).

Es importante considerar que para que el niño mejore su funcionamiento en los procesos cognitivos como la atención y la discriminación, es necesario un ambiente adecuado que permita la estimulación y la adquisición de dichos procesos, en un clima de aceptación que cubra sus necesidades básicas de seguridad, y alimentación. Sin embargo, en el caso de niños desnutridos, el desarrollo biológico, psicológico y social se encuentra en riesgo y se evidencia en un enlentecimiento en la adquisición de los procesos cognitivos, principalmente aquellos que se refieren a una adecuada atención y discriminación de los estímulos del entorno, lo cual se confirma en las ideas de

León de Viloria (1995), quién se basa en el "Modelo Conductual Estructural" de Horowitz, al identificar al niño desnutrido como un organismo vulnerable que se desarrolla en un ambiente poco facilitador, a diferencia del niño cuyo organismo es menos vulnerable y se encuentra dentro de un ambiente enriquecedor, que le permite un mayor desarrollo cognitivo.

La pobreza y el nivel de desnutrición, son factores que ejercen influencia sobre el desarrollo cognitivo del niño, y han sido estudiados por diferentes autores (Leighton, Rivas, Gómez, Palacios y Villegas, 1981; Monckeberg, 1983, cp. Leighton, 1985; Rodríguez y Valladares, 1984, cp. Leighton, 1985; CENDIF,1989; Sigman, 1989, cps. Hoffman, Scott y Hall, 1995; Dominguez y cols, 1991; Galler, 1991, cp. De Tejada, 1998; León de Viloria, 1993; Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni, 1994; Fundación Cavendes,1996; Smith 1997, cp. McLoyd, 1998; De Tejada, 1998; Dowdney, Skuse, Morris y Pickles, 1998; McLoyd, 1998).

Según León de Viloria (1995), los niños desnutridos poseen un desarrollo biológico y social en riesgo, por lo que muestran un enlentecimiento y retraso cognitivo, y por consecuencia un menor desarrollo de las destrezas que exigen procesos de atención y discriminación. Según esta misma autora el déficit en el funcionamiento de los procesos básicos de atención y discriminación junto con el déficit en los procesos de socialización, motricidad, y comunicación, definen los cinco procesos básicos que caracterizan el perfil típico del niño desnutrido, estos cinco procesos básicos subyacen al conjunto de habilidades que se van a ir consolidando en el desarrollo infantil, por lo que la deficiencia en dichos procesos disminuye los recursos del niño para aprender y adaptarse al entorno.

Se ha observado, que la investigación en psicología del desarrollo se ha centrado en las últimas décadas en el estudio del repertorio conductual, que es producto de la integración de varias áreas del desarrollo y del proceso de

interacción entre el organismo y su ambiente, el cual va a permitir o bien entorpecer la expresión de su potencial (León de Viloria, 1995). Sin embargo, la investigación en esta área ha cambiado su punto de atención hacia el proceso bilateral llamado vinculo, como una relación activa y dinámica de afecto recíproco, especialmente entre dos individuos, en lugar de basarse sólo en conceptos unilaterales, que obvian el importante papel de la mediación por parte de la madre.

Según Lidz (1991b) una mediación óptima del aprendizaje se produce en relación a la posibilidad de interponerse entre el estímulo y el niño, establecer relaciones entre el acto y la causa de dicho comportamiento, enseñar el valor de las tareas a cumplir, inducir sentimientos de éxito y de dominio, guiar la actuación del niño, socializarlo, ayudarle a diferenciarse de los demás, orientarlo hacia el futuro, impulsarlo al logro de nuevas metas, adaptarse a las distintas situaciones y a tener una visión optimista de la realidad, atributos que van a permitir que el niño logre adquirir nuevas experiencias, diferenciar situaciones, incrementar su estado de alerta, lograr relaciones afectivas estables, expresar sus sentimientos de competencia, seleccionar un objetivo entre un conjunto de actividades posibles y asumir roles de acuerdo a las diferentes situaciones, logros que dependen de un adecuado desarrollo de las destrezas que exigen procesos cognitivos.

Es importante considerar que en el estudio del papel que juega el mediador en el desarrollo del niño, la capacidad intelectual del infante es un factor muy importante, ya que provee las bases para que la intervención del aprendizaje sea más efectiva y el niño alcance un mayor desarrollo en los múltiples procesos de tipo cognitivo. Tanto la calidad de mediación como la capacidad intelectual, influyen por separado en el desarrollo de las destrezas que exigen procesos de atención y discriminación en niños pre- escolares con niveles de desnutrición leve, pero el considerar en un estudio a todos estos

factores constituye el aporte de la investigación, y explica en mayor proporción el desarrollo de dichos procesos cognitivos, ya que se integran en un mismo modelo todas las variables anteriormente consideradas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En base al estudio de la calidad de mediación madre- hijo, la capacidad intelectual, y el grado de desarrollo en las destrezas que exigen atención y discriminación en niños con un nivel de desnutrición leve, pertenecientes a un nivel socioeconómico obrero y marginal, con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años, se concluye que:

- 1. El modelo de evaluación dinámica basado en el constructivismo de Vygotsky, resultó efectivo para la comprensión de la relación planteada en el estudio, tanto en aprendizaje mediado como para el estudio de la capacidad intelectual y el nivel de desarrollo.
- 2. La escala de experiencia de aprendizaje mediado de Lidz (1991), resultó altamente confiable para ser utilizada en niños venezolanos con características de desnutrición leve en edad pre- escolar.
- 3. La calidad de mediación madre- hijo y la capacidad intelectual explican de manera significativa el nivel de desarrollo en las destrezas que exigen atención y discriminación en niños desnutridos con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años.
- 4. Existe una correlación significativa entre la calidad de mediación madre- hijo y la capacidad intelectual en niños desnutridos leves en edades comprendidas entre los 3 y los 6 años.

Como recomendaciones para futuras investigaciones, se tiene:

1. Realizar un estudio longitudinal, que permita observar la variación en la calidad de mediación madre- hijo, la capacidad intelectual y el nivel de

desarrollo en las destrezas que exigen de atención y discriminación a medida que los niños incrementan en edad; ya que si las condiciones ambientales y de relación entre el mediador y el niño se mantienen desfavorables, y no se interviene por medio de programas de estimulación, es posible que el nivel de desarrollo en las destrezas que exigen de procesos cognitivos sea inferior al esperado para la edad del niño.

- 2. Realizar un estudio comparativo entre niños de nivel socioeconómico medio y alto y niños de nivel socioeconómico obrero y marginal, con el fin de estudiar la calidad de mediación madre- hijo, capacidad intelectual y desarrollo en las destrezas que exigen de atención y discriminación en cada uno de los grupos, y observar posibles diferencias o semejanzas entre ellos.
- 3. Estudiar las diferencias en la calidad de mediación madre- hijo para cada genero, y las implicaciones que esto tiene para el desarrollo cognitivo de los niños, ya que a pesar de que esta variable fue controlada en el presente estudio, se observaron ciertas diferencias respecto a la actitud de la madre dependiendo del género del niño. Se pudo observar que por lo general las madres tienden a ser mejores mediadoras del aprendizaje de los niños, en comparación a la relación mantenida con las niñas, en donde se pudo observar menor involucración afectiva y menor elogio a los logros alcanzados por estas.
- 4. Realizar un estudio comparativo por edad donde se contrasten grupos de niños menores de tres años, en edad pre- escolar y de edad escolar, con el fin de poder contrastar el desarrollo cognitivo, las destrezas de atención y discriminación y la mediación madre- hijo a medida que aumenta la edad.
- 5. Realizar un estudio comparativo de los diversos grados de desnutrición: leve, moderado y grave, a fin de contrastar el nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de atención y discriminación, y la calidad de mediación

materna a medida que las deficiencias nutricionales en los niños se incrementan. Intuitivamente se espera una relación inversa entre el grado de desnutrición, el nivel de desarrollo en destrezas que exigen procesos de cognitivos y la calidad de mediación, en donde a medida que el grado de desnutrición aumenta, disminuye el nivel alcanzado en dichas destrezas y la calidad de mediación de la madre para con el niño se espera sea menor.

6. Comparar la calidad de mediación que realizan los padres y las madres con sus hijos diagnosticados con desnutrición, ya que no se han realizado muchas investigaciones referentes a como el género del mediador puede influir en el aprendizaje del niño, y en el presente estudio solo se consideró el papel de la madre como mediadora.

LIMITACIONES

- 1.- La naturaleza observacional del estudio, trae como consecuencia ciertas implicaciones de carácter ético, ya que no se le pudo informar a la díada madrehijo, que sería grabada mientras realizaban la actividad de juego correspondiente, esto con el fin de preservar la confiabilidad de la investigación. A pesar de que luego de la grabación se le explicó a la madre la finalidad del estudio, la razón por la cual se le había grabado sin su consentimiento, y su derecho de rehusarse a colaborar con la investigación, el estudio aún posee ciertas dificultades a nivel ético ya que algunas de las personas participantes se sintieron engañadas y vieron violada su intimidad.
- 2.- La utilización de la escala de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) y nivel de desarrollo, sin suficientes datos de confiabilidad y validez, debido a que la complejidad de los constructos y a que se basa en el modelo de evaluación dinámica, el cual es de novedosa aplicación en el campo de la psicología; sin embargo se espera que a medida que se realicen investigaciones que utilicen escalas basadas en el modelo de evaluación dinámica, los datos acerca de la confiabilidad y validez aumenten.
- 3.- El modelo de evaluación dinámica, el cual se basa en el constructivismo de Vygotsky, no se ajusta a la tradición psicométrica, por lo que se dificulta la obtención de medidas confiables y válidas de los instrumentos que se basan en dicho modelo.
- 4.- El número de la muestra limita en cierto grado la confiabilidad obtenida en los coeficientes de regresión múltiple, ya que por lo general, en estos estadísticos se suele utilizar muestras con mayor número de sujetos; sin embargo, el coeficiente alcanzado revela la existencia de una fuerte relación entre las variables del estudio. La proporción de niños evaluados no fue mayor

debido a la baja asistencia de los niños con problemas nutricionales a las instituciones dónde son diagnosticados, a los problemas económicos actuales del país, que trajeron como consecuencia el cierre por huelga en el presente año en algunas instituciones de nutrición contactadas para incrementar el número de niños estudiados, y a la dificultad en la evaluación, ya que las escalas seleccionadas para la medición de las variables implican un gran gasto de tiempo con cada una de las díadas estudiadas.

5.- Por otra parte, los resultados del estudio no son generalizables, ya que éste solo se limita a niños desnutridos específicamente diagnosticados con desnutrición leve, en edad pre-escolar, de un nivel socioeconómico obrero y marginal, y con una capacidad intelectual entre promedio bajo y promedio. La generalización de estos resultados a muestras que no posean estas características se considera más bien intuitiva.

REFERENCIAS

Acosta, E. (1976). Efectos de la desnutrición moderada sobre la percepción visual como es medida por el test de la Dra Marianne Frostig, en una muestra de niños de edad escolar (1er grado). Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Católica Andrés bello, Caracas, Venezuela.

Adamson, L., y Bakeman, R. (1985). Affect and attention: Infants observed with mothers and peers. *Child Development*. 56, 582-593.

Anderson, L., Dibble, M., Turkki, P., Mitchell, H., y Rynberger, H. (1985). *Nutrición y dieta*. México: Interamericana.

Avila, A., Levy, S., Gómez, S., Rodriguez, G., y Borrogón, L. (1998). La desnutrición infantil en el medio rural mexicano. *Salud Pública Mexicana*. 40, 150-160.

Black, M., Dubowitz, H., y Starr, R. (1999). African american fathers in low income, urban families: Development, behavior, and home environment of their three-year-old children. *Child development*. 70 (4), 967-978.

Bronfembrenner, U. (1974). *A report of longitudinal evaluation of preschool programs*. Washington: Department of health education and welfare. DHEW publications.

Bronfembrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Cognición y desarrollo humano. España. Paidos.

Brody, G., y Flor, D. (1998). Maternal resources, parenting practices, and child competence in rural, single- parent african american families. *Child development*.69 (3), 803-816.

Brooks, J., y Klebanov, P. (1996). Ethnic differences in children's intelligence test scores: role of economic deprivation home environment, and maternal characteristics. *Child Development*. 67, 396-408.

Brown, F. (1980). *Principios de la medición en psicolocía y educación*. México: Manual Moderno.

Castillo, M., Tuzzato, R., Planchart, M., y Marrero, E. (1990). Interacción madre- hijo y sus efectos en el desarrollo. *Revista Niños*.25 (71),51.

Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni. (1994). *La desnutrición infantil*. Venezuela.

Centro de investigaciones para la infancia y la familia. CENDIF. (1989). **Pobreza y desarrollo intelectual del niño pre-escolar**. Caracas: UNIMET.

Coates, D., y Lewis, M. (1984). Early mother- infant interaction and infant cognitive status as predictors of school performance and cognitive behavior in six- year- olds. *Child Development*. 55, 1219- 1230.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: Ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*.69, 153-178.

Craig, G. (1988). Desarrollo psicológico. México: Prentice Hall.

Cravioto, J. y Arrieta, R. (1982). *Nutrición, desarrollo mental, conducta y aprendizaje*. México: Hospital del niño.

De Abreu, A. y Horrillo, G. (1990). Estudio descriptivo de la actitud hacia el amor, en una muestra de sujetos de ambos sexos, diferentes edades y nivel socioeconómico. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Dehallain y Schael. (1990). *Venezuela desnutrida hacia el 2000*. Caracas: Alfadel.

De Tejada, M. (1998). *El niño desnutrido grave y su entorno psicoafectivo*. Caracas: Venezuela. Kinesis.

Di Leo, J. (1985). *El dibujo y el diagnóstico psicológico del niño*. Buenos Aires: Paidos.

Dowdney, L., Skuse, D., Morris, K., y Pickles, A. (1998). Short normal children and environmental disadvantage: A longitudinal study of growth and cognitive development from 4 to 11 years. *Child Psichology*. 39 (7), 1017-1029.

Esser, G., Villalba, A., Antorno, T., Jorg, M., Dinter, R., Laucht, S., y Schinidt, H. (1998). Significado, metodología y posibilidades de la investigación de la relación madre- hijo. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 51 (4), 355-372.

Fundación Cavendes (1996). Situación alimentaria y nutricional de Venezuela. Caracas: Ediciones Cavendes.

Gallegos de Losada, A. (1997). La interacción social temprana y variada: Factor de desarrollo psicológico. En *Lev Vygotsky: sus aportes para el siglo XXI*. Publicaciones UCAB. Número 1. Caracas.

Gil, P., y Sánchez, N. (1996). Factores que inciden en la dinámica de la interacción adulto- bebé en situaciones de solución de tareas: Un estudio longitudinal. *Infancia y aprendizaje*. 75, 21-40.

González, M., Otaloa, C., y Tuzzato, R. (1991). Relación entre la calidad de apego madre- hijo y la conducta exploratoria en niños que asisten a casacuna. Un estudio exploratorio. *Revista Niños*.26 (73),72 y 89.

Goodenough, U. (1964). *Test de la figura humana*. Buenos Aires: Paidos.

Guevara, J., y Velásquez, H. (1992). Efectos de la estimulación adecuada sobre la recuperación nutricional del niño desnutrido grave y su recuperación en la estancia hospitalaria. Trabajo especial. Instituto Nacional de Nutrición. Centro clínico Nutricional Menca de Leoni. Venezuela.

Hoffman, L., Scott, P., y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy.* Sexta Edición. México: Mc Graw Hill.

Hunter, M., y Ames, E. (1988). A multifactor model of infant preferences for novel and familiar stimuli. *Advances in Infancy Research*. 5, 70-95.

Huston, R., Mc Loyd, V., y García, C. (1997). Socioeconomic disadvantage and children inteligence. *American psichologist*. 48 (9), 209-214.

............

Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (1992). *La pobreza en Venezuela*. Venezuela.

Instituto Nacional de Nutrición (1970). *Evaluación del estado nutricional*. Venezuela: Publicaciones INN.

Jelliffe, D. (1968). *Evaluación del estado de nutrición de la comunidad*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. Tercera Ed. México: Mc Graw Hill.

Kirchner, T., Torres, T., y Forns, M. (1998). *Evaluación Psicológica: Modelos y técnicas*. Buenos Aires: Paidos.

Kohlberg, L., Mayer, R., (1989). *El desarrollo del educando como finalidad de la educación*. Venezuela: Vadell hermanos.

Koppitz, E., (1972). *El dibujo de la figura humana en niños*. Cuarta Ed. Buenos Aires: Edit. Guadalupe.

Leighton, C., (1985). Aspectos socio- culturales del desarrollo cognitivo: Revisión de algunos aportes empíricos. Memorias del VI congreso latinoamericano de neurología infantil. Caracas 7-9 de noviembre. 1984, 165-214.

Leighton, C., Rivas, R., Gómez, L., Palacios, R., y Villegas. (1981). Alimentación y nutrición: Capacitación para programas preescolares comunitarios. Caracas: UNIMET. León de Viloria, C. (1992). *Diseño del sistema de seguimiento y evaluación del programa de hogares de cuidado diario en su modalidad multihogar: Área desarrollo infantil*. IESSS- UCAB- Ministerio de la Familia. Caracas.

León de Viloria, C. (1993). *Hacia el modelo CEPE*. Monografía no publicada. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.

León de Viloria, C. (1995). Secuencias del desarrollo infantil "MOIDI". Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

León de Viloria, C. (1996). **Cómo estimular las diferencias** individuales en los niños. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

León de Viloria, C. (1997). Impactos y retos de la teoría social, histórica y cultural de Lev Vygotsky. En *Lev Vygotsky: sus aportes para el siglo XXI*. Publicaciones UCAB. Número 1. Caracas.

Lidz, C. (1991a). *Manual y escala para evaluar la experiencia de aprendizaje mediado (EAM)*. New York: Guildford Press.

Lidz, C. (1991b). *Practtioner's Guide to Dynamic Assessment*. New York: Guilford Press.

Llanos, Z.M. (1974) *El funcionamiento intelectual de los niños en zonas marginales de Lima*. Montevideo: Instituto Interamericano del niño.

McLoyd, V.(1998). Socioeconomic disadvantages and child development. American Psychologist. 53 (2), 185- 204. Mendoza, O. (1997). Estilos de interacción cognitiva materno- infantil en una situación de resolución de problemas en función del nivel socioeconómico y de la edad del niño. *Infancia y Aprendizaje*. 80, 85- 98.

Melson, G., Ladd, G., y Hsu, H. (1993). Maternal support networks, maternal and young children's social and cognitive development. *Child Development*. 64, 1401-1417.

Montenegro, A., y Rachello, G. (1994). *Interacción madre-hijo al año de edad en una situación de juego*. Trabajo especial de grado no publicado. UNIMET: Escuela de Educación, mención pre-escolar. Trabajo especial de grado

Nix, R., Pinderhughes, E., Dodge, K., Bates, J., Pettit, G., y McFadyen, A. (1999). The relation between mothers' hostile attribution tendences and children's externalizing behavior problems: The mediating role of mothers' harsh discipline practices. *Child development*. 70 (4), 896-909.

Organización Panamericana de la Salud (1991). **Conocimientos** actuales sobre nutrición. Washington: ILSI Press.

Papalia, D., y Olds, S. (1992). Desarrollo humano. Bogotá: Mc Graw Hill

Phillips, J. (1972). Los orígenes del intelecto según Piaget. Barcelona: Fontanella.

Piaget, J. (1984). *Psicología de la inteligencia*. Segunda Edición. Buenos Aires: Psique.

Puig, M., y Dini, E. (1996). *Nutrición*. México: Mc Graw Hill.

Ramos- Galván, Mariscal, C., Viniegra, C., y Pérez, B (1969). **Desnutrición en el niño**. Ac. Mex. Ped. México.

Rodríguez, W. (1996). Vygotsky, el enfoque sociocultural y el estado actual de la investigación cognoscitiva. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 28 (3), 455- 472.

Rodríguez, W. (1998). La valoración de las funciones cognoscitivas en la zona de desarrollo próximo. *Revista de Psicología Contemporánea*. 5 (3), 56-65.

Rose, A., Futterweit, L., y Jankowski, J. (1999). The relation of affect to attention and learning in infancy. *Child Development*. 70 (3), 549-559.

Stewart, A., VanderStoep, L., y Killian, G. (1979). Analysis and replication of mother- child relations at two years of age. *Child development*. 50, 777-793.

Ríos, P. (1997). La mediación del aprendizaje. En *Lev Vygotsky: sus aportes para el siglo XXI*. Publicaciones UCAB. Número 1. Caracas.

Waber, D., Christiansen, L., Ortiz, N., Clement, J., Christiansen, N., Mora, J., Read, R., y Herrera, G. (1981). Nutritional supplementation, maternal education, and cognitive development of infants at risk of malnutrition. *American Journal of Clinical Nutrition*. 34, 797-803.

Washington, L. (1976). **Desnutrición, aprendizaje y comportamiento**. Organización Panamericana de la salud.

Wasna, M. (1972). La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje. Buenos Aires: Kapeluz.

Winick, M. (1976). *Malnutrition and brain development*. New York : Oxford.

Wolman, B. (1996). *Diccionario de las ciencias de la conducta* (3era ed). México: Trillas.

Yomagata, K. (1997). Representational activity during mothor-child interaction: The scribbling stage of drawing. *British Journal of Developmental Psicology*. 15 (3), 355-366.

Zambrano, N. (1996). Aprendizaje mediatizado: Nuevos desafíos para viejos problemas curriculares y el entendimiento de las bases del proceso de aprendizaje. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.

ANEXO A:

Escala para evaluar la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) desarrollada por Lidz (1991a)

ESCALA PARA EVALUAR

LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADA (EAM) (Para utilizarse con interacciones entre adultos y niños en edad preescolar: padre-niño, madre-niño, maestro-niño, examinador-niño)

Desarrollada por Carol S. Lidz, Psy.D.basada en la teoría e investigación del Prof. Reuven Feuerstein. 2

Niño:	Mediador:	Tarea:	
		,	
Evaluador:	Fecha:	Lugar:	

1. INTENCIONALIDAD: [intento consciente y activo del mediador para influenciar o tener un efecto sobre la conducta del niño.] Incluye comunicación con el niño sobre el propósito de interactuar e intentos de parte del mediador de mantener al niño involucrado en la interacción. [El mediador provee los medios para mantener la atención de manera que promueve la auto-regulación del niño.] En el caso de niños que se auto-regulen sin requerir de las intervenciones del mediador para involucrarse en la actividad, al puntuar intencionalidad se debe considerar la disposición del mediador para involucrarse. En caso de que el mediador muestre interés continuo para la involucración del niño en la actividad se puntuaría dos (2), a menos que exprese verbalmente o a través de acciones y demostraciones la enseñanza de un concepto.

0 = no se evidencia

1 = presencia inconsistente; pierde involucración

2 = se evidencia consistentemente, verbal o no verbalmente

3 = se evidencia con una verbalización e intento no verbal (acción) para inducir la auto-regulación en el niño informando sobre un concepto o actividad; ésto aplicaría a la habilidad del niño para mantener la atención e inhibir la impulsividad.

APUNTES:

2. SIGNIFICADO: [comunicaciones que ayudan al niño a enunder el contenido de la actividad], al mover el contenido de una posición neutral a una posición valiosa de importancia; esto puede lograrse por medio de una expresión afectiva para con el niño (verbalización directa que llame la atención del niño) dándole énfasis al objeto, aspecto o detalle de interés que es importante en la tarea y que debe atenderse (por el contrario, que es negativo y debe ser ignorado o evitado).

0 = no se evidencia

- I = evocar conceptos existentes en el repertorio del niño; decir qué es importante y debe atenderse (e.g. "Mira ésto."), pero sin elaboración.
- 2 = darle vida a la actividad por medio del ánimo o afecto y provocar interés en la misma. (e.g. "¡Wao, fljate en ésto!... cómo se podría encajar uno con otro..?")
- 3 = elaboración que expande la información sobre la actividad u objeto; esta elaboración hace alusión a información que puede percibir el niño dentro de la situación ("... podrían encajar si movemos algunos de sitio, ¿qué tú crees?). Poca verbalización, que esté dirigida al niño y logre cambio.

APUNTES:

3. TRASCENDENCIA: [comunicaciones que ayudan al niño a ver las relaciones entre experiencias, pasado y futuro, y entre presente y futuro.] Fomentan puentes cognoscitivos entre la tarea o actividad y experiencias relacionadas del niño que no están presentes en ese momento; éstas pueden referirse al pasado o anticipar el futuro. Estos puentes cognoscitivos deben fomentar imágenes visuales y deben ayudar a mover al niño de lo que percibe a lo conceptual.

0 = no se evidencia

- 1 = referencia sencilla, no elaborada, a experiencia pasada o futura.
- 2 = referencia elaborada de experiencia pasada o futura
- 3 = referencia elaborada, incluye pensamiento hipotético, inferencial, o de relación causa y efecto y logra cambio.

¹En esta escala se utiliza el género masculino para referirse a ambos sexos.

Finaciada con Fondos Institucionales para la Investigación, UPR
Traducciones y editaje a cargo de Dra. Yudkin, Dra. Pacheco y Dra. Zambrana.
J. Avila, A. Baretti, C. Bellido, y B Colón, asistentes de investigación.

APUNTES:

- 4. COMPARTIRI CONSIDERACION CONJUNTA: [comunicaciones que expresan que la experiencia de aprendizaje del niño es compartida.] Mirar o comentar sobre el objeto o aspecto sobre el cual el niño ha mostrado iniciativa o interés. También incluye tratar (literalmente o en sentido figurado) de "ver" la actividad desde el punto de vista del niño por ejemplo, cambiando de actitud o posición, o haciendo un comentario que exprese empatía o un estado de ánimo o pensamiento como el que el niño está experimentando. También incluye declaraciones que expresan que es una experiencia conjunta, al utilizar expresiones como "Vamos...juntos lo haremos...Tuvimos que trabajar duro para solucionarlo."
 - 0 = no se evidencia
 - 1 = se da claramente, pero con una referencia no elaborada; "... Sí, tu y yo lo haremos.."
 - 2 = referencia verbal más elaborada
 - 3 = ayudar al niño a expresar un pensamiento que de otra forma el niño no podría elaborar; la expresión debe parecer y reflejar correctamente el pensamiento o sentimiento del niño.

APUNTES:

- 5. COMPARTIR EXPERIENCIAS: [comunicaciones que le informan al niño sobre experiencias o pensamientos del mediador que tienen relación con la actividad compartida.] Comunicación al niño sobre una experiencia o pensamiento que haya tenido el mediador que hasta ese momento no haya sido compartida o experimentada por el niño con él. Ejemplos: "Cuando yo era chiquito . . . " o "Esto me recuerda . . . "
 - 0 = no se evidencia
 - 1 = se da claramente, pero con una referencia no elaborada
 - 2 = referencia elaborada
 - 3 = referencia elaborada que incluye pensamiento hipotético, inferencial, o de relación causa y efecto.

APUNTES:

- 6. REGULACION DE TAREA: [interacciones y comunicaciones que le permuten al niño tener éxito en la solución de la tarea o problema y experimentar un sentimiento de competencia.]

 Manipulación de la tarea para facilitar el dominio del niño de la misma.
 - 0 = no se evidencia
 - 1 = instrucciones o directrices sencillas, o manipulación pasiva de la tarea (e.g. sujetándola, moviendo piezas hacia el niño; construcción de un modelo sin instrucciones o directrices elaboradas.)
 - 2 = instrucciones o directrices elaboradas; organización o agrupación no verbal de tipo conceptual
 - 3 = inducir/declarar/promover pensamiento estralégico y una actitud planificadora (e.g. "¿Por dónde empezamos?" "¿Qué hacemos primero?"), o declaración de un principio que el niño pueda utilizar para resolver problemas similares.

APUNTES:

- 7. ELOGIARIALENTAR: comunicaciones verbales o no verbales que le expresan al niño que está realizando un buen trabajo. (Quitar un (1) punto por comentarios negativos que denigran al niño--no más de un (1) punto.) Recuerde la frecuencia.
 - 0= no se evidencia
 - 1= alguna que otra demostración no verbal como tocar, abrazar; alguna que otra declaración como "bueno", "bien", "correcto", etc.
 - 2 = demostraciones frecuentes no verbales como tocar, abrazar; declaraciones frecuentes como "bueno", "bien", "correcto", etc. (frecuente = tres o más), o comentarios alentadores que intentan preservar la autoestima del niño, aunque no sean claramente elogios.
 - 3 = elogios esporádicos o frecuentes, incluyendo información sobre la ejecución del niño que parece ayudar al niño (e.g. "Estudiaste bien todas las alternativas, qué bien!").

APUNTES:

- 8. RETOIZONA DE DESARROLLO POTENCIAL o ZDP (Para uso con maestros y examinadores; puede omitirse para padres): interacciones que mantienen la tarea o actividad dentro de la ZDP del niño (i.e., ni muy por encima ni muy por debajo de la capacidad del niño para lidiar con la tarea); el niño debe ser retado a alcanzar un nivel de ejecución mayor del que posee en el momento, pero no abrumarlo de tal forma que se desanimo de intentar ivolucrarse en la tarea.
 - 0 = no se evidencia; la actividad es frustrante sobremanera o se encuentra muy por debajo del nivel de reto
 - 1 = hay algún éxito en mantenerse correctamente dentro de la ZDP; se mantiene inconsistentemente.
 - 2 = éxito general; se evidencia más de lo que no se evidencia
 - 3 = éxito general; incluyendo declaraciones al niño sobre el prinicipio envuelto (e.g. "Tuviste que pensar mucho y trabajar duro, pero pudiste hacerlo con un poquito de ayuda!", o "Quiero hacerte esto un poco dificil para que tengas que pensar, pero te brindaré ayuda ..." o "Esto es muy dificil para que tú lo hagas solo, ¿puedo enseñarte?")

APUNTES:

- 9. DIFERENCIACION PSICOLOGICA: [mantener el papel de facilitador o mediador del aprendizaje del niño], no convertir en propia o "adueñarse" de la experiencia. No debe haber ningún indicio de competencia con el niño o de rechazo a los esfuerzos del niño por envolverse en la tarea. El foco u objetivo del mediador es proveer una buena experiencia [proceso] más que la creación de un producto bueno; si se debe sacrificar algo, debe ser el producto final, no la experiencia del niño. (Quitar un 1 punto si el mediador rechaza los esfuerzos del niño de involucrarse en la tarea.).
 - 0 = no se evidencia; mediadora se diferencia pobremente
 - 1 = la actividad es mayormente del mediador; sólo en ocasiones del niño
 - 2 = la actividad es mayormente del niño, sólo en lapsos ocasionales del mediador.
 - 3 = la actividad es clara y consistentemente del niño, donde el mediador mantiene un papel objetivo y facilitador.

APUNTES:

- 10. RESPUESTA CONTINGENTE: Habilidad de "leer" las señales e indicios que brinda el niño sobre sus necesidades de aprendizaje, afectivas, o de motivación, y luego responder de forma apropiada y en el tiempo adecuado. Esta conducta puede ser verbal o no verbal, pero debe ofrecer la impresión general de que el mediador está "sintonizado" con el niño y responde a las necesidades de éste.
 - 0 = no se evidencia
 - 1 = no frecuente, inconsistente (no apropiada o no en el tiempo adecuado)
 - 2 = presente, pero fallando de vez en cuando en cuanto a ser una respuesta apropiada o brindarse en el tiempo adecuado
 - 3 = respuesta que se brinda consistentemente a tiempo y es apropiada a las señales o indicios brindados por el niño.

APUNTES:

- 11. INVOLUCRACION AFECTIVA: comunicaciones que envuelven un sentido de cariño hacia el niño y disfrute del niño; pueden ser obvias o no tan obvias, [verbales o no verbales, efusivas o no efusivas], pero el sentido de alegría o disfrute con la presencia del niño debe quedar claro por medio de señas o apego emocional. Esto puede ser más obvio en caso de los padres/madres, que en el caso de educadores y examinadores, pero debe evidenciarse en cualquiera de los mediadores.
 - 0 = no se evidencia; indiferente; puede ser negativo
 - 1 = se evidencia mlnimamente; neutral, pero no negativo ni indiferente
 - 2 = se evidencia claramente; aunque pueden haber lapsos
 - 3 = disfrute claro y consistente de ambos

APUNTES:

- 12. CAMBIO (para aplicarse a maestros y examinadores) comunicación que le provee al niño información sobre su mejoría o crecimiento como aprendiz en esta experiencia que él ha mejorado y cambiado de alguna forma, comparado con el punto de partida. Esto incluye proveerle al niño comparaciones de lo que pxdía hacer y/o producir antes y después de la experiencia de aprendizaje o tarea.
 - 0 = no se evidencia.
 - 1 = evidencia pobre
 - 2= evidencia fuerte, pero no elaborada
 - 3 = indicadores fuertes, incluyendo retroalimentación sobre lo que el niño hizo y los cambios que hubo; estos pueden incluir también comentarios del niño sobre lo que él nota que ha cambiado.

APUNTES:

PUNTUAR POR SEPARADO Y NO INCLUIR EN EL TOTAL EAM, PERO INCLUIR EN TODAS LAS SITUACIONES

RECIPROCIDAD DEL NIÑO: el nivel de receptividad del niño a las intenciones de mediar del adulto. ¿Cuán receptivo está el niño a los acercamientos que le brinda el mediador? ¿Cuán capaz o cuán dispuesto a "recibir" o cooperar?

- 0 = altamente resistente; la mediación no puede proceder efectivamente
- 1 = minimamente receptivo; resistencia frecuente
- 2 = moderadamente receptivo; lapsos ocasionales
- 3 = consistentemente receptivo y cooperador

APUNTES:

PERFIL DEL DESEMPEÑO DEL MEDIADOR EN LA ESCALA DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADA (EAM-Revisada)

			3	2	1	0	
i .	Intencionalidad			*			
2.	Significado						
3.	Trascendencia		1.7		,	·	
4.	Consideración Conjunta	†					-,
5.	Companir Experiencias						
6.	Regulación de Tarea						
7.	Elogiar/Alentar		·				
8.	Reto/ZDP	-	··				
9.	Diferenciación Psicológica					+	
10.	Respuesta Contingente						
11.	Involucración Afectiva				·		
12.	Cambio						 -
Rec	iprocidad del Niño						

ANEXO B:

Correlaciones simples entre los tres observadores participantes en el análisis de resultados del estudio piloto de la escala para evaluar la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) en Venezuela.

		EAM 1	EAM 2
Correlacion	EAM 1	1,000	,931**
de Pearson	EAM 2	,931**	1,000
Significancia	EAM 1	,	,000
	EAM 2	,000	1
N	EAM 1	60	60
	EAM 2	60	60

^{**} correlación signif. a un nivel de 0,01

		EAM 1	EAM 3
Correlacion	EAM 1	1,000	,909*
de Pearson	EAM 3	,909**	1,000
Significancia	EAM 1		,000
	EAM 3	,000	,
N	EAM 1	60	60
	EAM 3	60	60

Correlación signif. a un nivel de 0,01

		EAM 3	EAM 2
Correlación	EAM 3	1,000	,905*
de Pearson	EAM 2	,905**	1,000
Significancia	EAM 3	(4)	,000
	EAM 2	,000	,
N	EAM 3	60	60
	EAM 2	60	60

^{**} Correlación signif. a un nivel de 0,01

ANEXO C:

Instrumento para la medición de la atención y discriminación-Secuencia de aprendizaje MOIDI: Área atención y discriminación, versión parcial para niños desnutridos.

SECUENCIAS DE APRENDIZAJE I. AREA ATENCION

EVALUACION DE INGRESO-CONTROL-EGRESO DEL PROGRAMA DE ESTIMULACION DEL SNIA PROTOCOLO DE APLICACION

I. AREA ATENCION

SECUENCIAS DE APRENDIZAJE. AREA ATENCION. LEON, 1993.

Nº 1: SONIDOS.

EDA		I SONIDOS	ingreso	Control	Control	Egreso
MESES	ANOS			ı	2	
0-1		I. Reacciona a sonidos y voces.				
1-2		2. Mantiene su atencióna a la voz del cuidador.				
2-3		3 Sigue con la mirada al cuidador cuíndo le habla				
3-4		4. Intenta voltearse buscando el sonido				
4-5		5- Comprende entonaciones cuándo le habían Ej. vamos a comer y responde con excitación o vocalizaciones.				
5-6		6. Atiende a la voz del cuidador, le sonrie y arrulla				
6-7		7 Reconoce su nombre cuando lo llaman				
7-8		8. Reconoce la voz de la madre, aún sin verta				
8-9		9. Discrimina sonidos diversos: campana, timbre, llaves,				
9-10		10. Escucha selectivamente palabras familiares. Ej. agua, tetero				
10-11		11- Discrimina el tono de la frase Ej fuerte vs suave.				
11-12	1	12 Comprende el significado de "NO", pero aún no se consolida como respuesta.				
12-15	1.5	13 Busca con la mirada un objeto conocido que suena.	 			
15-18	4	14 Discrimina nombres de familiares.				
18-21		15 Discrimina nombres de objetos.				
21-24	2	16 Discrimina sonidos más complejos: silbido, reloj, tambor.				
24-30		17. Dice su nombre				
30-36	3	18 Discrimina su apellido y lo dice.	† —			
36-42		19 Reconoce canciones				
42-48	4	20- Discrimina el nombre de varios objetos y su uso.	-			
Z 48-60	5	21- Discrimina palabras nuevas y trata de utilizarlas en forma espontánea.				
60-72	6	22 Tarares y canta canciones.				
72-84	7					
84-96	- 8	æ				
96-108	9		1			
108-120						
120-132	11		1			
132-144	12	;	-			
		TOTAL	† 			1

SECUENCIAS DE APRENDIZAJE. AREA ATENCION. LEON. 1993. Nº 2: AGARRAR.

EDA	DES	2. AGARRAR	morreso	Control	Control	
MESES	ANOS		-	1	2	r.Rr.c20
0-1		1. Agarre reflejo del dedo del examinador.				
1-2		2. Abre mano y comienza a excluir pulgar				
2-3		3. Mantiene manos predominantemente abiertas y agarra con manotazos				
3-4		4. Se agarra las manos y las ileva a la boca				
4-5		5. Agarra paleando con la palma de su mano				
5-6		6. Agarre volun-tario con la palma de la mano				
6-7		7. Se pasa los objetos de una mano a otra				
7-8		8. Toma objetos				
8-9		 Agarra un objeto pequeño. Ej. pastilla entre lateral de dedos índice y pulgar. 				
9-10		10. Suelta los objetos pequeños dentro de un envase.				
10-11		11. Agarra y suelta objetos pequeños a voluntad.	*			
11-12	i	12. Agarra con pinza fina de dedo indice y pulgar.				
12-15		13. Agarra dos tacos con una sola mano y con la otra coge un ter cero.				
15-18		14. Agarra un taco y le coloca otro encima.				
18-21		15. Agarra bien el creyón de cera: consolida el agarre.	-			
21-24	2	16. Encaja pulseras en un cilindro de cartón.				
24-30		17. Encaja creyones de cera en la tapa de un envase				
30-36	3	18. Ensarta 8 macarrones grandes en un cordón de zapato.				
36-42		19. Inicia agarre de creyón convencional.				
42-48	4	20. Ensarta macarrones pequeños en un cordón de zapato.				
√ 48-60		21. Agarre correcto del creyón convencional.				
60-72		22. Hace lazo con el cordón.		.,		
72-84		23. Envuelve un regalo grande		-		
84-96		24. Hace pelotas con pedazos de papel de seda de 4 x 4 cm.				
96-108		25. Toca en secuencia sus dedos con el pulgar sin fallar.				
108-120	10	26. Sincroniza agarre con control visual: palitos chinos simple.	+11			
120-132		27. Envuelve un regulo pequeño.				
132-144	12	28. Hace sudos complejos. Ej Hamaca.				
		TOTAL				

SECUENCIAS DE APRENDIZAJE. AREA ATENCION. LEON, 1993. Nº 3: IMITA.

EDADES	3. IMITA MODELOS	ingreso	Control	Control	Egreso
MESES ANOS			I	2	
0-1	I- imita el movimiento de sacar repetidamente la lengua.				
1-2	2- Imita movimientos con la boca sin producir sonidos.				
2-3					
3-4					

+31				
5-6	3 Imeio de unitación intencional de un modelo. Ej toser prender-apagar la luz).			
6-71	4. Dustruta imitar acciones (Ej.			
7-8	5. Imita gestos de adios o aplaudir en presencia del modelo.			
8-9	6 Imita sonidos silabicos del adulto (br tos)			
9-10	7 Reproduce gestos varios aprendidos por imitación.			
10-11	8- Imita una acción. Ej. palmadas a la muñeca.			
11-12	I 9- Imita acciones de rutina diaria sencillas. Ej. limpiar con un trapo.			
12-15	10 Imita pasar paginas de un cuento.			
15-18				
18-21	11 Imita las tareas de un adulto o nino mayor. Ej. barrer			
21-24	2 12- Imita gestos y posturas de sus padres.	4		
24-30	13-Cuando juega espontaneamente imita personajes Ej peter pan			
30-36	3			
36-42	14-Cuando juega imita papeles de adultos familia- res. Ej. abuelos			
42-48	4 15- Imita los modelos de la T. V. Ej propagandas			
	5 16 Participa en obras de teatro sencillos asu- miendo el papel de otro.			
- 60-72	6 17- Imita gestos y posturas de sus compañeros y vecinos.			
72-84	7 18- Imita conductas del pedre de su sexo.			
84-96	8 19- Imita conductas de compañeros de su sexo.			
96-108	9 20- Imita conductas de compañeros del otro sexo.			1
108-120	10 21- Participa en obras de teatro complejas asumiendo el papel de otros			
120-132	11			
132-144	12 22- Adopta postura, gestos y vestuario que le permite identificarse con su grupo de referencia.			
	TOTAL	D	±	

SECUENCIAS DE APRENDIZAJE. AREA ATENCION. LEON, 1993. Nº 4: CUBOS.

EDADES	4. CUBOS	ingreso	Control	Control	Egreso
MESES ANOS	Ť		l	2	1
0-1					
1-2					
2-3	Ridians el cubo que se le coloca en la mano				
3-4	2ª Alessoza el cubo con una mano cuándo se le ofrece en limes medians				
4-5	3- Alcanza un segundo cubo con la mano.				
5-6	4. Sostiene un cubo en cada mano y ve el tercero.				
6-7	5- Sostiene un cubo en cada mano, suelta uno para agarrar un tercero.	7			
7-8	6- Sostiene dos cubos y los choca entre si.				
8-9	7- Puede sacar un cubo de una taza por imitación.				

132-144	TOTAL		
	colores.		
120-132	11 22- Inventa patrones complejos con figuras geométricas de 4	- 1	
108-120	10		
96-108	9 21 Inventa patrones sencillos con figuras geométricas de 4 colores.		
84-96	8		
72-84	7 20- Imita patrones complejos con figuras geométricas de 2 colores.		
60-72	6 19. Imita patrones sencillos con figuras geométricas de 2 colores.		
48-60	5		
42-48	4 18. Imita patrones complejos con cubos de 4 colores.		
36-42	17. Imita patrones sencillos con cubos de 2 colores. Ej.		
30-36	3 16. Construye una torre con ocubos.		
24-30	15- Imita el puente con 3 cubos		
-21-24	2 14- Entrega tacos a solicitud del observador.		
18-21	13 Imita un tren con cubos.		
15-18	12- Hace torres de 3 a 4 cubos.		
12-15	11- Intenta hacer torre y se le cae		
11-12	1 10-Coloca un cubo sobre otro		
10-11	9 Mete más de 3 cubos dentro de una taza.		

SECUENCIAS DE APRENDIZAJE. AREA ATENCION. LEON, 1993. Nº 5: CUERPO.

SOUND BOOK OF SEASON SE

EDA	DES	5. PARTES DEL CUERPO/	ingreso	Control	Control	Egreso
MESES	ANOS	FIGURA HUMANA		1	2	
0-1	1					
1-2 2-3	1					
3-4	_1	1- Mira su imagen en el espejo y se rie.				
4-5 5-6	.1					
6-7	1	2- Juega con su imagen en el espejo				
7-8	1					
8-9	1					
9-10 10-11	1	3 Se reconoce a sí mismo en el espejo.				
11-12	2 1					
12-15		 Señala algunas partes de su cara y cuerpo si se le pide. Ej. boca, ojo, nariz. 				
15-18	5	5- Inicia reconocimiento de arriba y abajo de si mismo Ej juega enano-gigante.				

13-21	6 Conoce 6 partes de su cuerpo, la cara completa			
21-24	2 7-Dibuja figura humana. Monigote + ojos.			
24-30	8 Señala 10 partes de su cuerpo. Segmentos gruesos y finos.	1		
30-36	3 9 Dibuja cabeza, brazos y piernas en figura humana.			
36-42	10 Arma rompecabezas de figura humana.			
42-48	4 11 Añade tronco y extremidades correctamente a su dibujo de figura humana.			
_ ~48-60	5 12 Dibuja el cuello y extremi- dades en dos dimensiones.		 	
60-72	6 13 Dibuja cuello, hombros. Figura proporcionada, dos piezas del vestido y expresión facial.			
72-84	7 14 Dibuja figura humana con clara diferencia de sexo.			
84-96	8 15- Dibuja figura humana completa en acción.			 -
96-108	9 16 Dibuja figura humana en contexto rico en detalles.			
108-120	10			
120-132	11			
132-144	12			
*	TOTAL			

SECUENCIAS DE APRENDIZAJE. AREA ATENCION. LEON, 1993. Nº 6: CUENTOS.

EDADI	es 6. Cuentos/	ingreso	Control	Control	Egreso
MESES A	NOS LECTURA		1	2	
0-1					
1-2					
2-3 3-4					
4-5					
5-6					
6-7					
7-8					
8-9	Se interesa por las ilustraciones grandes del cuento:				
9-10	2. Disfruta volteur varias páginas juntas de un cuento.				
10-11	3. Voltes una a una las páginas de un cuento de hojas- gruesas.				
11-12	I 4: Pass las páginas de un libro e intenta agarrar las illustraciones.				
12-15	2: Pase las páginas de un libro de una en una por dos vec consecutivas.	es			
15-18	 Pasa las páginas de una en una para ver las figuras y la mira con interés. 	*			
18-21	7. Es capaz de señalar las figuras en el cuento cuando se pide.	e			
21-24	2 8- Pasa varias paginas de un cuento convencional.				
24-30	9. Usa un cuento convencional sin deteriorario.				

120-132	11 19. Lee cuentos de avennira y los comenta. 12 20. Se interesa por la realidad nacional. Lee los titulares del	
108-120	10 18. Leen historias divertida o de misterio.	
96-108	9 17. Disfruta la lectura de suplementos.	
84-96	8 16. Lee espontáneamente un cuento corto antes de dormir.	
72-84	7 15. Lee un cuento corto con dustraciones.	
60-72	6 14. Hace comentarios relativos al cuento que esta hojeando	
48-60	5 13. Hojea un cuento hasta el final.	
42-48	4 12. Inventa un cuento siguiendo las ilustraciones.	
36-42	11. Disfruta y solicita que le lean un cuento antes de dormir	
30-36	3 10. Es capaz de seguir la secuencia completa de un cuento corto con ilustraciones y pregunta sobre ellas.	

SECUENCIAS DE APRENDIZAJE II. AREA DISCRIMINACION

IL AREA DISCRIMINACION.

SECUENCIAS DE APRENDIZAJE. AREA DISCRIMINACION. LEON, 1993.

Nº 1: MUSICA

EDADES		ingreso	Control	Control	Egreso
MESES AN	OS Cara		1	2	r greso
0-1	1. Se calma al ponerie música suave.				
1-2					
2-3					
3-4	A 70			7	
4-5	2- Tira del cordon para our musica.				
5-6					
7-8					
8-9					
9-10	3 Sigue el ritmo de la música con su cuerpo cuando es				-
, 10	estimulado por el cuidador.				
10-11	4- Hace gestos para our una tonada.				
11-12	1 5- Hace gestos con su cuerpo cuando baila.				
12-15	:				
15-18	6 Imita al adulto bailando	<u> </u>			
18-21	317 8-11				±
21-24	2 7. Baila espontaneamente cuando se le pone música.	-			
30-36	3 8. Hace movimientos con segmentos de su cuerpo cuando baila. Ej. Manos, pies.				
36-42			 		
42-48	4 9. Sigue el ritmo de la música (rápido-lento).		_	-	
48-60	5 10 Discrimina auditivamente diferentes ritmos.				
60-72	6				
72-84	7 11 Particips en un acto grupal musical.				
84-96	8				
96-108	9 12. Participa en bailes grupales. Ej. Danzas grupales.				
108-120	10 13- Desea aprender a bailar pero le cuestA aprender				
120-132	11 14 Muestra interés ca bailes de adultos.				
132-144	12 15 Aprende a bailar.				
	TOTAL	3			

SECUENCIAS DE APRENDIZAIS. AREA DISCRIMINACION. LEON, 1993. Nº 2: ENCAJAP

EDADES MESES AN		NCAJAR/ENROSCAR ARMAR	ingreso	Control 1	Control 2	Egreso
0-1						r D
2-3						
3-4 4-5						
5-6 6-7	1. Saca objetos de un	a envase boca ancho.				

	132-144	120-132	108-120	801-96	84-96	72-84	× 60-72	. 48-60	42-48	36-42	30-36	24-30	21-24	18-21	81-61	12-15		11-12	10-11	9-10	£.	7-8
TATOI	12 22. Se interesa por armar y desarmar aparatos del hogar.	11 21 Arma carros, aviones.	10 20 Clava con el martillo un clavo delgado	9 19- Usa destornilladores de relojería	8 18- Usa el destornillador de estria	7 17. Usa el martillo y clava un clavo grueso	6 16. Arma figuras complejas con legos de piezas pequeñas.	5 15. Arma juegos dee armar de piezas pequeñas.	4 14. Arma figuras con juegos de armar de piezas grandea.	13. Mete granos de caraota en una botella de agua.	3 12. Usan martillo de goma.	11. Coloca figuras en un tablero. Ej. animales	2 10. Destapa envases con rosca.	9. Mete y saca clavijas espontáneamente.	8. Destapa envases sm rosca.	/. Encaja formas en un tablero.	otro.	1 0. Mete formas iguales de diferentes tamaños uno dentro de	 Mede por ensayo y error formas en tablero excavado. 	4. Mete objetos en una caja	3. Explora la clavija. Mete dedo en huequito.	2. Saca con dificultad las clavijus.
-20																						

Nº 3: RASGAR SECUENCIAS DE APRENDIZAJE. AREA DISCRIMINACION. LEON, 1993.

I - Explora papel suave of Explora papel gruceo bacer mido - Rasgado intencional - Rasga con direccion	FDADES	CANDA C
3 2	MESES ANOS	I 2
3 2	0-1	
3 2	1-2	
3 2	2-3	
3	34	
3 2	4-5	
3 2	56	
3	6-7	1 - Explora papel suave como Kleenex
3 2	7-8	
A de la companya de l		2- Explora papel grueso con la intención de hacer ruido- fiacer ruido -
	1	
	12-15	3-s. Raspido sia macoción.
	15-18	
		4. Rusgado intencional sin dirección.
	24-30	
		5 Rasga con direccionalidad signiendo linea recta

12-48	4 6 Rasga con direccionalidad siguiendo linea curva		
48-60	3		
60-72	67. Kasga una figura curva		
72-84	7 8 Rasga una figura con rectas y curvas		
84-96	8 9 Rasga una figura con rectas, curvas y ángulos		
96-108	9		
108-120	10	 	
120-132	11		
132-144	12		
	TOTAL		

SECUENCIAS DE APRENDIZAJE. AREA DISCRIMINACION. LEON, 1993. Nº 4: FIGURAS GEOMETRICAS.

EDAL	DES	4. FIGURAS GEOMETRICAS	ingreso	Control	Control	Egreso
MESES .	ANOS	Y CONCEPTOS		1	2	
0-1						
1-2						
2-3						
3-4						
4-5						
5-6			art.			
6-7		*	+			
7-8		I Agarra las fig. geo. cuando se le dan.				
8-9		2 Se fija en las figuras y mira el tablero.				
9-10		3-Circulos de diferentes tamaños uno dentro del otro.				
10-11		4. Coloca el circulo sin ayuda después de ser entrenado.	+			
11-12	l	5- Saca las clavijas espontaneamente				
12-15		6 Aparea dos pelotri entre varios juguetes.				
15-18		7- Aparea el cuadrado en el tablero con ayuda.				
18-21		8 Coloca el cuadrado sin ayuda.				
21-24	2	9 Coloca el circulo, cuadrado y triangulo en el tablero excavado				
24-30		10- Reconoce conceptos espaciales: arribe- abajo, adentro - afuera.	-			
30-36	3	11-Conoce los conceptos temporales de dia y noche				
36-42	•	12- Clasifica las figuras geométricas por forma simple y color primario.				
42-48	4	13-Coloca y nombra la cruz, circulo, cuadrado, triangulo en el tablero excavado:				
	5	14 Clasifica figuras geométricas por formas simple, colores secundario y tres tamaños.				
/ 60-72	6	15- Coloca y nombra el rectangulo y el rombo.				
72-84		16- Clasifica objetos en clases y subclases. Ej perros				
84-96	8	17 Hace clasificaciones de clase de 2x2. Ej. hembra- varon; 2X3 negro-blanco -amarillo etc				

96-108 9 108-120 10 1	8-Conoce todas las figuras geometricas y es capaz	
120-132 11		
132-144 12	OTAE	

SECUENCIAS DE APRENDIZAJE. AREA DISCRIMINACION. LEON, 1993. N^2 5: ROMPECABEZAS.

## DADES 5. ROMPECABEZAS Y LOTO ingreso Control	2	Lycso
1-2 2-3 3-4 4-5 5-6 6-7 7-8 8-9 9-10 10-11 11-12 1 12-15 15-18 18-21 21-24 21-24 24-30 2. Aparea figuras iguales de un loto. 30-36 30-36 3 3. Arma rompecabezas de cuatro piez i grandes con ayuda. 4. Aparea lotos de memoria (4 a 6 parejas) asociando ideas.		
2-3 3-4 4-5 5-6 6-7 7-8 8-9 9-10 10-11 11-12 1 12-15 15-18 18-21 21-24 24-30 2		
3-4 4-5 5-6 6-7 7-8 8-9 9-10 10-11 11-12 1 12-15 15-18 18-21 21-24 24-30 2		
4-5 5-6 6-7 7-8 8-9 9-10 10-11 11-12 1 12-15 15-18 18-21 21-24 2 1. Arma rompecabezas de dos piezas grandes. 24-30 2. Aparea figuras iguales de un loto. 30-36 3 3. Arma rompecabezas de cuatro piez : grandes con ayuda. 4. Aparea lotos de memoria (4 a 6 parejas) asociando ideas.		
5-6 6-7 7-8 8-9 9-10 10-11 11-12 1 12-15 15-18 18-21 21-24 21. Arma rompecabezas de dos piezas grandes. 24-30 2. Aparea figuras iguales de un loto. 30-36 3. Arma rompecabezas de cuatro piez : grandes con ayuda. 4. Aparea lotos de memoria (4 a 6 parejas) asociando ideas.		
6-7 7-8 8-9 9-10 10-11 11-12 1 12-15 15-18 18-21 21-24 2 1. Arma rompecabezas de dos piezas grandes. 24-30 2. Aparea figuras iguales de un loto. 30-36 3 3. Arma rompecabezas de cuatro piez : grandes con ayuda. 4. Aparea lotos de memoria (4 a 6 parejas) asociando ideas.		
7-8 8-9 9-10 10-11 11-12 1 12-15 15-18 18-21 21-24 2 1. Arma rompecabezas de dos piezas grandes. 24-30 2-4-30 30-36 3 3. Arma rompecabezas de cuatro piez : grandes con ayuda. 4. Aparea lotos de memoria (4 a 6 parejas) asociando ideas.		
7-8 8-9 9-10 10-11 11-12 1 12-15 15-18 18-21 21-24 2 1. Arma rompecabezas de dos piezas grandes. 24-30 2-4-30 30-36 3 3. Arma rompecabezas de cuatro piez : grandes con ayuda. 4. Aparea lotos de memoria (4 a 6 parejas) asociando ideas.		
8-9 9-10 10-11 1 1 1 1 1 1 1 1 1		
9-10 10-11 11-12 1 1 12-15 15-18 18-21 21-24 2 1. Arma rompecabezas de dos piezas grandes. 24-30 2. Aparea figuras iguales de un loto. 30-36 3 3. Arma rompecabezas de cuatro piez i grandes con ayuda. 4. Aparea lotos de memoria (4 a 6 parejas) asociando ideas.		
10-11 11-12 1 12-15 15-18 18-21 21-24 2 1. Arma rompecabezas de dos piezas grandes. 24-30 2. Aparea figuras iguales de un loto. 30-36 3 3. Arma rompecabezas de cuatro piez i grandes con ayuda. 4. Aparea lotos de memoria (4 a 6 parejas) asociando ideas.		
11-12 1 12-15 15-18 18-21 21-24 2 1. Arma rompecabezas de dos piezas grandes. 24-30 2. Aparea figuras iguales de un loto. 30-36 3 3. Arma rompecabezas de cuatro piez i grandes con ayuda. 4. Aparea lotos de memoria (4 a 6 parejas) asociando ideas.		
12-15 15-18 18-21 21-24 2 1. Arma rompecabezas de dos piezas grandes. 24-30 2. Aparea figuras iguales de un loto. 30-36 3 3. Arma rompecabezas de cuatro piez i grandes con ayuda. 4. Aparea lotos de memoria (4 a 6 parejas) asociando ideas.		
18-21 21-24 2 1. Arma rompecabezas de dos piezas grandes. 24-30 2. Aparea figuras iguales de un loto. 30-36 3 3. Arma rompecabezas de cuatro piez. ; grandes con ayuda. 4. Aparea lotos de memoria (4 a 6 parejas) asociando ideas.		
18-21 21-24 2 1. Arma rompecabezas de dos piezas grandes. 24-30 2. Aparea figuras iguales de un loto. 30-36 3 3. Arma rompecabezas de cuatro piez i grandes con ayuda. 4. Aparea lotos de memoria (4 a 6 parejas) asociando ideas.	+	
21-24 2 1. Arma rompecabezas de dos piezas grandes. 24-30 2. Aparea figuras iguales de un loto. 30-36 3 3. Arma rompecabezas de cuatro piez : grandes con ayuda. 4. Aparea lotos de memoria (4 a 6 parejas) asociando ideas.		
21-24 2 1. Arma rompecabezas de dos piezas grandes. 24-30 2. Aparea figuras iguales de un loto. 30-36 3 3. Arma rompecabezas de cuatro piez : grandes con ayuda. 4. Aparea lotos de memoria (4 a 6 parejas) asociando ideas.		
24-30 2. Aparea figuras iguales de un loto. 30-36 3. Arma rompecabezas de cuatro piez: grandes con ayuda. 4. Aparea lotos de memoria (4 a 6 parejas) asociando ideas.	+	
24-30 2. Aparea figuras iguales de un loto. 30-36 3. Arma rompecabezas de cuatro piez: grandes con ayuda. 4. Aparea lotos de memoria (4 a 6 parejas) asociando ideas.	+	
4. Aparea lotos de memoria (4 a 6 parejas) asociando ideas.	+	
4. Aparea lotos de memoria (4 a 6 parejas) asociando ideas.	+	
42-48 415 Arms romner shares de 12 piezes		
The state to the state of the s		
/48-60 5 6. Arma rompecabezas de 24 piezas.		
60-72 6 7. Resuelve los lotos de memoria de 10 figuras conocidas.		
72-84 7 8. Arma rompecabezas figurativos de 52 piezas pequeñas.		
84-96 8 9. Apares lotos de memoria de figuras complejas		
96-108 9 10t Resustve crucigrames de contenido familiar.		
108-120 10 1 E. Se concentra resolviendo pasatiempos.		
120-132 11 12: Resselve lotos de memoria de 20 perejas.		
132-144 12 13. Arms rompecabezas abstractos de 100 piezas pequeñas		
TOTAL		

SECUENCIAS DE APRENDIZAJE. AREA DISCRIMINACION. LEON, 1993.

EDA	DES	6. SI MISMO	ingreso	Control		Egreso
MESES	ANOS			1	2	
0-1		1- Reacciona ante las sensaciones de su interior: hambre, defecación.				
1-2		2- Reacciona ante las sensaciones de su entorno: frio-calor				
2-3		3 Se autotranquiliza haciendo algo específico.				
3-4		4. Juega con sus manos.				
4-5		5 Manifiesta interés sonriendo o tocando su imagen cuando se le pone un espejo.				
5-6		6 Se rie ante el espejo y observaen él su imagen y las de otras personas				
6-7		7- Golpea su imagen ante el espejo y trata de agarraria.				
7-8		8 Atiende cuando se le llama por su nombre.			<u> </u>	
8-9		9-Reconoce cuándo hace algo bien y repite las actuaciones que le celebran				11
9-10		10 Mira su pie en el espejo y se toca el suyo para		 		
10-11		11 Comienza a tener noción de sus acciones y consecuencias.				- 12
11-12	1	12 Trata de agarrar los objetos que se reflejan en el espejo.			F	9
12-15		13-Le gusta la aprobación de los adultos y atraer su atención para afirmar su identidad.			n.	yr y
15-18		14- Se reconoce claramente ante el espejo				
18-21		15 Ve su fotografia y dice yo, nene,mio				
21-24	2	16 Dice como se ilama.				
24-30		17- Se reconoce en el espejo y se llama por su nombre.				
30-36	3	18 -Dice su edad correcta con los dedos.				
36-42		19 Dice su nombre y apellido completo.				
42-48	4	20 Se identifica con una lámina de su sexo.				
48-60	5	21-Reconoce cuando se viste a la mila con ropa de varón (o inversa).				
/60-72	6	22-Se diferencia como varón o hembra y se describe por atributos físicos.				
72-84		23 Dibuja sa familia completa en acción integrandose al grupos.				
84-96	. 8	24 Reconce es si mismo tres cualidades y tres defectos.				
96-108		25-Se describe a si mismo positivamente.				
108-120	10	Tions confienza en que puede hacer las cosas que le inference biens.				
120-132	П	27-Se preocupa por pertenecer a un grupo más que por si- mismo.				
132-144	12	28 Manifiesta preocupaciones por su aspecto físico.				
		TOTAL				T



La presente escala contiene un conjunto de preguntas ante las cuales deberá responder marcando UNA sola alternativa de repuesta. NO DEBE COLOCAR SU NOMBRE, SUS RESPUESTAS SON DE CARÁCTER ANÓNIMO.

Indique con una "X" la profesión que corresponda al JEFE DE SU FAMILIA según las categorías indicadas a continuación:

- 1. Profesión universitaria o su equivalente. Se incluyen en este grupo: ejecutivos, empresarios. o comerciantes de alte nivel. 2. Profesiones técnicas especializadas: ejercicio profesional en alguna de las menciones del Ciclo Diversificado. Se incluyen posiciones gerenciales medias. 3. Empleados sin profesión universitaria o técnica definida. Se incluyen los pequeños
 - comerciantes.
- 4. Obreros especializados.
- 5. Obreros NO especializados.

Marque con una "X" el NIVEL DE INSTRUCCIÓN DE LA MADRE según las categorías indicadas a continuación.

- 1. Instrucción universitaria o su equivalente.
- 2. Instrucción secundana completa (bachillerato completo y escuelas técnicas).
- 3. Instrucción secundaria incompleta.
- 4. Instrucción primaria completa, incompleta o analfabeta.
- 5. Analfabeta.

Indique cual es la FUENTE DE INGRESO DE SU FAMILIA:

- 1. La fuente principal de ingreso de la familia es el resultado de la inversión en empresas, entidades financieras, negocios o fortunà heredada adquirida.
- 2. Los ingresos consisten en honorarios profesionales, ganancias o beneficios.
- 3. El ingreso es un sueldo, es decir, una remuneración calculada sobre una base mensual o anualmente y generalmente pagada mensual o quincenalmente.
- 4. El ingreso consiste en un salario fijo, es decir, una remuneración calculada por semana o
- 5. El ingreso proviene de la ejecución de trabajos ocasionales, la relación de tareas de destajo o de donaciones de origen público o privado.

Indique cuales son las CONDICIONES DE VIVIENDA DE SU FAMILIA:

- 1. Una casa o apartamento muy lujoso que ofrece las máximas comodidades.
- 2. Un alojamiento de categoría intermedia, que sin ser tan lujoso como el de la categoría anterior, es espacioso, muy cómodo y en óptimas condiciones sanitarias.
- 3. Un alojamiento con buenas condiciones sanitarias en espacio reducido, es decir, una casa o parte de una casa o apartamento modesto. Se incluyen los apartamentos del Banco Obrero e INAVI.
- 4. Vivienda con ambientes espaciosos o reducidos con deficiencias en algunas condiciones sanitarias.
- 5. Rancho o vivienda con condiciones sanitarias muy deficientes.

Muchas Gracias por su Colaboración.