

LA MEDIACIÓN DEL DESARROLLO DE LOS NIÑOS DESNUTRIDOS

Miren de Tejada Lagonell
Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

El impacto que sobre el desarrollo tiene la desnutrición se relaciona con su intensidad y duración, con las oportunidades y experiencias que se le ofrezcan al niño y con la calidad de la relación afectiva y social que este reciba en su hogar. La relación madre-hijo es por lo tanto fundamental, ya que esta se constituye en mediadora en el proceso de desarrollo. El concepto de mediación ocupa un lugar central en la psicología del desarrollo actual para explicar el desempeño cognitivo del niño. Numerosos investigadores han demostrado que factores afectivos, sociales y mediacionales, que influyen las perspectivas de éxito, gravitan sobre el infante desnutrido. En este artículo se revisan algunos de los conceptos centrales del Enfoque Sociocultural de Lev Vigotsky; se discute acerca del vínculo madre-niño desnutrido y se hace un análisis de dicha relación en el contexto de la teoría propuesta. Se concluye que es necesario intervenir esta díada para lograr la recuperación socioafectiva y cognoscitiva del pequeño.

Palabras clave: desnutrición, desarrollo psicológico, mediación.

ABSTRACT

MEDIATION OF THE DEVELOPMENT OF MALNOURISHED CHILDREN

The impact of malnutrition on development is related to its intensity and duration, to the opportunities and experiences given to the child and to the quality of social and emotional relationship in the home environment. The relationship mother-child is, therefore, fundamental, because of her role as mediator in the developmental process. The concept of mediation in present developmental psychology is crucial for explaining the child's cognitive performance. Numerous investigators have shown that social, emotional and mediational factors, which influence success, gravitate on the malnourished infant. In this article, we review some of the central concepts of Lev Vigotsky's sociocultural approach, we discuss about the bond mother-malnourished boy and analyze that bond in the context of the proposed theory. We conclude that this dyad must be intervened in order to achieve the socio-affective and cognitive recovery of the child.

Keywords: malnutrition, psychological development, mediation.

RÉSUMÉ

LA MEDIATION DU DÉVELOPPEMENT CHEZ LES ENFANTS SOUS-ALIMENTÉS

L'impact de la sous-alimentation sur le développement a une relation avec son intensité et sa durée, avec les opportunités et expériences données à l'enfant et à la qualité de la relation sociale et émotionnelle au sein de la famille. La relation mère-enfant est, donc, le principe de base si on tient compte de son rôle de médiatrice du développement. Le concept de médiation dans la psychologie développementale actuelle est cruciale pour expliquer l'exécution cognitive de l'enfant. De nombreux investigateurs ont montré que les facteurs sociaux, émotionnels et médiationnels, qui influencent les perspectives de succès, gravitent sur le bébé sous-alimenté. Dans cet article, nous réexaminons certains des concepts centraux de l'approche socioculturelle de Lev Vigotsky, nous discutons le lien mère-enfant sous-alimenté et analysons ce lien dans le contexte de la théorie proposée. Nous concluons que cette dyade doit être intervenue afin d'atteindre le rétablissement socio-affectif et cognitif de l'enfant.

Mots-clé : la sous-alimentation, le développement psychologique, la médiation.

RESUMO

A MEDIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DESNUTRIDAS

O impacto que a desnutrição há sobre o desenvolvimento está relacionado com a sua intensidade e duração, com as oportunidades e experiências que se ofereçam à criança e com a qualidade da relação afetiva e social que este receba no seu lar; para isto a relação mãe-filho é fundamental, já que ela se constitui em mediadora no processo de desenvolvimento. O conceito de mediação ocupa um lugar central na psicologia do desenvolvimento atual para explicar o desempenho cognitivo da criança. Numerosos pesquisadores tem demonstrado que fatores de aspecto afetivo, social y medial, que dramatizam as perspectivas de êxito, gravitam sobre o menor desnutrido. Neste artículo se revisam alguns dos conceitos centrais do Enfoque Sociocultural de Lev Vigotsky; se discute acerca do vínculo mãe-criança desnutrida e se faz uma análise de tal relação no contexto da teoria proposta. Se conclui que é necessário intervir esta díade para atingir a recuperação sócio-afetiva e cognoscitiva do menor.

Palavras chave: desnutrição, desenvolvimento psicológico, mediação.

1. INTRODUCCIÓN

El impacto de la desnutrición sobre el desarrollo infantil, se ha constituido en un área de sumo interés para la Psicología General y para la Psicología del Desarrollo en particular.

Esta circunstancia presente en gran parte de la población mundial, afecta a 780 millones de habitantes de los países en desarrollo, es decir, un 20% de esa población no tienen todavía acceso a alimentos suficientes para satisfacer necesidades básicas diarias a fin de lograr un bienestar nutricional (Bengoa, 2002). La población infantil es la más afectada por su condición de vulnerabilidad biológica, social y psicológica. Esta alteración se asocia a una gran cantidad de factores que han sido descritos por un sin número de autores (Cedrato y Taubenslang, 1978; Monckeberg, 1988; Cravioto y Arrieta, 1990; Cunsmsky, 1991; Cravioto, 1995; De Tejada, 1998; De Tejada, Meza y González, 2000).

La desnutrición está vinculada no solo a la ingesta insuficiente de alimentos, sino también a factores sociales, culturales, a las características de las relaciones afectivas entre los integrantes de los grupos familiares, en los que hay desnutrición; a las características de la interacción psicológica, al nivel de salud mental de la madre y, últimamente, dentro de una tendencia en la psicología del modelo constructivista, a la calidad de la mediación ejercida por las figuras significativas del entorno socio-afectivo sobre el niño desnutrido, las cuales promueven su desarrollo psicológico.

Todos estos factores inciden sobre el individuo y pueden afectar a las diversas áreas que conforman su totalidad: el área motora, física, cognoscitiva, afectiva, moral, social, y el área del lenguaje.

En este artículo se revisan los conceptos más importantes relacionados con el constructivismo y, dentro de este, con el Enfoque sociocultural del desarrollo, desde el cual se introduce el concepto de mediación, que es muy importante para impulsar el desarrollo psicológico del ser humano. Posteriormente, se hace referencia a las características de la relación madre-hijo promotoras de un desarrollo adecuado y a las específicas relacionadas con el niño desnutrido. Se revisa un conjunto de investigaciones en las que se revelan los principales hallazgos en torno a este aspecto encontrados por científicos sociales en Argentina, Brasil, Chile, México, y Venezuela. A partir de cada uno de ellos, se extraen conclusiones que llevan al lector a deducir que la mediación

ejercida por la madre sobre el niño desnutrido es limitada en cuanto a impulsar su desarrollo psicológico y promover el avance en secuencias del desarrollo.

2. CONSTRUCTIVISMO Y MEDIACIÓN

El constructivismo es un término utilizado tanto en Psicología como en Educación para hacer referencia a la forma como el individuo aprende, construye su conocimiento y/o se apropia de los elementos propios de su cultura, ya que “se refiere a un determinado enfoque o paradigma explicativo del psiquismo humano que subraya la importancia de la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de adquisición del conocimiento” (Gumila y Puertas, 1999).

Ríos (1999a) define el constructivismo como una perspectiva teórica que intenta explicar cómo llegamos a conocer, y cuyo objetivo tácito o explícito es el de servir como marco de referencia para la acción práctica. Dentro de este paradigma, se concibe al sujeto como un participante activo en el proceso de construcción; para esto el sujeto requiere del apoyo de mediadores con quienes establece un intercambio de conocimientos, bagaje cultural y nueva información; con ello logra realizar reestructuraciones cognitivas que le permitirán atribuir significado a situaciones desconocidas, hasta ese momento, para él.

Los principales exponentes del modelo son Jean Piaget, con la Teoría genética del desarrollo cognitivo, y Lev Vigotsky, con el Enfoque sociocultural; ambos autores son considerados dos titanes dentro de la Psicología del siglo XX: sus postulados teóricos han dominado el conocimiento en cuanto a la comprensión y explicación de cómo aprendemos y cuáles son los factores esenciales para explicar el desarrollo de los individuos.

Desde el enfoque constructivista se propone que “el verdadero aprendizaje es una construcción de cada individuo, quien logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración” (Ríos, 1999b, p.75).

Ambos comparten el modelo constructivista porque consideran al niño como un organismo activo, “constructor” y procesador de su realidad cambiante, sin embargo, sus planteamientos difieren, pues

mientras Piaget describe al niño como un pequeño científico que construye el mundo él solo, Vigotsky sugiere que el desarrollo depende de las personas que están a su alrededor, propone que el desarrollo cognitivo tiene lugar mediante la interacción del niño con adultos y con niños mayores [...] quienes juegan un papel de guía o maestro, le dan apoyo o son un escalón para su desarrollo, usándolos mientras construye un juicio firme que eventualmente le permita resolver solo sus problemas. (León, 1995, p. 21)

Para Piaget y Vigotsky la adquisición de la conducta humana no sería posible sin la participación activa del propio individuo, desde su nacimiento, en actividades compartidas con las personas y los objetos que lo rodean. En consecuencia, el desarrollo se concibe como una construcción en la que el propio sujeto tiene un papel fundamental mediante las interacciones que es capaz de mantener con su ambiente físico y social (Martínez, 1998).

La diferencia radica, entonces, en el papel que juega el entorno: desde la perspectiva de Piaget, el ambiente brinda los contenidos que el niño debe asimilar; el énfasis está en la acomodación que hace el niño ante este ambiente, actividad esta que realiza en solitario, vale decir, de manera individual. Para Vigotsky, el ambiente social es el facilitador activo del desarrollo del niño; a través de un proceso conocido como mediación, el niño aprende primero en su interacción con otros, para luego realizar la misma actividad individualmente: primero lo hace con las personas y después, en solitario. La posición de equilibrio entre organismo, ambiente e instrucción, es la clave de la Teoría dialéctica de Vigotsky.

2.1. La mediación social: clave del desarrollo psicológico

Etimológicamente por *mediación* se puede entender la acción y efecto de intervenir alguien o interponer algo, con la finalidad de lograr determinados objetivos o bien, como en el caso de este trabajo, para interceder en el proceso de desarrollo.

Desde una perspectiva cognitiva, se lo puede concebir como el proceso por el que las herramientas y los signos se incorporan a la acción humana y le dan forma en modos que resultan fundamentales.

La mediación, en el marco de la teoría de Vigotsky, puede definirse como la manera específica en que los adultos u otros compañeros más expertos apoyan socialmente al individuo en desarrollo, creando interactivamente las

condiciones para el aprendizaje o ejecución de una actividad potencialmente posible.

El sujeto que interviene en la presentación de la actividad al niño, se conoce como *mediador*, y el proceso de presentación–ejecución de tal actividad, como *mediación*. En el transcurso de la mediación, por tanto, se realiza una actividad, para la cual es indispensable la presencia de un agente social que utiliza instrumentos a través de una acción mediada.

Según el enfoque sociocultural propuesto por Vigotsky, el conocimiento y la actividad mental del pequeño se originan en la interacción con otras personas; el proceso de desarrollo consiste en interiorizar gradualmente lo que previamente se ha conseguido con la ayuda de otros. Vale decir que a lo largo de su desarrollo, el infante va progresando en la capacidad para realizar ciertas actividades por sí solo. Durante el proceso de cambio evolutivo existirán actividades que el niño no logrará realizar ni solo ni con ayuda, posteriormente, el niño conseguirá ejecutarla con auxilio de alguien más experto y, finalmente, en el transcurso de la interacción, se apropiará de los elementos necesarios para emprender la actividad de forma independiente. Para Vigotsky, la explicación del desarrollo humano del niño se halla en su desarrollo cultural o en la adquisición por parte de este de los sistemas y estrategias de mediación–representación propios de su grupo social (Álvarez y Del Río, 1999).

Se entiende por tanto que el desarrollo de las funciones mentales superiores son producto de la interacción con objetos y sujetos más expertos inmersos en una realidad histórica y cultural cambiante para ambos (Enesco y Del Olmo, 1992). Para que tal desarrollo se dé, es necesario el uso de instrumentos; por esta razón, el autor, en el marco del su enfoque sociocultural, propone la existencia de dos tipos de mediación: instrumental y social (Vigotsky 1931/1996).

2.1.1. La mediación instrumental

La mediación instrumental es el proceso por medio del cual el sujeto, a través de la interrelación social, se apodera de los principales signos y herramientas propios de su cultura, que utiliza para organizar su memoria consciente, dirigir su atención, controlar su conducta. Estos signos y herramientas son englobados en la expresión *instrumentos psicológicos*.

Dentro de los mediadores instrumentales se incluyen las diferentes formas de recursos mnemotécnicos, los símbolos algebraicos, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas, los dibujos, así como otros tipos de signos convencionales que son creaciones artificiales de la humanidad, construidas a partir de la cultura: el sistema de mediación instrumental más importante y trascendente es el lenguaje (León, 1997; Álvarez y Del Río, 1999).

2.1.2. La mediación social

La mediación instrumental converge en otro proceso de mediación que la hace posible y sin la cual, en el ser humano, no habría desarrollo de la representación externa. Este proceso lo constituye la mediación social, entendida como una mediación instrumental interpersonal entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, lo que le permite al sujeto apropiarse de los instrumentos psicológicos que más tarde empleará de manera individual.

Según Moll (1990), las interacciones sociales son actividades mediadas, durante las cuales se utilizan signos e instrumentos que se emplean para comunicarse e interponerlos en el contacto con el mundo social. Luego, en la práctica, se usan para mediar en las interacciones con el YO; se interioriza su uso para ayudar a los niños a pensar. Se emplean los instrumentos para modificar materialmente el entorno, mientras que el signo es un constituyente de la cultura y actúa como mediador de las acciones.

A diferencia del instrumento, el signo o símbolo no modifica materialmente el estímulo, sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador y, en definitiva, actúa sobre la interacción de una persona con su entorno.

Lo esencial de la conducta humana es estar mediada por los instrumentos. Como señalan Álvarez y Del Río (1999), Vigotsky considera que son instrumentos psicológicos todos aquellos objetos cuyo uso sirve para ordenar y reposicionar externamente la información, de modo que el sujeto pueda escapar a la dictadura del aquí y el ahora y utilizar su inteligencia, su memoria o atención en una representación cultural de los estímulos, con los cuales –al tenerlos en su mente– puede operar cuando quiera y no solo cuando la vida real se los ofrezca:

las funciones mentales superiores del ser humano deben considerarse productos de una actividad mediada. El papel del mediador lo desempeñan los instrumentos psicológicos superiores y los medios de comunicación interpersonal [...] como los instrumentos materiales, los instrumentos psicológicos son construcciones artificiales, ambos son sociales por naturaleza, pero mientras los instrumentos materiales pretenden el control sobre los procesos naturales, los instrumentos psicológicos dominan las formas naturales de conducta y cogniciones individuales... (Vigotsky 1934/1995, p. 18).

La mediación debe ser entendida, por tanto, como un proceso que se caracteriza por ser:

- a. Interpsicológico: porque ocurre inicialmente en el plano externo al sujeto.
- b. Intrapsicológico: porque al presentarse primero en el plano externo, la actividad realizada por el sujeto le permite apropiarse de los instrumentos y signos ofrecidos durante la interrelación social, que aplicará luego sin intervención social, en un plano individual.

Se considera la interrelación social como un factor fundamental durante el proceso, por lo que la actividad conjunta, colectiva y/o de cooperación, es trascendental para que el desarrollo ocurra. En consecuencia, la mediación es un proceso esencial para propiciar el desarrollo del individuo, ya que promueve la interacción del niño con objetos—estímulos, adultos y compañeros más expertos, quienes facilitan los recursos; asimismo, suscita el salto cualitativo, mejora y optimiza la actividad mental del niño, facilitando con ello que el pequeño disfrute de una adecuación más precisa de las actividades de aprendizaje a su nivel real de desarrollo.

A través del proceso de mediación se le concede al infante la posibilidad de valerse de un conjunto de capacidades que no le pertenecen, disponer de una conciencia ajena, de una memoria, una atención, unas categorías y una inteligencia prestadas por el adulto, las cuales suplementan y conforman, gradualmente, la imagen del mundo del niño y construyen paulatinamente su estructura mental. Su mente, en tal sentido, funciona con soportes instrumentales y sociales externos, los cuales, en la medida que vaya siendo dominada por el niño, irá construyendo correlatos internos a partir de actividades externas, interiorizándose y conformándose en su propia mente (Ríos, 1997; Álvarez y Del Río, 1999). Todo esto se resume en la ley genética cultural propuesta por Vigotsky: “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel

individual; primero entre las personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)... (Vigotsky, 1931/1996, p. 94).

Es posible afirmar, por lo tanto, que el niño, a medida que aprende a través de un proceso de interacción social con las figuras significativas de su entorno, logra el desarrollo de su potencialidad psicológica, apropiándose de los elementos propios de su cultura, y avanza así en su desarrollo psicológico. Desde esa perspectiva, el desarrollo va a remolque del aprendizaje y se da a través del proceso de mediación.

El concepto de mediación social está vinculado con el de internalización, que Vigotsky define como “la reconstrucción interna de una operación externa” (1931/1996, p. 92). Su relación con el concepto de mediación social se apoya sobre la base de que, a través de la actividad socialmente compartida, es como el individuo se apropia de ella pasando del plano externo al interno, de lo social a lo individual; así la actividad favorece la internalización de las funciones psicológicas nuevas. Para Vigotsky las fuentes de desarrollo psíquico del individuo no se hallan en el sujeto mismo sino en su trama de relaciones sociales, en el sistema de comunicación con otras personas, en su actividad colectiva y conjunta con ellas.

La internalización posibilita la transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales. Vigotsky señala que todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas. En este proceso juega un papel muy importante toda la actividad social compartida, intencional y mediada.

Para Vigotsky la internalización conlleva diversas transformaciones: una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente; un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. Vigotsky concluye señalando que “la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas, es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana” (Vigotsky 1934/1995, p. 94).

A pesar de reconocerse la trascendencia de la mediación social dentro del desarrollo psicológico del individuo, es necesario decir que

la interacción social por sí misma no genera progreso cognitivo y tampoco lo genera cualquier ambiente o contexto [...] para lograrlo los individuos más expertos deben preparar un escenario de aprendizaje actuando como mediadores

conscientes e intencionales, es decir semióticamente, compartiendo significados [...] provocándole conflictos socio-cognitivos, construyendo junto con él una participación guiada ... (Gallegos, 1997, p. 42).

En ese mismo orden de ideas, Kozulin (2000, p. 83) afirma que “no todas las interacciones en las que interviene el niño, un adulto y un objeto, conducen a experiencias de aprendizaje mediado”; para distinguir una experiencia mediada de otra que no lo es, se debe cumplir con un conjunto de criterios, de los que se hablará más adelante. Puede adelantarse que las tareas realizadas por el mediador a través de una actividad cooperativa, intencional y socialmente compartida, se conocen con el nombre de *andamiaje*, concepto introducido por Bruner, difusor de las obras de Vigotsky, el cual se deriva de la interpretación de los conceptos de zona de desarrollo próximo y mediación.

El andamiaje puede ser entendido como “el proceso por el que los adultos o individuos más expertos comparten su conocimiento con un niño o un individuo inexperto, para realizar conjuntamente alguna tarea o actividad que está más allá de las capacidades individuales del pequeño. El resultado es que el experto construye una guía o “andamio” que facilita el aprendizaje del individuo inexperto y que le va a permitir seguir desarrollándose hacia niveles más altos” (Enesco y Del Olmo, 1992, p. 54). El andamiaje le proporciona al niño un “préstamo” de conciencia y de conocimientos hasta que él mismo logre desarrollar su propia conciencia y sus conocimientos.

Al examinar las características generales del entorno social, psicológico y afectivo del niño desnutrido, cabe preguntarse: ¿puede la madre y/o cuidador del niño desnutrido ser un mediador consciente e intencional del proceso de desarrollo del niño? Antes de examinar el perfil psicológico que caracteriza a las madres de los niños desnutridos, se revisarán, en primer lugar, las conductas esperadas para que la relación madre/hijo sea promotora del desarrollo, así como algunos aspectos relacionados con la desnutrición.

3. LA RELACIÓN MADRE/HIJO: PROMOTORA DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO

El entorno psicoafectivo donde se desarrolla el niño tras su nacimiento es tanto más importante que el intrauterino de donde proviene.

Porres (1993) afirma que ese medio interno, cálido, sobreprotector, constituido por el útero materno, rodeado de un manto de resguardo biológicamente concebido como la placenta, tiene su equivalente en el mundo

exterior en un ambiente estructurado, que ha llamado la *placenta externa*. De la misma forma como en el estado intrauterino la placenta sirve para proveer las necesidades fundamentales del feto, la placenta externa está conformada según los mismos fines, es decir, cubrir las necesidades básicas necesarias para el desarrollo psicológico del niño a lo largo de su ciclo vital. Esta base necesariamente está conformada por afecto, seguridad, pertenencia, alimentación, abrigo, experiencias y oportunidades; la madre es la protagonista más importante para promover ese desarrollo psicológico del niño bajo su cuidado.

La interacción madre-hijo tiene un carácter protagónico para impulsar el desarrollo infantil, a partir de una base fundamental, como la relación afectiva entre los integrantes de la díada, que le permitirá a la madre y/o cuidador ejercer el rol de manera óptima. Los factores psicológicos implícitos en la relación madre-hijo, en términos de interacción afectuosa y cognitiva, están asociados con un crecimiento y desarrollo adecuado.

Diversos investigadores (Zeittin y Mansour, 1985, entre ellos) han realizado observaciones sistemáticas de la interacción madre-hijo, que han permitido identificar las características específicas asociadas a un crecimiento y desarrollo eficaz. Algunas son las siguientes:

Con relación a la madre:

- ✓ Satisface de manera apropiada, rápida y consistente las necesidades del niño.
- ✓ Establece una relación física frecuente.
- ✓ Se comunica verbalmente, respondiéndole a sus oralizaciones.
- ✓ Establece con el niño una relación afectuosa, cálida y amigable.
- ✓ Lo mira directamente a los ojos.
- ✓ Establece un ritmo equilibrado entre sus exigencias y las posibilidades de respuesta del infante. Respeta el ritmo de su interacción.
- ✓ Existe reciprocidad durante la interacción y permite que el niño la inicie y la guíe.
- ✓ Existe claridad en el establecimiento de hábitos y normas¹ que quiere transmitirle al pequeño; establece límites conductuales claros.
- ✓ Ofrece estimulación a través de medios físicos y sociales, de manera oportuna, variada e intencional.

¹ Se trata de normas culturalmente aceptadas.

- ✓ Brinda con regularidad alimentos en cantidad y calidad acorde a las necesidades fisiológicas del niño; evita el conflicto durante el acto de alimentación.

En relación con el niño como integrante de la díada, se puede mencionar que su actividad, iniciativa, habilidad para demandar la satisfacción de sus necesidades, entre otras, constituyen un factor importante en la calidad de la interacción madre-hijo.

Es importante recordar que, dentro de un modelo contextual del desarrollo, existen en esta díada tres características fundamentales: reciprocidad, establecimiento de sentimientos mutuos y cambio gradual en el equilibrio de poderes para la formación de una adecuada interacción madre-hijo. A este propósito es conveniente evocar algunos aspectos relativos al Modelo ecológico del desarrollo propuesto por Bronfenbrenner (1987), para quien entre estas díadas se presenta la actividad conjunta (interrelación madre-hijo). Las díadas constituyen un contexto crítico para el desarrollo, ya que promueven en el niño la adquisición de habilidades como producto de la interacción, las cuales estimulan la evolución de un concepto de interdependencia importante para su desarrollo psicológico. Dentro de este modelo teórico, las díadas o sistemas de dos personas constituyen el componente básico del microsistema en el que se desenvuelve el infante. Estas son especialmente convenientes y necesarias para el desarrollo y ejercen una poderosa influencia en la motivación para el aprendizaje. El autor concede igual alcance al apego emocional, que debe ser fuerte y duradero para que la persona en desarrollo participe en actividades conjuntas cada vez más complejas, de tal manera que se facilite su aprendizaje y desarrollo conductual.

Desde el Enfoque sociocultural, la relación madre-hijo se considera como un factor influyente, no solo en el desarrollo emocional del pequeño, sino también en el cognitivo. En tal sentido, la mediación es un continuo que va desde una baja hasta una alta calidad de mediación.

Es menester recordar, tal como se mencionó en anteriores párrafos, que la interacción por sí misma no genera progreso en el desarrollo; es indispensable estructurar un conjunto de actividades que generen reto cognitivo en el niño, es decir, que lo inviten a pensar y repensar acerca de los hechos o acontecimientos que se le presentan, para así avanzar en su desarrollo y expresar su potencialidad. En este sentido, debido a que la relación madre-hijo constituye

una díada fundamental para impulsar el desarrollo del infante, la madre se convierte en una protagonista relevante para propiciar tal desarrollo.

Desde el Enfoque sociocultural, las características que debe reunir la mediación para promover el desarrollo infantil, son las siguientes (Lidz, 1991):

- a. *Intencionalidad y reciprocidad*: entendidas como la disposición consciente por parte del adulto de interponerse entre la fuente de estímulos y el infante con la finalidad de influir en las adquisiciones de este.
- b. *Significado*: entendida como el conjunto de comunicaciones que aporta la madre al niño, las cuales lo ayudan a comprender el contenido de la actividad que se le está pidiendo ejecutar. Por ejemplo: “¿Ves esto? Fíjate bien, cual de todos ellos (los objetos que se le muestran) tienen las esquinas iguales. Muy bien, así es”.
- c. *Trascendencia*: implica establecer algún tipo de comunicación con el niño, de tal manera que esta le sirva para comprender que una situación presente se relaciona con una del pasado. Se trata de explicar por qué se ha actuado de un modo determinado, reflexionar sobre ello, lo que le ayuda a flexibilizar la estructura cognitiva del niño. Por ejemplo: “¿Qué piensas tú de ese hecho que te sucedió en la escuela?” o “¿Cómo crees tú que hubieras podido resolver esa discusión con tu hermano sin pegarle?”.
- d. *Regulación de la tarea*: establecer con el niño interacciones y comunicaciones que le permitan tener éxito en la ejecución de una tarea y experimentar un sentimiento de competencia. Por ejemplo: “¿Por dónde quieres comenzar éste rompecabezas?”, “¿Si colocas esta pieza primero, ¿no crees que es más fácil para continuar?”.
- e. *Elogiar y alentar*: un conjunto de comunicaciones verbales o no, que le indican al niño que él está haciendo bien una tarea. Por ejemplo: tocar o abrazar al niño cuando coloca correctamente la pieza del rompecabezas o decirle “Muy bien, ya veo que entendiste la tarea”.
- f. *Compartir experiencias*: conjunto de verbalizaciones del mediador con el niño que le informan a este sobre las experiencias de aquel, en relación con la tarea que está ejecutando. Por ejemplo: decirle “cuando yo era pequeño, yo solía comenzar el rompecabeza por los extremos...”.

- g. *Involucración afectiva*: conjunto de manifestaciones (verbales o no) que envuelven un sentido de cariño hacia el niño y muestran satisfacción en el mediador por el disfrute de este y sus logros. Por ejemplo: mostrarse alegre por el éxito del niño ante una tarea.
- h. *Contingencia de la respuesta*: habilidad por parte del mediador para comprender las necesidades del niño (afectivas, de aprendizaje, de comunicación) y responder de forma apropiada y contingente (tiempo adecuado) al momento. Por ejemplo, ver la expresión del rostro en el niño y comprender que se muestra alegre ante su éxito en una determinada tarea, elogiarlo por ello.
- i. *Consideración conjunta*: comunicaciones del mediador hacia el niño que le indican a este que la experiencia es compartida. Por ejemplo, decirle al infante “tuvimos que trabajar duro para solucionarlo”.
- j. *Diferenciación psicológica*: actitud por parte del adulto que le permite mantener su papel de mediador del aprendizaje del niño; implica mantener tal condición, de manera que el mediador no se apropie de la experiencia, no compita con el niño ni muestre señales de rechazo a los esfuerzos del niño por realizar la tarea. Por ejemplo: en la tarea de construcción de un rompecabezas, que el padre termine la tarea, bien porque le parezca interesante o porque no tenga la tolerancia ante las fallas del niño en la ejecución de la misma.

La mediación óptima del aprendizaje, según Lidz (1991), no depende del lenguaje, contenido, lugar, ni del tiempo sino más bien de cómo se produce dicha relación.

Por su parte, Kozulin (2000) afirma que la intencionalidad, la trascendencia y el significado constituyen los parámetros básicos y necesarios de cualquier interacción de aprendizaje mediado.

A la luz del Enfoque sociocultural, el aprendizaje remolca al desarrollo y, para que el primero ocurra, el niño debe estar sometido a experiencias de aprendizaje mediado, las cuales deben reunir el mayor número de las características mencionadas en párrafos anteriores para permitir que el desarrollo ocurra.

En una situación de aprendizaje mediado, un adulto o compañero más capacitado se sitúa entre el entorno y el niño, modificando radicalmente las

condiciones de la interacción. El mediador selecciona, modifica, amplifica e interpreta objetos y procesos para el niño. La meta final del aprendizaje mediado “es hacer que el niño sea sensible al aprendizaje por medio de una exposición directa a los estímulos y conseguir que desarrolle los requisitos cognitivos para realizar este aprendizaje directo” (Kozulin, 2000, p. 83).

Ahora bien, si se observan en conjunto las características de las manifestaciones conductuales que se le exigen a la madre y/o cuidador del pequeño para impulsar el desarrollo psicológico del mismo, según un enfoque interaccionista social (Enfoque sociocultural) o ecológico (Modelo ecológico del desarrollo humano, Bronfenbrenner), podría decirse que por lo menos tres de las características son comunes a ambos enfoques explicativos y se incluyen bajo el término *mediación*; estas son las siguientes:

BRONFENBRENNER (1987)	LIDZ (1991)
✓ Reciprocidad	✓ Reciprocidad. Intencionalidad y reciprocidad
✓ Sentimientos mutuos	✓ Involucración afectiva
✓ Diferenciación psicológica	✓ Cambio gradual en el equilibrio de poderes

Podría decirse que cada una de las conductas en las madres apuntan hacia una deseabilidad psicológica, vale decir, lo esperado para que esta se convierta en promotora del desarrollo psicológico de su hijo. Existen, sin embargo, circunstancias que se interponen en la díada y limitan la ejecución de actividades conjuntas y la adecuada expresión afectiva, bien sea por factores inherentes al mediador (en este caso la madre) o bien por características inherentes al mediado (en esta caso el niño). Entre estas circunstancias que limitan la calidad de la interacción se pueden mencionar el estado nutricional del pequeño y/o el estado emocional afectivo de la madre, lo que nos obliga a revisar algunos aspectos relacionados con este problema.

4. LA DESNUTRICIÓN

La desnutrición puede ser entendida como uno de los males más terribles que aquejan a los individuos dentro de una sociedad y violentan los derechos humanos, ya que implica la limitación para obtener de su contexto sociocultural los alimentos necesarios y suficientes para satisfacer una necesidad

básica fundamental. Alimentarse permite cumplir, primero, con funciones de carácter biológico y, luego, con funciones psicológicas y sociales.

Al revisar el concepto en las referencias bibliográficas médicas, se observa que la desnutrición se ha asociado, fundamentalmente, con la pérdida de nutrientes y con la inaccesibilidad hacia estos. En tal sentido, Braier (1987, p. 504), la define como “un trastorno nutricional potencialmente reversible, que se presenta cuando el individuo no ingiere o no utiliza los nutrientes suficientes y apropiados para su condición fisiológica o cuando tiene exceso de pérdida de nutrientes”. Existe también otra definición (ver De Tejada, Tineo y Márquez, 1994), que limita la calidad de la interacción, y vincula la desnutrición a su génesis socioambiental, como expresión de la relación inadecuada del individuo con su entorno. De acuerdo con esta definición, la desnutrición es el estado patológico producido por una insuficiente ingesta de alimentos, en cantidad y calidad, que son reflejo de los fenómenos socioeconómicos 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 pequeño en desarrollo.

En concordancia con las afirmaciones anteriores, Andrade (1990) afirma que la desnutrición no es solo escasez de proteínas y calorías en la dieta, sino también carencia afectiva, ausencia de estímulo cultural, camino y escuela para el aprendizaje de prácticas antisociales y delictivas, el desarrollo de la violencia, el rencor, el resentimiento, para la dificultad en la toma de decisiones y en la capacidad para razonar, criticar, reflexionar e inferir. Constituye una negación para la participación ciudadana útil, tanto en lo personal como en lo social.

Cuando un infante se encuentra en situación de déficit nutricional se muestra triste, apático, irritable, desinteresado tanto para realizar su actividad fundamental –el juego– así como para demandar y establecer vínculos afectivos y/o sociales con las personas significativas y más expertas de su contexto inmediato (debilitamiento en la involucración afectiva). Un niño en situación de desnutrición resguarda las pocas energías de su organismo para el mantenimiento de sus funciones vitales básicas (respiración, eliminación), y evita emplearla en actividades como explorar, conocer y aprender. En tal sentido, se convierte en una figura poco demandante en la díada de interacción en la que participa y, en consecuencia, disminuye la interacción efectiva con su entorno, lo que se expresa en retrasos en el desarrollo (Cravioto, 1995).

4.1. Perfil psicológico de las madres de niños desnutridos

Unidas a la alimentación del niño, las características de la interacción madre-hijo así como la calidad afectiva básica entre el niño y su sistema familiar juegan un papel determinante para el alcance de destrezas, habilidades cognitivas; más específicamente juega un rol fundamental la calidad de la mediación ejercida por la madre u otra persona significativa. Así como la calidad de mediación se puede ubicar en un continuo que va de una baja hacia una alta mediación, igualmente una alimentación inadecuada ofrecida al pequeño por parte de la madre puede ser explicada por una serie de hechos que también se ubican en un amplio espectro. La dificultad en la interacción madre-hijo durante el proceso de alimentación podría explicarse por hechos que van desde una tecnología materna inadecuada, desprovista de un conocimiento óptimo acerca de qué alimentos ofrecer, cuándo y de qué modo hacerlo, ausencia de claridad en la madre sobre la importancia de formar hábitos en general, y vinculados con la alimentación en particular, hasta la expresión de rechazo de la madre hacia el niño, debido a una serie de experiencias vitales significativas en la vida de la madre que conducen a psicopatología. Para explicar qué hace que un infante se desnutra o no y con qué nivel de intensidad, se debe recurrir a una secuencia de hechos que van desde el manejo conductual inadecuado por parte de la madre hasta la disfunción psicológica de esta (De Tejada, 2002). En este último grupo pueden ubicarse las madres de los niños desnutridos graves.

Entre las numerosas investigaciones que han llevado a definir el perfil psicológico de las madres de niños desnutridos se pueden mencionar las siguientes:

- Taubenslang (1978) realizó investigaciones con madres de niños desnutridos graves en una sala pediátrica del Hospital Vicente López de Buenos Aires, con el objeto de indagar acerca de su personalidad. Sus hallazgos reportaron que las madres de los niños desnutridos son seres inmaduros, con predominio de niveles instintivos y escaso desarrollo de las estructuras yoicas y superyoicas; muestran un alto grado de dependencia y ambivalencia afectiva, lo que bloquea el desarrollo de su personalidad. Durante su relación con el niño el investigador halló que este recibe de su madre escasa estimulación corporal y afectiva, pues ella no le habla, no lo arrulla ni lo mira mientras lo alimenta o le cambia la ropa.

- Torres y otros (1996) indagaron acerca del nivel de salud mental de las madres de niños desnutridos, en la comunidad de Embú-São Paulo, en Brasil. Tras la aplicación de un Cuestionario para la evaluación de la morbilidad psiquiátrica adulta, reportaron que la prevalencia de desórdenes mentales en este grupo de madres fue más alta (63%) que en madres de niños eutróficos (38%); concluyeron que las madres de niños con malnutrición muestran alta proporción de disturbios mentales. Igualmente reportaron un conjunto de investigaciones realizadas en un centro de salud de Honduras, donde se halló una correlación positiva entre el grado de incapacidad causada por desórdenes mentales en las madres y la severidad de malnutrición de sus hijos; asimismo se demostró que madres con historias de eventos emocionales negativos fueron más propensas a tener niños con malnutrición.
- Bernardes (1997) desde São Paulo, Brasil, reportó un estudio fenomenológico acerca de la experiencia de vida en madres de niños desnutridos. Identificó un conjunto de factores de riesgo para desnutrición en lactantes y preescolares entre los que menciona: multiparidad, insuficiencia de ingresos, desempleo, alcoholismo en la pareja, bajo nivel de instrucción en la madre, dolencias físicas y nerviosismo en la madre, conflictos conyugales, pobre participación del padre, falta de apoyo social por parte de amigos y familiares, fracaso en el acceso al sistema de salud y fragilidad en la salud de los niños debido a factores ambientales del entorno. En cuanto al mundo experiencial afectivo de las madres, reportó sentimientos de soledad, de impotencia ante sus circunstancias de vida, baja autoestima, desvalorización, actitud fatalista frente a su condición presente y expectativas futuras, sentimientos de impotencia, externalidad (no reconocer su responsabilidad por la situación de desnutrición del infante), percepción episódica de la realidad (no vincular experiencias previas con las anteriores para evaluar su existencia); atribuyó estas últimas deficiencias a limitaciones cognitivas o patrones socioculturales para enfrentar la realidad. Todas las madres entrevistadas manifestaron vivenciar algún tipo de debilidad física, psíquica o cognitiva.

En Venezuela, las investigaciones realizadas por De Tejada (1998); De Tejada, Meza y González (2000); Labrador, Camargo y Ferrer (2001); Castro,

Lecuna, Veronesi y Azuaje (2001), en las cuales se ha indagado acerca de la interacción madre-hijo y de las características de personalidad de las primeras, corroboraron los hallazgos anteriormente reportados.

De Tejada (1998) estudió las características de la interacción madre-hijo desnutrido grave en el Centro Clínico del Instituto Nacional de Nutrición, Caracas, y describió un patrón de comportamiento caracterizado por: contacto físico empobrecido, rutinario, automatizado, inflexible y asociado, por lo general, a la rutina diaria de cuidado básicos así como a la limitada interacción comunicacional de la madre con el niño, con un lenguaje estructurado por monosílabos y frases cortas, y poca resonancia afectiva con el niño.

En otra investigación (De Tejada, Meza y González, 2000), realizada en el mismo centro, se evaluó un grupo de madres de niños desnutridos graves con la finalidad de describir su perfil psicológico. Este fue caracterizado por deficiencias en la capacidad intelectual, niveles cognitivos deficientes, retrasos globales en la maduración perceptiva con una edad propia de los 11 años, percepción parcial de la realidad, desorientación alopsíquica, organicidad cerebral de origen estructural y/o funcional, comportamientos compatibles con cuadros psicopatológicos, características de personalidad representadas por impulsividad, agresividad, inseguridad con sentimientos de inadecuación personal, ira, timidez, ansiedad, inadaptación social, dependencia e infantilidad.

Labrador, Camargo y Ferrer (2001), por su parte, evaluaron un grupo de madres de niños en diversos grados de desnutrición en el Centro de Recuperación Nutricional del Hospital Chiquinquirá de Maracaibo, Edo. Zulia. Estudiaron sus características cognitivas, emocionales y conductuales; para esto aplicaron un conjunto de pruebas creadas durante la investigación. Los resultados permitieron señalar que las madres variaban en emociones y conductas de acuerdo con el tipo de desnutrición del infante: a medida que se incrementaba el deterioro nutricional de los pequeños, el porcentaje de características emocionales positivas decreció, y aumentaron las características negativas tales como tristeza, miedo, rabia y asombro. Consiguieron también que las madres presentaban creencias basadas en una lógica particular; sin embargo, a medida que se incrementó el grado de desnutrición de los niños, esas creencias variaron. Comprobaron así que las ideas racionales de las madres del grupo con niños desnutridos graves eran producto de verbalizaciones fallidas irreales y dadas bajo la concepción de lo que debe ser “una buena

madre”. En cuanto a las características conductuales, consiguieron que aunque en todas se encontró un cierto grado de responsabilidad, las medias de interacción física, interacción verbal y atención, fueron disminuyendo a medida que aumentaba el grado de desnutrición del infante.

En niños en situación de riesgo nutricional y desnutrición leve, las características psicosociales más representativas en las madres se caracterizan por: escasa orientación en educación nutricional y para la salud, ausencia de hábitos higiénicos, manejo conductual inadecuado del niño dentro del hogar, distribución inadecuada del tiempo para satisfacer las demandas del niño, carencia afectiva y pobreza en la comunicación (Briceño, 1997).

El Centro Nutricional Infantil de Antimano, en Caracas, igualmente ha indagado el perfil de personalidad de madres de niños desnutridos. Luego de la evaluación clínica de las participantes, se reportan ciertas características de personalidad comunes entre las madres de pacientes de acuerdo a la patología nutricional. En todos los diagnósticos nutricionales (actual leve, moderado, talla baja y eutrófico), las madres presentaron algún tipo de rasgo de personalidad. Así, las madres de los pacientes con desnutrición actual leve y desnutrición actual moderada evidenciaron mayores índices de psicopatología que las madres de niños eutróficos; estas se caracterizaron por presentar menores índices en cuanto al tipo de personalidad pasivo-agresivo y autodestructivo.

El perfil psicológico de las madres de los pacientes con desnutrición actual moderada se caracterizó por presentar un tipo de personalidad autodestructiva y evitativa; evidenciando, además, menores índices de obsesividad. Por su parte, las madres con niños en situación de desnutrición actual leve y moderada se mostraron más pasivas y con mayores niveles del tipo de personalidad dependiente, pasivo agresivo y paranoide.

En relación con el concepto central de la mediación, García y Mogollón (2000) evaluaron un conjunto de madres de niños en situación de desnutrición leve, quienes acudieron al Centro Clínico del Instituto Nacional de Nutrición, Caracas. Indagaron acerca de la calidad de la experiencia mediada madre-hijo y la capacidad intelectual del niño. Para la evaluación de la calidad de mediación realizaron una actividad de interacción consistente en la construcción de un rompecabezas, durante la cual se aplicó la Escala de aprendizaje mediado de Lidz. Las autoras reportaron una relación positiva entre calidad de mediación

madre-hijo y capacidad intelectual ($r = 0.912$, significativa a un $\alpha = 0.01$); así, una mayor calidad de mediación madre-hijo se relacionó con una mayor capacidad intelectual del niño, mientras que una menor calidad de mediación se relacionó con una capacidad intelectual menor. Las investigadoras encontraron una correlación significativa entre ambas variables.

5. ¿LA MADRE DEL NIÑO DESNUTRIDO ES MEDIADORA EN EL DESARROLLO PSICOLÓGICO?

Dentro de las nuevas tendencias teóricas en Psicología del Desarrollo, han cobrado protagonismo las teorías socioculturales, específicamente, las que proponen la sociogénesis del desarrollo humano, en contraposición a las de contenido biogenética de amplia aceptación en esta disciplina.

Según la perspectiva sociogenética, el desarrollo psicológico no es producto de la acción individual del sujeto, sino de la acción colectiva, social y compartida. El entorno social, por tanto, no solo es importante para el desarrollo psicológico, sino que es uno de los factores que lo promueven (Gallegos, 1996); en tal sentido se debe destacar el papel valioso que juegan las madres y/o cuidadores como mediadores del desarrollo de los niños que están bajo su cuidado, quienes deberían actuar de manera consciente, intencional y participativa, con la finalidad de mediar en el desarrollo de los mismos.

Una de las principales actividades que distinguen la especie humana de la inferior, es su capacidad de simbolizar, discriminar, atender, comparar, analizar, sintetizar, abstraer, crear, resolver problemas, lo que puede englobarse bajo el término *desarrollo cognitivo*. Con los déficits nutricionales, este proceso es uno de los más afectados y se expresa, primordialmente, en limitación significativa de la capacidad para desarrollar competencias comunicativas, habilidades lingüísticas, con sus implicaciones para manifestar intereses, necesidades, afectos hacia las personas del entorno y –lo que es más importante– desarrollar procesos psicológicos superiores. Si se considera que el desarrollo de esas habilidades depende más de las personas que están alrededor del niño y que actúan como guías o maestros, se puede afirmar, después de haber revisado las experiencias reportadas acerca de las madres y sus niños desnutridos, que en ellas existe una baja calidad de mediación para impulsar el desarrollo infantil. La pobreza de las interacciones, las características conductuales, emocionales,

cognitivas y los rasgos psicopatológicos reportados por diversos autores, parecen orientarse hacia esas conclusiones.

La mayoría de las madres de los niños y niñas desnutridos proceden de entornos desaventajados desde el punto de vista social y económico. Venezuela, en la década comprendida entre 1982 al 2002, se ha caracterizado por el deterioro de las condiciones de vida de la población. La comparación de la distribución de la población venezolana por estratos sociales durante este lapso indica que se incrementó la proporción de venezolanos pertenecientes a los estratos con mejores condiciones socioeconómicas (Graffar I+II) de 5,5 a 8,2%, se redujeron el estrato medio (Graffar III) de 14,1 a 11,9%, y el estrato en pobreza relativa (Graffar IV) de 42,4 a 39,2%; se incrementó la población en pobreza crítica (Graffar V) de 38 a 40,7% (Landaeta, Fossi, Cipriani, Del Busto, García, Escalona y Méndez, 2003).

Las limitaciones económicas y sociales de las familias en situación de pobreza relativa apenas les permiten cubrir sus necesidades básicas, y son causa de dificultad para cubrir otras necesidades, como salud, educación o recreación. Las familias en pobreza crítica, por su parte, tienen severas deficiencias en cuanto a sus ingresos; conforman así los grupos humanos con mayor vulnerabilidad social y gran limitación para promover el desarrollo de los individuos bajo su influencia. Es especialmente en este grupo donde se encuentran los infantes desnutridos. La realidad muestra el incremento de las fuerzas que atentan contra la capacidad de la familia para hacerse cargo de sus tareas fundamentales. Entre los factores que acentúan la vulnerabilidad de las mismas están los siguientes: madres solas jefas de familia, bajo nivel educativo de ambos padres, madre jefa de hogar embarazada, trabajo a destajo, viviendas tipo rancho, viviendas compartidas por dos o tres familias, y la presencia de hacinamiento y promiscuidad.

Unas circunstancias sociales y económicas como las descritas en párrafos anteriores hacen que las diadas del desarrollo se construyan sobre la base de un solo adulto, generalmente la madre, quien se constituye en el único sostén del grupo familiar; esto demanda de este grupo humano en particular un mayor esfuerzo; por esta razón, está encuentra más interesado por la sobrevivencia que por la promoción del desarrollo de los hijos bajo su influencia.

Al revisar las características necesarias para promover el desarrollo psicológico, desde la perspectiva del Enfoque sociocultural o de la del Modelo

ecológico, se concluye que la díada madre–hijo desnutrido se muestra debilitada, ya que la madre, como miembro importante de la díada, no reúne las características cognitivas, afectivas, sociales y conductuales, necesarias para que se dé el desarrollo psicológico de sus niños.

El alcance de los estudios y resultados mencionados es importante en el momento de pensar en estrategias terapéuticas de abordaje del niño desnutrido. Estas deberían centrarse menos en el niño, en los objetos y experiencias que se les ofrezcan, y más en la díada de interacción madre–hijo, así como en la promoción de actividades compartidas.

La actividad de la madre con el niño debería estar dirigida a producir en este un conflicto sociocognitivo, es decir, una confrontación con situaciones y oportunidades que le planteen nuevos retos y le permitan reestructurar sus esquemas de acción y modificarlos, incorporar nuevas experiencias y aprendizajes compartidos socialmente con otros más expertos; igualmente el niño debe estar orientado a impulsar la motivación e interés, la confianza, seguridad e independencia, ala clarificación de objetivos y metas que debe alcanzar, y la promoción de actitudes prospectivas para impulsarlo en la consecución de nuevos retos.

La madre es la protagonista encargada de promover el desarrollo psicológico del niño comunicándose, compartiendo experiencia, pero sobre todo mediando, para convertir la potencialidad del niño en realidad.

Se recomienda, por tanto, evaluar con especial interés y preocupación la díada madre–hijo desnutrido, cuya intensidad, reciprocidad, involucración afectiva e intencionalidad en la acción se muestra limitada para promover el desarrollo psicológico. Debe tenerse presente que el niño, en su desarrollo, da no solo lo que la evolución le permite, sino también lo que sus relaciones socioculturales le ofrecen, pues –como afirma Vigotsky– la explicación del desarrollo humano se encuentra en el desarrollo cultural del niño, en la adquisición por parte de este de los sistemas y estrategias de mediación–representación propios de su cultura.

En relación con la madre, las estrategias de intervención deberían, igualmente, estar orientadas hacia un “darse cuenta” por parte de esta de lo significativo de su rol como mediadora en el desarrollo de su hijo, lo cual traería consecuencias beneficiosas traducidas en autoconocimiento afectivo y social (De Tejada, 1998).

Es necesario agregar a estas recomendaciones, las de estructurar programas de intervención cognitiva con la finalidad de ayudar a las madres de niños desnutridos a identificar sus funciones cognitivas deficientes, desarrollar estrategias de pensamiento, y estimular el razonamiento reflexivo acerca de sus circunstancias de vida y el rol que les corresponde desempeñar en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (1999). Educación y desarrollo: la Teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II*, (93-114). Madrid: Alianza.
- ANDRADE, Z. (1990). Presentación. En P. Dehollain e I. Pérez (eds.), *Venezuela desnutrida hacia el 2000*. Caracas: Alfadil.
- BENGOA, J. (2002). *Hambre. Cuando hay pan para todos*. Caracas: Ex Libris.
- BERNARDES, G. (1997). A experiênciã vivida de mães de desnutridos: um novo enfoque para intervençã em desnutriçã infantil. *Psyquiatry on line Brazil Current Issues* 2, 12. [Consultado enero, 2004].
- BRAIER, L. (1987). *Tratado de pediatria*. México: Interamericana.
- BRICEÑO, L. (1997). El concepto de sí mismo en un grupo de niños desnutridos o en déficit nutricional. Trabajo especial de grado, Postgrado en Psicología Clínica y Comunitaria, Hospital Psiquiátrico de Caracas.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- CASTRO, C., LECUNA, M., VERONESI, N. y AZUAJE, A. (2001). Análisis comparativo del perfil psicológico de las madres de niños con desnutrición actual leve, moderada, talla baja y eutróficos. Ponencia presentada en las *Jornadas Científicas XXXVI Aniversario Centro Clínico Nutricional Menca de Leoni, Instituto Nacional de Nutrición*, Caracas.
- CEDRATO, A. y TAUBENSLANG, L. (1978). *Desnutrición infantil*. Buenos Aires: López Librero.
- CRAVIOTO, J. (1995). Malnutrición y desarrollo mental. Consecuencias a largo plazo de la alimentación durante la infancia. *Seminario 36 Nestlé*, Suiza.
- CRAVIOTO, J. y ARRIETA, R. (1990). Influencia de la estimulación disponible en el hogar y la interacción madre-hijo sobre la presencia y duración de la diarrea en el lactante. *Boletín del Hospital Infantil de México*, 47 (4), 219-225.
- CUNSMISKY, M. (1991). Crecimiento y desarrollo del niño marginal, una experiencia interdisciplinaria. En H. Méndez (comp.), *La familia y el niño en Iberoamérica y el Caribe*, (513-554). Caracas: Fundacredesa.

- DE TEJADA, M. (1998). *El niño desnutrido grave y su entorno psicoafectivo*. Caracas: Kinesis.
- DE TEJADA, M. (2002). Interacción madre-hijo y desnutrición: del manejo conductual inadecuado a la disfunción psicológica. En M. L. Lodo-Platone (comp.), *Familia e interacción familiar*, (125-147). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- DE TEJADA, M., MEZA, I. y GONZÁLEZ, A. (2000). Perfil psicológico de un grupo de madres de niños desnutridos. *Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría*, 63 (4), 169-180.
- DE TEJADA, M., TINEO, A. y MÁRQUEZ, Y. (1994). La desnutrición en Venezuela: un enfoque socioambiental. *I Curso Básico de Educación Ambiental. Sociedad Venezolana de Ciencias Naturales*. Acarigua: C.I.E.A. Ricardo Montilla.
- ENESCO, I. y DEL OLMO, C. (1992). *El trabajo en equipo. Aprendiendo con iguales*. Madrid: Alambra Longman.
- GALLEGOS, A. (1996). Revalorización y vigencia de la Teoría de Lev Vygotsky sobre el desarrollo cognitivo. *Psicología*, XXI (2), 3-20.
- GALLEGOS, A. (1997). La mediación social, consciente, temprana y variada: factor de desarrollo moral. *Psicología*, XXII (1-2), 31-54.
- GARCÍA, M. y MOGOLLÓN, D. (2000). 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 preescolar y de bajo nivel socio económico. Tesis de Grado, Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Caracas.
- GUMILA, O. y PUERTAS, M. (1999). Potencialidades y limitaciones del constructivismo en el proceso educativo. En *Primeras Jornadas sobre constructivismo en educación*, (65-74). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).
- KOZULIN, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- LABRADOR, K., CAMARGO, K. y FERRER, A. (2001). Características cognitivas, emocionales y conductuales de las madres de niños desnutridos. *Jornadas Científicas XXXV Aniversario Centro Clínico Nutricional. II Encuentro de egresados*, Instituto Nacional de Nutrición, Caracas.
- LANDAETA, M., FOSSI, M., CIPRIANI, M., DEL BUSTO, K., GARCÍA, K., ESCALONA, J. y MÉNDEZ, H. (2003). El hambre y la salud integral. *Anales Venezolanos de Nutrición*, 16 (2). Disponible en www.scielo.org.ve [Consulta:14.04.2005].
- LEÓN, C. (1995). *Secuencias del desarrollo infantil*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).
- LEÓN, C. (1997). Impactos y retos de la Teoría social, histórica y cultural de Lev Vygotsky. *Cuadernos UCAB*, 1, 13-20.
- LIDZ, C. (1991). *Manual y escala para evaluar la experiencia de aprendizaje mediado*. New York: Guildford Press.
- MARTÍNEZ, G. (1998). Piaget y Vygotsky. En V. Bermejo (ed.), *Desarrollo cognitivo*, (83-109). Madrid: Síntesis.

- MONCKEBERG, F. (1988). *Desnutrición y desarrollo infantil*. Santiago de Chile: Monckeberg Editor.
- MOLL, L. (1990). La zona de desarrollo próximo de Vygotsky: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 247-254.
- PORRES, E. (1993). *Tócame mamá. Amor, tacto y nacimiento sensorial*. Madrid: EDAF.
- RÍOS, P. (1997). La mediación del aprendizaje. *Cuadernos UCAB*, 1, 34-40.
- RÍOS, P. (1999a). Implicaciones educativas del constructivismo. En *Primeras Jornadas sobre constructivismo en educación*, (75-76). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).
- RÍOS, P. (1999b). El constructivismo en educación. *Laurus*, 5 (8), 16-23.
- TAUBENSLANG, I. (1978). Aspectos psicopatológicos. En A. Cedrato y L. Taubenslang (eds.), *Desnutrición infantil*, (49-59). Buenos Aires: López Librero.
- TORRES, C., TURECKI, G., MARI, J., ANDREOLI, S., MARCOLIM, M., GOIHMAN, S., PUCCINI, R., STROM, B. y BERLIM, J. (1996). Mental health of the mothers of malnourished children. *International Journal of Epidemiology*, 25 (1), 128-133.
- VIGOTSKY, L. (1931/1996). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Crítica.
- VIGOTSKY, L. (1934/1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- ZEITIN, M. y MANSOUR, M. (1985). Desviación positiva en nutrición. *Nutrición y Desarrollo*, 5, 3-15.