

**“Efectos de las conductas emocionales
y el vínculo temprano en el desarrollo
de la inteligencia de los bebés desnutridos”**

*"Effects of Emotional Behaviors and Early Bonding
on intelligence Development in malnourished Infants"*

Mansilla Mariela Luz

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo describir los efectos de las conductas emocionales (CE) de los bebés y sus madres en el desarrollo de la inteligencia sensorio motriz, en bebés desnutridos de 6 a 24 meses de edad. Se evaluó a 57 niños desnutridos y 74 niños eutróficos de Centros de Salud del Gran Buenos Aires. Se halló una asociación altamente significativa $p < .001$, entre la distrofia y los resultados de retraso en la inteligencia.

Entre las variables significativas para estos resultados se estudiaron entre otras, las CE de los niños y sus efectos. Se encontró una asociación altamente significativa $p < .001$: entre las CE negativas de los niños desnutridos y los resultados de riesgo y retraso en la inteligencia. Para ello se construyeron grillas con las actitudes emocionales tanto de los bebés como de sus madres. Se encontró que las CE positivas de los niños y con adecuada autorregulación de las mismas, ayudan a que los niños puedan resolver los problemas propuestos. Por el contrario, las CE

negativas, constituyen un factor de riesgo para que los niños no puedan resolverlo. Se demostró que las CE positivas de las madres estimulan a sus hijos a retomar el juego y resolver problemas.

Palabras clave: Conductas emocionales, Inteligencia, Bebés, Desnutrición

ABSTRACT

The following paper aims to report the effects of emotional behaviours on the babies and their mothers on the development of sensory-motor intelligence in malnourished infants from six to twenty-four months of age. The evaluation consisted of fifty-seven malnourished children and seventy-four eutrophic children from health centres in Greater Buenos Aires. A highly significant association ($p < .001$,) was found between the malnutrition and intellectual impairment results.

Among the significant variables for these results, it was studied, among others, the emotional behaviours of children and their consequences. A highly

significant association $p < .001$: between the negative emotional behaviours of malnourished children and the results of risk and intellectual impairment. In order to achieve this, grids were constructed with the emotional attitudes of both infants and their mothers.

It was found that positive emotional behaviour along with appropriate self regulation, can help children to solve

presented problems. On the contrary, negative ones constitute a risk factor for children unable to solve them.

Mothers' positive emotional behaviours showed to encourage their children to return to play and solve problems.

Keywords: Emotional behaviors, Intelligence, Babies, Malnutrition

Introducción

Y el siglo XXI también trae aparejadas crisis económicas y, como ya nos tiene acostumbrados América Latina, la desnutrición siempre nos acompaña. Como simple témpano en un mar de gente, el mal acecha dejándonos congelados, paralizados y hasta sin palabras ni memoria a los que sobreviven sin culpa. (Mansilla, M. 2022)

Los niños con desnutrición, sea leve o moderada, son niños que tienen vulnerados los derechos a tener una alimentación, vivienda y atención médica adecuada; el derecho a tener una protección especial para el desarrollo físico, mental y social, porque las condiciones de vida tanto material, espiritual y emocional no están dadas para su pleno desarrollo.

El presente trabajo es parte de una tesis doctoral denominada "El proceso de la inteligencia en bebés desnutridos de 6 a 24 meses de edad. Incidencia y descripción del proceso. Diseño de un programa de estimulación psicosocial y cognoscitiva para la atención específica del niño desnutrido y su madre" (Mansilla, M. 2022) Este estudio tuvo un diseño descriptivo, observacional de corte transversal. Se evaluó a 57 niños desnutridos y 74 niños eutróficos. Se trabajó con pediatras, quienes realizaron la evaluación de los valores antropométricos y clínicos de los niños nacidos a término, sin patologías congénitas ni metabólicas. Se consideró a los niños desnutridos

aquellos de bajo peso para la edad y/o baja talla para la edad. $P < .10$, con edades entre 6 y 24 meses, que concurren a centros públicos de salud de atención primaria del conurbano sur bonaerense (Almirante Brown, Lanús) y del nivel secundario (Hospital Ana Gotia de Avellaneda; Hospital Meléndez de Adrogué, Observatorio del niño sano del Hospital de niños de La Plata).

Los instrumentos utilizados fueron: la Escala Argentina de Inteligencia Sensoriomotriz (EAIS) (Oiberman, Mansilla, Orellana, 2002); la Escala de Etapas del Desarrollo Psicomotor (EEDP) (Rodríguez, Arancibia y Undurraga, 2001), protocolo socioambiental (Mansilla y Coll. 2008), grillas de observación de conductas emocionales del niño y de la madre (Mansilla y Coll. 2008); recordatorio de 24 hs (instrumento de evaluación alimentaria), entrevista psicológica a las madres (Mansilla y Coll. 2008) y tiempo de reacción en cada resolución de problemas.

Se logró comparar el proceso intelectual de bebés desnutridos con un grupo control de niños del mismo medio social. Se encontró que el 51 % de bebés con desnutrición leve y moderada se encuentra atravesando estadios esperables para la edad sobre un 77% de niños del grupo control. Se halló una asociación altamente significativa, $p < .001$, entre la distrofia y los resultados de retraso en la inteligencia.

Se halló una asociación altamente significativa, $p < .001$, en niños menores de 1 año y muy significativa,

Universidad de Buenos Aires (UBA). Facultad de Psicología, Doctora y Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología, UBA.

Universidad de Buenos Aires (UBA), Secretaría de Extensión Universitaria, Directora del Programa "Psicología Perinatal" y Coordinadora docente de la Carrera de Especialización en Psicología Perinatal en Postgrado de la Facultad de Psicología, UBA.

E-mail mansillamariela@yahoo.com.ar

p<.01, en mayores de 1 año, entre distrofia y retraso en la inteligencia.

El tiempo de reacción para la resolución de problemas fue el doble en los niños desnutridos que en los de grupo de niños eutróficos. Se encontró una diferencia muy significativa, p<.01, en los tiempos medios de reacción de las pruebas en el estadio VI, entre los niños eutróficos y desnutridos ya que ningún niño desnutrido pudo finalizar el estadio VI.

Se estudiaron las conductas emocionales de los niños y los efectos de las mismas en la inteligencia. Se encontró una asociación altamente significativa, p<.001, entre las conductas emocionales negativas de los niños desnutridos y los resultados de riesgo y retraso en la inteligencia.

El objetivo de este trabajo es desarrollar el tema de las conductas emocionales tanto en los bebés como en sus madres y los resultados de la evaluación de la inteligencia infantil.

Consideraciones teóricas

Mönckeberg en un estudio donde analiza las consecuencias de la desnutrición en el niño, dice que, en el niño subalimentado, la disminución de energía se ve reflejado en la pasividad del niño, indiferencia y apatía ante el medio ambiente que lo rodea. Además, en forma paralela y proporcional, disminuye el ritmo de división celular, proceso que requiere de un gasto alto de calorías (Mönckeberg 2006).

En la revisión de Arturo (2013) también se destaca que factores biológicos, afectivos y sociales constituyen factores de riesgo en niños con desnutrición y, por lo tanto, no se puede considerar a esta última como una sola causa para el déficit cognitivo. En la pobreza coexisten otros factores de riesgo como el hacinamiento, las prácticas de crianza inadecuadas, el alto nivel de estrés materno, el bajo nivel educativo parental y el desempleo (Arturo, 2013).

1-Desnutrición infantil

La desnutrición definida como el resultado fisiopatológico de una ingesta insuficiente de alimentos, para cubrir los requerimientos de energía y nutrientes, también porque la capacidad de absorción está disminuida, o por defectos metabólicos. Se observa en la composición corporal disminución del compartimento graso y muscular que interfiere con la respuesta normal del organismo frente a la enfermedad y el tratamiento. Se detecta clínicamente por signos y síntomas físicos, medidas antropométricas y pruebas bioquímicas (Wanden-Berghe, C., 2010).

Según Pollit, la Desnutrición energético-proteica (DEP) es pluricausal. "La DEP tiene una larga cadena causal e incluye múltiples determinantes de variada naturaleza" (Pollit, 2002. Pag 158). Y los describe desde una dieta deficiente en calidad y cantidad hasta infecciones, disrrreas, etc.

Incluye también la carencia de recursos socioeconómicos para la satisfacción de las necesidades básicas de las familias. Esta interacción pluricausal, dice Pollit, es grave durante los dos primeros años de vida ya que el niño pasa por un período de crecimiento acelerado

La desnutrición aguda puede ocasionar daño cerebral permanente. Crónicamente produce retardo del crecimiento antropométrico, cognitivo, emocional, y en las funciones intelectuales por reducción del número de la función de las células gliales, retardo en el crecimiento de las dendritas, alteración en la sinaptogénesis y defectos en la mielinización. (Zuluaga, 2001).

En niños pequeños se detectan anomalías en el electroencefalograma, signos de apatía, falta de interés por el medio ambiente, irritabilidad y labilidad emocional, pudiendo permanecer horas sin moverse. El niño tiene escasa motivación para buscar estímulos, tomar objetos o juguetes, derivando en un retardo motor y sensorial. Esta apatía afecta además el vínculo con sus madres, al obtener menos respuestas por ser las demandas reducidas.

2-Desarrollo intelectual

Pollit (2002), al referirse al desarrollo intelectual plantea: "...Lo que se refiere a los cambios cualitativos en

el sistema de la inteligencia causados por factores externos o internos desde la concepción hasta la muerte. (...) De acuerdo con su naturaleza estos factores pueden facilitar, interferir o mantener el curso del desarrollo" (p. 94). Por lo tanto, el factor interno de crecimiento deficitario (la desnutrición), tanto en calidad como en cantidad, puede interferir en la construcción de la inteligencia

La investigación neurológica, no obstante, ha demostrado que las experiencias interactivas tempranas pueden y suelen modificar la estructura cerebral y estas primeras experiencias son, al decir de Greenspan y Benderly (1998), "una amplia gama de intercambios emocionales" que van dando sentido a las experiencias y las van organizando, originando así determinadas conductas.

Maurice, Stevens y Bryan (1999) hacen referencia a cómo las experiencias emocionales que surgen de estas interacciones constituyen la base del desarrollo mental. Para S. Greenspan (1998), las emociones organizan y coordinan muchas de las funciones cerebrales y juegan un rol preponderante en el desarrollo de la inteligencia al servir de puente entre el deseo, el afecto y el propósito y la acción o respuesta. Para él, cualquier forma de pensamiento es guiada en su inicio por las experiencias emocionales, como lo destaca D. Goleman (1996).

Piaget define la Inteligencia sensorio Motriz como "La capacidad de resolver problemas a partir de actividades en las que intervienen sobre

todo la percepción, las actitudes (el tono), y los movimientos sin evocaciones simbólicas (antes de la aparición del lenguaje verbal) (Piaget.1977).

Para Piaget, la inteligencia se construye a través de la interacción entre el sujeto y su medio ambiente. (Oberman, Paolini, Mansilla.2012)

El niño comprende, organiza su mundo, manipulando objetos parte de su relación con el entorno, así como expresa sus emociones y sentimientos para adaptarse al medio. (Pollit& Caycho, 2010)

3- Desarrollo emocional infantil

3.1 Definición de Emoción. Procesos psicológicos de las emociones

Preyer, uno de los iniciadores de la Paidología, basado en sus observaciones, habla de las emociones placenteras que siente el bebé y va describiendo aquella relación con el mundo que lo rodea de acuerdo a su crecimiento en meses. A medida que pasa el tiempo el niño va descubriendo los objetos y sobre todo la exploración que puede hacer él mismo sobre ellos. Y observa manifestaciones de esas emociones, de placer en movimientos de miembros inferiores, abducción y aducción de los brazos y de las piernas y a partir de los seis a los nueve meses se acompañan de exclamaciones sonoras. También a partir de esta edad hay movimientos simétricos de ambos brazos como signos de alegría y acompañados de risas en algunos casos. Ya a partir de

los diez meses a la risa la acompaña de aplausos. Luego de los 12 meses, Preyer dice, el niño ríe por imitación sin saber por qué.

Describe la risa diferenciándola en algunos casos como sensación especial y en otros como sensación general. Aclara que todavía no se sabe nada del proceso nervioso de estas sensaciones, pero ya afirma que son el sustrato de las mismas. Lo mismo expresa del grito de dolor como lo opuesto. (Preyer. 1908). Reconoce como expresiones de malestar: cerrar los ojos y gritar, el apartamiento de la cabeza, y la depresión de los lados de la boca que ya lo había observado Darwin (Expresión de las emociones en el hombre y los animales) y que se acentúa a partir de los seis meses. También hace referencia a partir de los ocho meses, los gritos violentos y una forma particular de poner la boca como cuadrado ante un desagrado también como lo describió Darwin. Agrega la fatiga como una causa interna de malestar si es que se verifica que no hay ninguna causa exterior que le dé placer.

En cuanto a la sensación de hambre, Preyer distingue en los pequeños los gritos causados por hambre que los producidos por dolor, cuando tienen hambre los ojos están cerrados y los párpados apretados; gritan diferentes cuando sienten alegría y los ojos los tienen abiertos. Agrega que a los seis o siete meses si tiene hambre su mirada está dirigida por ejemplo al biberón. Si se le acerca el alimento ya

abre la boca y a los nueve y doce meses con ojos brillantes tiende sus brazos. También aclara que a medida que crece puede esperar un lapso de tiempo más prolongado. Es interesante que Preyer explica que el niño en esos intervalos cada vez más largos, puede dirigir su atención sobre otras cosas.

“La satisfacción del hambre representa el placer más intenso, y la vivacidad creciente de esta sensación y la de la sed, la cual le es inseparable, constituyen el sentimiento más penoso para el niño que está sano.” (Preyer.1908 p. 137).

Y afirma que tanto las emociones como los sentimientos representan las primeras manifestaciones psíquicas que regulan la conducta del niño. Aún antes de encontrar un signo cierto de la existencia de la voluntad, de la memoria, del juicio, el raciocino, en el sentido estricto de la palabra, se han manifestado los sentimientos, acompañando a las primeras excitaciones.

El factor más poderoso, en el desarrollo de la inteligencia naciente, es el asombro y el miedo con el cual se asocia. (Preyer. 1908)

Darwin en 1872 en “La expresión de las emociones en el hombre y en los animales”, a través del método observacional y anecdótico, estudia las emociones y le asigna la función de la supervivencia. Gutierrez afirma, que, para Darwin, la expresión emocional tiene funciones de supervivencia, actúa como señal y como preparación para

la acción. Se transmite intraespecie y este reconocimiento intra- especie de la emoción probablemente sea innato. (Gutierrez, 2000). Este autor considera la obra de Darwin, rompe con la consideración de que el animal sólo es capaz de conducta involuntaria e irracional y el hombre capaz de conducta voluntaria y racional, cuando actúa bajo el gobierno de la mente afirmando que tanto el hombre como los animales pueden actuar bajo la fuerza de determinantes racionales (razón y voluntad) y de determinantes irracionales (emociones). (Gutierrez, 2000. p. 31).

Darwin define y clasifica ocho emociones básicas: alegría, malestar psicológico (distress), interés, sorpresa, miedo, enojo/rabia, disgusto, y vergüenza. Estas ocho emociones básicas se observan tanto en los animales como en los hombres y desde la infancia.

Darwin cuando describe las emociones en humanos, considera el sufrimiento y llanto

El describe como señales del sufrimiento extremo: gritos, gemidos, rechinar de dientes y hasta convulsiones. Algunas características que los acompañan pueden ser sudor, palidez, temblor, postración completa y pérdida de conocimiento. Dice que el sufrimiento mayor se da por temor y horror, y que el sufrimiento prolongado se transforma en abatimiento, tristeza, postración, desesperación. (Darwin, 1872. p. 174)

También al describir la alegría

dice que precipita la circulación y ésta estimula al cerebro.

Tanto Darwin como Preyer entonces piensan que las emociones acompañan al niño desde su nacimiento, antes de su desarrollo cognitivo en el que el niño pueda desarrollar su voluntad.

Dice Wallon: “El sello psíquico del comportamiento, en este período, es el de una fusión con el medio humano, del cual el niño depende luego totalmente, siendo incapaz de subvenir solo a sus necesidades más elementales. Concuera con esta condición fundamental de su supervivencia el desarrollo rápido y completo de sus automatismos emocionales” (Wallon, 1964. p. 119) y explica como esto lo lleva a su sociabilidad. Es decir, el uso de las expresiones de lo que siente, por ej el hambre a través de su llanto, lo lleva a que el otro lo asista en su necesidad. Y continúa diciendo: “Hacia los demás, hacia el ambiente humano, se vuelve aquella fase que sucede a las simples reacciones de apetito alimenticio y de inquietud motriz. El niño atestigua desde las primeras semanas, una sensibilidad afectiva cuyas manifestaciones se organizan gradualmente, a fin de realizar, a la edad de seis meses, el sistema íntegro de emociones capitales” (Wallon, 1964. p. 119).

Según Karine Durand, Wallon le atribuye a la emoción un carácter fundamental ya que ella constituye el punto de partida de toda actividad psíquica. (Durand,2014)

3.2 Emoción y cognición

Varios seguidores de Darwin como Izard (1977), Tomkins (1980), Plutchick(1980), Ekman(1985) conservan estas ideas pero van realizando distintos aportes. (Gutierrez,2000).

Ekman (1965) con el inicio de las expresiones faciales nos ha enseñado “a leer la cara humana” (Gutierrez,2000. P. 29). Y demostró la universalidad de las emociones revitalizando así la dimensión transcultural de las mismas.

En la misma línea, Izard (1977) argumenta que existen una serie de emociones básicas, directamente relacionadas con la adaptación y la evolución, que tienen un sustrato neural innato, universal y un estado afectivo asociado único. Además que constituyen el principal sistema motivacional humano determinando y organizando la conducta. (Gutierrez,2000).

James (1884) a través de su método introspectivo estudió los aspectos subjetivos sensibles de los cambios fisiológicos de la emoción. Según él, causados por la percepción de estímulos emocionales. Así es que sienta bases para la Psicología y dice “La emoción disociada de todos los sentimientos corporales es inaccesible”. (Gutierrez, 2000). Plantea la diferencia entre emociones estándares como: ira, miedo, amor, odio, alegría, vergüenza, orgullo o aflicción y otras más tenues como: sentimientos morales, intelectuales y estéticos. Impulsa un enfoque psicofisiológico a la emoción porque

para él la emoción es un sentimiento precedido de un componente cognitivo. Para James primero se percibe los cambios fisiológicos que le permiten tener tal emoción. Le da la relevancia al cuerpo.

Para Cannon (en Gutierrez, 2000) la experiencia emocional (sentimientos de miedo, ira, o de otro tipo) simplemente acompaña a las preparaciones orgánicas para la acción. Los cambios viscerales eran considerados como ajustes homeostáticos que ayudan a preparar el cuerpo para la acción y en la que la función de las emociones es resolver las situaciones de emergencia relacionadas con los problemas de supervivencia. Cannon en 1911 avanza con los estudios de las secreciones endócrinas como la adrenalina, y obtuvo evidencia de cómo los estados emocionales pueden influenciar en los procesos corporales. Aporta su método experimental. Introduce la teoría talámica de la emoción. Propone un modelo donde el sistema nervioso simpático, en momento de estrés, prepara al organismo para el ataque o para la huida. Esto genera el aumento del ritmo cardíaco, la contracción de bazo y el glucógeno almacenado en el hígado se libera como glucosa, entre otros cambios. Es decir, libera energía para ser utilizada. Sin embargo, el Sistema nervioso parasimpático tiene una acción anabólica de almacenamiento y conservación de las energías corporales. (Gutierrez, 2000)

Los aportes de Maraión (1925) avanzan sobre la relación entre la emoción y el estrés. Para él “Es la emoción y no el esfuerzo mental lo que perturba el sistema nervioso y el organismo entero.” Maraión, 1925 (Gutierrez, 2000).

Maraión plantea en su teoría neurohumoral que las emociones tienen tres elementos: psíquico, expresivo y vegetativo. El elemento psíquico (la representación mental) posibilita diferenciar una emoción de otra y lo hace a través del elemento expresivo. El elemento visceral depende de las modificaciones neuroendócrinas. Y agrega que la emotividad en las diferentes edades depende de la situación funcional de este sistema.

3.3 Expresión de las emociones

Darwin establece que las mismas se presentan bajo tres principios: 1-Principio de la asociación de las costumbres útiles:

“Ciertos actos complejos son de una utilidad directa o indirecta, en ciertos casos del espíritu, para responder o satisfacer ciertas sensaciones, ciertos deseos, etc y siempre que el mismo estado de espíritu se reproduce, aún en un débil grado, la fuerza de la costumbre y de la sensación tiende a hacer nacer los mismos actos, hasta cuando pueden no ser de alguna utilidad.” (Darwin, 1872.p. 50)

En lo a esto refiere Gutierrez lo ejemplifica como cuando el hombre

se encuentra preocupado, se rasca la cabeza. También a veces se asocian dos emociones juntas y cuando se produce una de ellas se reproducen los mismos actos de la otra.

2- Principio de antítesis

“Ciertos estados del espíritu traen consigo determinados actos habituales que son útiles, conforme lo establece nuestro primer principio; luego cuando se produce un estado del espíritu directamente inverso, se es fuerte e involuntariamente impulsado a cumplir movimientos absolutamente opuestos, por inútiles que sean, por otra parte; en ciertos casos, estos movimientos son muy expresivos” (Darwin, 1872. p. 51).

3- Principio de los actos debidos a la constitución del sistema nervioso, completamente independientes de la voluntad, y hasta cierto punto, de la costumbre

Desde Darwin a la fecha se pueden considerar emociones básicas que responden a estímulos biológicamente relevantes. “Se han obtenido muchos datos a favor de su existencia Ekman (1973; Izard, 1977; Argile, 1978; Ekman y Oster, 1982; Lewis, 1993 y Denham 1998. Pudiendo concluir que existen seis emociones básicas: alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa y repulsión.” (Gutierrez, 2000. p. 77). Además, según Lewis 1993, plantea que la expresión facial de alegría, ira, miedo, tristeza, interés y rechazo están presentes en niños a partir de los seis meses (Gutierrez, 2000).

Según Denham, a partir de los seis meses se puede leer en la cara

del bebe el miedo. A los ocho o nueve meses se nota ante los desconocidos, y expresa este autor que el miedo es el signo de un proceso cognitivo notable ya que implica una comparación entre el evento que originó el miedo de otros eventos. (Durand, 2014)

3.4 emoción y cognición

La idea central de las actuales teorías psicológicas, es que las emociones son generadas por un tipo especial de actividad cognitiva, cuya función es evaluar los eventos externos en términos de relevancia personal (procesamiento evaluativo o procesamiento afectivo, (Aguado, 2005, en Valencia, 2009)

Las teorías cognitivas de la emoción suponen, que se analizan los estímulos por sus propiedades, y por el significado subjetivo que se le da a los mismos. Estas dimensiones son las características propias del estímulo, el significado del evento para las metas y necesidades del individuo y la compatibilidad del evento con normas personales o sociales. (Valencia, 2009)

Ahora cabría preguntarse durante la primera infancia ¿es posible que el bebé pueda percibir, analizar y discriminar los estímulos? ¿Y asignarle afectos o significados subjetivos?

Al respecto Karine Durand, en su libro “El desarrollo psicológico del bebe de 0 a 2 años” (2014), describe en torno al desarrollo perceptivo “El bebe comienza a percibir bien antes que su

sistema sensorial y su cerebro alcancen la plena madurez” (Durand, 2014. P. 48). Aunque sus capacidades sensoriales estén limitadas le alcanzan para sus necesidades y están organizadas. Durand expresa: “El recién nacido no vive en un mundo caótico, detecta regularidades, percibe formas, entiende las palabras, rápidamente le da un sentido a todas esas percepciones. La percepción es entonces una actividad cognitiva”. (Durand, 2014. p. 48).

También esta autora comenta que la categorización es una actividad cognitiva elemental, que permite organizar, estructurar y simplificar lo real. Para ella consistiría en agrupar elementos comunes. Así el niño puede llevar lo novedoso a lo familiar. Dice “los bebes categorizan antes de hablar”.

Pero parecería que hay cambios evolutivos en estos procesos. Según Denham 1998, (en Durand, 2014) plantea que al nacer los bebes tienen una forma rudimentaria de control cognitivo. La emoción precede a la cognición y las respuestas emocionales son cuasi automáticas. Pero alrededor de los seis meses la evaluación cognitiva sí precede a la expresión emocional. (Durand, 2014)

Leventahl & Scherer (1987), consideran tres diferentes niveles de procesamiento a partir de los cuales puede ser generada una emoción: 1. Nivel sensorio-motor. Es el más primario y de él depende la capacidad de algunos estímulos para provocar de modo innato reacciones expresivas y sensaciones afectivas. 2. Nivel esquemático. Implica

la construcción de representaciones mentales de ciertos sucesos, por medio de la experiencia, e incluiría información perceptiva del evento y las reacciones motoras, fisiológicas y afectivas del mismo. Este nivel fundamentaría la memoria emocional. 3. Nivel conceptual. Implica crear representaciones mentales complejas de contenido proposicional: significados que pueden ser descritos con frases o proposiciones verbales. (Valencia, 2009)

Para Aguado (2005, p. 130), “desde el punto de vista ontogenético, el nivel elemental sensorio-motor constituye la base para el desarrollo de representaciones cognitivas más complejas del nivel conceptual. El diferente curso evolutivo de las distintas emociones se explicaría por los distintos requisitos cognitivos de cada una de ellas. Mientras que las formas básicas del miedo o la ira pueden ser controladas por procesos cognitivos automáticos y elaborados, por tanto, se manifiestan en un momento temprano del desarrollo, emociones como la vergüenza o la culpa, que ya requieren el desarrollo de la conciencia de uno mismo y la comprensión de ciertas normas sociales, tienen una aparición mucho más tardía”. (Valencia, 2009)

Una forma de evaluar y/o analizar lo afectivo es bidimensional: probablemente todos los estados emocionales varíen sólo en la valencia, es decir, si son positivos o negativos; en este caso existen dos categorías emocionales super ordenadas: las cosas

que evocan sentimientos positivos y las que evocan sentimientos negativos. Este enfoque aparece en varios modelos de estructuras y procesamiento de las emociones, como en la teoría del afecto de Clark & Isen (1982), quienes plantean que el afecto positivo sirve como elemento primario para la organización del material cognitivo, y que este tipo de afecto aún en los estados medios causados por acontecimientos cotidianos puede reorganizar material en la memoria. (Valencia, 2009)

Denham, expresa: “El proceso de diferenciar las expresiones emocionales que se dan durante el primer año, estará en relación con los procesos cognitivos del bebé. La percepción, la discriminación, la memoria le permite comparar entre eventos, la influencia del medio social es determinante”. (Durand, 2014. p.107).

Plutchik (1984) destaca que las emociones cumplen funciones adaptivas, donde el sujeto evalúa el ambiente (si es que hay una amenaza), interpreta esta información (ej peligro) y luego esto daría lugar a un sentimiento (ej miedo). A partir de este reacciona con un acto (ej corre) y así entonces se protege. Todo esto le permitirá al sujeto comunicar sus estados a otros. (Gutierrez, 2000).

3.5 Regulación de las emociones (RE)

La etapa de la vida entre el primero y el tercer año de edad es el período de mayores logros, pero también, de más limitaciones significativas. En

esta es cuando los niños comienzan a adquirir estrategias simples de control emocional, como son redireccionar la atención, búsqueda de bienestar, auto-calmarse y alejarse de una determinada situación para manejar sus emociones (Thompson & Goodvin, 2007 (en Esquivel, 2013).

Los logros de las habilidades regulatorias se caracterizan por importantes progresos en el desarrollo, primero estará guiada la madre y/o cuidadores, e irá a una autorregulación donde el niño utiliza más y mejores estrategias para manejar sus emociones (Eisenberg & Morris, 2002; Fox & Calkins, 2003; Kopp, 1989; Thompson, 1990; 1994). Los niños muestran sus reacciones emocionales frente a diversos estímulos mediante conductas de alejamiento o aproximación que conforman los esfuerzos por controlar la emoción según Calkins & Hill, 2007; Eisenberg, et al, 2007; Thompson & Goodvin, 2007 (en Esquivel, 2013).

Para controlar la emoción los niños deben desplegar la atención deliberadamente e inhibir o activar una conducta y controlar la expresión de las emociones (Rothbart & Bates, 2006; Rothbart & Sheese, 2007). Estas estrategias se utilizan para incrementar o disminuir el malestar emocional (Mirabile, Scaramella, Sohr-Preston & Robinson, 2009). Las estrategias basadas en el cambio de atención como distraerse, auto calmarse y buscar consuelo, dirigen la atención del niño lejos de la fuente del estrés y se asocian con menor malestar

emocional (Buss & Goldsmith 1998; Calkins, Gill, Johnson & Smith. 1999; Grolnick, Bridges & Connell, 1996). Por otra parte, las conductas que intensifican la emoción, tal como la agresión y el llanto, mantienen la atención centrada en la fuente de malestar y dificultan las habilidades del niño para manejar el estrés y lidiar con las emociones negativas (Eisenberg et al, 2007) (Esquivel, 2013)

Con ayuda de las interacciones madre-hijo, se analiza las conductas que pueden observarse en las estrategias de regulación y co- regulación que utilizan los niños y sus madres. “Cuando las madres intentan regular las emociones de sus hijos pueden alterar y modular la reactividad emocional inmediata además de enseñarles nuevos métodos para autorregularse (Kopp, 1989; Mirabile et al, 2009; Spinrad, Stiffer, Doneland-McCall & Turner, 2004). El uso de explicaciones para controlar la conducta permite que los niños aprendan estrategias de RE más sofisticadas en sus interacciones con otros (Denham, 1998; Kopp, 1989; Spinrad, et al., 2004; Thompson, 1990). (Esquivel, 2013).

Las madres también pueden interferir en la autorregulación, cuando cumplen de manera inmediata los deseos del menor; al no permitir que se frustren y evitar que experimenten emociones negativas, limitando así la capacidad regulatoria autónoma. Por el contrario si las madres los exponen a niveles altos de conducta positiva los niños aprenderán formas positivas. Las

estrategias maternas pueden ir desde tranquilizar al pequeño o distraerlos.

Por lo tanto, se configura entonces, el comportamiento infantil como una concordancia entre la percepción, la organización motora, intencionalidad y la regulación. (Zuluaga, 2001).

Por lo tanto, en lo que refiere a la parentalidad se refiere a las actividades que realizan el padre y la madre en el proceso de cuidado, socialización, atención y educación de sus hijos e hijas; es un proceso biológico y psicosocial (Bornstein, 1995). También ha sido definida “como los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físico y social, y las oportunidades de estimulación y aprendizaje de los hijos” (Eraso, Bravo & Delgado, 2006)

El ejercicio de la parentalidad implica la satisfacción de las necesidades acorde con los cambios en el desarrollo de los hijos e hijas, como también con las demandas cambiantes del ciclo vital de las familias y del contexto social (Cebotarev, 2003)

Tanto las funciones cognitivas y motoras, como las socioemocionales, emergen de la interacción mantenida con los cuidadores y cuidadoras durante los primeros años de vida, que estimulan las sinapsis entre neuronas en las diversas regiones cerebrales (Barudy & Dantagnan, 2010). Así, los estímulos afectivos recibidos tempranamente en el entorno familiar y social tendrían un rol

activo en la configuración cerebral y su funcionamiento

La ausencia de experiencias afectivas satisfactorias y de contacto puede afectar el crecimiento y el desarrollo del niño tanto como la falta de alimentos y nutrientes adecuados (Nikodem, 2009).

Fonagy describe que la capacidad de los padres para observar la mente de los niños facilita la comprensión general que los niños tienen de las mentes a través de la mediación del apego seguro. "Un cuidador reflexivo incrementa la probabilidad de apego seguro del niño, a su vez facilita el desarrollo de la capacidad de mentalizar." (Fonagy, 1999). "La experiencia de seguridad es el objetivo del sistema del apego, que es un regulador de la experiencia emocional" (Sroufe, 1996).

Metodología utilizada

Objetivos del proyecto

Objetivo general

• Conocer las conductas emocionales de los bebés y las madres, en el desarrollo de la inteligencia sensorio motriz en niños de 6 a 24 meses con desnutrición

Objetivos específicos

1. Aplicar la EAIS a bebés desnutridos, entre 6 y 24 meses. (Grupo desnutridos)

2. Crear grillas de observación de las conductas emocionales tanto en el niño como en las madres, durante la evaluación de la inteligencia sensorio motriz

3. Estudiar los efectos de la

variable de las conductas emocionales tanto en el niño como en las madres como factor de riesgo y/o protección en la inteligencia

1: Diseño: descriptivo, observacional de corte transversal

2: Población

Niños con parámetros antropométricos y clínicos de desnutrición (desnutridos), con edades entre 6 y 24 meses, que concurren a centros de salud de atención primaria o secundaria del nivel público del conurbano sur bonaerense. Derivados por un profesional médico pediatra

3: Muestra poblacional

3-1 Constitución de la muestra:

Niños desnutridos de bajo peso para la edad y/o baja talla para la edad. $PO < 10$, con edades entre 6 y 24 meses, que concurren a centros públicos de salud de atención primaria del conurbano sur bonaerense. (Alte Brown, Lanus) y del nivel secundario (Htal Ana Gotia de Avellaneda; Htal Melendez de Adrogué, Observatorio del niño sano del Htal de niños de La Plata. Derivados por diagnóstico de un profesional médico pediatra, detectados en el control de Consultorio de niño sano

Criterio de exclusión: Niños nacidos prematuros cuya edad gestacional es ≤ 37 semanas, con patologías genéticas y /o metabólicas, neurológicas o malformaciones

4- Procedimientos

El procedimiento utilizado fue el siguiente:

-Se evaluó al niño con la madre presente en todos los casos. -Se realizó en un consultorio, por un psicólogo entrenado en la toma de la Escala (EAIS), en una sola entrevista en cada centro de salud arriba mencionado. -Se les tomó autorización a todas las madres para participar de la investigación como a ser filmados en los casos que lo requiriesen. -El niño se encontraba sentado sobre las faldas de la madre y de frente al entrevistador. En buenas condiciones ambientales de luz y temperatura.

-Las actividades que se realizaron con cada día madre-bebe fueron:

- Se administró la toma de la EAIS (Escala Argentina de Inteligencia Sensorio Motriz) (Oberman- Mansilla-Orellano 2002). A fin de describir los procesos intelectuales de estos niños.
- Se observaron las Conductas emocionales del niño ante la prueba de la EAIS.
- Se observaron las Conductas emocionales de las madres durante la toma de la EAIS, frente a su niño
- Se administró a la madre una entrevista psicológica semi estructurada.
- Se realizó el Análisis de material fílmico de algunas evaluaciones como caso testigo, ejemplificado.

5- Instrumentos utilizados:

Instrumentos utilizados y elaborados en el marco de la investigación:

► EAIS: (ESCALA ARGENTINA DE INTELIGENCIA SENSORIO MOTRIZ). Se evaluó la inteligencia sensorio motriz a los niños utilizando esta escala para niños de 6 a 24 meses (Oberman, Mansilla,

Orellana, 2022) Para la administración de la Escala se usó la caja de materiales original, editada por Ediciones CIIPME-CONICET. Un protocolo adjunto

► Protocolo psico-ambiental para familias de bebés desnutridos: se toman datos generales de los padres: educación, edad, trabajo, cantidad de hijos, número de hijo del niño evaluado. Aspectos socio ambientales. Y datos antropométricos del niño (Mansilla, Coll, 2008)

► Grilla de observación del comportamiento emocional de la madre y del niño de bajo peso.

Se elaboraron especialmente para esta investigación dos grillas: una donde se anota tanto la actitud del niño ante las distintas situaciones planteadas, como las actitudes de la madre. Ejemplos: Como responde su mamá con él, de qué forma interactúan, cómo responde el niño corporalmente, o visualmente ante el problema planteado

Grilla del Comportamiento emocional del niño desnutrido (2008)

Actitud del niño	1° toma edad
Nombre:	
Lugar:	
F nac:	
Se Inhibe	
Se Retrae	
Poca tolerancia frustración	
Se pone triste	
desconectado	
Retoma el juego	
Bien predispuesto	
Buena relación entrevistados	

Guía de administración	Se define
Se inhibe	tarda en explorar los objetos, pide permiso con la mirada, pide que se lo resuelvan, y le cuesta retomar el juego.
Se retrae	comienza a jugar pero inmediatamente lo deja y se retrae al pecho materno. Alterado y no acepta jugar con el extraño, le cuesta retomar el juego.
Muestra poca tolerancia a la frustración	Intenta, no le sale y se fastidia, llora, golpea, tira. Le cuesta retomar el juego.
Se pone triste	Se angustia, sobre todo con los muñequitos y rastriño. Descarta sistemáticamente el rastriño. Le cuesta retomar el juego.
Se desconecta	Se distrae, mirada en vacío, no se concentra. Le cuesta retomar el juego.
Retoma el juego	Aunque se retraiga, inhiba o se angustie puede retomar el juego.
Bien predispuesto	Juega con entusiasmo, está atento.
Buena relación con entrevistador	Está bien predispuesto y se conecta de frente con la mirada del entrevistador, espera la próxima prueba.

Los ítems fueron ubicados en forma decreciente según nivel de dificultad con el medio externo (objetos y personas)

Grilla del Comportamiento emocional de la madre del niño desnutrido

Actitud madre Nombre: Lugar	1° toma	Edad del niño
Agresiva en el sostén		
indiferente		
Intrusiva		
inhibidora		
Ansiosa		
desorganizada		
angustiada		
propiciadora		
estimuladora		
Colaboradora		

Guía de administración	Se define
Agresiva	Manipulación violenta del bebe, lenguaje agresivo.
Indiferente:	no participa ni con el cuerpo ni con la mirada ni verbalmente en la evaluación de su hijo.
Intrusiva	No deja que el niño piense y quiere resolverle los problemas planteados.
Inhibidora	No deja que explore, le pone límites
Ansiosa	su postura indica repliegue de su cuerpo al del niño, queriendo que resuelva bien las pruebas, nerviosa.
Desorganizada	Le preocupa no saber qué hacer. No tiene prioridades.
Angustiada	Está angustiada, triste, llora preocupada por la situación de su hijo.
Propiciadora	acompaña al niño en lo que hace sin interrumpir, se asombra y disfruta
Estimuladora	Espera ver cómo lo hace y si no le sale le explica, le habla, juega con él.
Colaboradora	Es estimuladora y además colabora con el entrevistador, aportando datos sin dificultad.

Se aclara que estos ítems están ubicados en forma decreciente según nivel de dificultad para acompañar el desarrollo del niño.

►La entrevista Psicológica Perinatal a la madre

Procesamiento de datos:

Los datos fueron procesados en el programa SPSS. Las variables continuas se expresan como media (desvío) en el caso de variables con distribución normal o como mediana (Intervalo Intercuartil) en el caso que fueran no paramétricas. Las variables cualitativas se expresan como porcentajes.

Para el análisis de las variables cualitativas se utilizó el test de χ^2 de Pearson para evaluar asociación entre ellas y en los casos en que ésta fue estadísticamente significativa se calcularon los "odds ratio" (o razón de

chances) y los intervalos del 95% de confianza respectivos.

Resultados

Se evaluaron a 57 niños, de 6 a 24 meses, desnutridos (niños con parámetros antropométricos y clínicos de desnutrición) según diagnóstico médico pediatra. Todos nacidos a término con una mediana de 40 semanas de gestación. En relación al sexo se encontraron las mismas proporciones entre femenino y masculino. El 47.3% de los niños registraron ser 1° hijo. De ellos el 61.5% tenían entre 13 y 30 meses. El parto natural fue en más del 70%. La media para la lactancia materna exclusiva, fue el 5° mes. Y el 64% de estos niños presentaba lactancia actual, es decir al momento de la evaluación.

Los niños desnutridos presentan un 73,7% de colecho y un 46,3% de estos bebés no tiene horarios para dormir ni para comer. La media de edad de sus madres fue de 25 años y presentan 7.3% de mamá adolescentes. En cuanto a la edad de los padres, la media fue de 30 años, y la secundaria incompleta se presentó en más del 70%. Las madres no trabajaban en el 83% de los casos y los padres sí lo hacían en más del 80%.

Resultados de la evaluación de la Inteligencia sensorio motriz

Se entiende la Inteligencia sensorio Motriz como *La capacidad de resolver problemas* a partir de una inteligencia práctica antes de la aparición

del lenguaje verbal. Para esto se utilizó la EAIS (Escala Argentina de Inteligencia sensorio Motriz). Se evaluaron 6 series diferentes y se encontró un nivel de estadio alcanzado para cada una. Luego se obtuvo la mediana de todos los estadios obtenidos en las distintas series, llamada "Estadio Mediano". Dicho estadio se lo ubicó en una tabla de percentiles para la población argentina. De acuerdo a su ubicación en la tabla se los puede clasificar en resultados de Retraso (Po1; 1-10; 10; 10-25), de Riesgo (Po 25) y resultados Normales o esperables (P25-50; 50; 50-75; 75; 75-90; 90; 90-100; 100).

En la evaluación de la inteligencia se encontró: que 21 niños desnutridos de los 57 evaluados, presentaron estadios considerados en retraso para la edad. (37%). Se halló una asociación altamente significativa entre la distrofia y los resultados de retraso en la inteligencia. $\chi^2=16.247$, $p<.001$

Se encontró que 7 niños desnutridos de los 57 evaluados, presentaron estadios considerados en riesgo para la edad. (12%). De los 57 niños desnutridos evaluados, 29 niños presentaron estadios considerados en normalidad para la edad (51%)

Se estudió la asociación entre distrofia y retraso específicamente y se encontró en el grupo entre 6 y 13 meses ($\chi^2=9.042$ $p=.0044$) una asociación muy significativa, $p<.01$

En el grupo entre 14 y 30 meses también se encontró una asociación significativa, $p<.05$ en cuanto a la distrofia y el retraso ($\chi^2=7.507$ $p=.010$)

Resultados en cuanto a las Conductas emocionales (CE) encontradas en los niños y en las madres ante la administración de la EAIS.

Se construyeron grillas para registrar las conductas emocionales tanto de los niños como de sus madres, al momento de la evaluación de la EAIS. Cabe aclarar que estas grillas surgieron de las conductas que se observaban repetidamente en la administración de la EAIS, a diferentes díadas madre- bebé. Se evaluaron al momento de la toma de la EAIS las actitudes de los niños frente a las distintas situaciones presentadas. Se recuerda el encuadre de la evaluación: el niño se encuentra sentado sobre las faldas de la madre o cuidador, de frente al entrevistador, mediando una mesa. Las situaciones problemáticas se presentan

sobre la mesa y se espera que allí las resuelva. Luego de una prueba piloto donde se observó las distintas conductas de los niños y de las madres, se confeccionaron dichas grillas

Relación entre las actitudes del niño ante la situación de evaluación y los percentiles alcanzados.

Se debe aclarar que a todos los niños se les asignó una sola característica, aunque podían presentar más de una, se tomó la más relevante durante toda la prueba. En cuanto a las CE del niño desnutrido ante la situación de evaluación y según los percentiles alcanzados se encontró:

Las Actitudes del niño ante la situación de evaluación y los percentiles alcanzados en el grupo de los niños Desnutridos:

Actitud del niño	P 1	P 1-10	P10	P 10-25	P 25-50	P 50-75	P 75-90	P 90-100	P10	Tot al				
Inhibido	4		2	1	1				2	11				
Retraído				1	1	2	1		1	7				
Poca tolerancia frustración	2	1		1	1	3				8				
Se pone triste		2			1					3				
Desconectad	3		1	2	3	2	1			12				
Bien predispuesto		1			2	5		3	2	13				
Buena relación entrevistador						1		1		3				
TOTAL	9	4	3	5	7	4	12	2	1	0	4	1	5	57

Resultados en la EAIS en relación a las conductas emocionales de los niños desnutridos

Se agrupó y clasificó a las actitudes en dos grupos. Aquellas como: Inhibido, Retraído, Poca tolerancia a la frustración, Se pone triste o Desconectado se las denominó:

Grupo A: CE con predisposición al retraimiento en sí mismos y poca relación con el entorno y los objetos
 Aquellas actitudes como bien predispuestos y con buena relación con el entrevistador se las denominó:

Grupo B CE con buena predisposición social con el entorno y los objetos.
 Se analizaron los resultados que presentaron los niños - según estos dos grupos relacionados con los percentiles
 Se observó lo siguiente:

Tabla 37: Resultados de riesgo- retraso y normalidad en la EAIS en relación a las conductas emocionales de los niños desnutridos

Niños desnutridos	Riesgo- retraso. EAIS	Normalidad EAIS	Total
Grupo A	27 (66%)	14 (34%)	41
Grupo B	1 (6%)	15 (94%)	16
Total	28	29	57

$\chi^2=16.36$ $p=.0001$ Razón de Odds: 28.93 (3.46, 242.14)

De los 57 niños desnutridos estudiados, 41 presentó actitudes del grupo A (72%) Y 16 niños presentaron actitudes del

Grupo B (28%).
 De los 41 niños que presentaron actitudes de Grupo A, 27 (66%) obtuvieron riesgo o retraso en las pruebas de la EAIS y 14 (34%) obtuvieron normalidad. Mientras que de los 16 niños que presentaron actitudes de Grupo B, 1 (6%) obtuvo retraso en las pruebas de la EAIS y 15 (94%) obtuvieron normalidad.

Se estudió el G° de asociación entre las Actitudes del Grupo A y B con los Resultados de la EAIS (retraso- riesgo y normal) y se encontró una asociación altamente significativa: entre las actitudes de tipo A y los resultados no esperables para la inteligencia con un $p<.001$

Se demostró que los niños desnutridos con actitudes con retraimiento en sí mismos y poca relación con el entorno y los objetos (grupo A) tienen casi 29 chances más de presentar valores de riesgo y retraso en la EAIS.

Algunos de los 41 niños que presentaron actitudes como inhibición, retraimiento, poca tolerancia a la frustración, tristeza o desconexión, pudieron aun así retomar el juego y resolver las situaciones.

Según hayan retomado el juego o no, se encontró:

Resultados de la EAIS en percentiles según si los niños desnutridos pudieron o no retomar el juego

Retoma el juego niños desnutridos	P1	P 1-10	P10	P 10-25	P 25-50	P 50-75	P 75-90	P 90-100	P 100	Total
SI	2	1		3	2	1	4	2		19
NO	7	2	3	2	5	1	2			22
total	9	3	3	5	7	2	6	2	0	41

Niños desnutridos que presentaron actitudes de grupo A y que pudieron retomar el juego.

Retoma el juego. Niños desnutridos	normalidad	Retraso y retraso	Total
SI	11 (58%)	8 (42%)	19
NO	3 (14%)	19 (86%)	22
total	14	18	41

$\chi^2=8.88$ PV: 0,0071 OR: 8.708 (1.904,39.838)

19 niños presentaron actitudes poco favorables para resolver situaciones problemáticas pero pudieron retomar el juego. Respondieron a la estimulación y el aliento que se le brindaba por parte del evaluador y en algunos casos de sus madres. De ellos 11 (58%) presentaron estadios en normalidad en la EAIS. 2 permanecieron en riesgo y 6 niños igual presentaron estadios en retraso

Por otra parte 22 niños desnutridos no pudieron retomar el juego, de estos 14 (64%) presentaron estadios en retraso y 5 (22%) en riesgo en la EAIS. Solo 3 niños presentaron normalidad (14%)

Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre los niños que pudieron retomar el juego y estadios de normalidad en la inteligencia sensorio motriz. También se encontró como un factor protector que puedan retomar el juego.

-19 niños pudieron retomar el juego a pesar de encontrarse inhibidos o

retraídos o con poca tolerancia a la frustración. De estos, 11 estaban en percentiles de normalidad (P50) y en 7 de estos niños se encontró que sus mamás demostraron una actitud con buena predisposición en acompañar y compartir el desarrollo de su hijo.

De los 19 niños que pudieron retomar el juego, 15 madres se mostraron con actitudes positivas

A continuación, se presenta para ejemplificar, una secuencia en fotos de la evaluación de la serie soporte, disco de madera rígido.

Presentación de un auto sobre un disco de madera, el niño tendrá que elegir una estrategia para tomarlo



**Se obtuvo consentimiento informado de la madre para que la niña sea fotografiada*

Se presenta un estímulo, que no está al alcance de la mano del niño. La niña observa, percibe la situación. Inhibe movimientos de manos y retira la mirada del objeto o situación problemática. Se podría decir que se evade. Se estimula al niño verbalmente, la madre le habla, se lo pide y se observa en la próxima figura, que la niña retoma la mirada, abre sus manos, toca borde de la mesa. En la siguiente foto, se observa que la niña puede retomar el juego y elige una estrategia, girar el disco, se acerca así el objeto que estaba lejos del alcance de su mano.

Resultados en cuanto a las CE de las madres de los niños ante la evaluación de la inteligencia de los mismos

Las situaciones problemáticas se presentan sobre la mesa y se espera que allí las resuelva. No se le indica a la madre como debe reaccionar, y se observan sus conductas espontáneas. Cuando ya se puntuó su actitud si tal interfiere en el desarrollo de las pruebas se le pide a la madre que lo deje a su hijo realizarlas.

CE de las madres encontradas frente a la evaluación de la EAIS, en Grupo de niños desnutridos y su relación con los percentiles obtenidos de la prueba

Estas CE, se encuentran ubicados en forma decreciente, según nivel de dificultad para acompañar el desarrollo del niño. Se dividieron al efecto del análisis en dos grupos:

Aquellos ítems que muestran dificultades

en acompañar el desarrollo de su hijo que llamaremos: Grupo A. Aquellos ítems que muestran buena predisposición en acompañar y compartir el desarrollo de su hijo que llamaremos Grupo B:

Se analizaron los resultados que presentaron los niños según estos dos grupos de CE presentadas por las madres

Resultados de la evaluación de los niños desnutridos según las actitudes de sus madres de grupo A y B

Desnutridos	Percentiles de riesgo y de retraso(P1-10-25)	Percentiles de normalidad (P50-75-90-máx)	Totales
Grupo A	17 (77%)	5 (23%)	22
Grupo B	11(31.5%)	24(68.5%)	35
Total	28	29	57

$X^2=11.360$ pv=.0005 OR= 7.42 (2.18 , 25.28)

Se estudió el G° de asociación entre las Actitudes del Grupo A y B con los Resultados de la EAIS (retraso-riesgo y normal) y se encontró, una asociación, altamente significativo. $p<.001$ entre las CE de grupo A de las madres y los valores de riesgo y retraso de la EAIS de sus hijos. Los niños desnutridos cuyas madres presenten actitudes de grupo A (muestran dificultades en acompañar el desarrollo de su hijo) tienen 7 chances más de presentar riesgo y retraso en los valores de la EAIS.

Se estudió la relación entre las actitudes de las madres y las actitudes de los niños y se encontró:

Se estudió y no se encontró una asociación entre las CE A y B de las madres y las CE A y B de los niños. El 56% de los chicos desnutridos presenta actitudes de grupo A aunque sus

madres presentan actitudes de grupo B consideradas con buena predisposición en acompañar y compartir el desarrollo de su hijo.

Resultados encontrados en relación a la entrevista psicológica perinatal a las madres

Se administró una entrevista psicológica a las madres de los niños desnutridos y se encontró:

En cuanto a los conflictos maternos que aparecen en las entrevistas psicológicas a las madres de los niños desnutridos, los que más aparecen en frecuencia son los conflictos actuales 32 (56%). En relación a los resultados de la evaluación de sus niños, 19 presentaron riesgo o retraso y 13 normalidad. Dentro de los conflictos actuales que mencionan en su discurso las madres, los problemas ambientales aparecen en un 31%, la pobreza en un 21.5% y los problemas de pareja en un 16%.

Aparecen 8 madres que refieren tener o se muestran con problemas vinculares con sus hijos. De ellos 7 niños obtuvieron valores de riesgo y retraso en la EAIS.

Se estudió el G^o de asociación entre los conflictos encontrados por las madres y los resultados de la evaluación de la inteligencia de sus niños. Se encontró una asociación altamente significativa $p < .001$ entre los conflictos maternos del grupo de los desnutridos y los valores de riesgo y retraso de la EAIS de sus hijos. Las madres que presentan actitudes negativas, que no pueden acompañar el desarrollo de sus hijos presentaron un

90.9% de conflictos u estresores en su entrevista psicológica.

Discusión

Aunque no es objetivo de este trabajo describir los resultados en relación a la construcción de la inteligencia sensorio motriz de los bebés, sino conocer si afectan las distintas conductas emocionales tanto del niño desnutrido como de la madre en los resultados de la evaluación, es menester decir que todos los resultados fueron comparados con un grupo control de niños sanos de los mismos lugares donde eran provenientes los niños desnutridos.

Así mismo considerar que se estudiaron diversas variables, como características familiares, ambientales, nutricionales y de crianza y ninguna de estas se asociaron significativamente con el riesgo y retraso o la normalidad en la inteligencia.

Las conductas emocionales del niño

Del latín: Emovere: molestar, mover. Mover el cerebro, se refiere a la agitación producida por ideas, recuerdos, sentimientos o pasiones las que se manifiestan con conmoción orgánica visible” (Levav, 2005. p. 16)

Se han podido observar conductas emocionales de los niños desnutridos durante la evaluación de la inteligencia sensorio motriz. Se construyeron grillas de observación a fin de poder estudiarlas y verificar si se encontraba relación con los resultados.

Efectivamente se encontró una asociación estadísticamente significativa entre las conductas emocionales que llamamos de grupo A con los valores de riesgo y retraso en la EAIS, y las que llamamos de grupo B con los resultados de normalidad.

Ahora bien, esas conductas que llamamos emocionales se pueden relacionar con las emociones básicas descritas ya por Darwin y que varios autores todavía las consideran como tales.

Se puede asociar la Vergüenza con la conducta: se inhibe, el miedo cuando el niño se retrae, la tristeza con el malestar psicológico, El enojo o rabia cuando el niño presenta poca tolerancia a la frustración y el disgusto cuando el niño se desconecta.

Esas emociones detectadas en nuestro trabajo, y que los autores coinciden en considerarlas negativas, y de displacer, estarían relacionadas con el retraso intelectual.

Se podría decir que las conductas emocionales encontradas en los niños son en consecuencia de las expresiones de estas emociones.

Así mismo las emociones consideradas como positivas se podrían relacionar con las siguientes CE que nosotros llamamos de tipo B. Se podrían relacionar: el interés y la sorpresa con la CE de estar bien predispuesto y la alegría con tener buena relación con el entrevistador.

Estas CE de los niños, tal como las describimos:

Grupo A: CE con predisposición al retraimiento en sí mismos y poca relación con el entorno y los objetos y Grupo B CE con buena predisposición social con el entorno y los objetos. Se encontró que presentan efectos en el desarrollo de la inteligencia de los niños desnutridos.

Afirma Julieta Loyo cuando habla de la influencia de las emociones en los procesos cognoscitivos, “Existen numerosas evidencias experimentales que indican que un estado de ánimo positivo estimula la creatividad, mientras que el de tipo negativo favorece que el procesamiento de la información se lleve a cabo de manera sistemática y cuidadosa.” (Loyo, 2006. p. 29)

Explica que las personas que se muestran alegres pueden dirigir su atención hacia estructuras mentales que le dieron buenos resultados anteriormente y esto le permite reducir la complejidad en el procesamiento de la información.

Esto lo podríamos relacionar con algunos niños desnutridos de la muestra que presentaron CE positivas, como alegría y asombro, y sus aciertos en la resolución de problemas.

Loyo también explica que los individuos que muestran un estado de ánimo negativo,

tienden a fijarse en los detalles específicos de la situación en que se encuentran, siguiendo un punto de vista adaptativo. (Loyo, 2006). Podríamos pensar entonces que el niño no puede focalizar en la situación que se le presenta porque está a la defensiva, está evaluando si la situación presentada es

riesgosa para su vida.

Como lo expresa Darwin, las emociones tienen una función de supervivencia y Cannon agrega que en una situación de estrés las emociones como el miedo preparan al organismo para la acción, como la lucha o la huida. (Cannon, 1911).

Las teorías cognitivas de la emoción suponen, que se analizan los estímulos por sus propiedades, y por el significado subjetivo que se le da a los mismos.

El bebé puede percibir los estímulos, organizarlos y categorizarlos. A partir de los seis meses la evaluación cognitiva precede a la expresión emocional. (Denham en Durand, 2014).

Por lo tanto, podríamos pensar que en el caso los niños desnutridos con CE positivas, el mecanismo utilizado sería el siguiente: El niño ante una situación nueva como es el encuadre de evaluación, percibe el ambiente, los estímulos y si no los categoriza como amenazantes puede jugar, resolver los problemas y tiene buena relación con los objetos y las personas.

Por el contrario, en el caso de los niños desnutridos con CE negativas, el mecanismo utilizado sería el siguiente: El niño ante una situación nueva como es el encuadre de evaluación, percibe el ambiente, los estímulos y de alguna manera para él la representación mental del mismo sería de peligro. Entonces expresa emociones como miedo, malestar, enojo, disgusto y actúa en consecuencia. Lo más observado fue conducta de huida, donde el bebe

se retrae al regazo materno, los más grandes querían bajarse de las faldas de su madre, se quedaban inmóviles y no tocaban los objetos o rompían en llanto como en una situación de dolor. Estas actitudes no le permiten al niño resolver las situaciones planteadas.

Regulación emocional o autorregulación

Dos elementos son fundamentales en la autorregulación de los estados emocionales: la habituación y la inhibición. La primera podría facilitar la capacidad del bebe para calmarse y así poder organizarse. Esto favorece a otros procesos como la atención que permite la interacción social y facilita estrategias adaptativas (Cortes et al, 2014).

Es muy importante para la regulación del bebe, el apoyo emocional de los padres. Esto incrementa la neurogénesis, y ayuda en la reducción de la intensidad de la respuesta del eje hipotalámico-pituitaria-adrenal frente al estrés. (Cortes et al, 2014). Seguramente está en relación con las bases de la resiliencia, ya que el apoyo parental contrarresta el elevado cortisol que genera el estrés. (Kotliarenco, 2002). Podemos pensar que este adulto constituiría una figura de apego para el niño. O en términos de Winnicott, esa figura cumpliría la función materna de ser lo suficientemente buena para permitirle al niño un desarrollo emocional esperable.

Las estrategias que los niños pequeños utilizan para regular sus

estados, están basadas en el cambio de atención como distraerse, auto calmarse y buscar consuelo, o dirigir la atención del niño lejos de la fuente del estrés. Ello se asocia con menor malestar emocional.

Algunos niños de la muestra se mostraban desatentos, con la mano en la boca o buscando el regazo o el pecho de su madre.

Para estos niños la fuente del estrés es justamente la situación misma de evaluación. Las conductas que intensifican la emoción, tal como la agresión y el llanto, mantienen la atención centrada en la fuente de malestar y dificultan las habilidades del niño para manejar el estrés y lidiar con las emociones negativas (Eisenberg et al, 2007 citado en Esquivel et al, 2013).

En contraste, si los niños son expuestos a niveles relativamente altos de conducta positiva por parte de sus madres, aprenderán formas positivas de relacionarse con otras personas y de manejar sus emociones. (Eisenberg, et al., 2007). Las estrategias maternas como tranquilizar al niño o explicar la situación o la emoción, se asocian con un mejor control emocional a futuro (Spinrad, et al., 2004). Las madres también recurren a la estrategia de distraer; lo que permite que los niños regulen mejor su emoción negativa que si únicamente los tranquilizan. (Esquivel, 2013).

Esto explicaría los casos en que sus madres o la entrevistadora los pudo calmar y ayudar a regular sus emociones, los niños podían motivarse y

empezar a jugar.

Por lo tanto, si el niño tiene la capacidad de autorregular sus emociones puede entonces enfocar su atención en la situación planteada y resolverla. Sin embargo, en los niños de la muestra, los efectos de la desnutrición en la lentitud para poder resolverlas o en el uso de estrategias no le alcanzaban para resolverlas satisfactoriamente.

Esta energía es necesaria para los procesos mentales, pero recordemos que en los niños con desnutrición es escasa. Por lo tanto, podemos pensar que el niño necesita mucho más esfuerzo para poder abordar los desafíos. Es más lento por disminución de la mielinización y el trabajo, definido como tal necesita de energía.

“El estímulo, llamado psíquico produce también la realización de un cierto trabajo” (Rimoldi, 1946. p. 11)

Este autor Rimoldi, plantea que el trabajo a través del tiempo produce fatiga, cansancio. Que se ha definido la fatiga como una disminución en la capacidad de trabajo, una pérdida de eficiencia. Una pérdida de interés o deseo, una sensación de aburrimiento. (Rimoldi, 1946). Por lo tanto nuestros niños evaluados necesitan tiempos más prolongados en la resolución de problemas. Podríamos suponer que pueden presentar fatiga en algunos casos y esto se traduce en la falta de motivación.

Si los niños tienen la estimulación adecuada por parte de la madre, logran reponer su motivación. Esto les permite

continuar y resolver eficazmente, pero si aun así no recobran la motivación y no regulan sus emociones difícilmente podrán coordinar esquemas mentales para utilizar estrategias adecuadas para el proceso de la inteligencia.

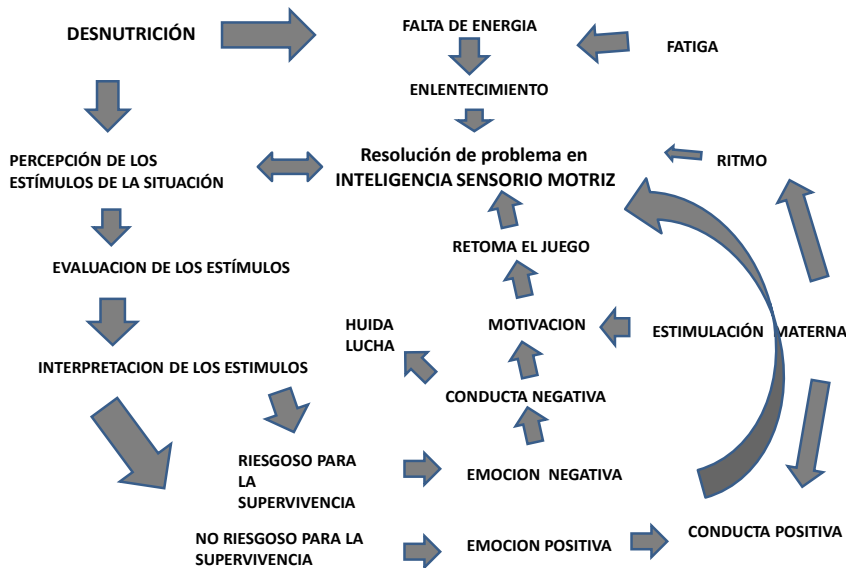
Y si las madres están preocupadas, con sus problemas sobre todo estresores, conflictos es probable que presenten CE negativas (como en esta muestra) y poco probable que también ella esté atenta a las CE de su hijo y pueda calmarlo y estimularlo adecuadamente.

Las Actitudes negativas de las madres como agresión, indiferencia,

intrusión, acción inhibitoria, etc, presentan 7 veces más de chances de que sus hijos presenten valores de riesgo y retraso en la inteligencia. En las mamás con dificultades a estimular a su hijo se observa una respuesta automática a calmarlos con el pecho materno.

Las madres que presentan actitudes negativas, que no pueden acompañar el desarrollo de sus hijos presentaron un 90.9% de conflictos en su entrevista psicológica. Es decir evocaban estresores en sus vidas, en mayor frecuencia problemas actuales sobre todo preocupación por la pobreza y/o problemas familiares.

Diagrama de los factores intervinientes en el proceso de la inteligencia sensorio motriz en niños desnutridos



Referencias bibliográficas

Arturo, Y (2013). "Desnutrición y Pobreza." UNIMAR. Vol. 2). (pp. 69-79).

Cannon, W. B., & De La Paz, D. (1911). "Estimulación emocional de la secreción suprarrenal." *American Journal of Physiology- Legacy*. Vol 28(pp. 64-70).

Darwin, Ch (1872): "La expresión de las emociones en el hombre y en los animales." Editorial Intermundo.

Durand, K (2014): *El desarrollo psicológico del bebe de 0 a 2 años*. Editorial Dunold.

Fonagy, P (1999): "Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría." *Revista de psicoanálisis: Aperturas psicoanalíticas*. Vol 3. (pp1- 17)

Gutierrez, I (2000): *Psicología de la Emoción*. Editorial Síntesis Psicológica.

Kotliarenco, M., & Pardo, M. A. R. C. E. L. A. (2000). Algunos alcances respecto del sustento biológico de los comportamientos resilientes. Recuperado de www.iacd.oas.org/educa135/Kotliarenco.

Loyo, J 2006): *Influencia de las emociones en los procesos cognitivos*. Editorial El Manual Moderno.

Mansilla, M; Coll, J (2008): Factores de riesgo y factores protectores en el desarrollo de la inteligencia, en bebes desnutridos Página 60-103 En *Nacer y Pensar* Aplicación. Ediciones CIIPME-CONICET.

Mansilla, M (2022). "Aplicación de la EAIS en bebes desnutridos de 6 a 30 meses de edad." En Oiberman, A. *Cómo piensan los bebés en el Siglo XXI*. Vol 2. Cap 2. (pp 37-50). Lugar Editorial.

Monckeberg, F (2006): "Desnutrición infantil, salud y pobreza: intervención desde un programa integral." *Revista Nutrición Hospitalaria*. Vol 4 (pp. 533-41)

Nikodem, M. R. (2009). *Niños de alto riesgo: intervenciones tempranas en el desarrollo y la salud infantil*. Paidós

Oiberman, A (2022). *Cómo piensan los bebés en el Siglo XXI*. Vol 2. Lugar Editorial.

Oiberman, A; Paolini, C; Mansilla, M (2012). "Escala

Argentina de Inteligencia Sensorio-motriz (EAIS): Percentiles Nacionales." *Revista Interdisciplinaria*, Vol 29. (pp. 305-323).

Piaget, J. (1972): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar

Pollit, E; Caycho, T (2010): "Desarrollo motor como indicador del desarrollo infantil durante los primeros dos años de vida." *Revista de Psicología*. Vol. 28 2. (pp. 385-413)

Pollit, E (2002). *Consecuencias de la desnutrición en el escolar peruano*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.

Preyer (1908): *El alma del niño. Observaciones acerca del desarrollo psíquico*. Jorro, Editor.

Rimoldi, H (1946): *Ritmo y fatiga. Problemas que plantea la hipótesis de la energía mental*. Editor El Ateneo.

Wallon, H (1964). *Del acto al pensamiento*. Editorial Lautaro.

Wanden-Berghe1, M; Camilo, E; Culebras, J (2010). "Conceptos y definiciones de la desnutrición iberoamericana"; *Revista Nutr Hosp*; Vol 3 (pp.25:1-9)

Zuluaga, J. (2001). *Neurodesarrollo y estimulación*. Editorial Médica Panamericana.