



**UNIVERSIDAD PEDRO DE VALDIVIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
CARRERA SALUD INTEGRATIVA**

**Impacto en el Desarrollo de niños y niñas del Programa de
Escolarización del Centro Materno Infantil San José, Madre e Hijo
de Muketurri, Etiopía
(RM)**

Tesis para optar al Grado Académico de Licenciado en Salud Integrativa y al
Título Profesional de Terapeuta en Salud Integrativa.

Estudiante : Valentina Correa Uribe

Profesor guía : Mg. Patricio Alarcón Carvacho

Año : 2011





**Para todos los niños de África que irradian luz y para todos aquellos
que ofrecen su vida para aquella luz encandile al mundo**

RESUMEN EJECUTIVO	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I :	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1.1. Antecedentes	13
1.2. Fundamentación del problema de investigación	14
1.3. Formulación del problema del e hipótesis	15
1.4. Limitaciones	17
1.5. Variables del estudio	18
1.6. Objetivos	19
CAPÍTULO II:	
MARCO TEÓRICO	21
2.1 Introducción	22
2.1.1 Perspectiva epistemológica de la investigación	22
2.1.2. Visiones del mundo	25
2.1.3 Pedagogía Coexistencial	31
2.2. Descripción hermenéutica de la realidad estudiada	33
2.2.1 Geografía y Clima	34
2.2.2 Demografía y Economía	37
2.2.3 Historia y Política	38
2.2.4 Religión, Etnias e Idiomas	41
2.3 Antecedentes: Breve reseña histórica y organizacional del Centro	

Materno Infantil San José, Madre e Hijo	42
2.3.1 Centro Materno Infantil de la Comunidad Misionera San Pablo	43
2.3.1 Muketurri y el Centro Materno Infantil San José	45
2.4 Programa de escolarización del Centro Materno Infantil San José	50
2.4.1 Actividades Curriculares	50
2.4.2 Actividades Extracurriculares	56
2.4.2.1 Higiene	60
2.4.2.2 Examen Clínico	62
2.4.2.3 Curso de Mujeres	63
2.4.2.4 Financiamiento	65
2.5. Crecimiento	66
2.5.1 Crecimiento, desarrollo y madurez	67
2.5.2 Crecimiento: una mirada holística	68
2.5.3 Crecimiento Biológico	69
2.5.4 Característica del Crecimiento	70
2.5.5 Determinantes del Crecimiento Biológico	72
2.5.6 Etapas del Crecimiento	74
2.5.7 Antropometría: Las medidas del hombre	75
2.5.7.1 Talla	76
2.5.7.2 Peso	77
2.5.8 Patrones de Crecimiento Infantil	78
2.6. Desarrollo Psicomotor	79
2.6.1. Desarrollo Psicomotor	79
2.6.2. Desarrollo	80
2.6.3. Psicomotricidad	84

2.6.3.1 Etapas del Desarrollo Psicomotriz	88
2.6.4. Lenguaje y Coordinación	90
2.6.5. Educación Psicomotriz	92
2.6.6. Instrumento	94
2.7. Integración del concepto de desarrollo con el programa de escolarización del Centro Materno Infantil	99
CAPITULO III	
MARCO METODOLÓGICO	104
3.1 .Tipo de Investigación	105
3.2. Población y Muestra	106
3.2. Procedimiento de muestreo	106
3.4. Instrumentos	107
3.5 Aplicación Instrumento	113
3.6. Recolección de datos	114
3.7. Sistematización	115
3.8. Análisis	115
3.8.1. Asistencia Grupo Intervenido	116
3.8.2. Talla Grupo A y B	117
3.8.3. Peso Grupo A y B	119
3.8.4. Puntaje T Coordinación Grupo A y B	121
3.8.5. Puntaje T Lenguaje Grupo A y B	123
3.8.6. Puntaje T Motricidad Grupo A y B	125
3.8.7. Puntaje T Total Grupo A y B	127
3.8.8. Correlaciones lineales	129

3.8.9. Plan de Estudios: Horas por asignatura.	133
CAPITULO IV	
CONCLUSIONES	134
4.1 Conclusiones	135
4.2 Recomendaciones	141
CAPITULO V	
BIBLIOGRAFIA	144
CAPITULO VI	
ANEXOS	149

RESUMEN EJECUTIVO

Investigación que mide el impacto que tiene el programa de escolarización de los niños etíopes entre cinco y seis años que asistieron al Centro Materno Infantil de Muketurri, Etiopía, entre los años 2008 y 2010, respecto al desarrollo; crecimiento y desarrollo psicomotor. Esta Tesis es de carácter exploratoria y descriptiva y demuestra que el programa tiene un impacto estadísticamente significativo tanto en el crecimiento como en el desarrollo psicomotor. El trabajo de campo fue realizado en el Centro Materno y se vincula con las visiones del mundo de Ken Wilber.

Palabras Claves: Niños etíopes, programa escolarización, desarrollo.

INTRODUCCION

Es indiscutible que este último siglo ha sido testigo de cambios vertiginosos de distintas índole, económicos, tecnológicos, demográficos, educativos, entre otros, que han impactado de una u otra manera la vida humana y el mundo en su totalidad. Dichas transformaciones han tenido un costo incalculable que, a su vez, no somos capaces de reconocer y por lo tanto, de asumir. Para que unos gocen de los cambios económicos, tecnológicos y educativos, otros han sido forzados a quedar atrás. Han sido empujados por el mismo desarrollo, una paradoja en sí misma, a dar un paso al costado pues pareciera que los beneficios de estos cambios no alcanzan para todos.

Lo anterior, es una mirada del paradigma occidental en la cual, como sociedad chilena, estamos insertos. Eso no quiere decir que todos los seres del mundo posean el mismo paradigma o dicho de otra forma, la misma visión del mundo. Es por ello que esta investigación comenzará con las distintas visiones del mundo que sintetiza el psicólogo contemporáneo Ken Wilber (1996), debido a que explica de muy buena manera los distintos estadios que existen, con la comprensión de éstos se puede lograr intervenciones juiciosas y asertivas para tener en cuenta el contexto en el cual se está trabajando.

Uno de los continentes que ha quedado al margen de los beneficios de las mencionadas transformaciones es África, específicamente, aquella región bajo la Sahara. Etiopía es uno de los países africanos que alberga muchas de las consecuencias que acarrea vivir en condición de pobreza. Sus niños son parte de los 640 millones de infantes que viven en hogares

con suelo de barro o en una situación de hacinamiento extremo, como informa el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2005). La anterior situación ha provocado que cientos de organizaciones decidieran desarrollar proyectos que disminuyan el impacto de la pobreza y otros que puedan prevenirla. La Comunidad Misionera San Pablo Apóstol es una organización de origen español, que movidos por el espíritu de crear un mundo mejor deciden establecerse en Kenia y Etiopía construyendo Centros Infantiles para niños entre tres y cinco años. Estos centros poseen un programa de escolarización, que incluye un esquema de alimentación rica en vegetales y vitaminas que no consumen en su dieta cotidiana, por tanto prepara a los niños a enfrentarse al mundo de mejor manera. Además estos Centros Maternos poseen un impacto comunitario, ya que involucran a la localidad en su propio proceso de desarrollo a través de capacitaciones en agricultura, higiene, nutrición, entre otros; lo anterior permite empoderamiento, cualidad clave para un desarrollo sustentable.

Quizás parezca extraño que una tesis para obtener el grado de Terapeuta en Salud Integrativa trate estos temas, a todos aquellos lectores que les surja esta extrañeza se les debe decir que la integralidad, como palabra que es parte del título profesional, va más allá de la salud, va hacia la integralidad del ser humano y proyectos como el programa escolar del Centro Materno Infantil de Muketurri, es su esencia, apunta a un desarrollo holístico de sus participantes.

Detrás de esta investigación se encuentra la convicción que un mundo más justo e igualitario es posible, detrás de esta investigación existe una rabia ante la vulnerabilidad a la que muchos seres humanos están expuestos. Este trabajo de tesis está motivado por la convicción de que proyectos como el Centro Materno Infantil San José Madre e Hijo de



Muketurri, Etiopía, son propuestas concretas y sustentables, que generan empoderamiento en las comunidades para que sean ellas los protagonistas y gestores de su desarrollo social e individual.



CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Antecedentes

El proyecto de Muketurri fue creado por la Organización No Gubernamental (ONG) Española llamada Asociación Nuevos Caminos con sede en Madrid. Dicha ONG posee como finalidad promover el desarrollo integral de las personas más vulnerables que se encuentran en zonas donde las carencias sociales o económicas se manifiestan más intensamente a través de la implementación de programas de salud, nutrición y agricultura.

La Asociación Nuevos Caminos trabaja con la Comunidad Misionera San Pablo Apóstol y María, Madre de la Iglesia (MCSPA) la cual ejecuta proyectos en Kenia y en Etiopía. MCSPA es una asociación pública de fieles cristianos de la Iglesia Católica integrada por sacerdotes y laicos, hombres y mujeres, de todas partes del mundo que se reúnen para trabajar junto a las familias más desprotegidas de Kenia y Etiopía.

En el poblado de Muketurri, Etiopía, MCSPA construyó a finales del 2006 el tercer Centro Materno Infantil de Etiopía, el cual actualmente educa y alimenta a 250 niños. Este centro, llamado San José Madre e Hijo (SJMh) posee un huerto que les permite alimentar en gran medida el esquema de alimentación que tienen para los niños. A su vez, las misioneras realizan programas de capacitación agrícola a los apoderados y atención de enfermos de la comunidad. Constantemente viajan voluntarios, principalmente españoles, mexicanos y chilenos a colaborar en las distintas actividades y sensibilizarse con la realidad africana.

Las misioneras, mujeres laicas entre 25 y 45 años, viajan durante dos meses al año en busca de financiamiento y de voluntarios para el proyecto.

Fue en octubre del 2009 cuando las misioneras conocen a la investigadora y le hacen la solicitud de realizar su proyecto de título en Etiopía, en torno al Centro Materno Infantil en los niños de su centro. Tal solicitud responde a una necesidad de las misioneras de medir el impacto que tiene el Centro Materno Infantil en los niños y, de esa forma, justificar los fondos ya adquiridos por entidades internaciones y los nuevos recursos a postular.

La investigadora junto al Director de la Carrera Salud Integrativa, Patricio Alarcón, y las misioneras a cargo del proyecto (Lourdes Larrauy y Saraí Zavala) definen que lo necesario en Etiopía es medir el impacto del programa de escolarización del Centro Materno Infantil SJMH respecto al desarrollo de los niños.

Desde diciembre del 2010 a abril del 2011 la investigadora estuvo viviendo junto a la Comunidad Misionera en Muketurri. Fue en aquel periodo de tiempo en el cuál se desarrolló el trabajo de campo de este estudio el cual indudablemente enriquece esta investigación.

1.2. Fundamentación del problema de investigación

La falta de evaluación del programa de escolarización del Centro Materno Infantil SJMH de Muketurri constituye un problema pues no hay estudios que midan el impacto del programa en ningún nivel. Por tanto, esta investigación es exploratorio en primera instancia y , a su vez, descriptiva, dado a que describe “lo que hay”, permitiendo conocer las falencias y las virtudes del programa y las áreas donde hay que ubicar los mayores énfasis de trabajo a futuro.

El hecho de ser la primera investigación en el Centro Materno Infantil le agrega relevancia al estudio. Abre las puertas para seguir investigando y retroalimenta el trabajo desarrollado por la Comunidad Misionera. Por otro lado, la formulación de este trabajo de investigación pretende ser un aporte al desarrollo y cooperación a la pobreza extrema, lo que le otorga un sentido de trascendencia a la presente tesis, pues procura que muchos Centros Maternos Infantiles como el de la Comunidad San Pablo Apóstol existan para de esa forma los niños más vulnerables del planeta se enfrenten al mundo con más herramientas y posibilidades.

1.3. Formulación del Problema e Hipótesis

“Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”

Albert Einstein

Como se mencionó anteriormente, esta investigación es exploratoria y descriptiva. Al ser descriptiva se refiere a que relata lo que está sucediendo en un espacio determinado. En este caso se decide medir y describir el desarrollo psicomotor y el crecimiento a los niños que ya han cursado el programa de escolarización del Centro Materno Infantil de Muketurri durante el 2007 y 2010 y que durante el trabajo de campo de la investigadora, finales 2010 y principios 2011, se encontraban cursando primer grado en la Escuela Primaria Elemental de Muketurri perteneciente al gobierno etíope.

Esta tesis nace de la necesidad de las misioneras de medir el impacto del desarrollo¹ de los niños etíopes que asisten al Centro Materno Infantil. Esta medición o descripción permite justificar los fondos entregados por

¹ Según la Real Academia Española (2011) el desarrollo es “la acción de acrecentar, dar incremento a algo de orden físico, intelectual o moral”.

entidades internacionales a la Comunidad Misionera e ir en busca de nuevos financiamientos, a su vez, los resultados permiten retroalimentar su trabajo y enfocarse en las áreas de oportunidad que pudiera arrojar esta investigación. Esta tesis se ha dirigido a medir y describir el impacto que tiene el programa de escolarización del Centro Materno Infantil, el cual incluye todas las actividades programáticas y extra programáticas en las que participan los niños que asisten al Centro, respecto al desarrollo. El desarrollo se medirá en dos aspectos o variables, crecimiento y desarrollo psicomotor. La primera variable, crecimiento, tiene relación con el aumento o incremento físico, en este caso, se traduce en la talla y peso de los niños que asistieron al Centro. La segunda variable a medir es el desarrollo psicomotor, es decir, el aumento o incremento de la psicomotricidad. El Congreso Europeo de Psicomotricistas (1996) define la psicomotricidad como "la integración y expresión de interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensorio motrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial". En resumen, al medir el crecimiento y el desarrollo psicomotor se abarca el aspecto biológico a través del peso y talla, el aspecto psicológico ya que medir la psicomotricidad está considerado las interacciones cognitivas y emocionales por último, el aspecto social del niño también es posible describirlo porque el desarrollo psicomotriz revela la capacidad motriz y de coordinación que tiene un niño, lo cual se traduce en cómo se mueve y por tanto como se comunica el niño. Sintetizando lo anterior, las dos variables antes descritas, engloban gran parte de la integralidad del ser del niño, reconociendo que el sujeto es un ser biopsicosocial y es por ello que se escogen estas variables y no otras.

La pregunta de investigación que basará éste estudio es la siguiente:

¿Hay diferencias de crecimiento y de desarrollo psicomotriz, entre niños etíopes que se acogen a un programa de escolarización y otros que no cuentan con ese programa?

Específicamente en los niños y niñas entre seis y ocho años de edad que asistieron al Programa de Escolarización del Centro Materno Infantil San José Madre e Hijo de Muketurri, Etiopía, durante los años 2007 y 2010 en comparación a niños del mismo rango etario que no asistieron al Centro Materno Infantil. Ambos grupos se encuentran cursando primer grado en la Primaria Elemental durante el año académico 2010 y 2011.

La anterior pregunta perfila con claridad los aspectos a estudiados; El programa de escolarización constituye la variable independiente, mientras, el crecimiento y desarrollo psicomotor son las variables dependientes de este estudio.

La hipótesis de esta investigación se señala a continuación:

“Los niños que asistieron al Programa de Escolarización Centro Infantil San José Madre e Hijo durante los años 2008 y 2010 tienen índices estadísticamente mejores de desarrollo psicomotriz y de crecimiento en comparación a los niños que no asistieron al programa”

1.4. Limitaciones

Esta investigación es bastante inusual como proyecto de título de la carrera Salud Integrativa de la Universidad Pedro de Valdivia, el hecho que la investigadora realice el trabajo de campo en un país con cultura, idioma e

idiosincrasia completamente distinta a la chilena, como es la etíope, presenta ciertas limitaciones que el lector debe considerar.

- a) *Idioma*: El nulo manejo del idioma oficial (amárico) y local (Afan Oromo), es una limitación a la hora de aplicar instrumentos como el Test de Desarrollo Psicomotor², el cual será posteriormente detallado, realizar entrevistas y lograr una real anastomosis con el lugar. Esta limitación se mitiga con el acompañamiento constante de traductores, jóvenes que tienen un nivel avanzado de inglés y que son originarios de Muketurri.
- b) *Tiempo*: No ha transcurrido suficiente tiempo entre que dejaron el Centro y la evaluación como para describir las diferencias significativas y permanentes. De la misma manera, no ha transcurrido suficiente tiempo desde que finalizaron el programa de escolarización del Centro Materno hasta que fueron evaluados para esta investigación, sólo ocho meses.
- c) *Datos*: Los datos se obtuvieron de la medición de los los niños que había ido al Centro Materno Infantil y que a su vez estaban en el Primer Grado de la Primaria Elemental. No es una muestra aleatoria ya que se compara lo que hay. Destacando que no había otra manera de hacerlo, dado a que se evaluó lo que había. Esto anula la posibilidad de hacer inferencias.

1.5. Variables de Estudio

La siguiente tabla sistematiza las variables a trabajar.

² Haeussler P.de A, Isabel., Marchant, Teresa (2011). *Tepsi, test de desarrollo psicomotor 2-5 años* (14ava ed.). Santiago, Chile: Eds. Universidad Católica de Chile.

Variable Independiente		
Desarrollo		
Dimensión	Categoría	Indicadores
Desarrollo Psicomotor	Motricidad	Puntaje T Motricidad
	Lenguaje	Punaje T Lenguaje
	Coordinación	Puntaje T Coordinación
Crecimiento	Peso	Kilogramos
	Talla	Centímetros

Variable Dependiente		
Programa de Escolarización		
Dimensión	Categoría	Indicadores
Programa de Escolarización	Asistencia	Porcentaje anual de asistencia al Centro.
	Plan de Estudios	Número de horas por asignatura por año. Número de horas académicas total.

1.6. Objetivos

Objetivo General

Evaluar, analizar y describir estadísticamente el impacto del Programa de Escolarización del Centro Materno Infantil San José, Madre e Hijo respecto a crecimiento y desarrollo psicomotor en niños entre cinco y ocho años que asistieron al programa en comparación a niños de similares características que no tuvieron formación escolar previa, encontrándose todos ellos cursando primer grado en la Primaria Elemental de Muketurri durante el periodo académico 2010-2011.

Objetivos Específicos

1. Determinar el estadio³ de Etiopía y del Centro Materno Infantil de Muketurri según la Dinámica del Espiral⁴.
2. Describir un programa de escolarización que se encuentre bajo directrices de los estadios más elevados.
3. Describir Programa de Escolarización del Centro Materno Infantil.

³ Concepto desarrollado por los psicólogos estadounidense Carl Graves y Doc Beck (1996) definido como “ amplios paradigmas orientadores, un esquema a través del cual interpretamos el mundo”.

⁴ Obra escrita por Carl Graves, Don Beck y Christopher Cowan (1996) sobre las distintas perspectivas del mundo.

4. Describir estadísticamente las diferencias de las medidas de peso y talla entre los niños que asistieron previamente al Centro Materno Infantil y los que no lo hicieron.
5. Describir estadísticamente las diferencias de los resultados del Test de Desarrollo Psicomotor entre los niños que asistieron previamente al Centro San José y los que no lo hicieron.



CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Introducción

En las siguientes páginas se desarrollará el contexto que sustenta esta investigación. En primer lugar se definirá la perspectiva epistemológica con la cual se basó el estudio. Lo anterior ayuda al lector a comprender desde dónde, es decir, desde que lente o mirada se trabajó la investigación. Posteriormente se desarrollará el marco referencial del lugar donde se realizó la intervención; Muketurri, Etiopía. Consecutivamente se describirán y documentará las dos variables a trabajar, la primera de ellas, es el programa de escolarización del Centro Materno Infantil y, la segunda, el desarrollo. Esta última posee dos dimensiones, crecimiento y desarrollo psicomotor.

Se invita al lector a revisar el Anexo I y leer el trabajo de campo de la investigadora, lo anterior permite que lector internalice, en cierta medida, el contexto del trabajo de campo desde la emocionalidad y logre identificar las motivaciones primeras de este trabajo.

Por último, mencionar que este estudio y, en específico el próximo marco teórico, nace desde la vivencia de la tesista en el Centro Materno Infantil de Muketurri, Etiopía.

2.1.1. Perspectiva epistemológica de la investigación

Es primordial describir la mirada epistemológica con la cual se ha basado esta investigación. Esta mirada surge desde la experiencia del trabajo de campo realizado en Etiopía, lugar produce el encuentro entre dos mundos ampliando la mirada y permitiendo llevar a la consciencia la existencia de un desarrollo evolutivo de vivir la humanidad. La experiencia

de campo permitió darle sentido y, a su vez, evidenciar que las visiones del mundo que propone la psicología integral a través del psicólogo contemporáneo Ken Wilber⁵ están más cerca de la praxis que de la teoría.

Ken Wilber (1997) refiere que “nuestro planeta es demasiado inmenso y heterogéneo, convergen miles de culturas que se encuentran en distintitos estadios históricos y, ante tal diversidad de tiempos surgen diversidad de pensamientos y mentes”. Lo anterior quiere decir que el contexto social, político, climático, geográfico, determina la identidad de una cultura. Por lo tanto, coexisten distintas visiones del mundo y cada una de ella posee distintos móviles de existencia.

El párrafo anterior es de gran importancia para comprender la epistemología de esta investigación, se propone aquí, basándose en la teoría de Ken Wilber sobre las visiones del mundo, que existen distintos *momentos* para las actuales sociedades e individuos. Es decir, que la coexistencia de distintas sociedades e individuos con la misma temporalidad no determina una misma visión del mundo. Ken Wilber (1997), utilizando como base el trabajo de Carl Graves, Don Beck y Chistopher Cowan (1996) sobre las distintas perspectivas del mundo, adapta y desarrolla su propia versión sobre las visiones del mundo. La Dinámica de Espiral (del inglés, Spiral Dynamics) es obra escrita por los dos últimos autores señalados, en la cual expone una teoría, que engloba el *todo* con el objetivo de entregarle una unidad al mundo en que vivimos y, de esa manera, darle término a la visión segmentaria y fragmentada del paradigma occidental en el cual vivimos. Admite que hay distintas visiones o estadios para las distintas

⁵ Escritor estadounidense, nacido en 1949, cuyos intereses versan principalmente sobre psicología, religiones comparadas, historia, ecología y misticismo. Su trabajo se centra principalmente en distintos estudios sobre la evolución del ser humano y en su interés por promover una integración de la ciencia y la religión.

sociedades, países e individuos en una misma época, pero que aún así están conectadas entre sí pues poseen una línea de evolución en común, sólo que en etapas distinta de esta.

El propósito de esta investigación es evaluar el programa de escolarización del Centro Materno Infantil. Es por ello, que consideramos importante ubicar en contexto, desde las visiones del mundo de Ken Wilber, en qué estadio se encuentra el programa y en qué medida puede acercarse a un modelo de mayor integración, es decir, más evolucionado en la espiral.

En la línea de la integración se encuentra el modelo pedagógico propuesto por el Doctor en psicología y educación Patricio Alarcón⁶, quien propone que la educación debe ser un espacio que deje existir a sus estudiantes, permitiéndose involucrar en libertad con el *multiverso* que constituye la realidad. A su vez, propone que la educación del mundo occidental es una educación muerta, a la cual, hay que darle vida. Creemos que la educación que apunta Patricio Alarcón es la pedagogía de máxima integración y que permite el desarrollo integral del ser.

“Necesitamos pasar del relativismo pluralista al integralismo universal, necesitamos encontrar, en suma, el Uno-en-los-muchos que pone de relieve el entramado mismo del Kosmos”

Ken Wilber

Comprender de las visiones del mundo es incluir en cada uno de nosotros mismos la diferencias entre los distintos habitantes del mundo, con

⁶ Doctor © en Psicología y Educación, profesor, psicólogo, psicopedagogo, consejero educacional y vocacional, Diplomado en Estudios Avanzados Universidad de Granada. Magíster en educación y en Medicina Humanizante, Magíster© en Antropología. Docente Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad Mayor. Director carrera Salud Integrativa Universidad Pedro de Valdivia.

la distinción, que dentro nuestro, son todos uno. Los invitamos adentrarse en esta investigación con el corazón abierto y la razón a disposición a comprender que cada cultura, sociedad y ser humano se encuentra en un estadio distinto al nuestro, pero en línea a una evolución conjunta. Si logramos darnos cuenta de esto, podremos unir fuerza para tomar la mano, respetando sus tiempos y sus espacios, a quien viene más atrás y sujetar las fuerzas de quien se encuentra por delante.

2.1.2. Visiones del Mundo

“La psicología del ser humano maduro es un proceso emergente que despliega, oscila y se mueve en espiral y que está marcado por la subordinación progresiva de viejos sistemas de orden inferior de comportamiento a nuevos sistemas de orden superior mientras se cambian los problemas existenciales del hombre”.

Las Dinámicas del Espiral es una obra de Don Beck y Christopher Cowan (1996), en dicha obra manifiestan que “el desarrollo humano precede a través de ocho estadios generales a los que también denomina memes. Un meme es simplemente un estadio básico de desarrollo que puede expresarse en cualquier actividad. Son amplios paradigmas orientadores, un esquema a través del cual interpretamos el mundo”. Por lo tanto, incluyen creencias, agrupaciones sociales, patrones de motivación y dinámicas organizacionales.

Unido a lo anterior, Ken Wilber (1996) trabaja sobre la obra de Beck y Cowan y organiza los memes en dos niveles que refiere de la siguiente manera: “Los seis primeros niveles son *niveles de subsistencia* y están marcados por lo que Graves denomina *el pensamiento de primer grado*.

Luego tiene lugar una revolucionaria transformación en la conciencia que implica la emergencia de los *niveles de ser y del pensamiento de segundo grado*, del cual hay dos grandes olas”. Agrega que los memes como estadios no son rígidos, sino “olas fluidas, solapadas e interrelacionadas que dan lugar a la compleja dinámica del espiral del desarrollo de la conciencia”. Como dice Beck (1996) “La Espiral no es simétrica sino, muy compleja y, no evidencia, tantos tipos definidos como mezclas muy diversas. Se trata más bien de mosaicos, redes y combinaciones”. Existen ocho distintos niveles los cuales se presentan a continuación con sus principales rasgos.

1. *Beige (Arcaico-instintivo)*: “Se trata del nivel de la supervivencia básica, un nivel en el que resultan prioritarios el alimento, el agua, el calor, el sexo y la seguridad y en el que la supervivencia depende de los hábitos y de los instintos. Surge en grupos de supervivencia con forma de clan. Se halla presente en las primeras sociedades humanas, en los recién nacidos, los ancianos, los últimos estadios de quienes padecen la enfermedad de Alzheimer y las masas hambrientas” (Wilber, 1996).
2. *Púrpura (Mágico-animístico)*: “Está determinado por el pensamiento animista y por una extrema polarización entre el bien y el mal. Los espíritus mágicos pueblan la tierra y a ellos hay que supeditarse apelando a todo tipo de bendiciones, maldiciones y hechizos. Se agrupa en *tribus étnicas*. El espíritu mora en los ancestros y es el que cohesiona a la tribu, los lazos de sangre son fuertes. Los vínculos políticos están determinados por el parentesco y el linaje. Se halla presente en la maldición vudú, los juramentos de sangre, el rencor, los encantamientos, los rituales familiares, las creencias y las supersticiones mágicas de la etnia. Fuertemente implantado en los asentamientos del Tercer Mundo, las bandas, los equipos deportivos y las tribus” (Wilber, 1996)

3. *Rojo (Dioses de poder)*: “Comienzo de la emergencia de un yo ajeno a la tribu; poderoso, impulsivo, egocéntrico y heroico. Espíritus míticos, dragones, bestias y personas poderosas. Los señores feudales protegen a sus subordinados a cambio de obediencia y trabajo. Fundamento de *los imperios feudales* (el poder y la gloria). Se halla presente en el rebelde sin causa, la mentalidad fronteriza, los reinos feudales, los héroes épicos y los líderes de las bandas” (Wilber, 1996)
4. *Azul (Orden mítico)*: “La vida tiene un sentido, una dirección, un objetivo y un orden impuesto por un Otro todopoderoso. Este orden impone un código de conducta basado en principios absolutistas y fijos acerca de lo que está "bien" y de lo que está "mal". El acatamiento de ese código y de esas reglas se ve recompensado, mientras que su violación, por el contrario, tiene repercusiones muy graves y duraderas. Fundamento de *las antiguas naciones*. Jerarquías sociales rígidas y paternalistas, sólo hay un modo correcto de pensar. Ley y orden, control de la impulsividad a través de la culpa, creencias literales y fundamentalistas y obediencia a una ley impuesta por un Otro fuertemente convencional y conformista”(Wilber, 1996).
5. *Naranja (Logro científico)*: “En esta ola, el yo "escapa" de la "mentalidad azul del rebaño" y busca la verdad y el significado en términos individuales. Es un nivel hipo-tético-deductivo, experimental, objetivo, mecánico y operativo (o, lo que es lo mismo, científico). El mundo se presenta como una maquinaria racional bien engrasada que funciona siguiendo leyes naturales que pueden ser aprendidas, dominadas y manipuladas en propio beneficio. Muy orientada hacia objetivos y especialmente (en Estados Unidos) hacia el beneficio material. Las leyes

de la ciencia gobiernan la política, la economía y los asuntos humanos.”
(Wilber, 1996)

6. *Verde (El yo sensible)*: “Centrado en la comunidad, en la relación entre los seres humanos, en las redes y en la sensibilidad ecológica. El espíritu humano debe ser liberado de la codicia, del dogma y de la división; el respeto y la atención a los demás reemplaza a la fría razón; respeto y cuidado por la tierra, Gaia y la vida. Fundamento de las comunidades de valor (agrupaciones libremente elegidas basadas en sentimientos compartidos). Presta atención a la espiritualidad, la armonía y el enriquecimiento del potencial humano. Fuertemente igualitario, antijerárquico, centrado en valores plurales, en la construcción social de la realidad, en la diversidad, el multiculturalismo y la relativización de los valores, una visión del mundo a la que habitualmente se conoce con el nombre de relativismo pluralista. Subjetivo y centrado en el pensamiento no lineal; fomenta la cordialidad, la sensibilidad, el respeto y el cuidado por la Tierra y por todos sus habitantes.”(Wilber, 1996).
7. *Amarillo (Integrador)*: “La vida se presenta como un caleidoscopio de jerarquías [holoarquías], sistemas y formas naturales cuya prioridad principal gira en torno a la flexibilidad, la espontaneidad y la funcionalidad. Las diferencias y las pluralidades pueden integrarse naturalmente en corrientes interdependientes.” (Wilber, 1996).
8. *Turquesa (Holístico)*: “Sistema holístico universal, holones/olas de energías integrativas; integra el sentimiento y el conocimiento; múltiples niveles entrelazados en un sistema consciente.” Orden universal consciente y vivo que no se basa en reglas externas (azul) ni en lazos grupales (verde). Tanto teórica como prácticamente, es posible una "gran unificación", una TOE. Hay ocasiones en que desencadena la emergencia

de una nueva espiritualidad que engloba la totalidad de la existencia. El pensamiento turquesa utiliza todos los niveles de la espiral, advierte la interacción existente entre múltiples niveles y detecta los armónicos, las fuerzas místicas y los estados de flujo que impregnan cualquier organización.” (Wilber, 1996).

Cada tiempo distinto produce pensamientos sobre el mundo diferente, la historia está de este lado. Si bien el tiempo es transversal a cada civilización, no indica que a todas les sucedan las mismas experiencias, en la diversidad se encuentra la belleza.

Bajo este paradigma, no es difícil comprender que la civilización del Tíbet se encuentra en un estadio distinto a la de Estados Unidos. Curiosamente este último posee menos años de existencia que el Tíbet, pero aún así nos apresuramos en aseverar que es más civilizado, pues posee mayor tecnología, participación en la globalización y acumula más bienes materiales. Pero, bajo esta mirada, el Tíbet se encuentra peldaños más arriba de la espiral de los Estados Unidos. Pues una civilización basada en el amor y la compasión; pertenece al meme amarillo. Mientras que Estados Unidos podemos clasificarlo en el meme naranja; pues buscan beneficios personales, mayoritariamente el beneficio material. Por lo tanto, desde una mirada evolutiva del Dinámica del Espiral la civilización del Tíbet es más integral, y por tanto, más evolucionada, que la de Estados Unidos que se encuentra en un estadio inferior y por ende menos evolutivo.

Según Ken Wilber (1996), “el impulso natural de los organismos, individuales como sociales, es a avanzar a estadios más complejos. Para ello es necesario un escenario o contexto que lo permita, de no existir puede que ocurra el proceso inverso, es decir, retroceder a un meme de

menor complejidad”. Lo anterior se puede ilustrar en el siguiente ejemplo: un país de estadio naranja que entra en guerra con otro país, los soldados van a estar en un estadio rojo, la sociedad entera será poseída por el miedo y la sobrevivencia, aunque sea de forma temporal teñidos por otro estadio. Ante tal cualidad los autores señalan que hay dos posibilidades; reformar y rebelar. La primera posibilidad dicta relación con cambios evolucionarios, resultado de una lenta reacción al cambio. La segunda posibilidad, de rebelarse, surge cuando existe un escenario de frustración y desesperanza. Si la persona, grupo, organización o país es inteligente un camino de transformación emerge, si no sucede, hay una regresión o la estructura organizacional se disuelve.

Se debe recordar que cada estadio contiene el anterior, de esa forma, llegar al estadio turquesa implica que se posee toda la información y, en la mayoría de la veces, la experiencia de los memes anteriores. Cada organismo vivo y organizaciones de ellos se encuentran en un estadio y al ser la vida en este planeta una espiral, siguiendo la línea de Beck y Cowan, implica que los organismos se enfrentan las mismas situaciones, pero, desde alturas diferentes. Dichas alturas corresponden a los memes. Expresado de otra forma, los memes más complejos, es decir las personas o grupos sociales que tienen activos los niveles más altos poseen una mayor capacidad de comprender problemas más complejos, no así, los que pertenecen a memes de primera categoría. Tener en consideración que cada estadio ha surgido en respuesta a las necesidades de condiciones de vida nuevas y más complejas.

Por otra parte, es necesario aterrizar y vincular las visiones del mundo anteriormente expuesta con la presente investigación. Tal como se describió en un comienzo este estudio tiene como objetivo general medir el

impacto del programa de escolarización en el desarrollo de los niños. Por lo tanto, el eje central lo conforma dicho programa. Esta investigación es una tesis para obtener el grado de Terapeuta Integrativo, profesionales que son capaces de ver el mundo sin fragmentarlo, que comprenden que la salud va más allá de la consulta médica, del organismo físico; la salud es una manera, una actitud de vida. Asimismo, todo lo que rodea al individuo, incluido el mismo, determina su salud, es decir, los pensamientos, afectividad, contexto relacional, social y político. Igualmente, como lo afirma Ken Wilber, entre más se escala en la espiral más salud y bienestar se encuentra. Es por ello que este estudio no puede quedarse en realizar un diagnóstico del impacto hoy del programa de escolarización, sino, tiene que proponer uno que de por sí circunscriba salud, armonía y bienestar.

Asimismo, se debe comprender que los procesos son lentos y probablemente tengan que pasar generaciones y generaciones para que se puedan evidenciar cambios, aún así, tener la claridad de un sistema pedagógico saludable y armónico orienta el trabajo a largo plazo. Por último, se debe considerar la advertencia de Beck y Cowan, quienes subrayan que “si las condiciones de vida o del entorno o el lenguaje del líder está a dos o más memes de distancia del grupo social, la comunicación será prácticamente imposible”. Aunque primero hay que determinar el estadio en que se encuentra el sistema pedagógico del Centro Materno Infantil para luego poder lograr conclusiones.

2.1.3. Pedagogía Coexistencial

Conocer un sistema pedagógico correspondiente al meme turquesa permite dirigir la planificación del programa de escolarización a mediano y largo plazo, siempre y cuando, quienes dirijan el proyecto educativo de

Muketurri quieran apostar a un desarrollo integral del ser; basado en el amor, solidaridad, comunidad, espontaneidad y flexibilidad. Por otra parte, para saber a dónde dirigir un programa educativo, en primer lugar, se debe conocer en donde se encuentra. Debido a lo anterior es que se describirá e programa de escolarización de Muketurri, de esa forma, se podrá identificar en que estadio se encuentra. Una pedagogía turquesa o amarilla es aquella que permite a sus alumnos *ser* toda su potencialidad y emocionalidad. Un sistema de enseñanza que permita a alumnos descubrirse para luego descubrir al mundo. En palabras del psicólogo chileno Patricio Alarcón (2008) “para poder educar a los estudiantes primero hay que *hacerlos existir*, permitirles entrar a la sala de clase o contexto de aprendizaje. *Hacer existir* que, lejos de ser un acto inmaterial y al margen de la realidad, es lo único real que permite, como una puerta que se abre, que ingrese la existencia y todo aquello que la constituye: el lenguaje, las emociones, el sentir, la modificabilidad cognoscitiva, la información; en definitiva, la complejidad del *multiverso* que constituye la realidad”. Comúnmente las investigaciones en educación van dirigida a la problemática metodológica, cómo lograr que los alumnos aprendan más.

Sin embargo, siguiendo la propuesta de Pedagogía Coexistencial de Patricio Alarcón, la educación occidental, esquema que recoge el Centro Materno Infantil de Muketurri, es una educación centrada en el “egoísmo existencial”⁷ y tiene dos efectos negativos para la relación profesor alumno, en palabras del psicólogo y educador, “por una parte limita la aceptación existencial del alumno y por otra limita la entrega existencial del docente. Es difícil medir las consecuencias de convivir con partes o fragmentos de la existencia de los interactuantes, pero lo más probable es que algo de

⁷ Concepto desarrollado por Patricio Alarcón que hace alusión a una actitud o pauta relacional que quita o resta existencia al otro

verdad, de identidad, de totalidad queda fuera del interactuar”. En la misma línea, prosigue afirmando que una educación centrada en la *generosidad existencial*, “es una educación que abre las puertas a la coexistencialidad que permite la verdadera comunicación profesor alumno, permite que ambos existan en el contexto educacional. Sólo entonces es posible la coeducación, sólo entonces es posible aprender a convivir coexistiendo, para transferir dicha pauta a la vida real, cotidiana y permanente” (Patricio Alarcón, 2008).

La escuela, en este caso el Centro Materno Infantil, tiene la posibilidad, inigualable sólo por la familia, de promover el intercambio *de ser a ser*, es decir, de existencia (corpórea, afectiva psíquica; integral) a existencia. Lo anterior no excluye, y de ahí su integralidad, la preocupación por el cumplimiento de los planes curriculares y del aprendizaje cognitivo.

Un sistema pedagógico situado en las partes más altas del espiral debe reconocer la existencia propia y la del otro, poseer contacto con la afectividad y emocionalidad tanto como a la cognición, es reconocerse como individuo, es decir, con una propia individualidad y no cómo un producto homogéneo resultado del un determinado plan educativo.

En conclusión es de gran importancia determinar el meme en el cual se encuentra el programa de escolarización del Centro Materno Infantil y, su vez, los estadios de todo el entorno que rodea al Centro, es decir, el pueblo de Muketurri, la sociedad etíope y Etiopía como país. Se invitada ahora al lector, a percibir esta investigación desde la anterior perspectiva; observar qué es lo hay y lo que es posible de existir.

2.2. Descripción hermenéutica contextual de la realidad estudiada

El trabajo de campo se realizó en África, específicamente, en uno de los países del Cuerno Africano; Etiopía. Dicho país posee una riqueza cultural abismante considerando que es el único país africano que no fue colonizado, por lo tanto, conserva sus tradiciones desde los orígenes. Se debe recordar que el trabajo de campo de esta investigación se realizó en Muketurri, zona rural a 80 kilómetros de la capital, Addis Abeba. La investigadora tuvo la oportunidad de observar la idiosincrasia etíope lo cual enriquece este estudio.

A continuación se describirá el marco referencial de la realidad estudiada; la historia del país, su geografía, clima y religión. Finalizando la descripción se vinculará la realidad estudiada con la visiones del mundo anteriormente expuesta, de esta forma, se determinará en que visión de mundo se encuentra Etiopía y las implicancias de ello. Todo lo que se describe a continuación es síntesis de varias obras e investigaciones (Abegaz, 2005; Kapuscinski, 1980, Saínez, 1942; Mazzoni, 2010) y conversaciones que sostuvo la investigadora con las misioneras y lugareños.

2.2.1. Geografía y Clima

Etiopía es un misterio hecho tierra, un código oculto que no quiere ser revelado y se esconde en su irregular geografía la cual conforma el piso físico que sustenta a la República Democrática Federal de Etiopía ubicada en el Cuerno de África. La anterior República limita al norte con Eritrea, al noreste con Yibuti, al este con Somalia, al sur con Kenia y al oeste con Sudán y Sudán del Sur.

Hoy Etiopía posee una extensión 1.127.127 kilómetros cuadrados, cifra menor al territorio que poseía antes de 1993. Luego de una larga

guerra con Eritrea ésta última se independiza dejando a Etiopía con menos territorio y sin salida al mar. Por otro lado, su extensión según las Naciones Unidas (2006) lo ubica en el sexto país de mayor territorio de África, con el 4 por ciento del total del continente. Su presentación es de forma compacta, con una prolongación oriental que penetra en el territorio de Somalia.

Referente al clima es importante señalar que Etiopía no logra permearse del meteorología de sus países vecinos ni tampoco del clima que le debería corresponder dado a la latitud tropical en la que se encuentra. Lo anterior es explicado, fundamentalmente, a la influencia que ejerce el relieve, por el predominio de las altiplanicies, que le confieren rasgos semejantes a los países andinos, como el nuestro. Las tierras bajas no registran temperaturas medias inferiores a 20 grados Celsius y aumentan a medida que se aleja del ecuador debido a la disminución de las precipitaciones. Las temperaturas disminuyen con el relieve y, así, a los 2.500 metros oscilan entre los 14 y 20 grados Celsius en los meses extremos; respectivamente. Por encima de estas alturas, cada vez son menores y la diferenciación estacional se hace más acusada. Junto a estas grandes regiones aparecen zonas micro climáticas que contribuyen a aumentar la característica mencionada de variedad térmica. Las precipitaciones presentan rasgos semejantes al estar influidas por los mismos factores. La irregularidad está determinada por las tierras altas del macizo de Abisinia, como zona más lluviosa, donde Addis Abeba recibe 1.230 milímetros de aguas lluvia al año. En cambio, las tierras bajas registran precipitaciones propias de zonas desérticas. Massaua registra 181 milímetros. Entre ambos extremos se sitúan las restantes regiones. El régimen es tropical y, sin duda, con influencias monzónicas; con un predominio de las precipitaciones estivales, aunque en las zonas más lluviosas llueva todo el año. En Addis Abeba, por ejemplo, el cincuenta por ciento de las precipitaciones descienden durante

los meses de julio y agosto. Esta coincidencia termo-pluviométrica, además de contribuir a disminuir las temperaturas, hace que el clima no sea tan árido y las lluvias tengan una mayor importancia en las actividades agropecuarias.

Por otro lado, en la hidrografía del país destaca la presencia del lago Tana ubicado al noroeste del país. En anterior lago nace el río, Nilo Azul, una de las principales afluentes del río Nilo de Egipto. Ochocientos kilómetros del río Nilo, que alimentan la economía egipcia, cursan por suelos etíopes, aún así, su usufructo de parte de Etiopía es fuertemente restringido por parte de Egipto, país que reclama que si su país vecino hace uso de las aguas del Nilo el caudal disminuirá considerablemente provocando grandes desastres económicas en Egipto. Otros ríos importantes son el Omo, con 760 kilómetros de extensión, Awash que posee 1.200 kilómetros y, por último, Wabi Shabele de 1.130 kilómetros de extensión.

En síntesis, el clima de Etiopía es diverso debido a la riqueza de su relieve. Su extensión es muy amplia lo que permite que existan climas tropicales, áridos y semi áridos. La prensa internacional ha provocado que gran parte de la población mundial tenga como primera imagen de Etiopía grandes zonas desérticas, lo anterior se debe a que los medios de comunicaciones cubrieron y transmitieron ampliamente las hambrunas de la región de Afar, al norte de Etiopía, región efectivamente desértica, sin embargo, cabe destacar que Etiopía no es un gran desierto y en palabras de la autora de esta tesis “es una riqueza y una diversidad inimaginable que te hace dudar de todos los condicionamientos con los que has crecido respecto a todo”.

2.2.2 Demografía y Economía

Etiopía, según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2001), FAO, señala que Etiopía con sus 77 millones de habitantes y un ingreso medio de 100 dólares estadounidenses per cápita, es uno de los países más pobres del África subsahariana. Sumado a lo anterior, alrededor del 60 por ciento de la población se encuentra debajo de la línea de pobreza según el informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2007). Por otro lado, el Índice de Desarrollo Humano (2006) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Etiopía está clasificada entre los últimos países, en el puesto 171 de 174, sólo por encima de Burkina Faso, el Níger y Sierra Leona. Según una estimación de la FAO, alrededor del 51 por ciento de la población está desnutrido y se considera que más de dos millones de personas viven en situación de inseguridad alimentaria crónica.

Respecto a la geopolítica de Etiopía se debe mencionar que tras la aprobación de la nueva Constitución, en 1995, Etiopía adoptó el nombre de República Federal Democrática de Etiopía, constituyéndose como la Federación de las Naciones, Nacionalidades y Pueblos de Etiopía, dividiendo el territorio en nueve estados diferenciados por su composición étnica; Tigray, Afar, Amhara, Oromia, Somalia, Benishangul-Gumuz, Naciones, nacionalidades y pueblos del sur, Pueblos de la Región Gambela y Pueblo Harari, reconociéndoseles a cada uno de ellos el Derecho de Autodeterminación. Según el mismo informe de la UNICEF, un 85 por ciento de la población viven en zonas rurales, por lo cual, el desafío es mayor a la hora de crear políticas públicas que impacten a la mayor cantidad de población. La siguiente tabla resume los datos entregados anteriormente y agrega otros que son de importancia para continuar.

Población Total (2007)	Porcentaje de la Población en zona Rural	Tasa mortalidad infantil (2005)	Tasa mortalidad bajo cinco años (2005)	Tasa mortalidad materna (2005)	Prevalencia de VIH estimada en población adulta (2008)
77,127,000	85%	96.8/1000 nacidos vivos	123/1000	673/100000	2.2%

Fuente: Informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2007)

2.2.3 Historia y Política

Etiopía puede ser considerada como una de las cunas de la humanidad. Restos fósiles de homínidos encontrados en el valle de Awash datan de hace unos 3 millones de años, siendo el homo sapiens sapiens más antiguo encontrado hasta la fecha. Durante el primer milenio antes de Cristo, pueblos semíticos de Saaba cruzaron el mar Rojo y conquistaron a los camitas de la costa de lo que posteriormente ha llegado a ser el Imperio etíope, más conocido como Abisinia. Hacia el siglo II después de Cristo los vencedores habían establecido el reino de Aksum, gobernado por la dinastía salomónica, que se consideraba descendiente del rey bíblico Salomón y la reina de Saba. Aksum se convirtió al cristianismo en el siglo IV, siguiendo la misma tradición que los cristianos coptos de Egipto que luego se transformara en la Iglesia Ortodoxa Etiope.

La invasión islámica en el siglo VII cambió el rumbo de la historia de Etiopía y desde ese momento ambas religiones coexisten en una admirable armonía.

Por otro lado, tal como se menciona anteriormente, Etiopía es el único país no colonizado de África que ha tenido diversos enfrentamientos con fuerzas extranjeras. En la década de 1870, Egipto era el principal enemigo externo del Imperio de Abisinia (actual Etiopía), que era poco más que una colección de estados semi independientes. En 1875 el jedive Ismail Baja

extendió la protección egipcia al gobernante musulmán de Harar y mandó atacar Etiopía, tanto desde el norte como desde el este. Juan IV frenó la invasión egipcia, pero la continua expansión de Egipto por el mar Rojo y los puertos somalíes restringió el suministro de armas y otros bienes a Etiopía. Juan IV murió defendiendo su frontera occidental contra los sudaneses en 1889. Le sucedió Menelik II, quien estableció su capital en Addis Abeba y consiguió unificar las provincias de Tigre y Amhara en su reino de Shoa.

Con la apertura del canal de Suez en 1869, la costa del mar Rojo se fue convirtiendo en una franja cada vez más atractiva para los poderes europeos como área de colonización. Italia centró su atención en Etiopía; se apoderó de Āseb en 1872 y Massawa en 1885. En 1889 Menelik y los italianos firmaron el Tratado de Wichale (Ucciali). El tratado establecía supuestamente acuerdos de amistad y cooperación, pero las versiones amárica e italiana del mismo documento eran diferentes, y los italianos reclamaron que toda Etiopía quedaba bajo su protección. Como resultado, en 1895, se inició una guerra entre ambos países, y las tropas italianas fueron derrotadas al año siguiente en Adwa. Italia se vio forzada a reconocer la independencia de Etiopía y respetar sus fronteras. El sucesor de Menelik, el emperador Lij Iyasu (reinado 1913-1916), fue depuesto en favor de su tía, coronada como la emperatriz Zauditu. Tafari Makonnen, su primo, fue elegido como heredero; subió al trono con el nombre de Hailé Selassié I. En 1931 dio a Etiopía su primera Constitución.

Como bien relata el periodista polaco Ryszard Kapuscinski (1980) en su obra “El Emperador” con la llegada al poder del dictador Benito Mussolini, se reanudaron los planes italianos para Etiopía, y en octubre de 1935 Italia invadió el país. Hubo un intento por parte de la Sociedad de Naciones de detener la conquista pero fracasó. Addis Abeba cayó ante los invasores, y en

mayo de 1936 Mussolini proclamó al rey de Italia Víctor Manuel III emperador de Etiopía. Haile Selasie se vio forzado a abandonar el país y refugiarse en Inglaterra, pero fue restituido en su trono por fuerzas británicas y etíopes en 1941. En 1962, anexionó la antigua Abisinia italiana, Eritrea, consiguiendo de esta manera tener acceso al mar. Sin embargo, no logró mantener durante mucho tiempo la utilización de los puertos eritreos, ya que desde el principio los movimientos eritreos de resistencia a tal ocupación impidieron mantener el control efectivo sobre los mismos.

En 1974 un golpe militar acabó con la monarquía de Haile Selasie instaurándose en 1977 una República Popular presidida por Mengistu Haile Mariam. Su Gobierno, apoyado por la Unión Soviética, se enfrentó con los movimientos armados secesionistas en las provincias Tigray y Eritrea, y con choques fronterizos ocasionales con Somalia. Tres de años de gran sequía, mala administración económica y la desconfianza entre el Gobierno y las agencias Occidentales de asistencia ocasionaron la más famosa de las hambrunas sufridas por Etiopía, en 1983. En mayo de 1991 fue forzado a dimitir, refugiándose en Zimbabwe.

Las tropas del Frente Democrático Revolucionario de Etiopía (EPRDF) se tomaron el gobierno del capital y su líder, Meles Zenawi, asumió la presidencia del gobierno provisional, comprometiéndose a la celebración de elecciones. El EPRDF, que había recibido ayuda de los rebeldes etíopes, apoya la celebración de un referéndum supervisado por la ONU, en la provincia de Eritrea, referéndum que con más del 99 por ciento de los votos llevara a Eritrea a recobrar su independencia en mayo de 1993.

En 1995 se realizaron nuevas elecciones que nuevamente fueron boicoteadas, pero esta vez por la práctica totalidad de la oposición. El gobierno saliente de esta elecciones presidido por Negasso Gidada,

promulgó una nueva constitución por la que Etiopía se dotaba de una estructura federal y formó un gobierno dirigido por el presidente anterior, Meles Zenawi y compuesto por ministros provenientes de los diferentes principales grupos étnicos que componen Etiopía, quien gobierna hasta el día de hoy, finales del año 2011.

2.2.4. Religión, Etnias e Idiomas

La Constitución establece la libertad de religión, y otras leyes y políticas contribuyeron a la práctica generalmente libre de la religión. Según el Censo Nacional de 1994, los cristianos copto-etíopes -o iglesia unitaria ortodoxa etíope-, representan el 61,6 por ciento de la población del país, los musulmanes el 32,8%, las creencias tradicionales el 5,6 por ciento y hay un 0,003 por ciento de judíos.

La Iglesia Ortodoxa ha recibido influencias de las tradiciones judía y siria, así como de la copta alejandrina. A estos elementos venidos del exterior hay que añadir numerosos factores autóctonos, propios de la cultura popular e imaginativa de los etíopes: ceremonias folclóricas de cantos y danzas de ritmo africano acompañadas por instrumentos musicales de percusión. El ayuno ocupa un lugar de honor en la vida de la Iglesia. Los etíopes ayunan durante largos períodos, además de los miércoles y viernes de cada semana. Se cuentan 286 días de ayuno para los monjes y 186 para los simples fieles. La investigadora en su viaje evidencia la importancia de la religión en los etíopes afirma que “es una actitud de vida, muy normada y rígida”. Por otro parte, el islam cada vez va tomando más fuerza, aunque sorprendentemente viven en armonía con la Iglesia Ortodoxa.

Por otro lado, en Etiopía existen alrededor de 110 etnias, de las cuales destaca, en orden decreciente, las etnias Amhara, Oromo y Tigray. El trabajo de campo se realizó en la región del Shoa en cual predomina la etnia Oromo. Su riqueza de etnias se traduce también en idiomas y dialectos.

2.3. Antecedentes: Breve reseña histórica y organizacional del Centro Materno Infantil San José Madre e Hijo.

El Centro Materno Infantil San José Madre e Hijo (SJMh) es una obra de la Organización No Gubernamental para el Desarrollo española, Asociación Nuevos Caminos, la cual busca promover el desarrollo integral de las personas, especialmente en aquellas áreas donde las carencias sociales o económicas se manifiestan más intensamente. Los ámbitos de actuación abarcan básicamente los campos de salud, nutrición y educación.

La Asociación Nuevos Caminos (ANC) trabaja en conjunto con distintos equipos de trabajos entre los que se encuentran los relacionados con la Unión Europea, Secretaria de Estado de Cooperación Internacional y la Cooperación Descentralizada de España.

La Asociación mantiene una relación muy estrecha con la Comunidad Misionera de San Pablo Apóstol y María Madre de la Iglesia (MCSPA) con la que lleva a cabo la mayor parte de proyectos que ANC apoya en los países en vías de desarrollo principalmente en Kenia y Etiopía.

La Comunidad Misionera es una asociación pública de fieles cristianos de la Iglesia Católica, integrada por sacerdotes y laicos, hombres y mujeres, de todas partes del mundo. El eje vertebrador del grupo es vivir

para servir, dedicándose a los que más sufren. El grupo se estableció en Kenia en 1983 y desde entonces está llevando a cabo varios proyectos de desarrollo en los campos de la salud, nutrición, educación, recursos acuíferos y agricultura, concretamente en Kenia; en las Diócesis de Lodwar y la Diócesis de Garisa, en Etiopía, en la Prefectura Apostólica de Jima Bonga y en la Archidiócesis de Addis Abeba; en Bolivia, en la Archidiócesis de Santa Cruz de la Sierra y Cochabamba; en Colombia en la Archidiócesis de Bogotá y en México, en la Arquidiócesis Primada de México.

La presencia de este grupo misionero en Etiopía se remonta al año 1993 cuando fue invitado por el obispo del Vicariato Apostólico de Nekemte, a ocuparse de la atención sanitaria y social de las gentes del valle del Angar Guten. En 2003, el Arzobispo de Addis Ababa, Monseñor Berhane Yesus Souraphiel, invitó a la Comunidad a trabajar en su Arquidiócesis. En febrero del 2007 la MCSPA decidió trabajar en la zona de Muketuri, a 78 Km de la capital.

En junio de 2007 la Comunidad Misionera San Pablo Apóstol realizó un estudio en el pueblo de Muketuri, con el objetivo de determinar las problemáticas de los habitantes del pueblo en torno los a las necesidades básicas; alimentación, salud, educación y acceso a agua.

2.3.1. Centro Materno Infantil de MCSPA

Los Centro Maternos Infantiles de la Comunidad Misionera buscan involucrar a las familias hacia un desarrollo sustentable en torno a la alimentación y educación. Las principales características de estos centros consisten en las siguientes:

- a) La existencia de un espacio e infraestructura física la cual consiste en salas para cincuenta alumnos y materiales de sillas y mesas aptas para niños entre cuatro y cinco años asistir al centro.
- b) Cada sala educa alrededor de 40 a 50 niños, hay una profesora jefe y una ayudante para todos los cursos.
- c) Cada centro posee una cocina al estilo local en la cual trabajan dos cocineras.
- d) Alimentan a los niños con un desayuno antes de empezar la jornada académica y con almuerzo a mitad de jornada.
- e) Poseen un huerto que intenta abastecer en lo posible todas las necesidades alimentarias de los niños.
- f) El huerto posee una función docente; las madres deben inscribirse en un curso de agricultura en el centro. En dicho curso, se capacita a las madres en cómo construir un huerto en sus casas, cultivar verduras y frutas y cómo cocinar estos alimentos.
- g) Los apoderados se comprometen a ir una vez a la semana a ir al Centro a realizar aseo y ornato.

Las anteriores características son generales a todos los centros, de los cuales existen tres en Etiopía y más de diez en la zona de Turkana, Kenia. Cabe señalar que la metodología de trabajo va a variar dependiendo del contexto local en que se encuentre, lo que siempre se va a conservar es el trabajo junto a la comunidad con el objetivo de empoderar y capacitar a la localidad para que sean las familias las protagonistas de salir de la pobreza y caminar hacia un desarrollo más justo.

2.3.2. Muketurri y el Centro Materno Infantil San José

La Comunidad Misionera San Pablo Apostol se estableció en Etiopía en el año 1993, concretamente en el Valle de Angar Guten, en la Región Wollega, al oeste del país, a 380 km de Addis Abeba. En esta zona desarrolló un proyecto de salud, un centro materno infantil que incluye educación de párvulos y un programa de diversificación agrícola y, por último, un programa de recursos acuíferos. Al mismo tiempo, MCSPA estableció años después un nuevo Centro Materno Infantil en la región de Jima Bonga, en el pueblo de Mizan Teferi, a 561km sur-oeste de Addis Abeba.

Debido al trabajo efectivo realizado en Etiopía, el Arzobispo de Addis Abeba Berhane Yesus Souraphiel, pidió a la MCSPA que se estableciera en su Archidiócesis y llevará a cabo un proyecto en una zona carente de atención y servicios. Después de visitar diferentes lugares que habían solicitado el apoyo para proyectos sociales y de hablar con las autoridades locales, Muketuri resultó ser el lugar más idóneo por la respuesta de la comunidad local, su falta de servicios básicos y ser una zona de urgencia alimentaria. Muketurri se encuentra unida a la capital del país por una carretera asfaltada que va de Addis Abeba, capital de Etiopía, a Bahar Dar, ciudad situada el noroeste de Etiopía.

Las misioneras para establecerse en Muketurri le pidieron al gobierno local donara una tierra para el proyecto. En marzo de 2007 las autoridades locales delimitaron un terreno de 15.700 metros cuadrados y otro terreno de 10.700 metros cuadrados.

Para establecer planificaciones estratégicas y operativas de la intervención de la Misión en la comunidad de Muketurri, se realizó un catastro o estudio de las necesidades de la población. En dicho estudio se determinó, entre otras cosas que el 47 por ciento de la población de Muketturi refirió que regularmente posee escases de alimentos. Para suplir esta necesita el 66 por ciento de la población trabaja por comida, incluyendo a niños y mujeres, y un 14 por ciento toma como primera medida disminuir la cantidad de comida que consumen. Se debe considerar que el 33 por ciento de la población posee entre cero y nueve años tiene entre tres y cuatro año.

El estudio determinó la existencia de una mala nutrición en las mujeres lactantes, falta de atención medica en mujeres embarazadas y un porcentaje alto de mujeres solas que cuidan de los hijos.

Muketurri se encuentra situada a 78 kilómetros al noroeste de Addis Abeba, posee una población de 10.086 personas y pertenece a la región Shoa Norte, poblada principalmente por la etnia Oromo. La capital de esta región es Fitcha, a su vez, la región está dividida en distintas provincias (woreda) siendo una de ellas Muketurri. Cada provincia tiene distintos poblados (kebele) a su cargo, en el caso de Muketurri hay 24 kebeles que componen la provincia, de 2.500 kilómetros cuadrados. Esta región es una de las zonas consideradas como de inseguridad alimentaria dentro de Etiopía. Muketurri fue fundada en tiempo del Emperador Haile Selassie, su nombre significa “árbol de la reconciliación” en lengua Oromo

Muketurri tiene una altitud de 2.622 m, latitud norte 9° 32', longitud este 38° 52'. Tiene una pluviosidad anual media de 1.153 mm y una temperatura media de 15 grados Celsius. El clima de la zona se caracteriza por tener una temperatura media de 15 grados durante todo el año, con una

gran diferencia de temperatura entre el día y la noche, y con un índice de lluvias anuales que varían de 1200mm a 1590mm.

Topográficamente el área es parte de las tierras altas etíopes, parte del macizo de Abisinia. Su elevación varía desde 2.300 metros a 3.300 metros de aguas caída sobre el nivel del mar. La zona en particular donde se implementa el presente proyecto se encuentra en una elevación de 2.620 metros sobre el nivel del mar. A pesar de estar situado sólo a 78km de la capital, Muketurri y los alrededores forman parte de la zona rural en la que vive la mayor parte de la población del país, donde la accesibilidad a servicios y comunicaciones es mínima.

El grupo étnico principal que vive en la zona es el oromo, etnia que vive principalmente de sus rebaños de vacas, ovejas y cabras. La mayoría son granjeros, aunque la agricultura se limita a la época de lluvias, obteniendo solo una cosecha al año. Respecto a la cosecha suelen plantar teff (grano local), cebada, guisantes y judías por lo que la alimentación es muy pobre, afectando el nivel nutricional de sus habitantes.

En el estudio realizado por las misioneras, anteriormente citado, en julio 2007, determinó que el área más necesitada de la población es su situación nutricional de condiciones muy precaria con repercusiones importantes especialmente en la población infantil en relación a su integridad física. Al estar mal alimentados, su sistema inmune se encuentra decaído y es más fácil adquirir infecciones y diversas enfermedades, a su vez, genera desnutrición, alteraciones en el crecimiento y desarrollo. El diez por ciento de la población se encuentra en el rango entre tres y cinco años de edad. Si consideramos las cifras de mortalidad infantil bajo cinco años de edad entregadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 2007,

esta corresponde al 123 por cada mil nacidos vivos. Sumado a lo anterior, en Muketurri, según este mismo estudio del 2007, el 47 por ciento de la población afirma tener inseguridad alimentaria. Por lo tanto, debido a estadísticas señaladas anteriormente y sumado a la inexistencia de Centros como el de la Comunidad Misionera, la construcción del “Centro Materno Infantil San José y Madre e hijo” era urgente y necesaria. El objetivo era reunir a 250 niños entre tres y cinco años, alimentarlos con un desayuno y almuerzo y paralelamente insertarlos a los niños en un sistema educativo formal.

Para organizar el ingreso y matrícula se realizó un pre-registro en el cual asistieron 480 niños, los criterios de selección fueron la edad y el lugar geográfico de proveniencia. Los niños tienen que tener entre 3 y 4 de edad y vivir en sectores cercanos al Centro. Lo anterior debido a que llegaron padres a matricular a sus hijos de zonas que obligarían a que los niños caminaran 45 minutos diarios para llegar al Centro. En el pueblo hay una escuela primaria y una de secundaria.

Junto con la construcción de las salas del Centro Materno Infantil, se implementó un huerto donde se cultivan zanahorias, cebollas, ajos, acelgas, espinacas, remolachas y calabacín. Por otro lado, plantaron alrededor de 400 árboles frutales, se construyó un vivero y se perforó un pozo a 83 metros de profundidad del cual se obtiene siete litros de agua por segundo.

Previo a la inauguración e inicio de las clases se realizó el proceso de selección de maestras. El criterio de selección se basaba en tener la secundaria completa, idealmente estudios universitarios, afinidad con los niños y tener ambiciones de nuevos aprendizaje. De dicho proceso se

seleccionan a cinco maestras las cuales realizan un curso de tres meses de docencia patrocinado por MCSPA en Addis Abeba.

En septiembre del 2007 se inaugura el Centro ingresando la primera generación de niños. En junio del 2010 se gradúa la primera generación de niños en cursar la formación pre escolar completa la cual consiste en dos años académicos. Finalizaron 50 niños de los cuales 30 continuaron sus estudios formales en la Primaria Elemental de Muketurri.

En Centro cuenta con cinco salas y cada sala tiene a cincuenta alumnos donde hay una profesora a cargo. Ella dirige todas las asignaturas; inglés, deporte, dibujo, lenguaje, ciencias naturales y matemáticas. Aquí los niños se comienzan a relacionar con lápices, tijeras, pegamentos y papeles de colores. Hacen deporte bajo el sol y juegan con pelotas.

En relación a los niños que no se matricularon en el Centro Materno Infantil, del mismo rango etario, se encuentran realizando labores del hogar. En el caso de las niñas, ellas ayudan a sus madres en la cocina, en la venta en el mercado, en la cosecha y, si es época, van busca de agua. Si están en las calles van muy cubiertas protegiéndose del sol, sino, se encuentran al interior de sus oscuras casas. Los niños de sexo masculino participan principalmente en el pastoreo de animales y también van siempre tapados del sol con mantas.

Por otro lado, el Programa de Escolarización del Centro Materno Infantil posee actividades programáticas o curriculares que tienen relación con el trabajo dentro del aula y aquellas que se encuentran fuera son las extra curriculares, por ejemplo, la enseñanza de hábitos de higiene. A continuación explicaremos ambos tipos de actividades.



Ilustración 2. Niños en el huerto del Centro Infantil de Muketurri



Ilustración 1 Centro Materno Infantil

2.4 Programa de Escolarización del Centro Materno Infantil

El Programa de Escolarización del Centro Materno Infantil, que desde ahora se resumirá en las siglas P.E, conforma el punto neurálgico de esta investigación ya que el objetivo de esta tesis es medir el impacto del P.E en el desarrollo de los niños del Centro. En las siguientes páginas se describirá en detalle todo que define el programa de escolarización, entendiéndose que este posee actividades curriculares y extracurriculares. Dentro de las actividades curriculares se encuentra la docencia al interior de las cinco aulas (asignaturas, horas de estudios, planes de estudios, evaluaciones, entre otros). Por otro parte, las actividades extracurriculares, son aquellas relacionadas a la higiene, nutrición y agricultura.

Ahora bien, es necesario exponer los antecedentes, contexto, justificaciones y detalle del programa de escolarización mismo para poder obtener una idea global de lo que se quiere evaluar.

2.4.1. Actividades Curriculares

Las actividades curriculares son todas aquellas que se encuentran incorporados y programadas en el plan de estudios del Centro Materno

Infantil. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1918) (UNESCO) define el currículum a todas las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él en el sentido de alcanzar los fines de la educación.

Las misioneras crearon el currículo basándose en la educación de párvulos española y de los libros que traían los voluntarios extranjeros. Es importante recordar que en Etiopía no existe en concepto de educación de párvulos, para ellos la educación se inicia en el primer grado de la primaria. Por lo tanto, no podían basarse en modelos etíopes.

Como antecedente importante se debe explicar aquí que el objetivo principal del Centro Materno es suplir la necesidad de alimentación balanceada a niños entre cuatro y cinco años. Para lograr lo anterior había que agruparlos, en opinión de las misioneras, en un mismo lugar para alimentarlos, pero no sería ingrato sólo alimentar a los niños y tenerlos jugando el resto de las horas, es por ello que surge el plan educativo. El desafío fue inmenso dado a que no hay profesionales capacitados para tal tarea. Lo que se logró fue enviar a las cinco maestras a realizar un curso a Addis de pedagogía de seis meses. Si bien no son las maestras más capacitadas de Etiopía, como señalan las misioneras, es lo mejor que se pudo encontrar. Dado a que la prioridad del proyecto no se encuentra en la calidad de la educación dentro del aula, sino, en minimizar el impacto negativo que tiene la realidad de Muketurri en los niños, es decir, la prioridad es la alimentación.

Los planes curriculares nacen del sentido común, de aportes de voluntarios y de libros de educación de párvulos. A priori, se prevé que hay

mucho que hacer con el plan de estudios, debido a que ya se logró la parte más difícil, tener a 50 niños que asisten día a día al Centro, ahora es el minuto de mejorar todo aquello que existe para los niños.

El horario de inicio de las clases es a partir de las 8:30 am, hora en la cual los niños se forman en línea frente a la puerta de la sala. La maestra jefe de curso, realiza algún tipo de juego a los niños antes de entrar a clases. Una vez los niños en el aula, se procede a servir el desayuno. Con ayuda de las dos cocineras, de las maestras y de la ayudante se reparte el desayuno a todos los niños. Luego se recogen los platos y tazas.

Luego del desayuno, se comienzan con las asignaturas. Cada una de ellas tiene duración de media hora o una hora, y entre una y otra hay 20 minutos de recreo. A las 13 horas los niños proceden a almorzar en sus salas, posterior a ello el último recreo antes de comenzar con la última asignatura. A las tres de la tarde se termina el horario de clases y las madres van a buscar a sus hijos.

El año académico comienza en septiembre y termina en junio. Hay dos semanas oficiales de vacaciones en febrero. El siguiente cuadro resume los días académicos al año.

Semanas Académicas		
Período 2008-2009 KG 1 y KG 2		
	2008/2009	2009/2010
Inicio	16/09/2008	15/09/2009
Término	30/06/2009	30/06/2010
Duración (días)	287	288
Duración (sem)	41	41

Ilustración 3 Cuadro que sintetiza la cantidad de días que los niños van al Centro al año.

En el Anexo V se encuentra un ejemplo de los planes de estudios del Centro Materno. Se describirá aquí aspectos generales de cada asignatura.

El primer año se espera que los niños adquieran un conocimiento general el cual profundizarán al año siguiente.

- a. Amárico: Es aquella asignatura que busca enseñar el lengua oficial del país.
- b. Afaan Oromo: Es la lengua local propio de la región donde se encuentra Muketurri. No posee ninguna similitud con el Amárico. Muchos niños sólo conocen el oromo, aunque también hay otros que ya vienen con un manejo indistinto de los dos idiomas.
- c. Dibujo: Asignatura en la cual los niños copian una figura que la maestra dibuja en su pizarra.
- d. Inglés: Se busca que los niños se comiencen a familiarizar con el inglés, que conozcan frases simples, los números, abecedarios y palabras sencillas.
- e. Deporte: Esta asignatura es la única que se realiza fuera del aula. Por lo general la maestra hace movimientos (saltos) y los niños, en fila, la imitan. Es muy común que jueguen a la versión etíope del “corre corre la guaraca”. La tesista pudo observa es que las clases de deportes se encuentran carentes de implementos (pelotas, aros, entre otros) y las clases suelen ser monótonas. La investigadora refiere que las maestras no le encuentran sentido al deporte, les molesta esta al sol (parte de la cultura etíope) y muchas veces simplemente se saltaban esta clase.
- f. Ciencias del Medio Ambiente: Reconocer características de lo que rodea al niño. Identificar elementos de la naturaleza; flora y fauna común al lugar.
- g. Matemáticas: Se les enseñan los números (en los tres idiomas) y operaciones sencillas como la suma y la resta.

- h. Música y juegos: Es un espacio lúdico que permite a los niños interactuar entre ellos con juegos y canciones cantadas por ellos mismos.

En cuanto a los recursos pedagógicos que posee el Centro podemos mencionar los siguientes:

- a) Un cuaderno por niño
- b) Lápices de colores para compartir.
- c) Lápiz grafito, goma y saca punta para compartir.
- d) Una radio para cinco sala
- e) Un Proyector para las cinco salas.
- f) Libros, películas y música

Si bien hay equipamiento para el Centro, las maestras no utilizan la radio ni el proyector dado a que no se sienten cómodas con éstas tecnología. Los libros que utilizan son siempre los mismos lo que provoca que gran parte de los libros queden intactos y sin uso. La investigadora observó falta de iniciativa de las maestras al momento de ejercer su profesión. Refiere poca innovación en sus clases y monotonía en el método. Lo anterior, observaciones de la tesista, se debe a que el mantener a cincuenta niños en una sala atentos es un trabajo cansador y sumado a que ellas no tuvieron esa educación y por tanto, no ven el sentido a enseñarle a niños tan pequeños materias que se van a repetir en primer grado. A su vez, era muy común ver a las maestras tomando té y conversando entre ella mientras los niños estaban sentados en silencio sin actividad en las aulas. Hay que considerar que las maestras poseen una educación formal bastante precaria. Han accedido a cursos de pedagogía de tan sólo seis meses y cursaron la primaria y la secundaria en escuelas rurales que están por debajo de estándares internacionales. Por lo tanto, es difícil para ellas

incorporarse a la tecnología y diversidad de materiales que existen en el Centro debido a su contexto e historia. Aún así se debiese tomar este aspecto como un área de oportunidad, crear programas de capacitación que permitan a las maestras empoderarse de su trabajo.

Si bien los programas curriculares se encuentran en los anexos de esta investigación, es difícil asegurar que han sido aplicados en su totalidad. Aún así sirven al lector como guía para comprender el tipo de educación que las misioneras quieren que reciban los niños, la cual se encuentra apegada a un modelo occidental y por tanto, muy común y similar al sistema de enseñanza chileno.

HORARIO KINDER GARDEN 1 2008-2009						
Horario		Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Inicio	Término					
8:30	9:00	Bienvenida				
9:00	9:30	1era Sección	Inglés	Matemáticas	Matemáticas	Inglés
9:30	10:00	2da Sección	Matemáticas	Amárico	Inglés	Afan Oromo
10:00	10:45	Desayuno				
10:45	11:15	3era. Sección	Amárico	Inglés	Deporte	Amárico
11:15	12:45	Recreo				
12:45	12:00	4ta. Sección	Dibujo	Afan Oromo	Afan Oromo	Media Ambiente
12:00	13:45	Almuerzo				
13:45	14:00	Descanso				
14:00	14:30	5ta. Sección	Medio Ambiente	Dibujo	Medio Ambiente	Inglés
14:30	15:00	6ta. Sección	Juego	Juego	Juego	Juego

HORARIO KINDER GARDEN 2 2008-2009						
Horario		Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Inicio	Término					
8:30	9:00	Bienvenida				
9:00	9:30	1th Period	Matemáticas	Afan Oromo	Matemáticas	Inglés
9:30	10:00	2nd Period	Amárico	Inglés	Amárico	Afan Oromo
10:00	10:45	Desayuno				
10:45	11:15	3rd Period	Inglés	Medio Ambiente	Afan Oromo	Matemáticas
11:15	12:00	4th Period	Dibujo	Matemáticas	Dibujo	Deporte
12:00	12:45	Recreo				
12:45	13:45	Almuerzo				
13:45	14:00	Descanso				
14:00	14:30	5th Period	Medio Ambiente	Dibujo	Inglés	Dibujo
14:30	15:00	6th Period	Juego y Musica	Juego y Musica	Juego y Musica	Juego y Musica

Ilustración 4 Horarios del primer y segundo curso del Centro Materno durante el 2008 y 2009

Si se observa la ilustración 6, se puede apreciar que hay un recreo seguido de un almuerzo y luego un descanso. Tales actividades producen una concentración de una hora y cuarto tiempo *libre*. Es necesario que los

tiempos sean distribuidos de forma homogénea, que el niño tenga los espacios libres repartidos de forma similar durante el día, con ello logrará una mejor concentración en las horas académicas.

En síntesis, existe una planificación y un real interés por parte de la Comunidad Misionera en crear planes educativos que aporten al desarrollo de los niños. Aún así, las maestras no bajan currículos a la práctica por falta de formación profesional y desconocimiento de la trascendencia de su trabajo.

2.4.2 Actividades Extracurriculares

Son aquellos programas que se encuentran fuera de la sala de clase y que aún así forman parte del plan educativo del Centro Materno. Una de las principales actividades es la alimentación que se les entrega a los niños. La alimentación está basada en productos propios del país y de la zona. Los vegetales que se cultivan en el huerto del Centro Materno Infantil son los siguientes; Patatas, tomates, acelgas, cebollas, espinacas y zanahoria. De todas formas, hay alimentos que se tienen que comprar, aquellos alimentos son: cebada, soya, garbanzos, guisantes secos y lentejas. Se debe agregar que en el año 2010 se inauguró un gallinero que permitía que todos los niños del Centro comieran una vez a la semana esta proteína, cabe destacar, que la generación evaluada para efectos de esta tesis no consumió huevo durante su participación en el Centro. Es importante señalar que la alimentación que otorga el centro a los niños busca que incorporen a su dieta vegetales y nuevas combinaciones de alimentos que son fáciles de adquirir para ellos.

Los etíopes poseen una dieta muy singular, se alimentan diariamente de injera. La injera es una tortilla hecha de harina fermentada de teff, un cereal local, que luego se cuece en una plancha de cerámica redonda que se mantiene caliente sobre la leña del fuego. Sobre esta tortilla se incorporan guisos, los más comunes es el misreat (purés esfero de lentejas) y el shiro wat (puré picante y espeso de garbanzos).

Del estudio socioeconómico realizado por la MCSPA (2007), se determinó que de las más de mil seiscientas familias encuestadas en relación a la alimentación, el consumo de alimentos semanal se divide porcentualmente de la siguiente forma.

DIETA NORMAL DE MUKETURRI	
TIPO DE COMIDA	%
PAN	23,5
SHIRO	18,7
HORTALIZAS	13,3
TE Y CAFÉ	10,4
WOT (SALSA Y GUI SANT)	10,1
CARNE	7,3
CEREALES	4,2
PASTAS	3,5
LECHE Y LÁCTEOS	3,2
LEGUMBRES	2,7
HUEVOS	2,0
FRUTAS	1,1
TOTAL	100,0

Ilustración 5 Dieta ordinaria de una persona etíope que vive en Muketurri. Fuente: Estudio de MCSPA (2007)

El común del etíope consume carne, leche y huevo en festividades importante como reyes magos, nacimiento de Mahoma o el bautizo de Jesús. Si bien hay muchas vacas en Muketurri, su leche es utilizada para venta. Por las mañana, las familias que poseen vacas venden su leche al mercado local. Dicho mercado la re vende al comercio en Addis Ababa y quienes terminan comprando y consumiendo la leche son extranjeros. Por dos razones; por su alto costo y porque el extranjero reconoce el valor nutricional de la leche.

La autora en su estadía en Muketurri constató, a través de su experiencia de trabajar en el Centro y las conversaciones sostenidas con las misioneras que por años viven en Etiopía, que no existe en los etíopes la relación entre la salud, la alimentación y la nutrición. Pareciera que el hambre es un terrible malestar que se mejora ingiriendo alimento, sin importar qué tipo de alimento, por lo tanto va a regir aquel que sea más barato y que logre alimentar a más miembros de la familia. Es ahí el sentido más profundo del programa de alimentación del Centro; enseñar, educar a las madres que el tipo de dieta de sus hijos influye en su estado de salud. Por tanto, las enfermedades también tienen relación con una alimentación débil. Lo último es de mayor complejidad de introducir ya que, se encuentra arraigada en la cultura del lugar que las enfermedades son provocadas por maleficios o castigos, por tanto no hay nada más que combatir el maleficio o vengarse.

La misioneras sostienen que única manera de que sociedad vaya cambiando el paradigma es a través de los resultados. Cuando logren percatarse que las generaciones que hayan cursado por el Centro se enferman menos, son más fuertes y rinden de mejor manera, entonces se provocará un cambio en las mentalidades etíopes. Aún así las misioneras incorporan en sus cursos de mujeres, el cual se describirá más adelante, clases de nutrición y salud.

El siguiente cuadro es el menú que los niños siguen en el Centro.

	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
BREAKFAST	Soya Porridge	Tea with bread	Oats porridge	Soya Porridge	Tea with bread
LUNCH	Macha porridge lentils with vegetables vegetables	Bakela with vegetables	Lentils with Mincoror with vegetables vegetables	Peas with vegetables	Chick, with vegetable

Ilustración 6 Imagen del menú semanal de los niños del Centro con sus respectivos granos para evitar confusión

Tal como se puede apreciar en la imagen anterior hay dos comidas diarias; desayuno y almuerzo, este es el menú que ocupan las cocineras para organizarse semanalmente. Cada semana tiene una distribución distinta de las comidas, esta distribución mensual se encuentra en el siguiente cuadro.

Menú del Centro Materno Materno Infantil 2008-2009						
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	
Semana Uno	Desayuno	Pan con Té	Leche d Soya	Gacha de Avena	Pan con Té	Leche de Soya
	Almuerzo	Pasta con Vegetales	Guisantes con Vegetales	Arroz con Vegetales	Garbanzos con Vegetales	Lenteja con Vegetales
Semana Dos	Desayuno	Gacha de Avena	Pan con Té	Leche de Soya	Pan con Té	Gacha de Avena
	Almuerzo	Porotos con Vegetales	Pastas con Vegetales	Guisante con Vegetales	Arroz con Vegetales	Garbanzos con Vegetales
Semana Tres	Desayuno	Leche de Soya	Gacha de Avena	Te con Leche	Leche de Soya	Gacha de Avena
	Almuerzo	Lenteja con Vegetales	Porotos con Vegetales	Pasta con Vegetales	Guisante con Vegetales	Arroz con Vegetales
Semana Cuatro	Desayuno	Pan y Té	Leche de Soya	Gacha de Avena	Pan con Té	Gacha de Avena
	Almuerzo	Garbanzo con Vegetales	Lenteja con Vegetales	Porotos con Vegetales	Pastas con Vegetales	Guisante con Vegetales

Ilustración 7 Menú mensual del Centro Materno Infantil de Muketurri

Los garbanzos, guisantes, soya, levadura, aceite, azúcar y pastas se compran en el mercado en Addis Ababa y por tanto necesitan ser financiados por parte de las misioneras.

En resumen, la dieta que propone el Centro Materno es considerablemente más variada que la que consumen fuera del Centro. Si bien no se encuentra inspirada en un modelo de nutrición específico, sino,

2.4.2.1 Higiene

La higiene es definida por la Real Academia Española como la “parte de la medicina que tiene por objeto la conservación de la salud y la prevención de enfermedades”. La Comunidad Misionera posee una preocupación real por la prevención de enfermedades y al observar los hábitos de la cultura determinaron que muchas de las enfermedades que padecen los niños y la población en general se podrían prevenir con correctos hábitos de higiene.

. Los hábitos de higiene son importantes para disminuir las vías de transmisión de las enfermedades, las cuales son la siguiente:

- a. Vías Respiratorias: Por inhalación de aerosoles en el medio de trabajo, que son producidos por la centrifugación de muestras, agitación de tubos, aspiración de secreciones, toses, estornudos, etc.
- b. Vía Digestiva (Fecal- Oral): Por ingestión accidental, al pipetear con la boca, al comer, beber o fumar en el lugar de trabajo, etc.
- c. Vía sanguínea, piel o mucosas: Como consecuencia de pinchazos, mordeduras, cortes, erosiones, salpicaduras, etc.
- d. Agentes biológicos y aire interior: Los microorganismos más preocupantes del aire interior son las bacterias, los virus y los hongos.

Los hábitos, tal como lo indica la RAE, son un modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes. Por lo tanto es un trabajo a largo plazo que necesita de la cooperación y perseverancia de los educadores. Además, de nada sirve si los hábitos no son replicados fuera del Centro. Dentro de los malos hábitos de higiene de los etíopes se encuentra los siguientes:

- Suelen no lavarse las manos después de ir al baño.

- Acostumbran a comer con la mano derecha y comparten los platos entre varias personas.
- No poseen letrinas ni sistemas de eliminación de deposiciones ni orina de forma aséptica.
- Suelen bañarse entre una vez o dos veces al mes

Los anteriores hábitos son perjudiciales para la salud. Una de las enfermedades que con mayor frecuencia se presenta en los niños es la amebiasis producida por un parásito microscópico (*Entamoeba histolytica*). Este parásito desarrolla síntomas tales como; dolores fuertes abdominales, heces sanguinolentas, diarreas leves con estreñimiento que pueden llevar la muerte. El parásito se adquiere a través de la ingestión oral de alimentos o líquidos contaminados. Si bien no existe un registro confiable en el Centro, es muy común que los niños se presenten con amebiasis, es por ello que es urgente promocionar los siguientes hábitos:

- Lavarse las manos con jabón al llegar al jardín para así poder desayunar.
- Lavarse las manos antes de ir al baño y después de ir al baño.
- Lavarse las manos antes de comer.
- Comer con cubiertos la comida.
- Cada cuatro meses, o las veces que es posible hacerlo dependiendo de los voluntarios y materiales, se realiza tratamiento de pediculosis a todos los niños del centro.

Aún así las misioneras se percataron que enseñarles hábitos de higiene a los niños no tiene impacto si no es acompañado con las mismas prácticas en sus casas. Para lograr esto, en los cursos de mujeres se les enseña la importancia de de éstos hábitos, de bañar a los niños una vez por

semana como mínimo, enviarlos al jardín con la cara limpia y replicar los hábitos de limpieza enseñados en el centro en su propia casa.



La tesista bañando a uno de las niñas del Centro



Niños desarmando trenzas a su compañera para luego realizar el tratamiento de pediculosis

2.4.2.2. Examen Clínico

Dos veces años se realiza un chequeo médico a todos los niños del Centro. Dado a que esta actividad requiere de tiempo y dedicación, muchas veces es encomendada a los voluntarios que se encuentran colaborando en el proyecto. No es necesario que los voluntarios estén capacitados en el área de la salud dado a que son mediciones simples. El examen consiste en pesar y medir a los niños y determinar la presencia de hongos en la piel y pediculosis. También se registra aspectos que a simple vista requieren de observación médica; protuberancias en alguna zona del cuerpo, ruidos al respirar, coloración extraña en la piel, entre otros. En el caso de encontrar algún síntoma o signo sospechoso se le indica al apoderado que lleve a su hijo al Health Post (Posta de Salud). Cabe señalar que la autora de la tesis participó en el chequeo médico realizado a los niños de las generaciones 2010 y 2011. La autora refiere que aquella experiencia fue muy gratificante,

humana y le permitió conocer la realidad de cada uno de los niños del centro.

2.4.2.3. Cursos de Mujeres

Tal como se explicaba con anterioridad, MCSPA determinó es necesario trabajar con el sistema familiar y comunitario del niño para que el programa tenga éxito y los hábitos sean adquiridos en el diario vivir de los niños. En base a lo anterior, como ya se ha mencionado, las misioneras implementan cursos para mujeres de forma paralelo a la formación académica de los niños.

Las mujeres al matricular a sus hijos en el centro se comprometen asistir a los cursos una vez por semana. Los cursos tienen duración del tres a cuatro meses y buscan educar a las madres en agricultura, hábitos de higiene y salud. Para la realización de este proyecto se construyó un salón especial en el mismo terreno del centro.

La primera parte del curso consiste en capacitar a las mujeres en agricultura. Esta capacitación se inicia en el huerto del Centro donde se encuentra un lugar habilitado para la práctica. Se les enseña a tratar la tierra, a construir las “camas” aptas para sembrar, técnicas de regadío y otros conocimientos necesario para convertirse en un pequeño agricultor. La segunda etapa consiste en trasladar aquel conocimiento al propio hogar. Para ello se les pide a las mujeres que preparen las “camas” en sus patios, a la semana siguiente se revisan todas las “camas” de las mujeres que asisten al curso. Lo anterior constituye largas caminatas por el pueblo en las cuales se van sumando de a poco varios niños y hombres curiosos. Una vez que construyen las camas, se les entrega herramientas y si siguen cumpliendo

las tareas llegan a la etapa final en la cual se les entrega las semillas. Posteriormente, se realiza una pequeña graduación en la cual se entregan diplomas que certifican la realización del curso. Esto constituye una real fiesta donde lo que se consumen son los propios vegetales cultivados. Las mujeres participan ese día de su última clase; ¿Cómo cocino lo que cultivo? Es necesario realizar esta clase por las mismas razones anteriormente expuestas; la dieta ordinaria de la comunidad es muy simplista y carente, la mayoría de las veces, falta de verduras. Por lo tanto hay que enseñar cómo se pueden cocinar y hacer platos deliciosos y atractivos para la familia.

Paralelo a las clases de agricultura las misioneras, o a veces los voluntarios, realizan clases de higiene y nutrición traducidas por algún joven local. En dichas clases, de forma didáctica y sencilla, se les enseña desde importancia de lavar las verduras antes de consumirlas hasta la curación de heridas simples.

El programa es muy completo en sí mismo y busca empoderar a las mujeres a través de herramientas concretas que le permitan mejorar la calidad de salud de su familia.



Ilustración 8 Curso de agricultura para mujeres. Esta imagen corresponde a un huerto en una de las casas de las asistentes.

2.4.2.4 Financiamiento

El financiamiento del Centro está dado por organizaciones internacionales, en gran medida de España. Las donaciones, en su mayoría, son realizadas por personas naturales que todos los meses hacen su depósito. A su vez, MCSPA como entidad ejecutora y la Asociación Nuevos Caminos postulan a fondos del Estado Español, de empresarios y ayuntamientos los cuales tienen que justificar anualmente.

Por otro lado, hay un mínimo financiamiento, más bien simbólico, que proviene de las familias beneficiarias, quienes contribuyen con un pago mensual de, en moneda local, 15 Bir, equivalente a 1,2 Euros. Aquellas familias que no pueden pagar los 15 Bir, correspondiente alrededor del diez por ciento, sus madres realizan de forma voluntaria trabajos de aseo y ornato en el Centro (limpieza de granos, trabajo en el huerto, aseo y ornato, entre otros).

La rendición de los fondos a las entidades donantes es esencial para el mantenimiento del Centro. Es por ello que esta investigación es relevante, porque busca justificar que los fondos entregados por las organizaciones internacionales para el centro están siendo invertidos en educación y salud, aún así, busca hacer recomendaciones y sugerencias en base a lo descubierto, de tal manera que al finalizar esta tesis sea claro los ejes prioritarios a trabajar y la metodología a utilizar para maximizar el impacto positivo del programa de escolarización en los niños.

2.5. Crecimiento

“A veces sentimos que lo que hacemos es tan solo una gota en el mar, pero el mar sería menos si le faltara una gota”

Madre Teresa de Calcuta.

Los seres humanos estamos en constante crecimiento, pero este, no sólo es de carácter biológico. La antropóloga Rosa Ramos (2007) refiere que “si bien lo biológico determina o induce el crecimiento y está constituido básicamente por acciones genéticas y neuroendocrinas, lo social se refiere a las circunstancias que permiten u obstaculizan crecer. Tal como lo explica la antropóloga, el ambiente o contexto va a determinar el crecimiento. ¿Qué constituye el contexto del ser humano? Todo aquello que lo rodea; la ecología, interacciones sociales, la política, el clima, la nación, sus padres, la afectividad y emocionalidad, es decir, la integralidad del ser tal como es definida por Ken Wilber (2006).

El crecimiento es una variable dependiente de este estudio. Se definirá en este capítulo las implicancias del crecimiento, otorgando un énfasis a los aspectos antropométricos y biológicos. A su vez, distinguiremos el crecimiento de madurez y desarrollo, conceptos usualmente confundidos y finalmente, expondremos una tabla que relaciona el peso y la talla con distintas categorías de nutrición.

2.5.1. Crecimiento, desarrollo y madurez

Crecimiento, desarrollo y madurez son tres conceptos que se vinculan e interrelacionan. Es por ello que es importante definirlos, esclarecer sus

límites y su definición específica para el ser humano, materia de interés en esta investigación.

Para la psicología, rama de la ciencia que estudia los procesos psíquicos del hombre, el desarrollo como constructo que da cuenta del desarrollo humano en su totalidad. Este es un desarrollo que dura toda la vida, es multidireccional, es decir, dado a su diversidad y pluralismo en la dirección de los cambios ontogénicos. A su vez, el desarrollo supone ganancias y pérdidas, en torno al crecimiento y decrecimiento. Estas ganancias y pérdidas pueden ser cuantitativas (como el crecimiento biológico; talla y peso), y cualitativas; como la adquisición de nuevas habilidades o la pérdida de estas. La psicología también considera el desarrollo como un proceso multidimensional, en tanto que abarca distintas áreas; biológicas, cognitivas y socioemocional. En síntesis, el desarrollo incluye al crecimiento. La diferencia entre ambos, es que la primera posee aumentos del orden cualitativo principalmente y, en cambio, el crecimiento sólo ganancias cuantitativas.

La definición formal que nos entrega la Real Academia Española dicta relación con la acción de crecer, es decir, a un aumento de tamaño, y a su vez, un incremento del orden cuantitativo. En este estudio interesa el crecimiento humano, por tanto, se debe definir que el aumento cuantitativo experimenta la persona, en este caso, el niño y cómo se miden.

Por otro lado, la madurez puede ser entendida como un proceso netamente biológico ya que tiene que ver con los cambios de naturaleza endógena del ser humano. La madurez permite la estructura orgánica necesaria para el que desarrollo y el crecimiento ocurra.

En resumen, madurez, desarrollo y crecimiento están íntimamente relacionados y son necesarios para que la evolución armónica de un niño ocurra. Este tiene que poseer la estructura orgánica necesaria, la cual se produce a su vez hay estímulos afectivos, sociales, ambientales, que provoca el desarrollo y crecimiento del individuo.

2.5.2. Crecimiento: una mirada holística

Según el Colegio de Pediatría de Nueva León, México (2011), el fenómeno del crecimiento “es proceso dinámico, que refleja el estado psicosocial, económico, nutricional, cultural, ambiental y de homeostasis orgánica en el que se desarrolla un individuo”.

Cada día aumenta nuestra experiencia en el mundo en que vivimos, sostenemos interacciones sociales, individuales, duales, espirituales, emocionales, conocimientos, vamos aprendiendo y desaprendiendo, todo ello nos hace crecer y desarrollarnos. Pareciera entonces, que para crecer se requiere de vivir. El crecimiento es sinérgico, lo cual implica que es más que la suma de los aumentos.

Todas aquellas áreas las cuales el ser humano percibe. Por lo tanto no es posible hablar de crecimiento cuando sólo se mira como condicionante biológico. Es prescindible aquí mirar el entorno en el cual se desenvuelve el sujeto, su historia y contexto.

2.5.3. Crecimiento Biológico

Es de interés en este estudio enfocarse en el crecimiento desde la perspectiva biológica. Desde este enfoque la revista mexicana de medicina

física y rehabilitación define el crecimiento como movimiento de la materia viva que se desplaza en el tiempo y en el espacio (“Crecimiento y desarrollo”, 2002). El crecimiento es sólo la manifestación de la capacidad de síntesis de un organismo y de cada una de sus células. El balance entre la velocidad de síntesis y la de destrucción, se puede manifestar por aumento, mantenimiento o disminución de la masa que conforma el organismo, y se le denomina “signo del crecimiento” y que puede expresarse como positivo, neutro o negativo.

El signo positivo se caracteriza por un incremento de la masa con respecto a la previa. Este signo caracteriza a la etapa de la vida que ocurre entre la fecundación y el término de la pubertad, y sus manifestaciones clínicas son el aumento de estatura y peso. Puede también observarse en edades posteriores, cuando el organismo se recupera de una lesión o de una pérdida de tejido.

El signo neutro del crecimiento se debe a un balance entre la síntesis y la destrucción, de tal manera que la masa corporal se mantiene estable, depende de períodos negativos seguidos por positivos. Este signo se observa desde el término de la pubertad y hasta el inicio de la senectud, pero cuando las condiciones nutricionales y ambientales son adversas, puede manifestarse durante la infancia, demostrándose detención de peso, talla y otras medidas antropométricas, con la finalidad de mantener la función y la vida, a expensas del tamaño. Por su parte, el signo negativo del crecimiento consiste en una pérdida de la masa corporal con respecto a la etapa inmediata anterior, sea porque disminuye la capacidad de síntesis, porque aumenta la destrucción o por la combinación de ambas. En situaciones normales se observa a partir de la senectud o cuando se presentan enfermedades catabólicas.

El crecimiento inicial de muchos tejidos se caracteriza por un rápido incremento en el número de células, representa un “momento crítico de crecimiento”, etapa en la que el organismo es más susceptible a sufrir daños permanentes, malformaciones o crecimiento anormal. El crecimiento es un signo de salud de un niño, en cambio, una expresión inadecuada del crecimiento señala la existencia de patología.

2.5.4 Características del Crecimiento

La pediatría contemporánea define tres grandes características del crecimiento; ritmo, velocidad y dirección. Esta última se refiere al sentido del crecimiento; céfalo-caudal y próximo-distal, caracterizada por cambios anatómicos y funcionales que progresan de la cabeza hacia las extremidades y del centro a la periferia hasta alcanzar la madurez.

La velocidad, es el incremento, por unidad de tiempo, que en las etapas tempranas de la vida intrauterina, experimenta su máxima rapidez y disminuye gradualmente hasta la edad adulta.

Por último el ritmo, cada tejido tiene un ritmo particular de desarrollo a través del tiempo. El nivel de madurez que alcanza para cada uno de ellos es diferente en determinado momento de la vida; así, el sistema nervioso central es el primero en alcanzar un desarrollo total, mientras que el aparato genital es el última en madurar.

Ahora bien, la regulación del ritmo, y velocidad dependen fundamentalmente de moduladores neuroendocrinos. El crecimiento está

regulado por la interacción de factores neuroendocrinos, que actúan de manera autocrina, paracrina y endocrina.

Durante la vida intrauterina, el crecimiento está modulado por la relación entre el aporte calórico y proteico que regulan la cantidad de insulina producida por el feto, existiendo una relación directamente proporcional entre ésta y la síntesis del factor de crecimiento tipo insulina-1 (IGF-1), y de éste a su vez con la velocidad de crecimiento fetal. Durante la vida prenatal las hormonas tiroideas son esenciales para el crecimiento y desarrollo de tejidos, como el nervio muscular. A partir del nacimiento las hormonas tiroideas modulan la energética (producción y aprovechamiento de calor, temperatura y energía metabólica). Desde los 12 a 24 meses de edad en adelante, el sistema de la hormona del crecimiento parece ser el principal modulador de la velocidad de crecimiento de un individuo.

La intensidad de la detención del crecimiento es directamente proporcional a la severidad y duración del evento patológico, siendo más grave en las primeras etapas de la vida. Sólo aquellos que tienen una duración mayor de 2 o 3 meses repercuten de manera significativa en la estatura final, por lo que si estos influyen se deben descartar las enfermedades agudas. Los factores modificadores se pueden dividir en dos categorías: los socio-económicos-culturales y los problemas orgánicos. A la herencia biológica se le suma la herencia social.

2.5.5 Determinantes del Crecimiento Biológico

En algún punto del ciclo vital todo organismo se vuelve más grande; es decir, crece. Esta característica cuantitativa del desarrollo posee dos grandes determinantes; genética y ambientales.

El primero de ellos, la genética, se refiere en específico a la herencia que los padres le entregan a sus hijos; le entregan la capacidad de crecimiento. Este potencial de crecimiento, a su vez, va a ser determinado por el ambiente, segundo determinante del crecimiento. Este segundo determinante se refiere al fenotipo, expresión del genotipo en función al contexto en que se desarrolle el individuo. Debido a que es el ambiente el cual se puede modificar en el caso del Centro Materno Infantil, se referirá con más a extensión a este determinante.

El ambiente o contexto del individuo, a su vez, se ve determinado por los siguientes factores; socioeconómicos y culturales, nutricionales y orgánicos. Los factores socioeconómicos y culturales solos o en conjunto limitan la capacidad económica de la familia y de la población. Si el poder adquisitivo de un grupo familiar se ve limitado, también lo será la alimentación de la familia. Si la ingesta se ve disminuida producirá alteraciones en el crecimiento. Etiopía, al ser uno de los países más pobres del mundo, se ve afectado el crecimiento normal y armónico de sus habitantes, afectando de sobremanera en los niños.

El segundo determinante, factores orgánicos, son aquellas alteraciones o norma, intrínsecas o extrínsecas, congénitas o adquiridas, de presentación continua o intermitente, que por sí mismas o por su relación con otras, producen modificaciones estructurales, funcionales o ambas en el organismo. Los comandos endocrinos son el principal agente orgánico responsable del crecimiento que, efectivamente, se ve influenciado por todos los determinantes, influido el genético.

El tercer determinante, la nutrición, se une a su vez con el anterior. Si existe una cultura, es decir, educación en torno a la alimentación, y su buena

praxis, se va haber influido en el crecimiento. Para un crecimiento adecuado debe de existir un aporte adecuado de nutrientes. Lo anterior es un factor decisivo para conseguir un estado de salud adecuado y un desarrollo en peso y estatura óptimo. Así, el aporte correcto de nutrientes debe cubrir en el niño las necesidades de su organismo en calorías, principios inmediatos, sales, coenzimas y otros factores biogénicos. En síntesis, la correcta nutrición va a depender de la educación de los padres, en el caso de los niños, que éstos le otorguen a la importancia necesaria a la nutrición y además, va a depender de los alimentos a los cuales puedan tener acceso.

La siguiente tabla muestra los factores que inciden negativamente en el crecimiento.

ETIOLOGÍA DEL CRECIMIENTO INADECUADO	
Ingesta Inadecuada de Nutrientes	<ol style="list-style-type: none"> 1 Bajo poder adquisitivo. 2 Dieta hipocalórica, hipograsa e hipoproteica en la población. 3 Hábitos culturales inadecuados. 4 Falta de educación formal en relación a la nutrición.
Infecciones Sistémicas Frecuentes	<ol style="list-style-type: none"> 1 Virales, Bacterianas y Parasitarias.
Anomalías Congénitas	<ol style="list-style-type: none"> 1 Cardiopatías, trisomía del par 21, hipertrofia congénita del píloro y Síndrome de Turner.
Alteraciones de la Absorción	<ol style="list-style-type: none"> 1 Malformaciones congénitas cardiovasculares, renales, intestinales, hígado y vías biliares. 2 Alteraciones del metabolismo; hipotiroidismo. 3 Deficiencias vitamínicas y errores metabolismo de nutrientes.
Aumento pérdidas y requerimientos	<ol style="list-style-type: none"> 1 Convalecencia de enfermedades agudas /diarrea, neumonía. 2 Diabetes Mellitus, hipertiroidismo.
Endocrinas	<ol style="list-style-type: none"> 1 Hipotiroidismo, enanismo hipopituitario.
* Nelson W, Vaughan V, McKay J: Tratado de Pediatría 14ava. Editorial Interamericana. Mc Graw-Hill México 1992. Vol. No. 1:15	

Ilustración 9 Factores que provocan un crecimiento inadecuado

2.5.6. Etapas del Crecimiento

El proceso de crecimiento es continuo desde la concepción hasta la madurez. Sin embargo, no es uniforme, ya que cada edad es precedida y seguida por una breve modificación en el equilibrio, motivada por una brusca necesidad de readaptación frente a cambios internos y externos. Existen

distintas etapas en la especie humana comenzando por la edad prenatal, luego la del lactante, pre escolar, escolar y adolescente. Se describirá brevemente cada etapa, con especial énfasis en la etapa pre escolar, ya que es la etapa que se encuentran los niños intervenidos.

- a) Edad Prenatal: (concepción al nacimiento). Posee varias sub fases comenzando desde la concepción y finalizando en el parto. Se destaca aquí la gran velocidad de desarrollo; de un pequeño cigoto a un individuo.
- b) Lactante: (nacimiento a 28 días). Lo más sobresaliente de esta etapa, es el rápido crecimiento y desarrollo en general y especializado que sigue una dirección céfalo caudal, resultando que el lactante duplica su peso en cuatro meses y lo triplica en doce. La grasa se acumula rápidamente durante la vida intrauterina y los primeros nueve meses; el músculo, durante el primer año de vida.
- c) Preescolar: (24 meses a seis años) Durante el tercero, cuarto y quinto año de vida, el niño gana dos kilogramos de peso por año, y de seis a ocho centímetros de talla, esto es constante.
- d) Escolar: (seis a diez años aproximadamente): El promedio de aumento es de 3 a 3.5 kilogramos por año, siendo constante el crecimiento: la talla aumenta seis centímetros por año; el perímetro cefálico tres centímetros. En todo este periodo, casi se alcanza el primer metro del adulto; también brotan los dientes permanentes y se desarrollan los senos frontales.
- e) Adolescente: Aceleración estructural manifestada por el aumento de la talla de 20 centímetros en los hombres y 20 kilogramos de peso, fenómenos que acontece entre los 12 y 15 años, variando de aparición y duración, de un niño a otro. En la mujer comienza dos años antes que en los varones y es menor, hay un incremento de

ocho a diez centímetros por año en la tala y 10 kilogramos en peso aproximadamente.

2.5.7. Antropometría: Las medidas del hombre

El crecimiento físico humano es estudiado por la antropometría, ciencia que estudia las medidas del hombre. Dicha disciplina busca soluciones a problemas relacionados con el crecimiento y el desarrollo, el ejercicio y la nutrición, y el rendimiento deportivo, brindando una relación clara entre la anatomía (o desarrollo estructural) y la función (o desarrollo funcional).

Las dimensiones del cuerpo humano según el médico chileno Marco Mogollón Flores (2008), varían de acuerdo al sexo, edad, raza, nivel socioeconómico, entre otros factores. La antropometría se dedica a investigar, recopilar y analizar estos datos, resulta ser una directriz en el diseño de los objetos y espacios arquitectónicos, al ser estos últimos, contenedores o prolongaciones del cuerpo, y que por lo tanto deben estar determinados por sus dimensiones. Estas dimensiones son de dos tipos esenciales: estructurales y funcionales. Las estructurales son las de la cabeza, tronco y extremidades en posiciones estándar.

A continuación se detallarán dos dimensiones estructurales de interés en esta investigación; peso y talla. Se explicará el significado de cada uno, la manera correcta de medir, instrumentos a utilizar y otras generales respecto al peso y talla.

2.5.7.1. Talla

Es la dimensión que mide la longitud o altura de todo el cuerpo; cuando se le toma en posición acostada se le denomina longitud supina, y cuando se le toma en posición de pie, estatura. Se considera la dimensión más útil para la evaluación retrospectiva del crecimiento. Los niños a medir están en el rango entre 5 y 8 años, por tanto, se detallará el equipo y la técnica de medición para niños de tal edad.

Para los niños mayores de dos años la estura se mide de pie. Para ello se emplea un estadiómetro o un tallímetro; en su ausencia bastaría con colocar un centímetro o una vara graduada sobre la superficie de la pared y perpendicular al piso. El niño deberá estar desprovisto de calzado, con la cabeza erguida y en el plano de Frankfort⁸, los talones, los glúteos, la espalda y la parte posterior de la cabeza se mantendrán en contacto con el soporte vertical del instrumento o con la pared. Quien esté midiendo la estatura deberá colocar su mano izquierda sobre la barbilla del individuo tratando de evitar que durante este proceso se pierda el plano de Frankfort, y con la mano derecha hará descender suavemente el tope deslizante del instrumento o, si éste no existiera, una escuadra o bloque de madera hasta hacer contacto con el vértice de la cabeza. Logradas estas condiciones se le pedirá al niño que realice una inspiración profunda y que inmediatamente baje los hombros, cuidando de que no levante los talones. En ese momento se tomará el valor que señale el tope móvil. Se debe recordar que la talla se expresa en centímetros.

⁸ Plano ideal establecido entre el punto más inferior de la órbita y el punto más alto del meato auditivo.

2.5.7.2. Peso

El peso expresa el crecimiento de la masa corporal en su conjunto. Para evaluar adecuadamente su significado hay que tener en cuenta la edad del niño, la talla, la configuración del cuerpo, las proporciones de grasa, músculo y hueso, el peso al nacimiento y la constitución física de los padres, entre otros.

Para medir el peso se utiliza una balanza digital o báscula, preferiblemente de contrapeso, tipo Romana. Cuando los niños pueden mantener la posición estándar de pie, como los niños a evaluar en la Primaria Elemental de Muketurri, se utiliza una balanza para adultos. La tesista de este estudio evaluará a los niños con una balanza digital.

Se debe verificar que el sujeto se encuentre en el centro de la plataforma. Idealmente el peso debe tomarse después de un mínimo de 3 horas de la última comida y, siempre que sea posible, el sujeto debe presentarse con la vejiga evacuada previamente.

2.5.8. Patrones de Crecimiento Infantil

Una de las limitaciones de este estudio es la confiabilidad de algunos datos. La edad de los niños, y de la población en general, es un dato de poca certeza dado a que la mayoría de los partos son con partera en las casas, y no en un centro asistencial. De todas formas, no existe un Registro Civil que identifique a las personas con un Carnet de Identidad como en Chile. Sumado a lo anterior, Etiopía posee un calendario distinto al

nuestro (Gregoriano), ocupan el Juliano, de 13 meses (12 meses de 28 días y uno de 5 días) que tiene una diferencia de 7 años menos respecto al nuestro. Esto confunde cuando uno pregunta la edad si están respondiendo en calendario occidental o el juliano, en los niños es más fácil determinarlo.

Muchas veces ni las madres recuerdan la fecha en que nacieron sus hijos, el carnet de vacunas es el único documento formal que refiere la edad de los niños, lamentablemente no todos se vacunan y conservan el carnet. Es por ello que ocuparemos tablas que relacionan los kilogramos con el peso. El Colegio Médico de Pediatría de México (2002) que relacionan el peso con la talla en una gráfico donde el eje y es corresponde a los centímetros y el eje x a los kilogramos (Anexo II), el punto de encuentro entre un determinado peso y una determinada talla permite ubicar es punto es una categoría de nutrición a la que corresponde esa relación. Es decir, a un determinado peso y talla existe una categoraría que puede ser desnutrición grave, moderado, leve, normal, sobrepeso y obesidad. Esta información es útil a la hora de hacer la comparación entre el grupo que asistió al Centro Materno con aquel que no fue. Lamentablemente los niños ya no están en el Centro y no se puede dirigir los esfuerzos para corregir, en caso que así sea, la desnutrición. Aún así, la tabla es un gran aporte para quienes dirigan el proyecto del Centro Materno o cualquier otro de similares características.



2.6. Desarrollo Psicomotor

2.6.1 Desarrollo Psicomotor

El desarrollo psicomotor es nuestra última variable de estudio a describir. Medir la psicomotricidad en los niños es importante dado a que define al infante como una persona capaz de interactuar con el ambiente y con sus vivencias internas. La psicomotricidad, como se expondrá más adelante, integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensorio motrices, se resume en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. Por lo tanto, la psicomotricidad desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad, y por ello es importante de medir y de dirigir la educación de los niños hacia un desarrollo armónico en la totalidad del ser.

A continuación se definirá el concepto de desarrollo, psicomotricidad, la evolución de la unión de los conceptos y, por último, qué se entiende por educación psicomotriz y su implicancia en esta investigación.

2.6.2 Desarrollo

Según la Real Academia Española (2011), el desarrollo desde su infinitivo, desarrollar, refiere a la acción de “acrecentar, dar incremento a algo de orden físico, intelectual o moral”.

No obstante, desde el punto de vista de la psicología, el desarrollo es para ella un constructo que da cuenta del desarrollo humano en su totalidad. Este es un desarrollo que dura toda la vida, es multidireccional, dado a su diversidad y pluralismo en la dirección de los cambios ontogénicos. A su vez,

el desarrollo supone ganancias y pérdidas, lo cual hace referencia al crecimiento y decrecimiento. Estas ganancias y pérdidas pueden ser cuantitativas “como el crecimiento biológico; talla y peso”, y cualitativas, como la adquisición de nuevas habilidades o la pérdida de estas. Por último, La psicología también considera el desarrollo como un proceso multidimensional, en tanto que abarca distintas áreas: biológica, cognitiva y socioemocional.

Según el enfoque del ciclo vital, el desarrollo humano es definido como un continuo desde la concepción hasta la muerte, en el cual existen determinantes básicos y sistemas de influencias. Dentro de los primeros, se encuentran los determinantes biológicos, bio-ambientales y ambientales. Por otra parte, están los sistemas de influencias, los cuales son tres: los normativos relacionados con la edad, la normativa relacionada con la historia y la no normativa, es decir, vinculada a la biografía de cada sujeto.

“El desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estadio de equilibrio superior”

Jean Piaget

Dentro de la teoría del desarrollo se encuentra una corriente que explica el desarrollo desde una mirada cognitiva. Uno de sus autores más destacados es Jean Piaget (1896-1980), un psicólogo suizo que se interesó en investigar el origen del conocimiento y desarrollo su teoría sobre epistemología genética, es decir, el origen del conocimiento.

Jean Piaget (1978) en su teoría evolutiva del conocimiento, instaure cuatro estadios del desarrollo que son invariantes y universales, a saber:

1. Periodo Sensorio Motriz (cero a dos años); del nacimiento hasta adquisición del lenguaje). Este periodo se caracteriza por el pensamiento no simbólico, es decir, el niño no hace reflexión de sus acciones y se encuentra en la llamada revolución copernicana, en la cual predomina el egocentrismo infantil, el cual se va paulatinamente superando. Por otra parte, la inteligencia en este periodo se caracteriza por una inteligencia que descansa principalmente en las acciones, movimientos y percepciones todo esto sin lenguaje, por lo tanto, el niño se interesa por los objetos cercanos y los movimientos. Existe una coordinación de las sensaciones y de las percepciones con sus acciones. El punto anterior, tiene directa relación con el desarrollo psicomotor, y es la base de las operaciones o pensamientos más formales a desarrollarse en los siguientes periodos.
2. Pensamiento pre operacional (dos a los siete años): En este periodo el niño va incorporar y utilizar símbolos, por tanto, puede comenzar a jugar con la imaginación. Aunque se mantiene un pensamiento egocéntrico, en este periodo el pensamiento comienza a ser más intuitivo. Se debe recordar que una de las funciones más importantes es el lenguaje el cual acompaña siempre al pensamiento.
3. Operaciones Concretas (Siete a doce años): En este estadio el niño comienza a razonar a partir de la lógica, reemplazando así a la intuición. Este pensamiento lógico va limitado a la realidad física y concreta.

4. Operaciones Formales (doce años en adelante): En esta última etapa el individuo integra todo lo aprendido en las etapas anteriores, siendo capaz ahora de imaginar desde lo abstracto. Todo lo que se hace y piensa se vuelve más organizado, y el pensamiento cada vez es más comprensivo.

Jean Piaget describe procesos mentales involucrados en la adquisición y utilización de los conocimientos, los cuales van ocurriendo en todas las fases descritas anteriormente. Estos procesos están al servicio de la adaptación del individuo con su medio, y éstos son la asimilación y la acomodación.

Para adaptarse a las nuevas situaciones o cambios en el entorno, los individuos necesitan incorporar o integrar elementos nuevos a sus estructuras. Lo anterior es lo que Jean Piaget llamó *asimilación*, es decir, cuando se adquiere un nuevo conocimiento y éste se incorpora a una estructura conceptual existente. Este proceso de asimilación, sin embargo, no sería posible si la estructura a la cual se incorpora el elemento nuevo no se modifica en algún aspecto, es decir, la estructura debe *acomodarse*. Los organismos suelen tender hacia la organización, lo anterior se demuestra en el hecho de que nuestras diferentes estructuras (biológicas o psicológicas) no funcionan de manera aislada o independiente, sino que de un modo integrado y bien organizado: el conocimiento se encuentran organizado de un modo en que les confiere sentido, y cualquier nuevo conocimiento que se asimila es automáticamente integrado en la estructura que corresponde. Así, cuando el niño pequeño aprende a multiplicar después de haber aprendido a sumar y restar, el concepto de multiplicación es incorporado (asimilado) a las estructuras conceptuales referidas a las operaciones aritméticas (que

cambian o se acomodan en este proceso), y no a las reglas de ortografía, por ejemplo.

La tendencia a la *equilibración* se refiere a la necesidad de todos los organismos de conservar, no sólo su equilibrio u homeostasis interna, sino también el equilibrio o armonía en su relación con el medio. Cuando el organismo, en el plano cognitivo, se enfrenta a una interrogante para la que no se tiene respuesta, las estructuras cognitivas entran en una fase de desequilibrio (o desadaptación) que motiva a buscar el equilibrio. Cuando se encuentra la respuesta, ello implica un nuevo conocimiento, el cual debe ser asimilado, integrándolo a alguna estructura pre-existente (que debe acomodarse para ello), pero no a una estructura cualquiera, sino a la que corresponde según la organización del conocimiento. Cuando esto se ha cumplido, se restablece el equilibrio, el organismo se adapta, (o la adaptación), pero ahora en un nivel superior, puesto que ahora la estructura, por la incorporación de elementos nuevos, resulta ser más compleja.

En resumen, el desarrollo, según Jean Piaget, es de carácter cognitivo. El desarrollo cognitivo el cual ocurre en la medida en que el niño actúa, ve las limitaciones de su pensamiento e interactúa con el ambiente con el fin de ir construyendo su ser.

2.6.3 Psicomotricidad

El desarrollo psicomotor dista mucho de ser una mera realidad biológica, es también una puerta abierta a la interacción, por tanto a la estimulación”

Francisco Ramos 1979

Para la correcta comprensión del término es conveniente volver al origen de este: psique y motricidad. El termino psique, del término griego

que alma humana, concepto que actualmente hace referencia a todos los procesos y fenómenos que convierten la mente humana en totalidad.

Por otro lado, la motricidad deriva de la palabra motriz, la cual según la Real Academia Española (2011), significa “que mueve”. Por lo tanto, la motricidad se manifiesta por el movimiento, siendo éste el estado de un cuerpo en el cual la posición respecto a un punto fijo cambia continuamente en el espacio en función del tiempo, y con relación a un sistema de referencia. Según Pilar Arnaiz (2000), la motricidad es “una entidad dinámica que se subdivide en noción de organicidad, organización, realización, funcionamiento unido al desarrollo y a la maduración, todo lo cual se agrupa bajo la terminología; función motriz”.

Por otro lado, para Henri Wallon (1979) la motricidad “adquiere sentido por sus variadas significaciones, ya que en el transcurso de la vida se va integrando a nuevas posibilidades funcionales, renovando en el sujeto los medios de expresión y realización práctica”. El movimiento se asienta sobre dos tipos de actividades de fibras musculares: la actividad tónica, que tiene como función la expresión de sí y de relación con el otro, y la actividad cinética, cuya función es la acomodación, responsable de los movimientos y de la relación con el mundo externo. La maduración de la estructura biológica en acción recíproca con el medio, hará evolucionar el movimiento, integrándose a niveles funcionales superiores (tónico-emocional, sensoriomotriz, perceptivomotriz e ideomotriz), integrando las funciones ya adquiridas bajo el dominio de las nuevas funciones, de manera distinta, más avanzada. En resumen, la motricidad es un acto motor que necesita de una estructura biológica madura para existir y de una organicidad para desarrollarse.

La teoría de la cognición, o epistemología genética de Jean Piaget, anteriormente expuesta, posee un estrecho vínculo con la motricidad. La realización del movimiento lleva a la asimilación a la cual se transforma en un elemento de comprensión práctica y, al mismo tiempo, de comprensión de la acción. Jean Piaget considera que la motricidad interfiere en la inteligencia antes de la adquisición del lenguaje. La inteligencia verbal, o reflexiva, reposa en una inteligencia sensorio-motora o práctica que, por su lado, se apoya con los hábitos y asociaciones adquiridas para volverlas a combinar. El movimiento construye un sistema de esquemas de asimilación, y organiza lo real a partir de estructuras, espacios temporales y casuales.

Las percepciones y los movimientos, al establecer relación con el medio exterior, elaboran la función simbólica la que genera el lenguaje, y éste último dará origen a la representación y al pensamiento. La coordinación de los sistemas sensorio-motores se establecen y se concretizan en el movimiento, que da forma acumulativa el que dando lugar a la actividad organizada, como consecuencia de la asimilación de los estímulos exteriores. La continuidad de los procesos morfogénéticos y la adaptación al medio realiza un sistema de reflejos que establece, intercambios con el medio.

Ahora bien, integrando los dos conceptos que conforman el término de psicomotricidad, se recoge aquí la definición entregada por el Congreso Europeo de Psicomotricistas (1996), quienes sintetizan los aportes de los anteriores autores, advirtiendo que “la expresión psicomotricidad integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensorio motrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. Partiendo de esta concepción se

desarrollan distintas formas de intervención psicomotriz que encuentran su aplicación, cualquiera que sea la edad, en los ámbitos preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico”.

En relación a la historia de la psicomotricidad, se debe decir que ha sido que la psicomotricidad ha sido objeto de estudio de varios autores. Entre ellos, Karl Wernicke, (1848-1905) quien estudió los desórdenes psicomotores, pasando por el neurólogo Dupré (1862-1921), a quien se debe uno de los primeros estudios sobre las relaciones psíquicas y motoras, consideradas desde una perspectiva patológica, a través de su famosa noción de debilidad motora, y también por autores como el psicólogo Erik Homburger, quien trata el infantilismo motor hasta trabajos como los de Henri Wallon (1879-1962) y Jean Piaget (1896-1980), sus escuelas y continuadores. La evolución de los estudios sobre motricidad engloba teorías diferentes.

Por otro lado, se quiere trabajar el término psicomotricidad bajo una mirada integral y contemporánea. Para ello, se basó en los aportes de los psicólogos André Lapierre y Bernard Aucouturier, quienes poseen una visión pedagógica de la psicomotricidad más integral, donde el niño es el propio gestor de sus aprendizajes, esto mediante el juego espontáneo y a través de un aprendizaje fácil y enriquecedor para él. Bernard Aucouturier (1977) define la psicomotricidad como una disciplina que estudia, con un enfoque global, la manera particular manera del niño de ser y estar en el mundo, denominándola "expresividad psicomotriz". Por consiguiente, agregó que “no es suficiente movilizar la musculatura voluntaria para ejecutar un acto reflexionado, y que no pone en juego más que el sistema cortical, sino movilizar también y en especial el sistema hipotalámico de modulación del tono emocional. Esto puede llevarse a cabo solamente a través de una

vivencia en donde la dimensión afectiva real, profunda y espontánea no queda excluida”.

Francisco Ramos (1979), autor de la práctica de la educación psicomotriz, explica que “al nacer existen capacidades que, para desarrollarse y manifestarse plenamente, no requieren solamente la madurez de los procesos orgánicos, sino, sobre todo el intercambio con el otro. La importancia de la relación es general. Ciertamente, a lo largo de la primera infancia, su calidad tiene influencia determinante sobre la orientación del temperamento y de la personalidad. Pero, en el transcurso del conjunto del desarrollo, es a través de sus relaciones con los otros como el ser se descubre y a personalidad se construye poco a poco”.

Como bien se indica en el párrafo anterior tiene una gran relevancia para el desarrollo del individuo, por lo que se debe enriquecer todos aquellos espacios donde los niños de esta etapa interactúan, para así apoyar el crecimiento y desarrollo armónico de la integralidad del infante.

Por lo expuesto es los párrafos anteriores, la motricidad cobra gran importancia en el desarrollo psíquico temprano, importancia que es avalada por una suficiente evidencia empírica que muestra la importancia de la motricidad en el desarrollo psíquico temprano; Wallon (1968;1976); Ajuriaguerra (1970); Singer, (1975); Krathwohl, Bloom y Masia, (1964); Tasset, (1980). Asimismo, numerosos autores como Piaget (1970,1969); Wallon, (1976); Gesell, (1958, 1958); Hurlock (1967); Mussen, (1983), coinciden en señalar el importante rol que juega la coordinación en el desarrollo psíquico infantil.

Antonio Escribá (1999) define dos etapas generales de la evolución del niño, las cuales se relacionan con la psicomotricidad. Es importante comprender estas etapas ya que guían al educador a la hora de integrar la psicomotricidad a la educación, específicamente integrarla al currículo, (posteriormente este tema se expondrá de forma más detallada). En la evolución del niño constatamos dos etapas fundamentales comprendidas desde el nacimiento hasta los 7-8 años.

2.6.3.1 Etapas del Desarrollo Psicomotriz

- a. Etapa del reconocimiento de la imagen de sí mismo (10 meses a 8 meses): La imagen de sí es la imagen que el niño reconoce ante el espejo, y testimonia la buena relación que el niño ha vivido con su madre. Del reconocimiento de la imagen en el espejo dependen las capacidades futuras de representar y, por tanto, de acceder a la función simbólica, es decir, el lenguaje, a las operaciones intelectuales, a la socialización y a la cultura. La adquisición de la imagen de sí se produce después de la etapa funcional que el niño vive con su madre, se acompaña con el nacimiento del “yo” y del “yo corporal”.
- b. Etapa de descentración (18 meses a 7- 8años): Esta etapa se caracteriza por el deseo del niño de incorporarse al mundo. El niño Quiere abrazar al mundo con toda su afectividad, sus emociones y sus pasiones. A partir de los 7-8 años el niño sufre una mutación: el proceso de descentración. Desde este momento, aparece en él la capacidad de fijar la mirada sobre su propia acción, y sobre todo, es capaz de vivir como un ser independiente de todo lo que le rodea. Por esta evolución, sus actividades cambian y aumenta su conciencia dando inicio a la fase de la práctica corporal. Cuando el niño entra en

esta nueva etapa, se recurre cada vez menos a la expresividad motriz, ya no necesita tocar ni implicarse en todas las acciones y el juego simbólico va desapareciendo. Todos estos signos anuncian un proceso nuevo: la aparición del pensamiento operatorio.

Debido a este nuevo pensamiento que inicia la práctica corporal, el niño comienza a tomar consciencia de su cuerpo de una manera diferente; se interesa por su morfología, por la potencia física de su cuerpo, aprende a modular el tono, a seguir distintos ritmos, entre otras cosas, es decir, por la capacidad que adquiere el niño descentración y de su propio cuerpo, este toma consciencia de él bajo un soporte quinesésico y sensorial, por lo que puede descubrir e incorporar esquemas que antes no le pertenecían y que le resultaban muy difíciles de aprender.

El niño, a partir de los 7-8 años, como se ha señalado anteriormente, deja a un lado su expresividad psicomotriz su sensoria motricidad y el mundo de los objetos. Antes vivía como un todo en el mundo, ahora es consciente de que está en el mundo teniendo un cuerpo por el cual se interesa. Entra, de esta forma, en la conciencia de la dualidad. Antes, la emoción de la vida fantasmática invadía su corporeidad, después de los 7-8 años esta vida fantasmática está mediatizada por el lenguaje, el dibujo, la escritura y numerosos juegos de roles. A consecuencia de ello, es conveniente que el educador centre su trabajo en los juegos de reglas, la relajación, tónica, la danza, entre otros. Lo anterior se debe a que la práctica psicomotriz vivida por el niño hasta los 7-8 años facilita el acceso a la práctica corporal.

2.6.4 Lenguaje y Coordinación

Se ha evidenciado en este capítulo que el desarrollo psicomotor, tal como su palabra lo menciona, implica un impacto en el desarrollo del movimiento, es decir, en la función motriz. Se ha expuesto que dicho concepto dicta relación con la cognición, la afectividad, la interacción externa, interna, entre otros. Entre las áreas de impacto se encuentra el lenguaje y la coordinación, que se explicarán a continuación.

La comunicación es permitida y facilitada por la práctica psicomotriz. Dicha práctica permite la comunicación verbal, escrita y corporal, es decir, se pueden utilizar múltiples lenguajes, como el corporal, gestual, rítmico, plástico o lector escritor. Cada uno de ellos crea una particular forma de expresión, y todos conducen al objetivo fundamental; comunicación, que es lo que diferencia al ser humano de las otras especies y consigue acceder el conocimiento. Las distintas formas de comunicación y de representación, que favorece la práctica psicomotriz infantil, sirven de conexión entre su mundo interior y el medio que lo rodea.

La comunicación según Bernard Aucouturier se logra con la existencia de la psicomotricidad, a través de, por ejemplo, del lenguaje corporal. El cuerpo del niño es el elemento básico de contacto con el medio exterior y permite alcanzar las metas máximas de desarrollo de procesos psíquicos superiores, como el pensamiento. Por otro lado, García y Holgado (1990) que el cuerpo y el movimiento son los medios primordiales en el proceso evolutivo de conocimiento y comunicación del sujeto consigo mismo y con el mundo donde se encuentra inmerso y ubicado. Las bases primitivas y fundamentales de la comunicación se establecen a partir de la pulsión vital

bajo sus formas de expresión más primitivas y espontáneas: tono muscular, el movimiento y el gesto.

Asimismo, el lenguaje permite comunicar, y la psicomotricidad permite que se de la comunicación, de manera que, medir el lenguaje (tanto oral como escrito), es una manera de evaluar el desarrollo psicomotor. El lenguaje permite a las personas comunicar información, significados, intenciones, pensamientos y peticiones, así como organizar sus pensamientos y expresar sus emociones (Mussen, 1983). El lenguaje no sólo comunica, sino también interviene, en general, en los procesos cognoscitivos: en el pensamiento, la memoria, el razonamiento, la resolución de problemas y el planeamiento (Piaget, 1972; Vigotsky, 1962; Sinclair De-Zwart, 1970; Richelle, 1971).

Por otro lado, relacionando el lenguaje con el desarrollo psicomotor Kurt Meine y Shanabel Gunter (2004) afirman que el lenguaje puede estar acompañado del movimiento. Este movimiento, o función motriz puede darse siempre y cuando que exista una maduración orgánica que lo permita. Al hablar de función motriz, se está involucrando la coordinación, entendiendo esta como la capacidad que tienen los músculos esqueléticos del cuerpo de sincronizarse bajo parámetros de trayectoria y movimiento. La coordinación comprende un área más delimitada que la motricidad, es decir, se encuentra ligado a la estructura orgánica asociada con los procesos de integración del sistema nervioso, el esqueleto y el control del cerebro y la médula espinal. En síntesis, la coordinación motora es aquella que permite que los organismos sean efectivos en sus movimientos, y por tanto, en su desarrollo psicomotriz.

En resumen existe suficiente evidencia que demuestra que el lenguaje, la motricidad y la coordinación son aspectos de la psicomotricidad y, por tanto, a la hora de evaluarla se mide el desarrollo psicomotor.

2.6.5 Educación Psicomotriz

Es probable que el lector se pregunte sobre la implicancia que tiene el desarrollo psicomotor para el Centro Materno Infantil de Muketurri o para toda organización que eduque niños de similares rangos etarios. Lo anterior se debe a que la psicomotricidad es esencialmente la educación del movimiento que procura la optimización de las capacidades psíquicas de las personas, en este caso, de los niños. Siguiendo la línea de Antonio Escribá (1999), la psicomotricidad y educación son dos términos que aparecen inexcusablemente unidos, ya que toda concepción educativa, incluida la concepción educativa del Centro Materno Infantil San José, debe fundamentarse sobre la expresividad motriz, sobre los actos y las acciones del niño y la niña, en su componente no sólo individual y personal, sino que también en su dimensión social y cultural.

No se puede entender la psicomotricidad como un término aislado, sino que por el contrario, debe encuadrarse en su verdadero campo de acción educativa; la escuela y el niño. Contemplado al niño en su aspecto neuromotor, afectivo y en su dimensión cognitiva, punto que converge con la epistemología genética de Jean Piaget, y utilizando adecuadamente los dispositivos espaciales y temporales para que el niño manifieste su expresividad motriz, plástica y a través del lenguaje, puede ayudársele para que sea aprendiz de sus propios aprendizajes, a ser investigador y a aprender con placer, en un ambiente lúdico y agradable.

Asimismo, Antonio Escribá, refiere que la carga afectiva que acompaña la acción del niño está directamente relacionada con su afectividad más profunda, o sea, con su historia afectiva y con su inconsciente. Por esta vía se manifiesta todo lo que ha estado rechazado en la vida profunda, lo que ha vivido en relación al displacer y a la frustración”

La práctica psicomotriz, refiriéndose siempre a la práctica que debe darse en la escuela o lugar donde se desarrolle el plan educativo, comienza, pues, de la expresividad motriz del niño o, precisando aún más, de cada niño. Esto supone la exploración del espacio, de los objetos y, a veces, de las personas. El educador ajusta sus respuestas a la expresividad motriz del niño en un marco determinado y con una tecnicidad que le ayuda a desbloquearse y enriquecerse. Desde este punto de vista, la práctica psicomotriz es una intervención del profesional ante la expresividad del niño; todo practicante de la psicomotricidad debe respetar la expresividad de los niños, desde la más limitada a la más excesiva. Lo anterior es, el punto de partida de toda intervención educativa, reeducativa o terapéutica.

Relacionado con el párrafo anterior, Bernard Aucouturier (1985, afirma que “todo practicante de la psicomotricidad debe respetar la expresividad del niño, desde la más limitada a la más excesiva. Es el punto de partida de toda intervención educativa, reeducativa, o terapéutica, esto es una actitud de espíritu, una disponibilidad”.

Es por lo anterior que la práctica psicomotriz planteada por Bernad Aucouturier comprende al niño en su totalidad, lo respeta y actúa integrando su expresividad motriz en un esfuerzo permanente de intervenir sobre sus investimentos en el espacio, con los objetos y las personas. Esta práctica jamás interviene aisladamente sobre la estructura que forma esta globalidad,

o lo que es lo mismo, sobre la estructura motriz, sobre la afectiva o la cognitiva, sino que se hace de tal manera (y he aquí la originalidad de esta práctica) que las tres estructuras están reunidas en la capacidad del niño para investir el espacio, el material, los objetos y los otros. Lo que constituye la originalidad del psicomotricista es no segmentar al niño, porque en él no se puede intervenir sobre la afectividad, por ejemplo, si no se interviene sobre un todo. Este es el punto de partida de la psicomotricidad y hay que situarlo desde el nacimiento hasta los 7-9 años, edad hasta la cual se manifiesta plenamente la globalidad., entendiendo esta como todas las esferas en las cuales el niño se desenvuelve; afectividad, cognitiva, social y vivencias internas. En este período, la expresividad motriz nos permite descubrir el modo de hacer del niño y nos ofrece siempre la posibilidad de ayudarlo tanto en el campo educativo, en el reeducativo como en el terapéutico.

2.6.6. Instrumento

Hasta aquí se ha desarrollado el concepto de psicomotricidad, sus implicancias, su relación a la educación y su importancia en el desarrollo armónico del año. Encontrar el instrumento idóneo para usar en los niños de Muketurri fue un gran desafío. Se buscó test sencillos de aplicar y evaluar, en base a conversaciones con expertos en psicología se determinó el uso del Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI) de 2 -5 años desarrollado por las psicólogas chilenas Isabel Haeussler y Teresa Marchant (1985), con el fin de determinar si el desarrollo de los niños entre cinco y ocho años corresponde al mínimo de uno de cinco años. El anterior punto será debidamente justificado posteriormente. La autora fue capacitada por un psicólogo, Patricio Alarcón, en la toma del test, el cual posee consideraciones sencillas. En el Anexo IV se encuentra una copia de una de las planillas de registro de

este Test a un niño, además se agrega las pequeñas adaptaciones que se realizaron para el buen entendimiento de este instrumento. Tales modificaciones son de carácter contextual, por ejemplo, en el subtest de Lenguaje se le pide al niño que mencione las figuras, de animales, que aparecen en la hoja. Si en Etiopía no existen los caracoles, el niño no podrá identificarlo. En casos como el anterior se cambia el animal por uno que si pueda reconocer. Todas las modificaciones se encuentran en el anexo IV.

Según las autoras el TEPSI es un test de “screening” o tamizaje, es decir, es una evaluación gruesa que permite conocer el nivel de rendimiento en cuanto a desarrollo psicomotor del niño de 2 a 5 años, en relación a una norma, y determinar si ese rendimiento es normal o está bajo lo esperado: riesgo o retraso. Asimismo el test de Desarrollo Psicomotor evalúa desarrollo psíquico infantil en tres áreas; coordinación, lenguaje y motricidad mediante la observación de la conducta del niño frente a situaciones propuestas por el examinador.

A continuación se detallan las consideraciones que las autoras refieren respecto a la toma del test:

1. Tipo de administración: El Test debe ser administrado de forma individual. No es una prueba de uso colectivo.
2. Técnica de medición: la observación y registro de la conducta del niño frente a situaciones propuestas por el examinador.
3. Tiempo de administración: El tiempo de administración del instrumento varía, según la edad del niño y la experiencia del examinador, entre 30 y 40 minutos. Se debe considerar aquí un tiempo de administración extra debido a que se debe traducir todas las indicaciones del examinador al traductor quien le convierte las

instrucciones al amárico u oromo dependiendo el caso. Además debe traducir la respuesta del niño al inglés.

4. Criterios de evaluación: Las conductas a evaluar están presentadas de tal forma que frente a cada una de ellas sólo existen dos posibilidades: éxito o fracaso. Si la conducta evaluada en el ítem se aprueba, se otorga un punto, y si no se aprueba, se otorga cero puntos.
5. Materiales requeridos para la administración del TEPSI: una batería de prueba (Anexo IV.b) un manual de administración y un protocolo u hoja de registro (anexo IV.a). La batería de prueba, que incluye los materiales necesarios para la administración del Test, consta de objetos de bajo costo o de desecho tales como vasos plásticos, hilo de volantín, lápiz grafito, cubos de madera.

Por otro lado, el TEPSI está compuesto de 52 ítems o tareas organizadas en tres subtests: subtest coordinación, de lenguaje y motricidad.

El primero, el subtest de coordinación, evalúa en 16 ítems la habilidad del niño para coger y manipular objetos y dibujar, a través de conductas como construir torres con cubos, enhebrar una aguja, reconocer, copiar figuras geométricas, dibujar una figura humana. En segundo lugar, está subtest de Lenguaje evalúa en 24 ítems aspectos de comprensión y de expresión de éste, a través de conductas tales como nombrar objetos, definir palabras, verbalizar acciones, describir escenas representadas en láminas. Por último, el subtest de Motricidad evalúa en 12 ítems la habilidad del niño para manejar su propio cuerpo a través de conductas como coger una pelota, saltar en un pie, caminar en punta de pies, pararse en un cierto tiempo. Cada pregunta si es correcta es valorizada en un punto, en caso contrario, en cero puntos.

Por otra parte, el TEPSI, permite ubicar el rendimiento del niño en el Test Total y en cada uno de los subtests en categorías. Para tal efecto, las autoras han definido tres categorías que dicen relación con los puntajes a escala o puntajes T obtenidos por el niño: normalidad, riesgo y retraso. El primer rango, el rango de normalidad corresponde a los puntajes T mayores o iguales a cuatro puntos ya sea en el Test Total o en los subtest, es decir, los puntajes se encuentran en o sobre el promedio, o a una desviación estándar bajo el promedio. El segundo rango, riesgo, corresponde a Riesgo los puntajes T entre 30 y 39 puntos ya sea en el Test Total o en los subtests, es decir, los puntajes que se encuentran a más de una y hasta dos desviaciones estándar bajo el promedio. Por último, el rango de retraso pertenecen los puntajes T iguales o menor a 29 puntos ya sea en el Test Total o e los subtests, es decir, los puntajes que se encuentran a más de dos desviaciones estándar del promedio.

La anterior clasificación permite interpretar los datos de forma correcta. Se debe recordar que el TEPSI va dirigido a niños entre dos y cinco años, ya que busca diagnosticar a los niños respecto a su nivel de psicomotricidad, en base a las anteriores clasificaciones, con el objetivo de guiar un tratamiento dado a que aún están a tiempo de corregir ciertas anomalías psicomotrices por la edad de desarrollo en que se encuentran. Por otra parte, este estudio utiliza el TEPSI, con el fin de determinar si los niños, entre cinco y ocho años, han alcanzado un desarrollo psicomotor normal o no.

En el caso de que el Test Total o en algún subtest se obtenga un rendimiento equivalente a un retraso, las autoras, advierten que es indispensable acudir a un psicólogo clínico para una evaluación más precisa

del desarrollo psíquico de los niños en sus diferentes aspectos, y una orientación a los padres de las líneas a seguir, incluyendo a los especialistas a consultar cuando fuere necesario. Por otra parte, si se observa riesgo, es importante realizar un plan de estimulación adecuado, aplicarlo por un tiempo prudente (máximo seis meses) y volver a evaluar. De no observarse un proceso se sugiere consultar a un especialista. Debido a lo anterior, se concluye que este test es dirigido a niños entre dos y cinco años pues en este rango de edad, en caso de determinar riesgo o retraso, se puede derivar para que sea aplicado el correcto tratamiento al niño mejorando sus deficiencias en algunas o todas las áreas que mide el test.

Lo anterior, podría parecer una limitante a nuestra investigación, sin embargo, no lo es debido a que en este estudio se quiere medir el impacto del programa escolar del Centro San José en dos aspectos; crecimiento y desarrollo psicomotriz. Por lo tanto, no es de interés aquí, diseñar tratamientos que mejoren la situación actual, sino, sólo diagnosticar si el programa escolar logra generar un desarrollo psicomotriz completo. Es decir, si los niños de cinco a ocho años logran o no el nivel mínimo de desarrollo psicomotriz, asumiendo que el tratamiento sugerido ya es tardío para su edad.

En síntesis, la psicomotricidad integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensorio motrices, en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. Todo eso permite al niño comunicarse a través del lenguaje oral y escrito, lo cual colabora con el desarrollo armónico de la personalidad. Además de lo anterior necesita de una maduración biológica, expresada por la coordinación muscular, la cual sienta las bases para que el desarrollo psicomotor evolucione. Dada a la importancia de la psicomotricidad en los niños es que se fundamenta aquí

que toda concepción educativa debe fundamentarse sobre la expresividad motriz, sobre los actos y acciones de los niños, en su componente no sólo individual y personal, sino también en su dimensión social.

2.7 Integración del concepto de desarrollo con el programa de escolarización del Centro Materno Infantil

Programa de escolarización, psicomotricidad y crecimiento: ¿Qué hay de en común? ¿Cuál es el eje transversal que une a estas tres variables?

Las variables se han escogido según la importancia y relevancia que es para el mundo occidental y para el paradigma en el cual se origina esta tesis de grado que es el mismo mundo del cual provienen las inspiraciones de las misioneras para construir el Centro. Los resultados de esta investigación tienen que ser relevantes para el mundo académico, para aquella entidad o persona natural que, de buena voluntad, ha decidido destinar parte de sus recursos en proyectos de beneficencia. ¿Por qué no elegir la variable de felicidad, de empatía o solidaridad? Parece, en opinión de la autora de esta tesis, que demostrar que los niños son más felices y solidarios no es de interés para quienes realizan donaciones a proyectos como este, al menos no es prioritario ni decisivo. ¿Por qué lo anterior? Porque la visión del mundo en que el mundo occidental se encuentra corresponde a una sobrevaloración del conocimiento académico y científico, de aquello que se puede cuantificar.

Actualmente se vive en un mundo donde el logro científico es un bien necesario para hablar de evolución. La globalización, concepto en boga en el siglo XXI, ha implicado que las comunicaciones, los avances en medicina, infraestructura, entre otros, estén más cerca de todos. Lo anterior se traduce

en índices económicos con los cuales la sociedad utiliza para determinar si hay crecimiento y desarrollo. Todo lo anterior tiene una base en la razón, es decir, en el racionamiento lógico y deductivo, que se relaciona con el estadio azul explicado en la introducción de este de este estudio. El meme azul se caracteriza por vivir el mundo como si fuera una máquina racional que funciona siguiendo leyes naturales que pueden ser aprendidas, dominadas y manipuladas en propio beneficio (Wilber, 1996). Es un estadio que se orienta hacia el beneficio material, utilizando alianzas comerciales y explotaciones de los recursos de la tierra para beneficio propio. Beck y Cowan (1996), afirman que este estadio se encuentra en el mundo occidental, en países como Estados Unidos y España y aquellos que apuntan a un desarrollo como el anterior país, entre ellos, Chile.

Por lo tanto si España, lugar de origen y formación de las misioneras ejecutoras del proyecto, y Chile, país donde se sientan las bases de esta investigación, se encuentran en el estadio azul, implica que la tesis tiene que incluir resultados interesantes para el estadio del cual proviene, eso permite que tenga sentido y validez para obtener el grado profesional, por ejemplo. Sin embargo, si se quiere ser un aporte en la evolución de la humildad, siguiendo la lógica de la teoría del espiral, se debe realizar una investigación con variables integrales y transversales, es decir, que sean capaces de vincularse con un estadio superior (Beck y Cowan. 1996).

Etiopía, ha pasado por distintos estadios en las últimas décadas. Hace sólo 60 años era gobernado por un Emperador, último esperador tras tres mil años de monarquía, el cuál anexionó Eritrea al territorio nacional. Tal ambición de poder es característica de un estadio rojo descrito por Ken Wilber, en el cual se caracteriza por la emergencia de un “yo ajeno” a la tribu el cual busca poder, es egocéntrico y heroico. Generan políticas de

protección a los ciudadanos a cambio de obediencia y trabajo. Haile Selassie, último Emperador de Etiopía solía pagar a sus empleados con comida y de esa forma mantenía la obediencia. Para que existan líderes de este tipo, con esa visión del mundo, necesariamente la sociedad tiene que permitir y considerar coherente, con su paradigma, el tipo de liderazgo del jefe de Estado.

Por otro parte, tal como se explicó con anterioridad, Etiopía dejó de ser, en su mayoría, un país tribal y mágico. Los etíopes son ortodoxos en su mayoría, seguido por musulmanes. Ambas religiones son influyentes en el día a día de las personas. Poseen rígidas doctrinas y reglamentos que de una u otra forma homogenizan a sus fieles. Tal actitud, desde la religión, es una visión del mismo mundo anteriormente comentado. Pero, desde el punto de vista de los feligreses, la visión del mundo de ellos tiene relación con un estadio azul. Este estadio es de orden mítico. Donde la vida tiene un sentido, una dirección, un orden y impuesto por *otro superpoderoso*. En religiones como la cristiana ortodoxa y el islam donde hay una norma para todo tipo de actividades: ayunos fijos, tipo de vestimenta, alimentos que se pueden comer y otros que no se pueden consumir, tipo de reuniones, de casamientos, entre otros, se está hablando de un estadio azul, donde no hay cabida a que las personas ejerzan una plena libertad y se sientan parte de una misma humanidad, sino, más bien se sienten parte de un mismo credo que muchas veces piensa por ellos mismos.

Por lo tanto, hasta aquí tenemos dos estadios que coexisten en Etiopía; el estadio azul y el rojo. Si consideramos que aún existen tribus que no pertenecen a ninguna doctrina religiosa, correspondiente a un pequeño porcentaje en la cual están incluidas las tribus más alejadas del territorio donde los misioneros evangelizadores no han tendido acceso o donde las

tribus no han querido flexibilizar su credo. Entre ellos podemos contar con los Gumuz, tribu situada cercana a la frontera con Sudán, quienes son animistas, es decir, creen en los espíritus de ciertas rocas, y animales para la buena salud, suerte, protección entre otros. Las creencias animistas pertenecen al meme purpura. Se debe recordar que los estadios no son fijos ni universales, más bien coexisten en un mismo espacio y muchas veces se puede retroceder de meme debido a un contexto histórico determinado. Por ejemplo, la situación de guerra de Etiopía con Eritrea, las hambrunas de la década de los ochenta, la ubicación país en el puesto 169 de 177 en el Índice de Desarrollo Humano según el último informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2006) determinan la historia reciente del país que viene marcada por la hambruna y por los conflictos fronterizos con Eritrea es fácil de deducir que Etiopía se ha encontrado en un estadio beige. El estadio beige se caracteriza por la preocupación única de los individuos o sociedades por las supervivencias, por el alimento y el agua. Todo lo demás pierde trascendencia.

Por último, analizando bajo esta misma lógica al Centro Materno Infantil nos encontramos que su educación es de carácter autoritaria. Los niños pasan horas en las salas de clases recibiendo instrucciones de las maestras. Si dibujan, es una copia de lo dibujado por la profesora en el pizarrón, si un niño está distraído a sus compañeros es gritoneado para que guarde silencio y mire la pizarra. Muchas veces pasan largos ratos que los niños, alrededor de 50 por sala, están en silencio mientras las profesoras toman te. Utilizan un palo de madera para conducir la clase y el castigo es una herramienta educativa. Por lo general las actividades son las mismas siempre y las profesoras no salen del esquema ya aprendido. No existe la motivación de innovar, pareciera que el afán del día es terminarlo. La situación descrita con anterioridad corresponde a un estadio azul porque

prima la inflexibilidad y la rigidez de un sistema. El estadio azul habla de códigos estrictos y de inflexibilidad. No es de extrañarse primando el meme azul a nivel de sociedad y país, el Centro Materno Infantil posea



CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de Investigación

La presente investigación es *exploratoria* y *descriptiva*. Es *exploratoria* por cuanto no existe registro previo de medición de impacto del programa escolar del Centro San José y es *descriptiva* porque *describe* lo que hay, en determinados niños y determinado espacio/tiempo. Se debe agregar, que el estudio es transversal ya que se estudió sobre datos antiguos. Tiene como objetivo realizar solo una descripción estadística de los datos medidos en niños que asisten al primer grado de la Primaria Elemental de Muketurri ya que la naturaleza no aleatoria de los datos, no me permite realizar inferencias.

3.2. Población y Muestra

La población comprende a todos los niños que cursaron los dos años académicos en el Centro Materno Infantil durante el 2008 y 2010 que tienen entre cinco y ocho años, más todos los niños del mismo rango etario que se encuentran en primer grado de la Primaria Elemental de Muketurri y que tienen como característica no haber participado en programa escolar del Centro Materno Infantil de las misioneras. Por lo tanto, la muestra extraída comprende dos estratos. El primero de ellos comprende un grupo que obtuvo la formación previa en el Centro San José que se desea evaluar y le llamamos Grupo A y otro grupo de igual tamaño pero sin formación previa, que actuó como control con el fin de hacer la comparación. Ambos estratos conforman nuestra muestra.

Grupo A: Treinta niños y niñas entre seis y ocho años que poseen una formación pre básica de carácter formal, es decir, que asistieron previamente

al Centro Materno San José Madre e Hijo durante el 2008 y 2010, y que actualmente se encuentran en primer grado de la Primaria Elemental.

Grupo B: Treinta niños y niñas entre cinco y ocho años que no poseen ningún tipo de formación educacional formal previa y que actualmente se encuentran en primer grado de la Primaria Elemental.

Cabe mencionar que los niños del Grupo A y el Grupo B son compañeros de curso.

3.3 Procedimiento de Muestro

De los cincuenta niños egresados del Centro San José en el año 2010, treinta de ellos ingresaron a primer grado en la Primaria y en su totalidad fueron evaluados. El primer grado estaba comprendido por 120 alumnos, de los cuales setenta cumplen tienen entre cinco y ocho años. De los cuarenta restantes fueron evaluados treinta que no habían tenido formación previa, dejando solo a diez fuera del estudio. Esto reduce el sesgo al mínimo.

Ahora bien, la muestra resultó por conveniencia debido a que la elección de los alumnos evaluados fue de la siguiente manera; los niños se encontraban en una sala de clases, el traductor iba en busca de un niño y el profesor elegía a quien enviaba a la evaluación, es decir la escuela designaba los niños a evaluar. Cuando el alumno llegaba a la sala de evaluación se comprobaba que el niño estuviera en primer grado y que cumpliera con el criterio de edad. Dada esta circunstancia la muestra no es aleatoria, imposibilitando la estandarización de los resultados. Aún así es un avance y un aporte, ya que no hay ningún estudio similar para medir el

impacto del Centro San José y aún así lograremos el objetivo general del estudio

3.4. Instrumentos

El estudio posee diferentes variables las cuales fueron ampliamente definidas en el Marco Teórico. A continuación se presentan las variables con sus respectivos instrumentos.

a). Crecimiento: Variable dependiente la cual expresa el aumento de talla en este caso, de un niño o niña. La variable de crecimiento se midió a en cuanto peso y la talla de los niños. Para medir la variable peso se utilizó una pesa digital que otorga los kilogramos que pesa cada niño. Respecto a la talla, se utilizó un estadiómetro estándar que mide en centímetros la altura de cada niño. Para pesar y medir la tesista fue capacitada por la nutricionista Dorin Padrón Directora de Carrera de Nutrición y Dietética de la Universidad Pedro de Valdivia durante el 2010.

b). Desarrollo Psicomotor: Variable dependiente que se refiere a la aparición de nuevas características o la adquisición de nuevas habilidades relacionadas a la motricidad, coordinación y lenguaje. Cabe señalar que encontrar el instrumento más adecuado para la realidad etíope constituye uno de los grandes desafíos de esta investigación. El Test se encuentra validado en Chile y fue autorizado por el psicólogo Patricio Alarcón para aplicarlo a los niños etíopes. La situación ideal sería que Etiopía, la Organización Mundial de la Salud u otro organismo internacional de confianza mundial tenga desarrollado un instrumento para medir desarrollo psicomotriz aplicable a niños etíopes. Como tal instrumento no existe, es

que se optó por adaptar el Test de Desarrollo Psicomotriz para niños entre dos y cinco años, TEPSI, desarrollado por las reconocidas psicólogas chilenas Isabel Margarita Haussler y T. Marchant en el año 1985, aunque se han realizado cuatro nuevas ediciones a partir de ese año. El objetivo de este Test, explican las autoras, es obtener un *screening* del desarrollo psicomotor en tres áreas fundamentales; lenguaje, motricidad y coordinación. Los resultados permiten distinguir si el niño está en rangos de normalidad, riesgo o retraso. En caso de que los niños estén en categoría de riesgo o retraso se debe derivar a un especialista quien, debido a la edad de los niños a quienes va dirigida el test, podrá diseñar un tratamiento que corrija las falencias del desarrollo psicomotor. En el caso de este estudio se quiere determinar si los niños evaluados han alcanzado o no el nivel de normalidad de un niño de cinco años respecto a la psicomotricidad. El TEPSI está desarrollado para niños entre dos y cinco años, los puntajes brutos los transforman a escala dependiendo la edad del niño, siendo el rango máximo entre 4 y medio a cinco años de edad. Lo que permite este Test, para efectos de este estudio, es determinar si los niños de ambos Grupos se encuentran en rangos de normalidad respecto a la psicomotricidad. Para tal efecto, los puntajes brutos del Test Total y de cada Subtest se convertirán a puntajes escalas como si los niños fueran de 5 años. De esta forma, se podrá determinar en qué categoría se encuentran. Se debe recordar que el objetivo aquí no es dirigir un tratamiento, sino, conocer y describir la realidad de los niños respecto a su desarrollo psicomotor.

El Test de Desarrollo Psicomotor, TEPSI, es un Test de “screening” o tamizaje, es decir, es una evaluación gruesa que permite conocer el nivel de rendimiento en cuanto a desarrollo psicomotor del niño de 2 a 5 años, en relación a una norma, y determinar si ese rendimiento es normal o está bajo lo esperado: *riesgo* o *retraso*. Si el puntaje en cualquiera de los subtest

(motricidad, lenguaje, coordinación o total) es bajo los 30 puntos se considera en categoría *retraso*. Asimismo, si el puntaje es de 30 y bajo 40 está en la clasificación de riesgo, finalmente sobre 40 puntos se habla de desarrollo psicomotor *normal*.

El Test de Desarrollo Psicomotor evalúa desarrollo psíquico infantil en tres áreas; coordinación, lenguaje y motricidad, aspectos previamente definidos en el marco teórico, mediante la observación de la conducta del niño frente a situaciones propuestas por el examinador.

Las autoras del Test, Haussler y Marchant, advierten las siguientes consideraciones para aplicar el test:

1. Tipo de administración: El Test debe ser administrado de forma individual. No es una prueba de uso colectivo.
2. Técnica de medición: la observación y e registro de la conducta del niño frente a situaciones propuestas por el examinador.
3. Tiempo de administración: El tiempo de administración del instrumento varía, según la edad del niño y la experiencia del examinador, entre 30 y 40 minutos. Se debe considerar aquí un tiempo de administración extra debido a que se debe traducir todas las indicaciones del examinador al traductor quien le convierte las instrucciones al amárico u oromo dependiendo el caso. Además debe traducir la respuesta del niño al inglés.
4. Criterios de evaluación: Las conductas a evaluar están presentadas de tal forma que frente a cada una de ellas sólo existen dos posibilidades: éxito o fracaso. Si la conducta evaluada en el ítem se aprueba, se otorga un punto, y si no se aprueba, se otorga cero puntos.

5. Materiales requeridos para la administración del TEPSI: una batería de prueba (Anexo IV B), un manual de administración (anexo) y un protocolo u hoja de registro (Anexo IV A). La batería de prueba, que incluye los materiales necesarios para la administración del Test, consta de objetos de bajo costo o de desecho tales como vasos plásticos, hilo de volantín, lápiz grafito, cubos de madera.



Ilustración 11 Tesista aplicando el Test de Desarrollo Psicomotor.



Ilustración 10 Adissu, uno de los traductores, junto a uno de los niños evaluados.

Por otro lado, el Test está compuesto de 52 ítems o tareas organizadas en tres subtests: Subtest Coordinación, subtest Lenguaje y subtest Motricidad.

El subtest de coordinación evalúa en 16 ítems la habilidad del niño para coger y manipular objetos y dibujar, a través de conductas como construir torres con cubos, enhebrar una aguja, reconocer, copiar figuras geométricas, dibujar una figura humana. Adicionalmente el subtest de Lenguaje evalúa en 24 ítems aspectos de comprensión y de expresión de éste, a través de conductas tales como nombrar objetos, definir palabras, verbalizar acciones, describir escenas representadas en láminas. Por último, el subtest de Motricidad evalúa en 12 ítems la habilidad del niño para

manejar su propio cuerpo a través de conductas como coger una pelota, saltar en un pie, caminar en punta de pies, pararse en un cierto tiempo.

Por otra parte, el TEPSI permite ubicar el rendimiento del niño en el Test Total y en cada uno de los subtests en categorías. Para tal efecto, las autoras han definido tres categorías que dicen relación con los puntajes a escala o puntajes T obtenidos por el niño: Normalidad, Riesgo y Retraso.

Corresponde a normalidad los puntajes T mayores o iguales a cuatro puntos ya sea en el Test Total o en los subtest, es decir, los puntajes se encuentran en o sobre el promedio, o a una desviación estándar bajo el promedio. Cabe en categoría de Riesgo los puntajes T entre 30 y 39 puntos ya sea en el Test Total o en los subtests, es decir, los puntajes que se encuentran a más de una y hasta dos desviaciones estándar bajo el promedio. Finalmente la categoría Retraso se encuentra en los puntajes T iguales o menor a 29 puntos ya sea en el Test Total o e los subtests, es decir, los puntajes que se encuentran a más de dos desviaciones estándar del promedio.

Cabe señalar que en el caso de que el Test Total o en algún subtest se obtenga un rendimiento equivalente a un Retraso, las autoras, advierten que es indispensable acudir a un psicólogo clínico para una evaluación más precisa del desarrollo psíquico de los niños en sus diferentes aspectos, y una orientación a los padres de las líneas a seguir, incluyendo a los especialistas a consultar cuando fuere necesario.

Si se observa Riesgo, es importante realizar un plan de estimulación adecuado, aplicarlo por un tiempo prudente (máximo seis meses) y volver a evaluar. De no observarse un proceso se sugiere consultar a un especialista.

Se debe recordar que este test es dirigido a niños entres dos y cinco años pues en este rango de edad, en caso de determinar riesgo o retraso, se puede derivar a un especialista para que sea aplicado el correcto tratamiento al niño mejorando sus deficiencias en algunas o todas las áreas que mide el test.

Lo anterior, podría parecer una limitante a nuestra investigación, sin embargo, no lo es debido a que en este estudio se quiere medir el impacto del programa escolar del Centro San José en dos aspectos; crecimiento y desarrollo psicomotriz. Por lo tanto, no es de interés aquí, diseñar tratamientos que mejoren la situación actual, sino, sólo diagnosticar si el programa escolar logra generar un desarrollo psicomotriz completo. Es decir, si los niños de cinco a ocho años logran o no el nivel mínimo de desarrollo psicomotriz, asumiendo que el tratamiento sugerido ya es tardío para su edad.

c). El Programa de Escolarización del Centro San José; es la variable independiente. Los indicadores de esta variable son;

1. Asistencia: Porcentaje anual de la asistencia de los niños al Centro Materno Infantil. Lamentablemente sólo se posee la asistencia correspondiente al año académico 2009-2010.
2. Plan de Estudios: Número de horas por asignatura y el total de estas durante los dos años que lo alumnos asistieron al Centro.

3.5. Aplicación de Instrumento

Los instrumentos fueron aplicados entre diciembre del 2010 y marzo del 2011. Tanto pesar, medir y la aplicación del TEPSI se realizaban de

forma conjunta, es decir, se disponía de una sala para la tesista y el traductor en la cual ingresa de a uno los niños a evaluar. El niño en primer lugar se pesaba en la pesa digital, posteriormente se aplicaba el estadiómetro para obtener la talla y por último la tesista aplicaba el TEPSI. El tiempo aproximado de evaluación de cada niño era de 40 minutos.



Ilustración 13 Tesista pesando a uno de los niños de la muestra en la Primaria Elemental.



Ilustración 12 Tesista midiendo a uno de los niños.

3.6. Recolección de Datos

La recolección de datos se realizó durante los meses diciembre, enero y febrero del 2010-2011 en la Primaria Elemental de Muketurri. Se solicitó una autorización a la Directora de la Primaria para realizar la intervención con los niños de primer grado. La Directora accedió a la petición otorgando una sala de clases con un banco y tres sillas; para el examinador, el traductor y el alumno a evaluar.

Antes de comenzar la intervención se capacitó a dos traductores jóvenes, Abiyot Adana (17 años) y Adisu Edea (20 años) que hablan inglés,

afán oromo y amárico. Se debió instruirles en la traducción exacta de cada pregunta, indicándoles que la traducción de la respuesta debe ser traducida de forma literal al inglés.

El procedimiento, explicado en detalle en el cuaderno de campo (Anexo I), consistía en que el examinador disponía en la mesa el material de trabajo, mientras el traductor iba a la sala del primer grado a pedir permiso para retirar a un alumno. El traductor elegía un niño, verificaba la edad y luego lo acompañaba a la sala donde se encontraba la investigadora.

3.7. Sistematización

Los datos se sistematizarán en primer lugar en dos grandes tablas; Grupo A y Grupo B. Cada tabla tendrá el nombre de cada niño con su respectiva edad, peso, talla, asistencia al Centro Materno (en el caso del grupo A), puntaje total del test y puntaje por subtest.

Luego, por cada variable, se realizará una tabla que establezca los mínimos, máximos, media aritmética, frecuencia relativa y absoluta; organizando los datos en cuatro rangos. Por último, cada tabla por variable incluirá el coeficiente de variación y distribución estándar. Se efectuarán gráficos de dispersión y de correlación entre las distintas variables.

3.8. Análisis

El análisis de datos de esta investigación describió los box plots⁹ de cada una de las variables y las tablas que sistematizaron los datos. Se debe recordar que el análisis de datos es descriptivo, es decir, cuenta lo que hay y no pretende hacer inferencias. A su vez, el análisis es principalmente comparativo entre ambos grupos con la finalidad de describir las diferencias entre ambas muestras.

Respecto al TEPSI, se determinó si los niños en cada uno de los grupos se encuentran en nivel de Normalidad, Riesgo o Retraso, tanto en el Puntaje Total como en cada uno de los Subtests. La anterior información permite resumir las diferencias entre cada grupo.

Por último se trabajó en base al horario del Kindergarden I y el Kindergarden II, cursos que realizaron los niños medidos entre el 2008 y 2010 y el número de horas anuales descritas en el marco teórico determinando el número de horas por asignatura por cada año.

Se han sistematizados y ordenados los datos de tal forma para que cuando el lector se enfrente a ello sea evidente la información que arroja el gráfico.

En primero lugar se analizarán los datos propios del Grupo A, grupo de niños que realizó la formación completa en el Centro Materno, la asistencia al Centro Materno, para luego efectuar una comparación por variable con el Grupo B, grupo de niños que o asistió al Centro y que se encuentra en el primer grado de la Primaria, en busca de diferencias significativas. Las tablas con todos los datos obtenidos se encuentran en el

⁹⁹ La “caja con bigotes” o “box plot” distribuye los datos ordenados en cuatro cuartos iguales, de manera que la caja contiene el 50 por ciento de los datos y cada “bigote” el 25 por ciento de los datos a la extrema izquierda y derecha respectivamente.

Anexo III. Considerar que de aquí en adelante el Grupo A se relacionará con el color rojo y el Grupo B, con el color azul, esto sólo con fines didácticos.

3.8.1. Asistencia Grupo A: A continuación se presenta la asistencia que obtuvo el grupo intervenido durante el año académico entre septiembre del 2009 y junio del 2010, posterior a esa fecha el 60 por ciento de la generación egresada ingresa a la primaria elemental de Muketurri. No se tienen los datos del año académico anterior, los registros se perdieron y junto con ello la posibilidad de enriquecer este estudio. Sin embargo, es interesante analizar la asistencia del último año, información que se organizó en el siguiente gráfico de “cajas con bigotes”.

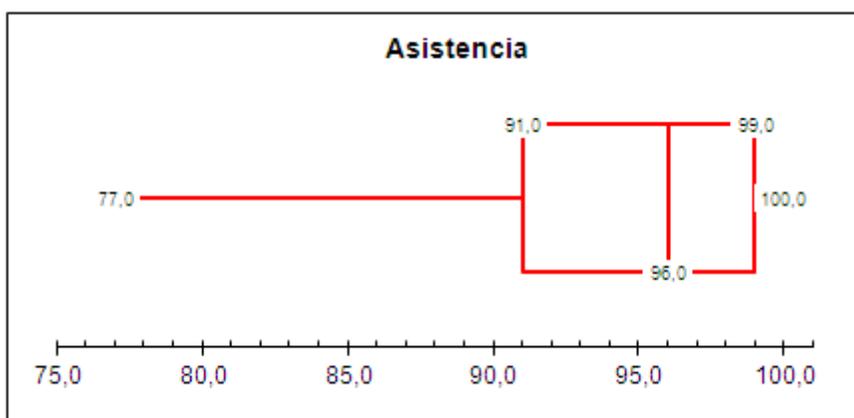


Ilustración 14 Tasa de asistencia que obtuvo el Grupo Intervenido al Centro durante el año académico 20092010.

Este gráfico muestra que el 75 por ciento de los niños poseen una asistencia entre 90 por ciento y 100 por ciento, es decir, la mayoría de los niños posee una asistencia muy alta. Adicionalmente, la mínima es de 77 por ciento, porcentaje que también es alto.

3.8.2. Talla Grupo A y B:

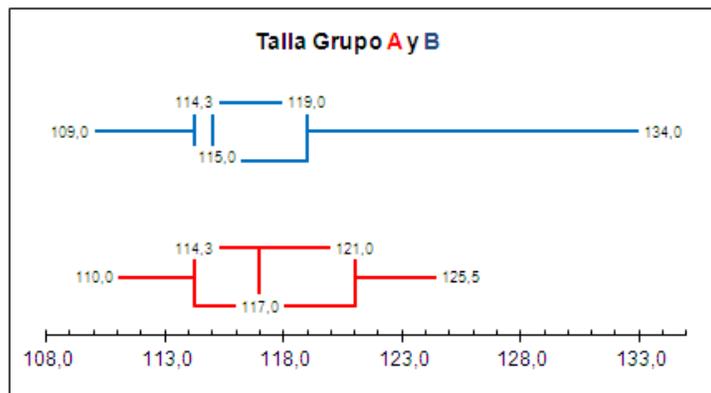


Ilustración 15 Talla del Grupos Intervenido v el Control.

Este gráfico de “cajitas con bigotes” revela a simple vista que las tallas de los niños del Grupo A muestran mayor simetría alrededor del centro (117 cm) indicando lo “normal” en este tipo de distribuciones, mientras que en el Grupo B las tallas muestran un claro sesgo a la derecha, que en la práctica significa que los niños en su mayoría tienden a tallas más bajas (115 cm) que altas.

Desv. Est.	4,4
Promedio	117,5
C.V	3,8%

Grupo A	Talla	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Min Aparente	Máx Aparente			
110,0	113,8	7	23,3%	23,3%
113,9	117,7	10	33,3%	56,7%
117,8	121,6	7	23,3%	80,0%
121,7	125,5	6	20,0%	100,0%

Ilustración 16 Tabla de frecuencias, promedio y CV para el Grupo A

Ilustración 17
Tabla de
frecuencias,
promedio y CV
para el Grupo A

Promedio	117,3
C.V	4,6%

Grupo B	Talla	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Min Aparente	Máx Aparente			
108,9	115,1	16	53,3%	53,3%
115,2	121,4	8	26,7%	80,0%
121,5	127,7	5	16,7%	96,7%
127,8	134,0	1	3,3%	100,0%

En cuanto a las tablas se puede apreciar que ambos grupos presentan una cierta homogeneidad en las tallas, sin embargo el Grupo B muestra mayor heterogeneidad (Coeficiente de Variación¹⁰ = 4,6%) que el Grupo A (Coeficiente de Variación = 3,8%).

Si se observa la frecuencia relativa y el coeficiente de variación en ambos grupos es fácil darse cuenta que los porcentajes son más homogéneos en el Grupo A que en el Grupo B. Asimismo, otro dato que destaca es que en el rango de los niños más alto del Grupo B sólo se encuentra un 3,3 por ciento (lo que produce el sesgo a la distribución), en cambio, en el Grupo A hay un 20 por ciento en el rango de mayor talla similar al 23 por ciento de las tallas más bajas.

De todo lo anterior, se concluye que los niños que fueron al Centro Materno durante el 2007 y 2009 son más altos en promedio y de tallas más homogéneas que aquellos que no tuvieron educación formal previa a la primaria.

¹⁰ Equivale a la razón entre la media aritmética y la desviación típica o estándar. Muestra el porcentaje de dispersión de los datos.

3.8.3. Peso Grupo A y B:

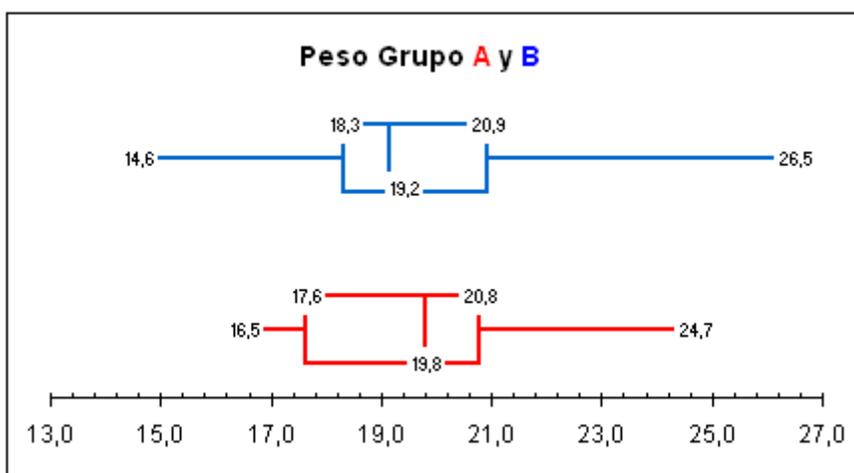


Ilustración 18 Peso del Grupo Intervenido y Control

En este gráfico destaca la diferencia en la dispersión de los datos de ambos grupos alrededor de sus respectivos centros, que por lo demás es similar, 19,2 kilogramos (Kg), en el Grupo B y algo mayor: 19,8 Kg., en el Grupo A. A simple vista se hace visible que el peso en el Grupo A posee menor amplitud de rango, en donde el peso menor es de 16,5 kilogramos y el mayor 24,7 kilogramos. En cambio el Grupo B está entre 14,6 y 26,5 Kg.

Si bien el peso más alto está en el Grupo B, aquí también está el más bajo con 14,6 Kg. El 50 por ciento de los niños con menor peso del Grupo B se encuentra entre los 14,6 Kg y 19,2 Kg mientras que la lectura de esta misma variable para el Grupo A, el intervalo va de los 16,5 Kg a los 19,8 Kg.

Si se relaciona el peso, kilogramos y la talla, centímetros ocupando la tabla del Colegio de Pediatría de México (2002) que se encuentra en el Anexo II.

Categoría	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Des.Grave	0	0,00%
Des.Moderada	19	63,30%
Des.Leve	10	33,30%
Peso Normal	1	3,30%

Categoría	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Des.Grave	4	13,33%
Des.Moderada	11	36,67%
Des.Leve	14	46,67%
Peso Normal	1	3,33%

Ilustración 19 Tabla de niveles de desnutrición. Colegio Pediatría México (2002) Grupo Intervenido

Ilustración 20 Tabla de niveles desnutrición. Colegio Pediatría México (2002) Grupo Control

A grandes rasgos las tablas anteriores revelan que el grupo que no asistió al Centro tienen casi la mitad de los niños en condición de desnutrición leve, 43 por ciento, mientras que en los que fueron al Centro concentran el 63 por ciento de los niños en desnutrición moderada y ninguno en desnutrición grave. Pareciera entonces que si bien los niños crecen y pesan de forma más homogénea no logran estar en peso normales respecto a parámetros internacionales. Aquí se está relacionando peso con talla, en correcto análisis y del cual hay que guiarse es cuando se relaciona la edad, peso y talla (UNICEF, 2006).

3.8.4. Puntaje T Coordinación Grupo A y B:

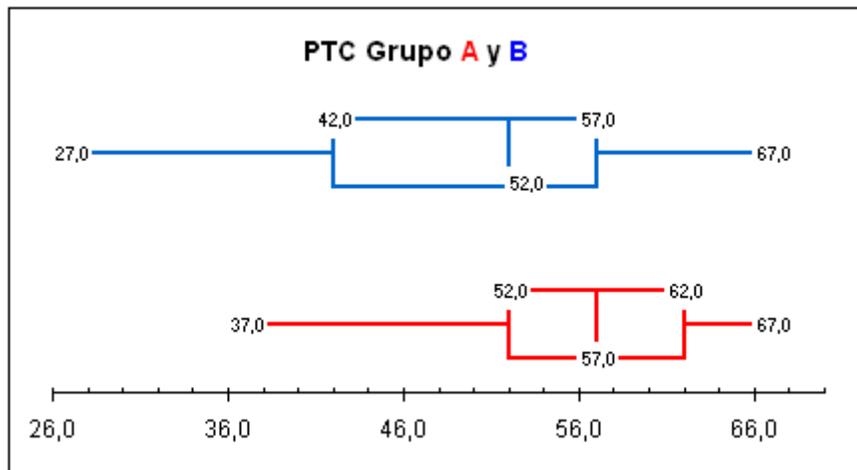


Ilustración 21 Puntaje T Coordinación del Grupo Intervenido y Control

El gráfico de la primera de las variables de desarrollo psicomotor muestra que los resultados del Grupo A están más concentrados que los del Grupo B, siendo sus puntajes mínimos los que marcan las diferencias en la amplitud del rango, con 27 puntos para el Grupo B y 37 puntos para el Grupo

A. Estas puntuaciones están bajo la categoría de Retraso para el puntaje del Grupo, y de Riesgo para el Grupo según el TEPSI. Sin embargo ambos grupos obtuvieron la misma puntuación mayor con 67 puntos, considerada como Normal.

La dispersión de los datos alrededor del centro en el Grupo B, está más sesgada hacia la derecha en comparación con los datos del Grupo, mostrando el anterior, mayor simetría alrededor del centro. Las puntuaciones son 57 puntos para el Grupo A y 52 puntos para el Grupo B. Esto significa que los resultados del Grupo que no asistió al Centro están concentrados en la zona izquierda del gráfico, es decir este Grupo obtuvo peores resultados en el Test.

Se evidencia que el 50 por ciento de niños con peores resultados en el Test de Coordinación en el Grupo A, se encuentran entre los 37 y 57 puntos, mientras que los del Grupo B entre los 27 y 52 puntos.

Desv. Est.	8,2
Promedio	56,5
C.V	14,6%

Grupo A		PTC		
Min Aparente	Máx Aparente	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
36,0	43,0	3	10,0%	10,0%
44,0	51,0	2	6,7%	16,7%
52,0	59,0	13	43,3%	60,0%
60,0	67,0	12	40,0%	100,0%

Ilustración 22 Tabla de frecuencias, promedio y coeficiente de variación para el Grupo A

Ilustración 23 Tabla de frecuencias, promedio y coeficiente variación para el Grupo B

Desv. Est.	10,0
Promedio	49,0
C.V	20,3%

Grupo B		PTC		
Min Aparente	Máx Aparente	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
25,0	35,0	2	6,7%	6,7%
36,0	46,0	7	23,3%	30,0%
47,0	57,0	17	56,7%	86,7%
58,0	67,0	4	13,3%	100,0%

Lo primero que llama la atención en las tablas es la diferencia en los coeficientes de variación de ambos Grupos, con valores de 14,6 por ciento para el Grupo A y de 20,3 por ciento para el Grupo B.

Las tablas también muestran las frecuencias relativas de cada intervalo para cada Grupo, se puede apreciar que los niños del Grupo que asistió al Centro Materno Infantil obtuvieron mejores resultados. Un 83,3 por ciento de los niños están concentrados en los dos últimos intervalos, mientras que para el Grupo B, el 70 por ciento estuvo en estos intervalos. De esta forma, comparando los números de las tablas y los Coeficientes de Variación, se puede afirmar que los niños del Grupo A además de haber tenido mejores resultados en el Test, los resultados fueron más homogéneos.

Si las muestras fueran aleatorias y extraídas de poblaciones normales e independientes, se podría afirmar con un 95 por ciento de confianza que la diferencia entre los resultados del Grupo A y del Grupo B estaría entre los 2,87 y 12,13 puntos, siendo el Grupo A el favorecido.

3.8.5. Puntaje T Lenguaje Grupo A y B:

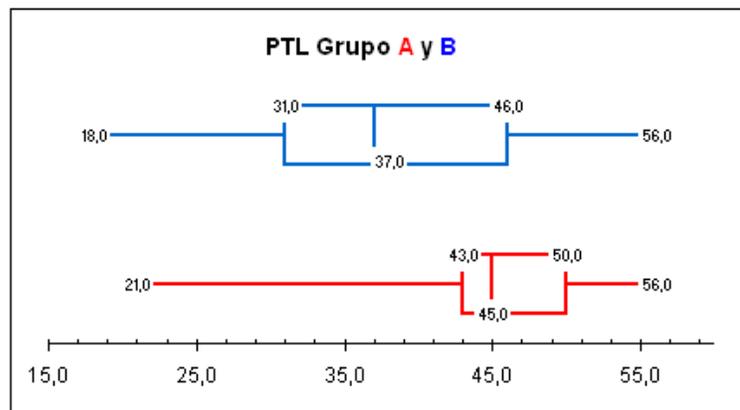


Ilustración 24 Puntaje Total Final del Grupo Intervenido y Control

Los resultados del test de Lenguaje son diferentes entre ambos grupos de estudio. Los datos del Grupo B dispersan más de su centro que los datos del Grupo (C.V de 18,6 por ciento para Grupo A y 25,2 por ciento para Grupo B). También estos gráficos muestran que los resultados del

Grupo que asistió al Centro están sesgados hacia la derecha, es decir los niños obtuvieron mejores resultados. Por otro lado, el 50 por ciento de los resultados más bajos del Grupo B están entre los 18 y 37 puntos, esto significa que no estarían considerados como normales según el TEPSI, sino como retraso y riesgo. Mientras que para el Grupo A sólo el 25 por ciento de los peores resultados se encuentran bajo los 43 puntos. Se debe recordar que para que un puntaje sea considerado como normal este debe superar los 40 puntos.

También se puede apreciar en los gráfico de “cajas con bigotes” que las diferencias entre el 25 por ciento de los niños con peores resultados no son las mismas en ambos grupos. Los niños del Grupo A fueron desde los 21 a los 43 puntos mientras que los del Grupo B de los 18 a los 31 puntos.

Desv. Est.	8,4
Promedio	45,0
C.V	18,6%

Grupo A	PTL			
Min Aparente	Máx Aparente	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
21,0	29,0	2	6,7%	6,7%
30,0	38,0	3	10,0%	16,7%
39,0	47,0	14	46,7%	63,3%
48,0	56,0	11	36,7%	100,0%

Ilustración 25 Tabla de frecuencias, promedio y CV para el Grupo A

Desv. Est.	9,5
Promedio	37,6
C.V	25,2%

Ilustración 26 Tabla de frecuencias, promedio y CV para el Grupo B

Grupo B	PTL			
Min Aparente	Máx Aparente	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
17,0	26,0	3	10,0%	10,0%
27,0	36,0	9	30,0%	40,0%
37,0	46,0	10	33,3%	73,3%
47,0	56,0	8	26,7%	100,0%

Las tablas revelan que los resultados del Grupo A son más homogéneos que los del Grupo B, mostrando Coeficientes de Variación de 18,6 por ciento y 25,2 por ciento para los Grupos A y B respectivamente.

Se pueden apreciar diferencias en las frecuencias relativas entre ambas tablas, en donde los resultados de los niños del Grupo A están más concentrados hacia los intervalos superiores. El 83,4 por ciento de los datos superan los 39 puntos en el Test de Lenguaje, estos resultados estarían considerados como normales según la escala del Test TEPSI. Por otra parte el 40 por ciento de los niños del Grupo B, no superan los 36 puntos en el Test, resultados considerados como riesgosos en la escala del Test TEPSI. Además de este 40 por ciento, un 10 por ciento no supera los 26 puntos, nivel considerado como retraso según el Test. En el Grupo A hay un 6,7 por ciento de los datos en el primer intervalo, lo que produce sesgo en la distribución. En el Grupo B este sesgo es menor ya que las frecuencias relativas son más parecidas en cada intervalo.

Si las muestras fueran aleatorias y extraídas de poblaciones normales e independientes, se podría afirmar con un 95 por ciento de confianza que la diferencia entre los resultados del Grupo A y del Grupo B estaría entre los 2,83 y 11,89 puntos, siendo el Grupo A el grupo favorecido.

3.8.6 Puntaje T Motricidad Grupo A y B:

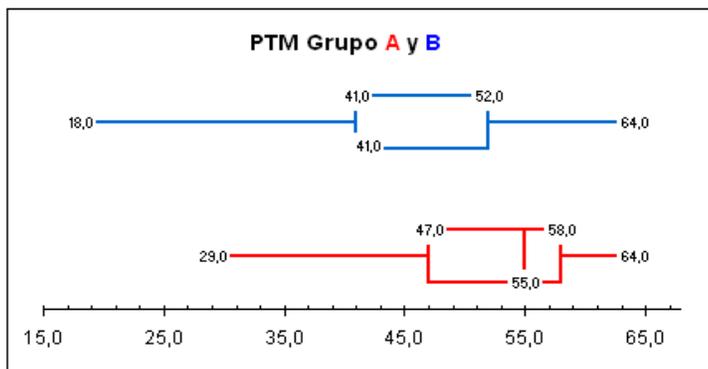


Ilustración 27 Puntaje Motricidad del Grupo Intervenido y Control

Lo que primero destaca en los gráficos es que los resultados en el Test de Motricidad del Grupo B es que tienen un claro sesgo a la derecha,

que en la práctica significa que los niños de este Grupo obtuvieron resultados más bajos. El 50 por ciento de los niños obtuvo puntajes por bajo los 41 puntos, resultados calificados como riesgosos según la tabla del TEPSI. El otro 50 por ciento de los resultados estuvieron entre los 41 y 64 puntos.

El gráfico del Test de Motricidad del Grupo A muestra que el 25 por ciento de los niños con puntajes más bajos no superó los 47 puntos en el Test. Además se aprecia que el 50 por ciento de los resultados más altos en este Grupo estuvieron por sobre los 55 puntos, todas estas notas estarían calificadas como normales en el Test TEPSI.

Por otra parte se puede apreciar que existe un leve sesgo hacia la izquierda en el gráfico del Grupo de niños que asistió al Centro Materno Infantil (con centro en los 55 puntos), indicando que la mayoría de los niños concentra sus notas en puntajes más altos.

Los datos del Grupo A están más concentrados que los datos del Grupo B, con amplitudes de 35 y 42 puntos para los grupos A y B respectivamente. Si bien ambos grupos obtuvieron la misma nota máxima con 64 puntos, es el Grupo B el que obtuvo la nota más baja con 18 puntos, 11 puntos por bajo la mínima del Grupo A.

Desv. Est.	9,8
Promedio	52,7
C.V	18,6%

Grupo A		PTM		
Min Aparente	Máx Aparente	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
29,0	37,0	3	10,0%	10,0%
38,0	46,0	1	3,3%	13,3%
47,0	55,0	11	36,7%	50,0%
56,0	64,0	15	50,0%	100,0%

Ilustración 28
Tabla de
frecuencias,
promedio y CV
para el Grupo A

Desv. Est.	12,3
Promedio	43,4
C.V	28,4%

Ilustración 29
Tabla de
frecuencias,
promedio y CV
para el Grupo B

Grupo B		PTM		
Min Aparente	Máx Aparente	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
17,0	28,0	3	10,0%	10,0%
29,0	40,0	4	13,3%	23,3%
41,0	52,0	18	60,0%	83,3%
53,0	64,0	5	16,7%	100,0%

Si se comparan los Coeficientes de Variación de ambos Grupos (18,6 por ciento para Grupo A y 28,4 por ciento para Grupo B), la información muestra que en el Grupo B los datos tienen mayor heterogeneidad que los datos del Grupo A.

Las tablas muestran como los niños del Grupo que fue la Centro rindieron mejor en el Test ya que sólo un 10 por ciento de estos no alcanzo la nota mínima para ser considerado un resultado como normal (40 puntos). Mientras que en el Grupo B, un 23,3 por ciento no llegó a los 40 puntos.

De la misma forma, los resultados del Grupo A se concentran en los intervalos superiores, sin embargo esto también produce sesgo en la distribución de los puntajes en este Grupo.

Si las muestras fueran aleatorias y extraídas de poblaciones normales e independientes, se podría afirmar con un 95 por ciento de confianza que la diferencia entre los resultados del Grupo A y del Grupo B estaría entre los 3,73 y 15 puntos, siendo el Grupo A él favorecido.

3.8.7 Puntaje T Total Grupo A y B:

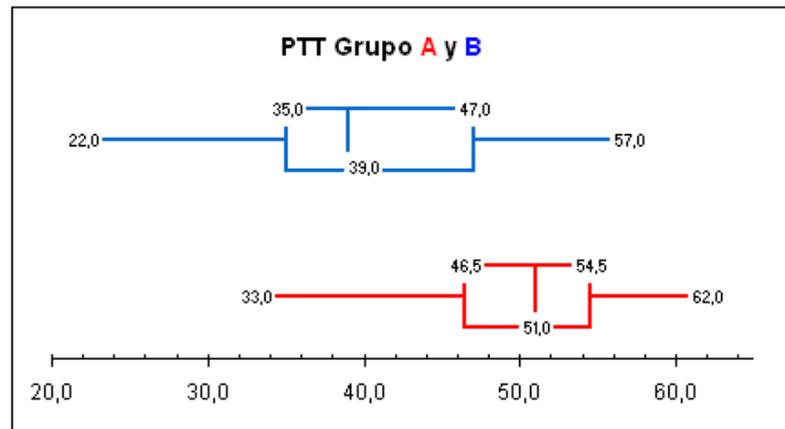


Ilustración 30 Puntaje Total Final del Grupo Control e Intervenido

Los gráficos de puntajes totales del Test muestran que los resultados del Grupo A están más concentrados y muestran mayor simetría en el centro (51 puntos) indicando lo “normal” en este tipo de distribuciones, mientras que en el Grupo B los puntajes muestran un claro sesgo a la derecha, esto significa que estos niños obtuvieron peores resultados

Los puntajes máximos de cada grupo esta vez son diferentes, con 62 y 57 para el Grupo A y B respectivamente, ambos considerados como normales en el Test. También los puntajes mínimos difieren entre los grupos, con 33 y 22 puntos para el A y B respectivamente. Este puntaje mínimo en el Grupo B tiene un status de retraso según el Test, mientras que el puntaje del Grupo A tiene un status de riesgoso.

El 50 por ciento de los niños con peores resultados en el Grupo B obtuvieron puntajes entre los 22 y 39 puntos, ninguno de estos puntajes son considerados como normal según el Test. Mientras que el 50 por ciento más bajo del Grupo A está entre los 33 y 51 puntos.

Desv. Est.	7,0
Promedio	50,4
C.V	13,9%

Grupo A		PTT		
Min Aparente	Máx Aparente	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
32,0	39,0	2	6,7%	6,7%
40,0	47,0	6	20,0%	26,7%
48,0	55,0	16	53,3%	80,0%
56,0	62,0	6	20,0%	100,0%

Ilustración 31
Tabla de frecuencias, promedio y CV para el Grupo A

Desv. Est.	8,5
Promedio	40,4
C.V	20,9%

Ilustración 32
Tabla de frecuencias, promedio y CV para el Grupo B

Grupo B		PTT		
Min Aparente	Máx Aparente	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
22,0	30,0	4	13,3%	13,3%
31,0	39,0	12	40,0%	53,3%
40,0	48,0	9	30,0%	83,3%
49,0	57,0	5	16,7%	100,0%

Con las tablas se puede ver de manera clara las diferencias en el resultado Total de ambos grupos. En donde en el Grupo B, los resultados Totales del Test serían más heterogéneos que los del Grupo A, esto al tener el primer Grupo un Coeficiente de Variación mayor que el Grupo que asistió al Centro Materno Infantil (C.V igual a 13,9 por ciento en el Grupo A y 20,9 por ciento Grupo B).

Es importante mencionar que en el Grupo B hay cuatro niños en situación de Retraso al no superar los 30 puntos en el Test. En el Grupo A no habría ningún niño en este nivel ya que el puntaje mínimo fue de 33.

En el Grupo A, el 6,7 por ciento de los niños se encuentra en categoría de riesgo, mientras que en el Grupo, el 50,3 por ciento de los niños se encuentran en este nivel. Asimismo el 93,3 por ciento de los niños del Grupo que asistió al Centro Materno Infantil están en un nivel normal según el Test, mientras que en el Grupo B un 43,3 por ciento de los niños estarían en esta categoría. En otras palabras los niños que acuden al Centro Materno Infantil aumentan sus posibilidades de alcanzar un nivel normal dentro del TEPSI. Si las muestras fueran aleatorias y extraídas de poblaciones

normales e independientes, se podría afirmar con un 95 por ciento de confianza que la diferencia entre los resultados del Grupo A y del Grupo B estaría entre los 6,1 y 14 puntos, siendo el Grupo A Intervenido el favorecido.

3.8.8. Correlaciones lineales

A continuación se presentaran análisis de correlaciones que entregan información relevante en este estudio. El coeficiente de correlación lineal mide el grado de intensidad de una posible relación entre las variables. Este coeficiente se aplica cuando la relación que puede existir entre dos variables es lineal (es decir, si se representa en un gráfico los pares de valores de las dos variables la nube de puntos se aproximaría a una recta). Adicionalmente, las correlaciones lineales, entre dos variables, permiten determinar en qué porcentaje una variable explica a la otra, por lo tanto es un número real comprendido entre -1 y 1 .

De todos los análisis entre dos variables realizados los que se presentan a continuación son los que entregan información relevante para este estudio, es decir, diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de niños que asistió al programa de escolarización del Centro Materno con quienes no asistieron a ningún sistema formal previo a la primaria.

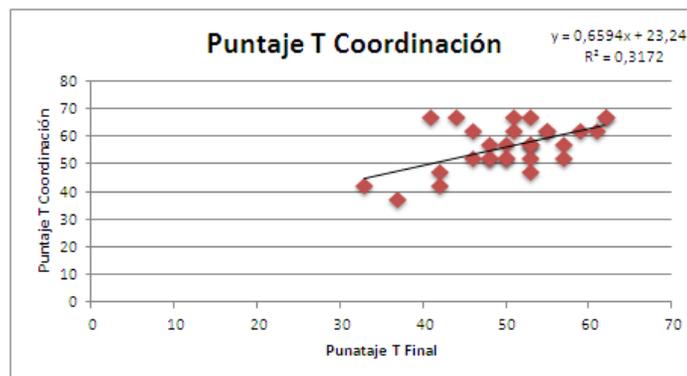


Ilustración 33 Correlación lineal entre coordinación v puntaie T Final

El gráfico anterior correlaciona la variable de puntaje T Final con Puntaje T de Coordinación obteniendo como resultado que el Puntaje de Coordinación de los niños que asistieron al Centro Materno explica en un 31 por ciento el puntaje T Total. Si bien este 31 por ciento, representado por el “R al cuadrado” del gráfico, es bajo, si se separa la muestra por genero la correlación lineal cambia, como se muestra a continuación.

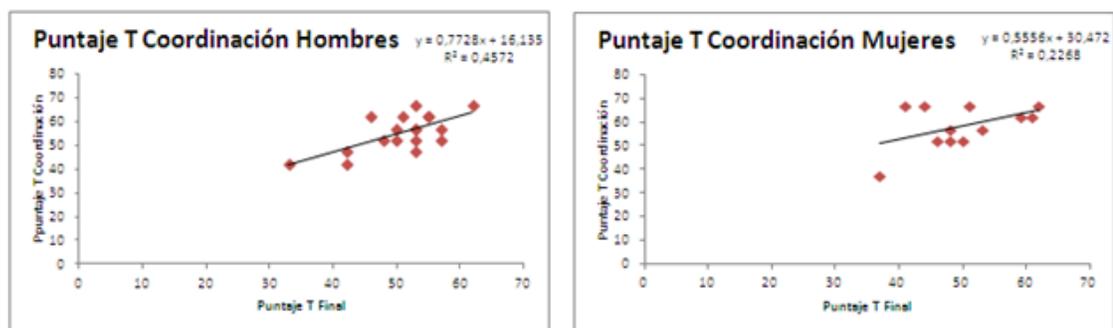
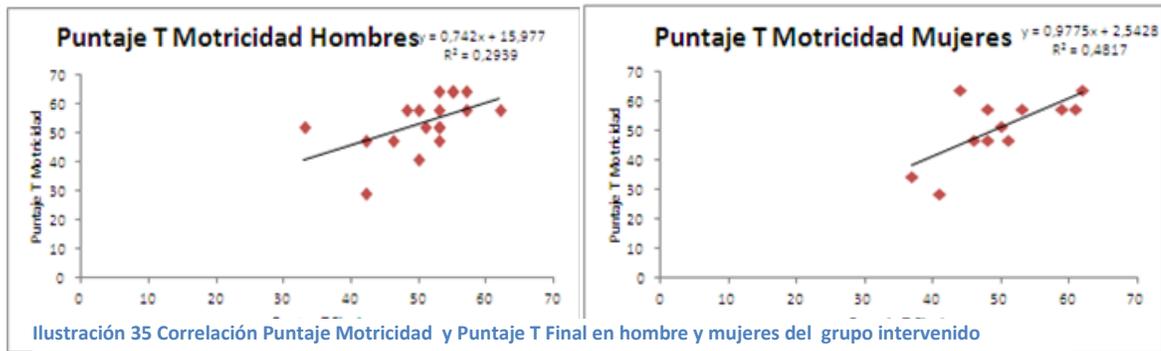


Ilustración 34 Correlación Puntaje Coordinación y Puntaje T Final en hombre y mujeres del grupo intervenido

Se puede apreciar en los gráficos que los resultados de correlación entre el puntaje T Final y el puntaje T Coordinación difiere entre los géneros, en donde para las mujeres, el grado de correlación es menor con 22,6 por ciento. En cambio para el grupo de los hombres este grado aumenta a 45,7 por ciento. Es importante señalar que el grado de correlación entre el puntaje T Final y el puntaje T Coordinación en el Grupo B entre los niños de género masculino es de 35,7 por ciento, lo que indica un mayor grado de correlación entre estas variables en los niños que asistieron al Centro Materno Infantil. En síntesis, el programa de escolarización impacta en mayor medida a los hombres que a las mujeres.



En cuanto a la motricidad, se destaca que el grado de correlación entre el puntaje T Final y el puntaje T Motricidad para el Grupo A es de 37,8 por ciento, pero al separar al grupo por género se puede ver que esta variable difiere entre ellos.

Al contrario que en el análisis anterior, se puede apreciar que correlación entre el puntaje T Final y el puntaje T Motricidad es mayor en el género femenino con 48,1 por ciento. Es decir el puntaje T Final es explicado en un 48,1 por ciento por el puntaje T Motricidad en este modelo de regresión. Es importante señalar que dentro del Grupo B, la variable puntaje T Final es explicada por un 10,8 por ciento por la variable puntaje T Motricidad dentro de las niñas que no asistieron al Centro Materno Infantil. Estos datos muestran la importancia del Centro en el desarrollo de Motricidad en las niñas que si asistieron a este.

En relación al lenguaje el coeficiente de correlación es bastante similar, 50,2 por ciento para las mujeres y un 52,2 para los hombres, por lo tanto el programa de escolarización impacta por igual. Mientras tanto, en el Grupo que no fue al Centro hay un R cuadrado del 70 por ciento si se relaciona la variable de motricidad y puntaje T final en las mujeres. Por lo tanto, pareciera que ha un mayor desarrollo de lenguaje fuera del Centro

para las mujeres e indiferente para los hombres que poseen un R cuadrado de 54 por ciento similar a los niños del Centro.

3.8.9. Plan de Estudios: Horas por asignatura.

El siguiente cuadro sistematiza el número de horas cronológicas semanales por asignatura y a su vez, lo compara con los dos años académicos en los que asistieron los niños medidos.

HORAS SEMANALES POR ASIGNATURA		
	2008/2009	2009/2010
ASIGNATURA	HORAS CRONOLÓGICAS	
Matemáticas	2,5	2,5
Inglés	2,5	2,5
Amárico	2	1,5
Dibujo	1	2,5
Medio Ambiente	1,5	1
Juego	2,5	2,5
Afan Oromo	2	1,5
Deporte	1	1
*Cada consta de seis secciones, cada sección tiene duración de 30 minutos.		

Ilustración 36 Número de horas cronológicas semanales por asignatura.

De la anterior ilustración se destaca que del Kindergarden I al Kindergarden II hay una disminución de horas en amárico, medioambiente y afán oromo. A su vez, hay un aumento de las horas en dibujo. De la tabla anterior, se infiere que el deporte al tener una hora cronológica semanal tiene poca relevancia en el plan de estudio.

Una vez ya realizado el análisis sobre los resultados se procederá en el próximo capítulo a concluir lo expuesto hasta aquí y proponer recomendaciones y proyecciones.



CAPITULO IV

CONCLUSIONES

4.1 Conclusiones

A continuación se procederá a realizar las conclusiones de este trabajo. En primer lugar se responderá la pregunta que guió esta investigación, para luego concluir por objetivos específico previamente planteados. Finalmente se realizarán recomendaciones para las misioneras, profesionales y voluntarios que decidan trabajar en el Centro Materno Infantil.

Para concluir la pregunta de esta tesis se debe responder recordar la interrogante expuesta a inicio de este trabajo, la cual se expone a continuación:

¿Hay diferencias de crecimiento y de desarrollo psicomotriz, entre niños etíopes que se acogen a un programa de escolarización y otros que no cuentan con ese programa?

La respuesta es sí, hay diferencias y son estadísticamente significativas entre ambos Grupos (A y B). A su vez, los números favorecen al grupo de niños que sí participo del programa escolar del Centro Materno Infantil. Para fundamentar lo anterior, se expondrán los resultados más significativos en torno al crecimiento y al desarrollo psicomotor.

En cuanto al crecimiento, el análisis anterior describe que los niños que asistieron al Centro Materno infantil aumentan su peso de una forma más homogénea, debido a que el coeficiente de variación es menor que en el Grupo B. El grupo de niños que no asistió al Centro se mueve en similares rango de peso con la diferencia que la mayoría, el 53 por ciento, se encuentra cuartil inferior. Lo anterior nos indica que los niños que cursan el

programa de las misioneras homogenizan los pesos de sus alumnos, lo cual es un aspecto positivo porque disminuyen de 53 por ciento, rango de peso más bajo, a un 23 por ciento. Aún así, queda mucho por avanzar, el ideal sería que todos los niños se encuentran en los cuartiles superiores, ya que significa que hay mayor desarrollo. El 43 por ciento de los niños que fueron al Centro se encuentran en estos cuartiles y sólo el 20 por ciento de los niños que no asistieron al programa escolar.

Respecto al desarrollo psicomotriz, el programa de escolarización tiene un impacto estadísticamente significativo en las tres áreas que mide; coordinación, motricidad y lenguaje. Respecto al puntaje total, más adelante se referirá a puntaje por área, el 93,3 por ciento de los niños que fueron al Centro están en categoría normal según el TEPSI, esto quiere decir, que poseen el desarrollo psicomotriz óptimo de un niño de cinco años. En cambio, en los niños que no asistieron al Centro sólo el 43,3 por ciento se encuentra en esta categoría. Lo anterior nos indica que el Centro Materno Infantil produce diferencias significativas en el desarrollo psicomotor de los niños, impactando positivamente a este grupo.

Lo anterior no sólo responde la pregunta del inicio de esta tesis, además resuelve la hipótesis planteada: *“Los niños que asistieron al Programa de Escolarización Centro Infantil San José Madre e Hijo durante los años 2008 y 2010 tienen índices estadísticamente mejores de desarrollo psicomotriz y de crecimiento en comparación a los niños que no asistieron al programa”*. Por lo tanto, la hipótesis realizada al inicio es cierta.

Ahora bien, se concluirá por objetivos específicos expuestos en el primer capítulo de esta investigación.

1. *Determinar el estadio de Etiopía y del Centro Materno Infantil de Muketurri según la Dinámica del Espiral: Luego de exponer la Teoría del Espiral de Beck y Cowan (1985) y el aporte del Ken Wilber (1996), se determinó que Etiopía se mueve entre dos estadios, rojo y azul. Rojo por el carácter ambicioso que han tenido como nación a través de líderes que han buscado la constante expansión terrorista. Por otro lado la existencia de dos religiones doctrinales y estrictas, cristiano ortodoxo e islam, advierten la presencia del meme azul. En resumen, los Centros Maternos Infantiles de Etiopía se encuentran bajo el meme azul y rojo.*
2. *Describir un programa de escolarización que se encuentre bajo directrices de los estadios más elevados: Se describió un la Pedagogía Coexistencia, propuesta educativa del psicólogo chileno Patricio Alarcón. Dicha propuesta se encuentra inervada por el meme turquesa, ya que promueve un desarrollo integral del ser basado en el amor, solidaridad, comunidad y flexibilidad, características propias del meme turquesa inicialmente descrito. Un estadio turquesa o amarillo es aquel que permite a sus alumnos ser toda su potencialidad y emocionalidad, aspectos que proponen y levanta la Pedagogía Coexistencial. Debido a que tanto el Etiopía como el programa de escolarización de Muketurri se encuentran en un estadio rojo/azul es inviable implementar una propuesta de pedagogía coexistencia como la descrita en el Marco Teórico. Ken Wilber (1996), afirma que “proponer un paradigma dos memes de distancia del existente provocaría la nula comunicación”. Por lo tanto, se tiene que ir avanzando hacia estadios naranja y verde para luego llegar a paradigmas más integrativos. Se recomienda asesorarse con un psicólogo transpersonal con experiencia en sistemas educativos. El aspecto general a concluir es que siempre cuando se realice un proyecto este debe surgir desde la realidad en la cual se busca generar*

un impacto. Si se quieren desarrollar proyectos que aspiren, a largo plazo, a ir evolucionando hacia paradigmas integradores, como el estadio amarillo o turquesa, en los cuales los seres humanos tienen sus necesidades básicas cubiertas y desde esa plataforma se busca un desarrollo completo del ser en todas sus esferas reconociendo la individualidad de cada persona. Bajo la misma lógica de la dinámica del espiral, planes educativos inspirados en la Pedagogía Co existencial de Patricio Alarcón no son aplicables al Centro Materno Infantil. La razón; estar a más de dos estadios de distancia. No son aplicables hoy, cuando las necesidades básicas no están cubiertas, aún así se puede construir el camino y realizar programas curriculares que el día de mañana permita que los niños se eduquen en un sistema que reproduzca individualidades y no productos homogéneos.

3. *Describir Programa de Escolarización del Centro Materno Infantil:* En marco teórico se describió las actividades curriculares y extra curriculares del Centro Materno Infantil. Respecto a las actividades curriculares, planes de estudio y asistencia, la tesista, a modo personal, concluye que los planes de estudio son adecuados y asistencia por parte de los niños es alta (90 por ciento en promedio de manera anual), el problema está en la débil formación de las profesoras que por falta de vocación, sentido de trascendencia de su trabajo y desconocimiento del uso de los materiales disponible la bajada práctica de los planes de estudio no se logran y los niños no aprenden todo lo que pudieran aprender.
4. *Describir estadísticamente las diferencias de las medidas de peso y talla entre los niños que asistieron previamente al Centro Materno Infantil y los que no lo hicieron:* Del análisis sobre el peso y la talla de la muestra se concluye que el Grupo A, grupo de niños que sí fue al Centro, es más

homogéneo, tiene menor coeficiente de variación que el otro grupo, y en sobre el 50 por ciento se encuentra en los dos cuartiles superiores, mientras que en el Grupo B se encuentran en los cuartiles inferiores. Por lo tanto, el programa escolar del Centro Materno Infantil tiene un impacto positivo en los niños en relación al peso y a la talla. Sin embargo, si se observa los resultados de la relación peso y talla, se tiene como efecto que 96 por ciento del Grupo A están en categoría de desnutrición moderada o leve, muy similar al Grupo B con un 82 por ciento de los niños en categoría de desnutrición leve o moderada y un 13,3 por ciento en categoría de desnutrición grave. En síntesis, el programa tiene un impacto positivo en peso y talla, pero no lo suficiente, el objetivo debiese que todos los niños que cursen este programa estén en peso normal.

5. *Describir estadísticamente las diferencias de los resultados del Test de Desarrollo Psicomotor entre los niños que asistieron previamente al Centro San José y los que no lo hicieron:* Se debe recordar que el Test de Desarrollo Psicomotor mide tres áreas; coordinación, motricidad y lenguaje. De todas formas hay agrupa estas tres áreas en la categoría Puntaje Total. Respecto a la coordinación, los datos del Grupo B, en su respectivo box plots, se encuentra concentrado hacia la izquierda, esto significa que este Grupo obtuvo los peores resultados. Lo anterior se traduce en que el 50 por ciento del grupo que no asistió al Centro se encuentra en categoría inferiores al normal, mientras el 90 por ciento del Grupo A se encuentra en categoría normal. Por otro lado, los gráficos de correlaciones de Coordinación y Puntaje Total separados por género revelaron que los hombres se benefician más del programa escolar en coordinación que las mujeres. Por lo tanto, queda el desafío de investigar técnicas que estimulen la coordinación en mujeres. Respecto al Lenguaje, el programa de escolarización posee un impacto positivo en la

motricidad; el 100 por ciento de los niños está en categoría normal mientras que en el Grupo Control hay un 23 por ciento bajo la categoría normal. Ahora bien, la motricidad impacta en mayor medida a las mujeres, contrario a la coordinación, que a los hombres encontrándose aquí otro desafío a asumir para quienes quieran realizar una nueva intervención. Respecto al lenguaje, nuevamente el Grupo A tiene mejores puntuaciones y son puntajes más homogéneos. El 83,4 por ciento de los datos superan los 39 puntos en el Grupo A, mientras que sólo el 40 por ciento del Grupo B supera los 36 puntos. Por último, el Puntaje Total en los niños que asistieron al Centro es mejor que aquellos que no fueron. El 93 por ciento de los niños del Grupo A se encuentran en categoría normal, mientras que sólo el 43,3 por ciento estaría en esta categoría.



Ilustración 37 Tesista junto a los niños del Centro Materno Infantil durante su trabajo de campo entre diciembre 2010 y marzo 2011.

4.2. Recomendaciones

Se propone aquí que se haga una intervención a las maestras del Centro Materno Infantil, una capacitación focalizada que permita a las maestras hacerse cargo del proceso educativo y tener consciencia de la responsabilidad que tienen en sus manos. Además de capacitar en aspectos metodológicos en que las maestras son deficientes. Las maestras necesitan comprender la lógica de los planes curriculares que existen para el Centro y es necesario capacitar en el uso los materiales disponibles. A modo de conclusión se recomienda aquí una intervención de profesionales capacitados en el área de educación parvularia que visiten el Centro y realicen una intervención que tenga una duración mínima de seis meses y que estén cien por ciento centrada en los niños. Las recomendaciones específicas son las siguientes:

- a) Revisión de los planes de estudios y su factibilidad con el contexto del Centro Materno Infantil.
- b) Realización de capacitaciones a las maestras en dos ejes centrales; de vocación y metodológicas.
- c) Potenciar la imaginación y creatividad de los niños.
- d) Hacer estrategias de aprendizaje con los recursos de más fácil acceso para Etiopía, es decir, no generar dependencias con el extranjero.
- e) Capacitar a las maestras en el uso de libros, radio, proyector como recursos educativos útiles.
- f) Enseñar hábitos de higiene a las maestras y a los niños, ser constante e insistentes.
- g) Incorporar clases al aire libre, que les permita interactuar entre ellos,

- h) Incorporar más horas de deporte, mínima tres a la semana, con un plan curricular que estimule el movimiento y ejercicio. Tal modificación ayudará en la coordinación y en la motricidad, por ende, en el desarrollo de los niños.
- i) Incorporar los juegos cooperativos en educación para la paz de Antonio Escribá (1996), los cuales apuntan al desarrollo psicomotriz.

Para quienes emprendan esta travesía se les sugiere estar siempre consciente de que la evolución de la historia ha sido a pasos distintos y aparentemente descoordinados. La labor de los educadores que asuman este desafío es entrar en sintonía con el contexto y desde ahí que comience el trabajo. No olvidar que el pueblo etíope es el único país en África no colonizado y por lo tanto, es una raza orgullosa, que de primeras mantienen con recelo el vínculo con extranjeros blancos.

A modo de comentario final de esta investigación se invita a todos los lectores a realizar investigaciones y estudios en zonas vulnerables, y en este caso, en África. La prensa internacional ha estado empedernida en mostrar un continente con hambre, con guerra, con conflictos, con ignorancia, cuando los verdaderos ignorantes somos nosotros, quienes estamos por fuera de ese continente y lo juzgamos como si viviéramos en él. África es vida, es humanidad, es el origen y es aquello lo que hay que mostrar, aunque al final del día África como identidad no existe, es mucho más de los límites impuestos. Los verdaderos avances del estadio naranja se deben poner al servicio y al ritmo de los que están un poco más atrás, mostrando el camino con humildad y reconociendo que a ambos nos queda mucho por avanzar para lograr la inclusión y ser dignos de la raza humana. Al lector que llegó a este último párrafo de este estudio se le invita a mirar a su



alrededor con respeto y humildad y se le invita a poner al servicio sus mejores talentos y hacer de esta vida lo que realmente le permite trascender, que a través de la paz engendre paz, aquí, allá, en África o en su propia casa. A este mundo le falta humanidad.



CAPITULO V BIBLIOGRAFIA

1. Anáiz, P & Bolarín, M^o. (2000). *Guía para la observación de los parámetros psicomotores*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Recuperado el 2 de octubre de 2011 del sitio web. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223462686.pdf
2. Aucouturier, B. Lapierre, A. (1977). *La educación psicomotriz como terapia*: Bruno. Barcelona, España. Eds. Dossat.
3. Aucouturier, B; Darrault, & Empinet, J. (1985). *La práctica psicomotriz, reeducación y terapia*. Barcelona, España: Científico-médico.
4. Ballabriga A, Carrascosa A (2001). *Crecimiento y Nutrición: Retraso de crecimiento de origen nutricional* (2da ed.).Madrid, España: Eds. Ergon.
5. Beck, D & Cowan, C. (1996) *Spiral Dynamics: Mastering Values, Leadership, and Change*. Eds. Blackwell
6. Boavida, I.,Pennec, H & Ramos, M. (2009). *Historia de Etiopía*. Granada, España: Eds. Fundación El Legado de Andausi.
7. Consejo, C.(sf.). *La psicomotricidad y educación psicomotriz en la educación preescolar*. Recuperado el 2 de octubre del 2011 del sitio web <http://biblioteca.idict.villaclara.cu/UserFiles/File/Psicomotricidad/11.pdf>
8. Crecimiento y desarrollo.(2002) *Revista mexicana de medicina física y rehabilitación*. 14 (2), 1-5. Disponible en <http://www.medigraphic.com>.
9. Escribá, Antonio., Arnaiz, Pilar.Berruezo, Pedro.,Herrero, María Elena., Lozano Josefina.,Benito, Juan.,Gomez,David...,Jose Manuel Serrano.(1999) *Psicomotricidad, fundamentos teóricos aplicables a la práctica*. Madrid, España: Eds. Gymnos.
10. Food and Agriculture Organization of United Nations (2009),*Food insecurity in the world, economic crises – impacts and lessons learned*. Recuperado el 12 de agosto de 2011, <http://www.fao.org>

11. González, J., Cebrian, D. (2007). Etiopía, un rostro con tres miradas. Madrid, España: Eds. Altair.
12. *Guía de prevención de los riesgos biológicos*. (s.f). Recuperado el 20 de septiembre de 2011 del sitio web http://www.geosalud.com/Salud%20Ocupacional/riesgos_biologicos.htm.
13. Haeussler P.de A, Isabel., Marchant, Teresa (2011). *Tepsi, test de desarrollo psicomotor 2-5 años* (14ava ed.). Santiago, Chile: Eds. Universidad Católica de Chile.
14. Hernández Sampieri, Roberto., Fernández Collado, Carlos., Baptista Lucio, Pilar. (1998). Metodología de la investigación (2da ed.). Ciudad de México, México: Eds. Mc Graw Hill.
15. Knobel, M. (1964). El desarrollo y la maduración en la psicología evolutiva. *Revista psicología*. (vol 1), 73-77. Buenos Aires, Argentina: Facultad de humanidades y ciencias de la educación, Universidad de la Plata.
16. Lapierre, A. (1968) *La reeducación física*. (6ta ed.) Barcelona, España: Eds. Dossat
17. Lapierre, A. (1977) *Educación psicomotriz en la escuela maternal*. Barcelona, España: Eds Científico- Médica.
18. Lapierre, A. Aucouturier, B. (1977) *Simbología del movimiento. Psicomotricidad y Educación*. Barcelona, España; Eds. Dossat
19. Latorre, P (2007). La motricidad en educación Infantil. Grado de desarrollo y compromiso docente. *Revista Iberoamericana de Educación* (43), 7 – 10. Doi 1681-5653.
20. Mazzoni, L (2010). *Kebra Nagast, la Biblia secreta del Rastafari*. Madrid, España :Eds Corona. Borealis.
21. Meinel, Kurt; Günter Schnabel (2004). *Teoría del movimiento*. Berlín, Alemania. Eds: Stadium.
22. Olivares, N. (s.f). Alimentación durante la edad preescolar y escolar. Colegio de Pediatría Nueva León, México. Recuperado el 12 de octubre

de 2011 del sitio web

http://www.cpnlac.org/temas_cpnl/Tema_Nutric.htm.

23. Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento* (11ava ed.). Ciudad de México, México: Eds. Siglo XXI.
24. Piaget, J. (1973). *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires, Argentina: Eds. Emecé.
25. Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas (5ta ed)*. Ciudad de México, México: Eds Siglo XXI.
26. Piaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía*, Ciudad de México, México: Eds. Emece
27. Piaget, J. (1986). *Psicología y epistemología* (3era ed.). Ciudad de México, México: Eds. Artemisa.
28. Piaget, Jean (1991). *Introducción a la epistemología genética*. (4ta ed., Vol I). Ciudad de México, México: Eds. Piados.
29. Psicomotricidad Chile.(2010). Recuperado el 3 de octubre del 2011 del sitio web <http://www.psicomotricidad.cl/psicomotricidad-operativa/algunas-conceptualizaciones-de-la-psicomotricidad/>
30. Ramos, F. (1979). *Introducción a la práctica de la educación psicomotriz: fundamentos teóricos y prácticos de psicomotricidad*. Madrid, España: Ed. Pablo del Río.
31. Ramos, R ., Ramos, R.(1984). *Estudios de Antropología Biológica*. Ciudad de México: Eds. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
32. Saínz, J. Colonias Imperiales (1942). Madrid, España: Eds. Nacional.
33. Wallon H. (1979). *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires, Argentina: Eds. Nueva Visión.
34. Wilber, K (1987). *El paradigma holográfico. Una exploración en las fronteras de la ciencia*. Barcelona, España: Eds. Kairós.

35. Wilber, K (1997). *Breve historia de todas las cosas*. Barcelona, España: Eds. Kairós
36. Wilber, K (2001). *Una teoría de todo. Una visión integral de la empresa, la política, la ciencia y la espiritualidad*. Barcelona, España: Eds. Kairós.
37. Wilber, K (2005) *Sexo, ecología y espiritualidad. El alma de la evolución*. Madrid, España: Eds. Gaia
38. Wilber, K (2007). *Espiritualidad integral. El nuevo papel de la religión en el mundo actual*. Barcelona, España: Eds. Kairós



CAPITULO VI

ANEXOS

Anexo I

Cuaderno de Campo

“Toda la naturaleza es un anhelo de servir. Sirve la nube, sirve el viento, sirve el surco. Donde hay un árbol que plantar, plántalo tú; donde hay un error que enmendar, enmiéndalo tú; donde hay un esfuerzo que todos esquivan, acéptalo tú”

Gabriela Mistral

9 diciembre 2010

Hoy comenzamos, yo y Saraí una de las misioneras, las primeras gestiones para poder desarrollar la evaluación del TEPSI en los niños. Esta será la primera parte de la recolección de parte de la investigación junto con la obtención de las medidas antropométricas.

Fuimos a la primaria, Sarai misionera de Etiopía, para pedir el permiso para evaluar a sus alumnos de primer grado. Son en total 120 alumnos. Separados en dos secciones y en dos jornadas distintas. La dirección nos pidió una carta formal que especificara la evaluación que haríamos. Se la entregamos al día siguiente y accedieron positivamente a nuestra petición.

La primaria es un lugar pintoresco. Es una pampa sobre ellas hay dos tipos de aulas; las viejas y las nuevas. Las viejas son de lata, piso de tierra y su única luz es la del sol. Las nuevas son de cemento y tienen luz, pero pocas veces se prenden por que la luz es muy cara. Todas tienen sus pizarras de tiza y albergan a 60 niños en aquellos bancos para dos niños. No hay baños y tampoco acceso a agua. Lo que parece obvio, aquí no lo es.

Hay murales educativos por fuera de las salas; el mapa de África, el mapa de Etiopía y el aparato reproductor femenino y masculino que desde la carretera se puede ver. Enternece ver a cientos de niños caminando por las

mañanas y las tardes con sus faldas burdeos, las mujeres, y sus camisas del mismo color los hombres. Una vez que ya están en la secundaria, que está al otro lado del pueblo, el uniforme pasa a ser una camisa rosada para hombres y mujeres. En ambas escuelas hay dos jornadas debido al número de alumnos. El primer ciclo es de 8am a 12pm y el segundo de 12:30am a 16:45pm.

13 de diciembre

Hoy realicé por primera vez en Etiopía el Tepsi. Lo hice en el *kindergarden* con una alumna de segundo grado. Ahí experimentamos con la traductora, Magdesh, la mejor manera de evaluar al niño con la mínima intervención de nosotros. Repasamos las formas de preguntar y la disposición de los materiales.

Luego fuimos a la primaria, que depende el estado, con Saraí y una traductora de inglés a amárico y a oromo. Amárico es la lengua oficial del país que conforma parte de una tribu que no es del lugar. Es por ello que en Muketurri hablan también su idioma regional, oromo, perteneciente a la tribu del mismo nombre.

Fuimos a conocer el lugar donde íbamos a trabajar. Tenía que ser un lugar silencioso, con una mesa y tres sillas. Donde no tuvieran l acceso los demás niños. La sala es grande con muchos bancos, sin luz artificial. Bastante sucia; es de adobe y con el piso de tierra.

Realizamos hoy el Test a dos alumnos de primer grado. La primera, Tsion, había asistido al Kindergarden de MCSPA. La segunda, con ocho años, era su primer año en la educación formal de Etiopía (el cual comenzó hace 3 meses). Estuvimos con Fanta como traductor. Hay que señalarme

muy bien la manera de traducir las cosas y que lo importante en la respuesta del niño no si está bien o si está mal.

14 diciembre

Me levanté con mucha energía hoy. Es un día importante porque evaluaremos a seis niños y marcara la tendencia del estilo de evaluación. Junto con Saraí y nuestra pequeña traductora Hanna, caminamos los 4 kilómetros para llegar a la primaria. Son 4 kilómetros de una verdadera pasarela; todo el mundo nos mira y nos grita “ Foranji”, que significa extranjero. Los niños te comienzan a seguir y se pelean por ir contigo de la mano. Miras hacia atrás y están decenas de niños con sus uniformes burdeos cargando sus viejos cuadernos siguiéndote. Al llegar saludamos a todas las autoridades de la escuela, el saludo aquí es algo muy importante y que requiere estado de presencia. Son cinco besos de parte de los que son ortodoxos y SALAM SALAM con besos en los hombros de quienes son musulmanes. Pareciera que es un gran honor para ellos que gente blanca venga a visitarlos. Fuimos a la misma sala del día anterior. Mientras yo preparaba el lugar (poner en la mesa la hoja de registro, sillas, y en otra la batería necesaria para el test) Saraí con Hanna fueron buscar a nuestro próximo niño a evaluar.

Tenemos que tener cuidado que nadie nos siga, porque de ser así, es imposible tomar el test. Los niños se asoman por las ventanas (10 niños por ventana y son 8 ventanas!), se ríen y observan a estos foranjis hacer cosas muy extrañas para ellos.

Si bien es cierto que somos extraños para ellos, la presencia de Hanaa y la posibilidad de hablar en su idioma (el natal, oromo o el oficial

américo) los hace sentir en casa y tranquilos. Aun así contestan tímidamente las preguntas, pero las entienden y no hay que volver a repetir.

En este país no existe un registro real al momento de nacer. Ni las madres ni los niños saben. Entonces, comienza un juego de preguntas para determinarlo: ¿Era en época de lluvias? ¿Había calor? Si bien para efectos de la tesis me baso en los archivos de la escuela primaria, debo decir, que no son de fiar. Muchas veces los padres mienten sobre la edad de los hijos para que puedan ingresar antes a la escuela. O, al revés, te disminuyen la edad para que no se vea tan raro que un niño de 10 años esté entrando a la primaria. Estoy consciente que esto constituye un gran sesgo en mi investigación. Pero vengo dispuesta a trabajar con lo que existe. De lo contrario, tendría que esperar generaciones para que las cosas cambien. Y lo que menos se puede hacer en este lugar, es esperar.

Las razones porque entran tarde o simplemente no entran es porque aquí los niños son fuerza de trabajo. Principalmente cuidan los animales los cuales representan la riqueza de la familia. Además, el tema de la educación esta subvalorado. No sucede nada ni nadie comenta si tu hijo no fue a la escuela o porque entró tan tarde. Muketurri es un pueblo rural que si bien está a dos horas de la capital no conoce de la apertura al mundo que está teniendo su país en los últimos años. La tecnología llega poco a poco. Quizás la televisión y el resto de las comunicaciones traiga como positivo que la gente de Muketurri vea que el resto del país y el mundo prioriza la educación de sus hijos. Pero para que se pueda priorizar tienen que suceder ciertos avances de base; aumento del salario mínimo que permita al jefe de hogar mantener a su familia, garantías de salud reales y eficientes, entre otras.

En conclusión fue un día productivo, logramos la meta de 6 niños por día.

10 enero 2011

Debido a la celebración de Navidad y otras actividades de la Comunidad Misionera San Pablo Apostol (MCSPA) nos fuimos a Turkana, lugar al noroeste de Kenia. Es ahí donde se encuentra la primera misión de la comunidad. El trabajo evaluativo tuvo que suspenderse. Entonces te sorprendes que lo que en Chile te puedo tomar 3 o 4 días aquí tarda un mes. Lo he tomado con un humor y con mucha humildad. Yo soy quien viene aprender de este lugar y parte de ello es vivir a su ritmo. Sobre el tiempo es bueno expresar aquí lo siguiente: Su calendario es juliano, no gregoriano como el nuestro, lo que implica que tiene 13 meses; 12 de 30 días y uno de 5 días. Siempre tienes que restarles 7 días para saber la fecha en que están ellos y 3 meses y 7 años. En cuanto a las horas también son distintas, no solo por el cambio de horario, es otra forma de entender el tiempo. La una de la mañana quiere decir que hace una hora que salió el sol. Por lo tanto corresponde a las 7 am. Como aquí estamos tan cerca del Ecuador no hay cambio de horario de invierno y verano y el sol varía muy poco con las estaciones. Esto implica que siempre cuando te pones de acuerdo con algún etíope en alguna hora tienes que decir: 10 de la mañana tu hora, 2 de la tarde mi hora.

Cuando fui a la escuela temí que tuviera que empezar hacer nuevos papeleos. Pero la verdad que no fue así. Me recordaban muy bien y dispusieron para mí una sala de las nuevas, muy iluminada y con una mesa con tres sillas. No lo podía creer! Y sus paredes eran niveladas. Tan feliz y con tan poco. Hoy tuve que capacitar a mi nuevo traductor; Adasu. La ventaja de Adasu es que me acompañará todas las mañanas hasta terminar la evaluación, lo cual me alivia mucho. Siempre existía la incertidumbre de

quien me iba a ayudar en la tarde o al día siguiente. Además estar con alguien fijo facilita el trabajo y va agarrando el ritmo que necesitas.

Adasu tiene 16 años y va a la secundaria. Aprendió el inglés en la primaria y lo fue mejorando al estar en contacto con las misioneras. Es más bien tímido y amable. Como todo habitante de Muketurri habla el Oromo y el Amarico.

Hoy evaluamos por la mañana a 4 niños en cuanto a peso, talla e impedancia. Estos niños ya habían realizado el TEPSI, pero como no tenía pesa había quedado pendiente la medición antropométrica. Luego, evalué a un niño que había asistido al Kindergarden. De todas formas siempre verifico con las fichas que tienen las misioneras. Por tiempo, el primer ciclo de la primaria cierra a las 12pm, solo pudimos hacer una evaluación.

Por la tarde, fui con Hana a la escuela. Evaluamos a dos niños que habían ido al Kindergarden. Me gusta mucho que Hana me acompañe, pero también entiendo que es una niña que tiene 12 años y las rutinas repetitivas la cansan. Desde mañana tendré otro traductor fijo para la fijo hasta que termine la investigación.

Fue un alivio re comenzar la evaluación. Quiero tener todo el tiempo suficiente para hacer las preguntas a Chile y recoger la información que me falta.

11 enero

Fue un buen día. Me siento bien y feliz porque cumplí mi meta de seis niños evaluados completos. Comencé a sacar las cuentas y tengo a 21 niños evaluados más los 6 de hoy tengo en total 27. Si toda va bien y sigo a este

ritmo espero terminar esta fase de la investigación el 19 de enero. Tras esta etapa comienzo a medir las porciones de los alimentos con lo que se alimentan los niños.

Por la mañana fui nuevamente con Adasu. Todo muy bien, evaluamos 3 niños porque el tiempo se nos vino encima y la primaria decidió por “meeting” enviar a sus alumnos 30 hora antes a casa. Esas cosas imprevistas son parte de la rutina y tienes que aceptarlo tal cual como es. En la tarde fui con mi nuevo traductor; Abyot. Tiene 17 años y estudia en la secundaria. Está desde los inicios junto a las misioneras por lo que habla muy bien inglés y tiene mucha experiencia con extranjeros. Fue agradable trabajar con él porque me más fácil comunicarme con él y se nota que a él le gusta mucho estar con los extranjeros.

No he querido aventurarme, mentalmente, a los resultados. Pero obviamente me asusta que este instrumento no sea suficiente para medir a esta población. Tengo miedo de que no arroje diferencias y toda la energía invertida aquí sea en vano. Pero confío en la gente que me apoya en Chile y cree que es un buen instrumento. Estos niños son más grandes de los que el TEPSI está diseñado. Pero hay que considerar, lo que tengo que fundamentar de muy buena manera en el marco teórico, que un niño de primer grado en la primaria de Muketurri aunque tenga 7 años es su primer encuentro con la educación formal. Muchas veces evaluo a niños con 8 o 10 años que no saben los nombres de las figuras geométricas básicas ni colores. Entonces, creo que el test va arrojar diferencias en la parte de lenguaje sobre todo. Pero bueno, no me aventurare más y esperare a tener a mis 60 niños evaluados.

13 de enero

Ya tengo una rutina y me voy manejando mejor. Me levantó a las 7:30 am, alcanzo a tomar desayuno tranquila y las clásicas actividades de la mañana. Reviso mi mochila con las cosas necesarias; huincha de medir, batería del Tepsi, agua, medidor de bioimpedancia, pesa digital y hojas de registro. Tomo mi bolsa y mi mochila hago una caminata de 20 minutos hasta el “meeting point”,. Esos 20 minutos son muy llenadores. Caminas por la calle principal del pueblo y los niños te van a dar el beso de los “buenos días”. Ya voy reconociendo caras y nombre y voy saludando a la gente del pueblo. Pueblo que se siente orgulloso que un “foranji” viva y trabaje en Muketurri. Pero también poseen la creencia de que el blanco es rico y se te acercan con sus dos palabras claves “Give me” y “ Money”. Yo me río. Me río fuerte. Y ellos se terminan riendo conmigo. Nunca les doy dinero, basta que le des a uno para que se corra la voz y cada mañana te sigan por esa razón. Lo que nunca niego es la comida. Si compró pan y alguien me pide le doy feliz. Siempre compró más pan de lo que necesito. Cuando llegó al Meeting Point, que es donde está el cartel del Kindergarden, está esperando el traductor de la mañana; Adisu de 16 años. Nos vamos conversando hacia la primaria, otros 10 minutos. Cuando llegó siempre pasó por la dirección de la escuela y saludo a quien esté. Luego sigo mi camino hacía mi sala; la del sexto B. ¿Dónde está el sexto B? La verdad que no lo sé. Mientras yo ordenó el lugar (la pesa y la huincha e un lugar, la mesa con tres sillas, la batería del TEPSI a mano) Adisu va a la sala del primer grado y escoge aleatoriamente a un niño.

Cuando llegan a la sala, siempre me fijo en su expresión. Muchas veces están ansiosos ¿Qué querrá este foranji? Y otros con un poco de timidez. Si el caso es este último, tomó una pelota de tennis y comenzamos a jugar. Es un precalentamiento. Le pido al traductor que le explique que

vamos hacer unas pruebas muy divertidas y fáciles. Que no es un examen ni es para la escuela. Que se relaje y ojalá se divierta.

Luego, le pido que se quite los zapatos y si tiene alguna chaqueta abrigo que también lo retire. Lo peso en la pesa digital y luego me pongo yo en la posición correcta para que pueda medirlo; los pies pegados a la pared, ligeramente abiertos, la espalda pegada a la muralla, hombros relajados y la mirada sobre el plano de Frankfurt. Tomo la altura y con este, el dato del peso y la edad lo introduzco a mi la máquina que mide el porcentaje de grasa. Esta me entrega dicho porcentaje, el metabolismo basal expresado en calorías y el índice de masa corporal.

Ya luego nos sentamos en la mesa; en el medio el niño y a un lado yo y al otro el traductor. Comenzamos preguntando el nombre (muchas veces difícil de escribir), luego la edad (muchas veces difícil de creer). En las observaciones siempre escribo quien fue mi traductor, el idioma en que va a responder (puede ser amárico el oficial o el local; oromo). Si hay una característica física importante (una parte del cuerpo quemada o mutilada) y la actitud que tiene el niño durante el Test. Al finalizar el Test yo le pregunto si fue al Kinder de las misioneras o no. De esta manera me quito el sesgo de estar predispuesta a un resultado.

Por lo general evaluó a 3 o 4 años por la mañana. Hago el mismo camino de vuelta a casa para cocinar algo, reunirme con las misioneras o con Cote, y luego repito lo mismo de la mañana. Esta vez con Abiyot otro joven traductor que amablemente me ayuda.

16 enero

Hoy es domingo. Si bien no hay escuela, hay otras cosas que se pueden avanzar. Decidí ir a la oficina del Kindergarden y empezar a completar mis fichas de los niños que dicen haber ido al Kinder con las que hay en ese lugar. Corregir la escritura de los nombres, la fecha exacta del nacimiento y las medidas de peso y talla anteriores. Esto me va a permitir saber que ha pasado desde que dejaron el Kinder, junio 2010, hasta la fecha. ¿Han bajado de peso o han seguido su desarrollo normal?. También veo la situación familiar de cada niño; cuántas veces come carne al año, huevo y leche. Si tienen animales, la educación del padre, alguna enfermedad importante, etc.

Fue bueno este día de descanso para el trabajo de tesis. Pude ver cuántos niños llevo (42), y calcular una fecha estimada a terminar (miércoles 19). Para luego irme a medir las porciones que comen los niños en la guardería. Otro punto evaluativo de esta investigación.

Terminó el día contenta. Feliz de estar acá. Nunca olvidando el porqué hago lo que estoy haciendo. Mi evaluación les permite a las misioneras justificar su proyecto. Y esta justificación es necesaria para pedir fondos. Los fondos, a su vez, permiten que se mantenga este centro y que se generen otros. Los centros generan oportunidades para que los niños puedan acceder a una alimentación digna, con esto descende la mortalidad y se cuida el primer derecho humano; el derecho a vivir.

17 enero

Hoy es el inicio de una semana especial; celebración. Una palabra muy común en este país. El día 19 de enero se celebra la epifanía; cuando Dios reconoce a Jesús mediante el bautismo. La leyenda cuenta que las

tablas de la ley (de los 10 mandamientos) se encuentran en Axum, iglesia ortodoxa ubicada en la ciudad del mismo nombre. Una vez al año, en la fecha del bautismo de Jesús, los sacerdotes sacan las tablas de la alianza al exterior realizando una gran ceremonia que reúne a millares de creyentes. El país se paraliza, considerando que el cincuenta por ciento de la población es ortodoxa. Pero los etíopes no se conforman con celebrar un día; necesitan 3. Uno para preparar celebración, otro para vivirla y el siguiente para recuperarse. Por suerte hoy pude trabajar, aunque sea en la mañana. Evalúe con Adisu a cuatro niños. Al traer al segundo niño el profesor que estaba dando la clase al primer grado se negó a prestarme a un niño de su clase. Siempre va Adisu a recoger a los niños, entonces fui yo hablar con el profesor. Este, con su primitivo inglés, me trato de decir que no iba a dejar que ninguno de sus niños se perdiera una de sus clases. Le comenté que tenía la autorización del director y aun así se negó. Fue muy grosero porque no me miró mientras me hablaba, sino, mantenía su vista fija en la pizarra mientras escribía.

Fui hablar a la dirección (una oficina oscura que se cae a pedazos) y le expliqué al director suplente mi situación. Es todo lento, la paciencia la cultivas. Me redacto en un pedazo de papel una autorización para pasársela al profesor con timbre y todo. Les encantan las formalidades, protocolos y burocracia. Los hace sentir civilizados y que son una institución seria. Entonces fui yo con la autorización, el profesor la tomo y sin mirarla la dejó encima de la mesa diciéndome (mirando la pizarra) que eso no valía nada. Frustrada, partí de nuevo a la dirección. Esta vez el director fue en persona sin mayores resultados. Después de todo tuve que esperar que se terminara su clase y luego comenzar el trabajo.

Tuve la sensación, que antes ya he tenido, que los etíopes no quiere perder nunca con un blanco. El hecho de nunca haber sido colonizado los enorgullece y también los hace ser cautelosos con el extranjero. No quieren nunca parecer que no saben y por lo tanto mucho se lo inventan. Si bien pude evaluar, fue un día para recordar que estoy de visita en otra cultura y que tengo que aceptar el pasado de esta y que influye en el presente. No tenemos los mismos esquemas mentales porque crecimos en distintos contextos.

20 enero

Luego de las celebraciones, comencé el día muy animada a seguir evaluando. Ya solo me quedan nueve niños! Cuando llegue a encontrarme con Adisu me comentó que era muy probable que no hubiese clase en la escuela. Igual decidí ir a dar una vuelta. Efectivamente no habían clases, pero no por falta de alumnos, sino, de profesores.

Me lo tome con mucho humor y Adisu se encargo de coger a dos niños del patio de la escuela. Los evalué con mucha tranquilidad y al terminar, más temprano que lo habitual, ya no quedaban niños en la escuela. Decidí ocupar el tiempo libre en que Adisu me enseñara Amárico en la escuela.

Al terminar el día me contaron que las vacaciones de invierno comienzan mañana y duraran tres semanas. ¡Cuando solo me quedan 3 niños! Retomaré el trabajo el 10 de febrero. Por mientras haremos otras tareas de la misión; un estudio en la zona rural de muketurri. Rob Guevea está a 10 km de la misión y la idea es ir a encuestar a toda la población y medir las necesidades para luego proponer soluciones. Generalmente se construyen pozos, o se realizan capacitaciones de agricultura. La verdad es

que me emociona poder participar del estudio porque te permite adentrarte a la vida diaria de la gente. De primera fuente saber que es lo que comen, que tipo de estudios tienen, si sus hijos están vacunados si practican y saben de cultivos. Si bien Muketurri es parte del área rural, Rob Guevea es aun más rural. Y es así como el 85% de la población de Etiopía vive.

La encuesta me permitió conocer la realidad de los niños que no asisten a la escuela, y lo más importante, con estadísticas. Efectivamente la mayoría, más del 80% de la población, se alimenta dos veces al día. Ambas con Enjera con un grano llamado Shiro que es una variante del garbanzo mezclado con una salsa picante. Todos los días consumen entre tres y seis tasas de café y un trozo de pan de 300 gramos 4 veces por semana. El otro 20 % de la población esporádicamente consume huevo, leche, yogurt y mantequilla.

En cuanto a las actividades que hacen los niños antes de ir a la primaria los encontramos, si son mujeres, ayudando a la madre en las tareas del hogar; limpiar, lavar y cocinar. A los niños, ayudando a los padres con el cuidado de animales y en la temporada de cosecha. El resto del tiempo están al interior de la casa. Es impresionante entrar a las casas de los etíopes, no poseen ventanas están construidas con un débil adobe y son increíblemente oscuras. Consideran el sol como algo dañino, se esconden siempre de él y se pasean con sombrillas por las calles. Esto les produce una gran deficiencia de vitamina D lo que conduce a alteraciones óseas, entre ellas, el tan común raquitismo. Fue una excelente oportunidad realizar este estudio, siento que nadie me contó cómo era, sino, lo viví por mí misma.

7 febrero

Hoy me levanté con ánimo. Ya quedan sólo siete niños por evaluar. Tomé todo mi set de cosas y partí a la primaria. Era s primer día de clases y me encuentro con la sorpresa que n había clases. El director me explica que es muy común que, profesores y niños, no vengan el primer día de clases. Me siento estancada, que no puedo avanzar. Volvió esa sensación que estoy ante una cultura que no tiene espíritu de superación, que es conformista con el destino. Es cierto que debe existir una aceptación de la manera de vida del otro, pero cuando esto afecta a los niños no podemos ser indiferentes.

El gran problema aquí, es que no se ha identificado el problema. Y cuando no tienes identificado un problema es imposible que se resuelva. Que los niños se mueran antes de los 5 años es algo común y normal. La desnutrición y la hambruna no es un problema ni a nivel familiar ni a nivel estatal. Volví con mis cosas y volveré mañana.

Me fui a la guardería y decidí comenzar el estudio de la alimentación. Esto consiste en medir la cantidad de comida que come cada niño. Para ello lo que hago voy a la bodega y tomo el libro de registro de las cocineras. Por ejemplo dice; 5kg de espinacas, 3kg de leche de soja, etc. Entonces me voy a la cocina y pregunto cuál es el menú de hoy. Para ello me ayuda Fanta uno de los chicos que trabaja en el huerto que tiene 18 años y habla el inglés. Les preguntó la cantidad de aceite y de sal que ocupan, la cantidad de azúcar que le echan al te y converso con ellas para que no se sientan bajo una fiscalización. Les explique que esto era para saber la cantidad de nutrientes que consumen los niños y poder medir su estado de salud, No tengo la seguridad que eme creyeron. Me dio la impresión que creen que las estoy vigilando. Una vez que sirven, me voy a las salas donde mido las porciones con una balanza. Tomo una muestra y saco un promedio. Lo

tengo que hacer con cada comida. Son cinco menús a la semana, por lo tanto tengo que evaluar una semana y estaré lista.

8 febrero

Son pocos niños los que aparecen. Son sólo dos los que puede evaluar porque los demás ya habían sido evaluado y el resto aún no aparece en clases. Nuevamente en otra sala, pero reconozco que mejor, cada vez más iluminada y por esta vez sin mesa coja.

La pena es que me voy a un pequeño viaje al norte y suspenderé las visitas a la escuela. Solo me quedan 5 niños y no podré evaluarlos hasta una semana más. Algo que me pudo haber tomado dos semanas en Chile aquí se está transformando en casi tres meses. Hoy volví a la cocina de la guardería y medí el menú de hoy. Las maestras ya están más relajadas y las cocineras igual. Me dediqué mucho a conversar con ellas y las ayudé a cocinar. No quiero parecer el blanco que viene a imponer como deberían hacerse las cosas ni que se sientan presionadas. Los niños me miran como extranjera loca que pongo la comida en una maquinita antes de entregárselas, pero nada más que eso.

21 de febrero

Aquí estoy de nuevo de vuelta de un trabajo en la primaria. ¡No puedo creerlo ya solo quedan 2 alumnos por evaluar!

Quiero terminar pronto porque siento que estoy cansando un poco Adisu, quien va con ánimo pero siento que ya se le ha ido la curiosidad y el orgullo de caminar con un extranjero por el pueblo. Al final de cuentas, va todos los días hacer lo mismo conmigo. Admiro su constancia, es algo difícil de encontrar a los etíopes. A mi misma me costo encontrar a un traductor

que quisiera ir. Ya solo quedan dos niños, pero la primaria no va abrir ni mañana ni pasado por el cumpleaños de Mahoma. Si bien la población en muketurri es de un 95 por ciento ortodoxa, el feriado es nacional y todas las actividades se detienen. El feriado es un solo día lo que me confunde porque en la escuela se toman dos.

Yo me voy de Etiopía a Tanzania y Kenia por tres semanas. Vuelvo el 18 de marzo y tengo miedo de no poder evaluar a los dos niños que faltan. Tendré una semana a la vuelta, pero la experiencia en este lugar me dice que quizás no sea posible.

22 de marzo.

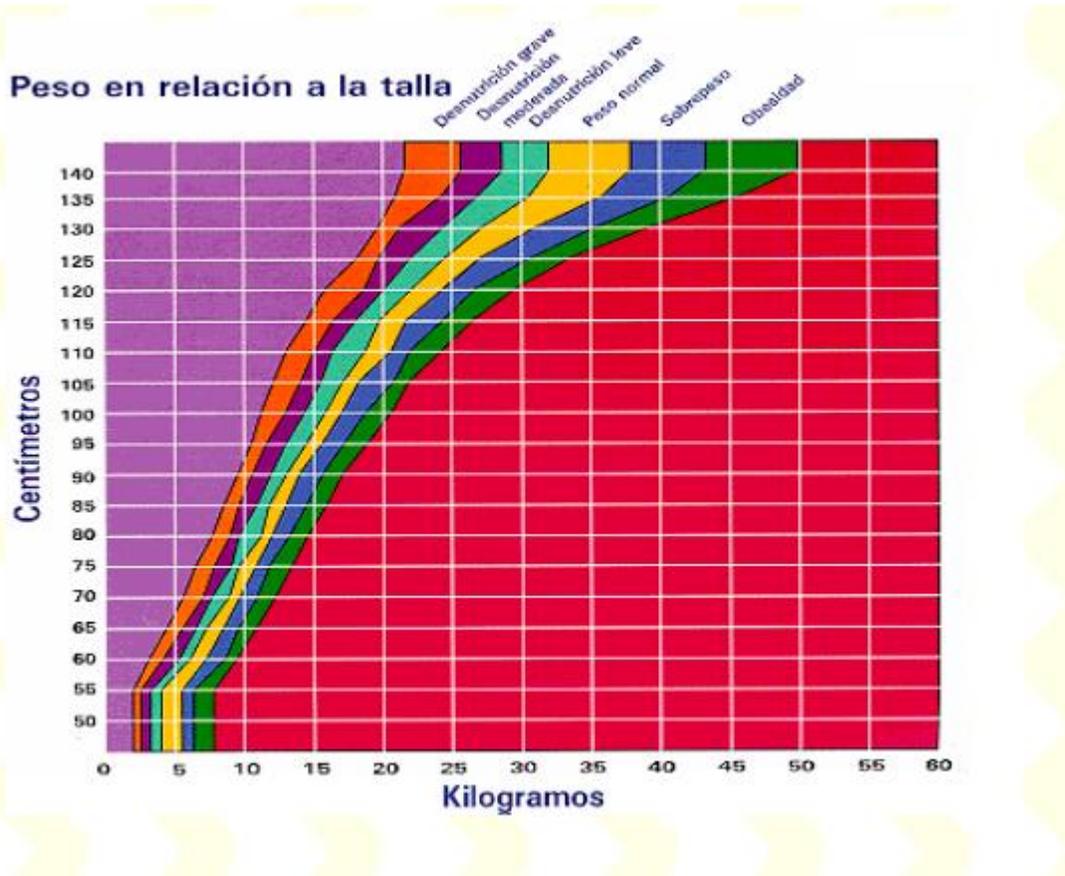
Ya volví de un viaje increíble por el África negra y Swahili del Este. Impresionante lo distinto que son a los etíopes. Cuando sales de Etiopía a otros países africanos te das cuenta que el haber sido colonizados da un toque distinto los países. Se han contaminado, para bien y para mal, de sus países colonizados. Logras entender este orgullo etíope de nunca haber sido colonia de ningún país, pero que eso también de alguna manera ha condicionado su pobreza.

Volví a la escuela y no podía creerlo. Evalué a los dos últimos niños. Terminé el TEPSI y la evaluación antropométrica de los 60 niños del estudio. Estoy feliz, me voy contenta y conforme. Espero que los datos recogidos tengan una incidencia real en mi estudio, me da miedo irme y llegar a Chile con que me faltaba un dato que era fácil de conseguir acá e imposible de obtener desde acá.

Me llevo mi estudio de alimentación, peso, talla, porcentaje de grasa y el Test de Desarrollo Psicomotor. Confío que serán datos que me permitan evaluar el proyecto, ojalá demostrar que la guardería de las misioneras provoca un efecto real y positivo en los niños de Muketurri.

Anexo II

Tabla de relación kilogramos y talla en niños menores de 8 años desarrolladas por el Colegio de Pediatría de México (2002)



Anexo III

a. TABLA DE DATOS GRUPO A

Nº	Grupo	Nombre	Genero	Peso	Edad	Talla	% Grasa	Puntaje T Coordinación	Puntaje T Lenguaje	Puntaje T Motricidad	Puntaje T Final
1	B	Semerat Tardesa	Femenino	19,1	7	112	9,6	52	37	64	48
2	B	Sarkalem Deyene	Femenino	21	7	122	7,5	62	56	47	57
3	B	Adanech Dereje	Femenino	19,4	7	119	6,3	47	18	41	22
4	B	Mikias Redi	Masculino	17,6	5	116	5,4	47	37	18	31
5	B	Daniel WerKine	Masculino	24,3	8	127	9,6	62	47	47	51
6	B	Abanet Maconeh	Masculino	21	7	120	8,5	57	50	58	55
7	B	Birtukan Tasfae	Femenino	20,7	7	115	10,7	32	43	41	37
8	B	Wetbark Tlaon	Masculino	17,8	6	115	13,4	42	25	41	30
9	B	Sajal Urguesa	Femenino	14,6	8	112	5	52	43	41	44
10	B	Daniel Bakala	Masculino	19,2	7	115	8,2	47	18	47	30
11	B	Masu Getu	Femenino	21,6	5	123	7,8	42	31	52	39
12	B	Haile Michael Inokenen	Masculino	18,3	6	109	9,1	27	43	41	35
13	B	Birtukan Ebranu	Femenino	18	6	114	9	57	31	29	37
14	B	Fasika Guisa	Masculino	19,3	7	112	9	37	40	47	39
15	B	Hiwat Takasta	Femenino	19,1	7	114	8,6	52	40	58	48
16	B	Tsadalu Meguse	Femenino	21	5	119	14,8	37	31	59	37
17	B	Fiyyonta Alamu	Femenino	21,6	8	117	10,7	37	28	41	30
18	B	Asna Yasfu	Femenino	18,2	7	114	8,3	47	31	41	35
19	B	Besajo Mengitsu	Masculino	18,5	7	115	13,9	62	31	35	39
20	B	Tariku Ebran	Femenino	17,8	6	115	13,3	37	47	52	44
21	B	Deyen Getu	Masculino	21,3	8	127	5,8	52	37	52	44
22	B	Salomon Desfae	Masculino	19,4	6	113	9,5	47	31	29	31
23	B	Meguse Brown	Masculino	18,3	7	117	6,1	57	43	23	41
24	B	Shambal Desare	Masculino	19,1	7	115	8	67	37	52	50
25	B	Seleka Faye	Femenino	17	6	115	13,4	57	28	52	41
26	B	Beleta Takale	Masculino	19,4	8	126	5,9	52	47	64	53
27	B	Meron Adane	Femenino	19,1	7	119	6,2	57	47	29	44
28	B	Endale Ratqasa	Masculino	26,5	8	134	8,5	52	50	41	48
29	B	Tariku Meguse	Masculino	19,3	7	116	7,7	57	47	18	39
30	B	Badasa Germa	Masculino	19,1	7	115	8	37	34	41	33

b. TABLA DE DATOS DEL GRUPO B

Nº	Grupo	Nombre	Genero	Peso	Edad	Talla	% Grasa	Puntaje T Coordinación	Puntaje T Lenguaje	Puntaje T Motricidad	Puntaje T Final	Asistencia %
1	A	Ijob Fakru	Masculino	17,3	7	111	14,1	42	25	52	33	96
2	A	Fanosi Getu	Femenino	21,4	8	121	7,3	37	43	35	37	99
3	A	Simret Tola	Femenino	18,3	8	117	5,8	67	34	29	41	97
4	A	Endale Manaje	Masculino	17,4	5	112	6,9	42	43	47	42	92
5	A	Tamiru Kebebew	Masculino	17,4	7	116	5,1	47	50	29	42	99
6	A	Salam Tariku Werkinie	Femenino	20,2	7	122	6,4	67	21	64	44	99
7	A	Tariku Asafa	Masculino	16,9	7	110,5	5,4	62	37	47	46	85
8	A	Yodanos Getu	Femenino	20,8	8	123,5	6,6	52	43	47	46	99
9	A	Mahliale Diribe	Femenino	19,3	7	112,5	9,3	52	47	47	48	97
10	A	Helen Mesferm	Femenino	19,7	8	121	6,7	57	37	58	48	96
11	A	Haumanor Mesfin	Masculino	17,9	7	110	8,5	52	40	58	48	99
12	A	Nardus Tsajien	Femenino	16,8	7	114	5	52	47	52	50	77
13	A	Dawit Kassahun	Masculino	22,9	7	122	9,7	52	43	58	50	81
14	A	Daniel Tsega Fida	Masculino	20,7	6	119,5	12,4	57	50	41	50	94
15	A	Kasich Mulua	Femenino	17,6	7	113,5	6,7	67	43	47	51	90
16	A	Bejian Dadi	Masculino	24,7	7	124	11,2	62	43	52	51	99
17	A	Yenesaw Abebe	Masculino	20,1	6	115	9,4	47	56	52	53	99
18	A	Alemseget Bekele	Femenino	21,0	7	117,5	9,5	57	47	58	53	86
19	A	Ejjob Fikry	Masculino	17,3	7	111	7,3	52	50	58	53	96
20	A	Yohanes Miguse	Masculino	21,0	7	117	10	67	47	47	53	99
21	A	Yared Tsegaye	Masculino	24,7	7	125,5	10,3	57	43	64	53	96
22	A	Dabore Kaitamu	Masculino	20,0	7	117	6,4	57	50	52	53	93
23	A	Abiyot Adane	Masculino	19,9	7	119	7,4	62	43	64	55	100
24	A	Wasihum Fekadu	Masculino	20,0	8	120	6,8	62	43	64	55	91
25	A	Tewodros Teshome Amare	Masculino	17,7	5	116	5,4	52	56	58	57	89
26	A	Melkesu Waddeso	Masculino	20,0	7	121	13,2	57	50	64	57	88
27	A	Salam Dese	Femenino	18,1	7	116	6	62	53	58	59	94
28	A	Emabet Abebe	Femenino	16,5	8	116	8,1	62	56	58	61	91
29	A	Fenit Hailemare	Femenino	21,5	8	124	7	67	53	64	62	92
30	A	Bruk Mokenen	Masculino	18,7	8	119	5,6	67	56	58	62	96

Anexo IV

a. Hoja de Registro Test de Desarrollo Psicomotor

B

TEST DE DESARROLLO PSICOMOTOR 2-5 AÑOS: TEPSI (Haeussler y Marchant 1985)

Nombre del niño: Mikias Redi
 Fecha de nacimiento: 1
 Fecha de examen: 11 de mayo Edad: 5 años meses días
 Jardín infantil o colegio:
 Nombre del padre: de la madre:
 Dirección:
 Examinador:

Resultados Test Total	
Puntaje Bruto	Observaciones: <u>Niño</u>
Puntaje T	<u>Adapt</u>
Categoría <input type="checkbox"/> Normal	<u>Adapt</u>
<input type="checkbox"/> Riesgo <input type="checkbox"/> Retraso

Resultados por Subtest			
	Puntaje Bruto	Puntaje T	Categoría
Coordinación	<u>12</u>		
Lenguaje	<u>16</u>		
Motricidad	<u>4</u>		

$P = 17.6$ Peso

$T = 116$ Talla

$Z = 5.4$ Porcentaje grasa

$IMC = 13$ IMC

$M = 340$

Perfil TEPSI

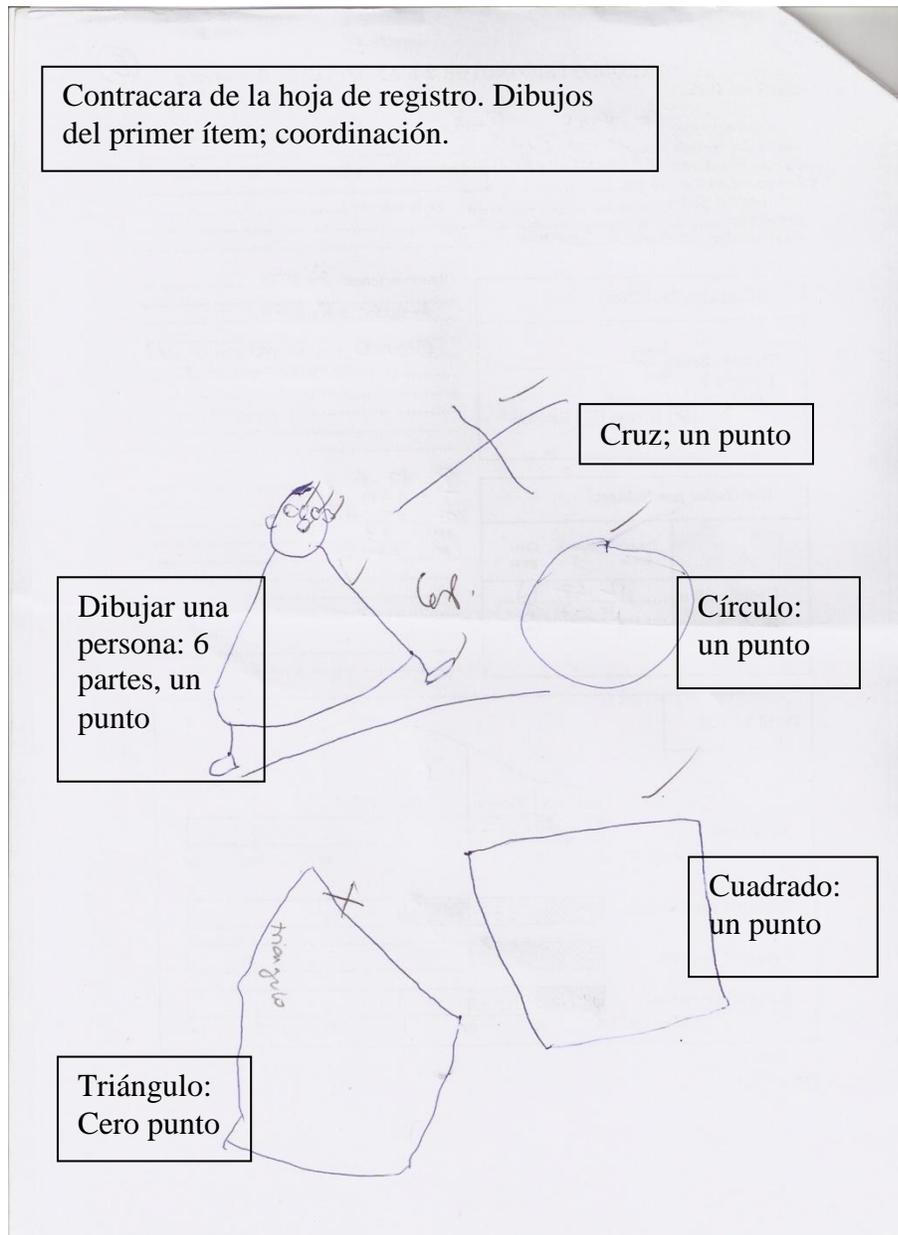
Test Total Puntaje T 20 30 40 50 60 70 80

Subtest Coordinación Puntaje T 20 30 40 50 60 70 80

Subtest Lenguaje Puntaje T 20 30 40 50 60 70 80

Subtest Motricidad Puntaje T 20 30 40 50 60 70 80

132



I. SUBTEST COORDINACION	
<input checked="" type="checkbox"/>	1 C TRASLADA AGUA DE UN VASO A OTRO SIN DERRAMAR (Dos vasos)-
<input checked="" type="checkbox"/>	2 C CONSTRUYE UN PUENTE CON TRES CUBOS CON MODELO PRESENTE (Seis cubos)
<input checked="" type="checkbox"/>	3 C CONSTRUYE UNA TORRE DE 8 O MAS CUBOS (Doce cubos)
<input checked="" type="checkbox"/>	4 C DESABOTONA (Estuche)
<input checked="" type="checkbox"/>	5 C ABOTONA (Estuche)
<input checked="" type="checkbox"/>	6 C ENHEBRA UNA AGUJA (Aguja de lana; hilo)
<input checked="" type="checkbox"/>	7 C DESATA CORDONES (Tablero c/cordón)
<input checked="" type="checkbox"/>	8 C COPIA UNA LINEA RECTA (Lám. 1; lápiz; reverso hoja reg.)
<input checked="" type="checkbox"/>	9 C COPIA UN CIRCULO (Lám. 2; lápiz; reverso hoja reg.)
<input checked="" type="checkbox"/>	10 C COPIA UNA CRUZ (Lám. 3; lápiz; reverso hoja reg.)
<input checked="" type="checkbox"/>	11 C COPIA UN TRIANGULO (Lám. 4; lápiz; reverso hoja reg.)
<input checked="" type="checkbox"/>	12 C COPIA UN CUADRADO (Lám. 5; lápiz; reverso hoja reg.)
<input checked="" type="checkbox"/>	13 C DIBUJA 9 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)
<input checked="" type="checkbox"/>	14 C DIBUJA 6 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)
<input checked="" type="checkbox"/>	15 C DIBUJA 3 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)
<input checked="" type="checkbox"/>	16 C ORDENA POR TAMAÑO (Tablero; barritas)
<input checked="" type="checkbox"/>	TOTAL SUBTEST COORDINACION: PB

II. SUBTEST LENGUAJE	
<input checked="" type="checkbox"/>	1 L RECONOCE GRANDE Y CHICO (Lám. 6) GRANDE <input checked="" type="checkbox"/> CHICO <input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	2 L RECONOCE MAS Y MENOS (Lám. 7) MAS <input checked="" type="checkbox"/> MENOS <input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	3 L NOMBRA ANIMALES (Lám. 8)
<input checked="" type="checkbox"/>	GATO <input checked="" type="checkbox"/> PERRO <input checked="" type="checkbox"/> CHANCHO <input checked="" type="checkbox"/> PATO <input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	PALOMA <input checked="" type="checkbox"/> OVEJA <input checked="" type="checkbox"/> TORTUGA <input checked="" type="checkbox"/> GALLINA <input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	4 L NOMBRA OBJETOS (Lám. 5)
<input checked="" type="checkbox"/>	PARAGUAS <input checked="" type="checkbox"/> VELA <input checked="" type="checkbox"/> ESCOBA <input checked="" type="checkbox"/> TETERA <input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	ZAPATOS <input checked="" type="checkbox"/> RELOJ <input checked="" type="checkbox"/> SERRUCHO <input checked="" type="checkbox"/> TAZA <input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	5 L RECONOCE LARGO Y CORTO (Lám. 1) LARGO <input checked="" type="checkbox"/> CORTO <input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	6 L VERBALIZA ACCIONES (Lám. 11)
<input checked="" type="checkbox"/>	CORTANDO <input checked="" type="checkbox"/> SALTANDO <input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	PLANCHANDO <input checked="" type="checkbox"/> COMIENDO <input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	7 L CONOCE LA UTILIDAD DE OBJETOS
<input checked="" type="checkbox"/>	CUCHARA <input checked="" type="checkbox"/> LAPIZ <input checked="" type="checkbox"/> JABON <input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	ESCOBA <input checked="" type="checkbox"/> CAMA <input checked="" type="checkbox"/> TIJERA <input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	8 L DISCRIMINA PESADO Y LIVIANO (Bolsas con arena y esponja)
<input checked="" type="checkbox"/>	PESADO <input checked="" type="checkbox"/> LIVIANO <input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	9 L VERBALIZA SU NOMBRE Y APELLIDO
<input checked="" type="checkbox"/>	NOMBRE <input checked="" type="checkbox"/> APELLIDO <input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	10 L IDENTIFICA SU SEXO
<input checked="" type="checkbox"/>	11 L CONOCE EL NOMBRE DE SUS PADRES
<input checked="" type="checkbox"/>	PAPA <input checked="" type="checkbox"/> MAMA <input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	12 L DA RESPUESTAS COHERENTES A SITUACIONES PLANTEADAS
<input checked="" type="checkbox"/>	HAMBRE <input checked="" type="checkbox"/> CANSADO <input checked="" type="checkbox"/> FRIO <input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	13 L COMPRENDE PREPOSICIONES (Lápiz)
<input checked="" type="checkbox"/>	DETRAS <input checked="" type="checkbox"/> SOBRE <input checked="" type="checkbox"/> BAJO <input checked="" type="checkbox"/>

Reemplazado por pájaro

Reemplazado por conejo

Reemplazo por ratón

Dormir y comer; son respuestas correctas.

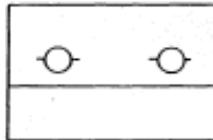
<input checked="" type="checkbox"/>	14 L	RAZONA POR ANALOGIAS OPUESTAS HIELO KATON MAMA
<input checked="" type="checkbox"/>	15 L	NOMBRA COLORES (Papel lustre azul, amarillo, rojo) AZUL AMARILLO ROJO
<input checked="" type="checkbox"/>	16 L	SEÑALA COLORES (Papel lustre amarillo, azul, rojo) AMARILLO AZUL ROJO
<input checked="" type="checkbox"/>	17 L	NOMBRA FIGURAS GEOMETRICAS (Lám. 12) ○ □ △ ○
<input checked="" type="checkbox"/>	18 L	SEÑALA FIGURAS GEOMETRICAS (Lám. 12) □ △ ○ ○
<input checked="" type="checkbox"/>	19 L	DESCRIBE ESCENAS (Láms. 13 y 14) 13 14
<input checked="" type="checkbox"/>	20 L	RECONOCE ABSURDOS (Lám. 15)
<input checked="" type="checkbox"/>	21 L	USA PLURALES (Lám. 16)
<input checked="" type="checkbox"/>	22 L	RECONOCE ANTES Y DESPUES (Lám. 17) ANTES DESPUES
<input checked="" type="checkbox"/>	23 L	DEFINE PALABRAS MANZANA PELOTA ZAPATO ABRIGO
<input checked="" type="checkbox"/>	24 L	NOMBRA CARACTERISTICAS DE OBJETOS (Pelota, globo inflado; bolsa arena) PELOTA GLOBO INFLADO BOLSA
<input checked="" type="checkbox"/>	TOTAL SUBTEST LENGUAJE: PB	
III. SUBTEST MOTRICIDAD		
<input checked="" type="checkbox"/>	1 M	SALTA CON LOS DOS PIES JUNTOS EN EL MISMO LUGAR
<input checked="" type="checkbox"/>	2 M	CAMINA DIEZ PASOS LLEVANDO UN VASO LLENO DE AGUA (Vaso lleno de agua)
<input checked="" type="checkbox"/>	3 M	LANZA UNA PELOTA EN UNA DIRECCION DETERMINADA (Pelota)
<input checked="" type="checkbox"/>	4 M	SE PARA EN UN PIE SIN APOYO 10 SEG. O MAS
<input checked="" type="checkbox"/>	5 M	SE PARA EN UN PIE SIN APOYO 5 SEG. O MAS
<input checked="" type="checkbox"/>	6 M	SE PARA EN UN PIE 1 SEG. O MAS
<input checked="" type="checkbox"/>	7 M	CAMINA EN PUNTA DE PIES SEIS O MAS PASOS
<input checked="" type="checkbox"/>	8 M	SALTA 20 CMS CON LOS PIES JUNTOS (Hoja peg.)
<input checked="" type="checkbox"/>	9 M	SALTA EN UN PIE TRES O MAS VECES SIN APOYO
<input checked="" type="checkbox"/>	10 M	COGE UNA PELOTA (Pelota)
<input checked="" type="checkbox"/>	11 M	CAMINA HACIA ADELANTE TOPANDO TALON Y PUNTA
<input checked="" type="checkbox"/>	12 M	CAMINA HACIA ATRAS TOPANDO PUNTA Y TALON
<input checked="" type="checkbox"/>	TOTAL SUBTEST MOTRICIDAD: PB	

FIN DEL TEST

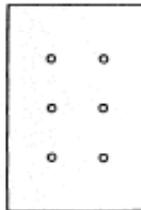
b. Batería del Test de Desarrollo Psicomotor

La batería de prueba consta de los siguientes materiales:

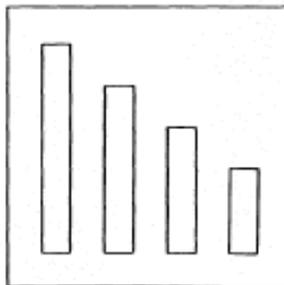
- Dos vasos plásticos de 7 cms. de alto.
- Una pelota de tenis amarilla.
- Hojas de registro del test.
- Doce cubos de madera de 2,5 cms. por lado.
- Estuche de género de 15 por 10 cms. que se cierre con tapa sobrepuesta del mismo material. Sobre la tapa perforar horizontalmente dos ojales de 3 cms. a una distancia de 5 cms. entre sí. Estos ojales deben empalmar con dos botones de 2 cms. de diámetro, cosidos.



- Aguja de lana con punta roma.
- Hilo de volantín (30 cms.).
- Tablero (o cartón) de 10 por 15 cms. con tres pares de ojillos perforados. La distancia entre ojillos debe ser de 3 cms.



- Un cordón de zapato.
- Lápiz de mina N° 2 (sin goma atrás).
- Tablero de 20 cms. por lado con cuatro barras pegadas (de 15, 12, 9 y 6 cms. de largo por 2 cms. de ancho) espaciadas sobre una línea horizontal de base, y tres barras sueltas (de 13,5, 10,5, y 7,5, cms. de largo por 2 cms. de ancho).



- Bolsa de 15 por 10 cms. de género rellena con arena.
- Bolsa de 15 por 10 cms. de género rellena con esponja. Ambas bolsas deben ser del mismo color.
- Tres cuadrados de papel de 10 cms. de lado (azul, amarillo y rojo), con repuesto.
- Un globo.
- Un cuadernillo con 17 láminas numeradas del 1 al 17 (Anexo 2).

- Lámina 1 (línea recta)
- Lámina 2 (círculo)
- Lámina 3 (cruz)
- Lámina 4 (triángulo)
- Lámina 5 (cuadrado)
- Lámina 6 (grande-chico)
- Lámina 7 (más-menos)
- Lámina 8 (animales)
- Lámina 9 (objetos)
- Lámina 10 (largo-corto)
- Lámina 11 (acciones)
- Lámina 12 (figuras geométricas)
- Lámina 13 (escena)
- Lámina 14 (escena)
- Lámina 15 (absurdo)
- Lámina 16 (plurales)
- Lámina 17 (antes-después)

Anexo V

EJEMPLO DE PLAN DE ESTUDIO DE DIBUJO 2009-2010

Annual Plan Academic Year 2009-2010
Name Of School: Saint Jossoph...; Name of Teacher: Lishan Tamrat - Grad KG2

Subject	Semester	Month	Content	Objectives	Teaching Method	Teaching material	Evaluation
DRAWING 1 st SEMESTER		September	Drawing: -Bird -Cat -Hen -Dog	Children will know about identify and drawing : -Bird -Cat -Hen -Dog	-demonstration -explain	-Pictures of the: -Bird -Cat -Hen -Dog	TEST
		October	Drawing: -Cup -Bottle -Jug -Plate	Children will know about identify and drawing : -Cup -Bottle -Jug -Plate	-demonstration -explain	-Pictures of the: -Cup -Bottle -Jug -Plate	TEST
		November	Drawing: -Flowers -Glass -Box -Car	Children will know about identify and drawing : -Flowers -Glass -Box -Car	-demonstration -explain	-Pictures of the: -Flowers -Glass -Box -Car	TEST
		December	Drawing: -eye -ear -nose -Mouth	Children will know about identify and drawing : -eye -ear -nose -Mouth	-demonstration -explain	-Pictures of the: -eye -ear -nose -Mouth	TEST
		January	Revision all Topic	Children will know revision all topic	-demonstration -explain	Differential pictures	FINAL EXAM