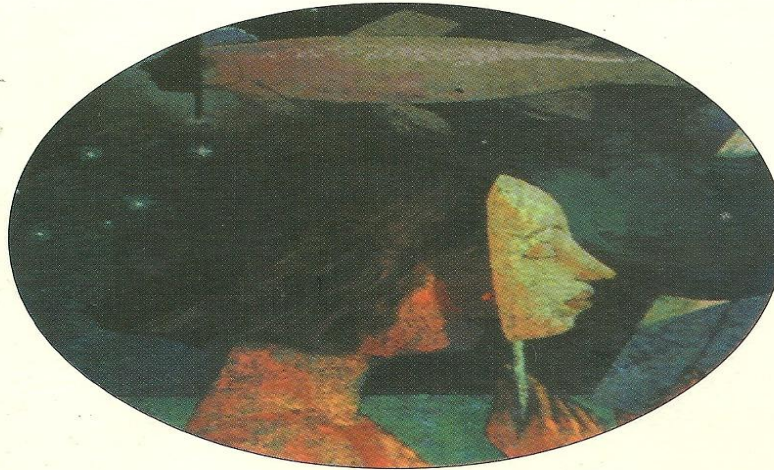


Ana L. Rangel-Ligia M. Sánchez  
Mireya Lozada-Carlos Silva  
**Compiladores**



**CONTRIBUCIONES A LA PSICOLOGÍA EN VENEZUELA**

**Tomo III**



Fondo Editorial de Humanidades  
Universidad Central de Venezuela



# Un modelo individualizado de enseñanza pre-escolar: propuesta para su aplicación en aulas regulares

Ana Lisett Rangel y Rosa Lacasella  
Laboratorio Infantil

## RESUMEN

Partiendo del supuesto de que la mejor manera de comprender y explicar la conducta infantil es explorando las condiciones y factores críticos que favorecen su adquisición, mantenimiento y generalización, el trabajo que se reporta se realizó haciendo de la situación de estudio una experiencia de enseñanza. Producto de la investigación de varios años, se diseñó un modelo de enseñanza individualizada basado en principios y métodos de la teoría conductual del desarrollo psicológico y se puso en práctica en el Aula Experimental anexa al Laboratorio Infantil. Se especifica cómo se adaptan sus objetivos, procedimientos y estrategias de enseñanza para su aplicación en otros contextos educativos.

**Palabras claves:** análisis conductual, desarrollo infantil, educación preescolar, individualización de la enseñanza.

## INTRODUCCIÓN

En 1976, un conjunto de profesores de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela resolvió crear un curso de Maestría en Psicología, basado en los principios del Análisis Experimental de la Conducta. Esta iniciativa aparece con el interés de estimular el surgimiento de una psicología científica de base experimental, opuesta a la orientación ecléctica que dominaba gran parte de la vida académica en la psicología en Venezuela (Dembo, 1982).

Con la finalidad de establecer una infraestructura idónea para el funcionamiento de la Maestría, este grupo de profesores se ocupó de instalar y desarrollar un laboratorio que permitiera, no sólo el estudio de los principios básicos de la conducta con organismos infrahumanos, sino también proporcionar facilidades para las prácticas docentes y de

investigación. En la instalación de este laboratorio fue fundamental el aporte, asesoramiento y colaboración del Dr. W. N. Schoenfeld y sus asociados Brett Cole y Daniel Sussman (Dembo y Guevara, 1996).

Tres años más tarde, se incorporó al programa de la Maestría, el área de la conducta infantil. Para su desarrollo se contó con la colaboración del Dr. S. Bijou, al igual que de las Dras. Barbara Etzel y Judith LeBlanc, del Departamento de Desarrollo Humano de la Universidad de Kansas. En marzo de 1981 se puso en marcha el Laboratorio Infantil, infraestructura que permitiría estudiar procesos básicos relacionados con el desarrollo infantil y conductas denominadas complejas, tales como solución de problemas, habilidades matemáticas, autocontrol, creatividad, formación de conceptos, y cooperación, entre otras, las cuales exigían un ambiente propicio para su abordaje (Dembo y Guevara, 1996).

Además de infraestructura para la investigación, el Laboratorio Infantil debía servir como centro docente para la formación de estudiantes de psicología de pre y post-grado y para la prestación de servicios para la comunidad, meta considerada deseable en los ámbitos académicos.

## UN MODELO CONDUCTUAL DE ENSEÑANZA PREESCOLAR

La puesta en marcha del Laboratorio Infantil, tal como fue concebido, requería la creación de un aula preescolar. El aula debía dar respuesta a una serie de interrogantes, las cuales permitirían establecer las bases, organización, funcionamiento e investigación de este centro.

Uno de los primeros aspectos que debían abordarse era la caracterización de la enseñanza preescolar bajo los principios del Análisis Conductual. La consideración de este aspecto lleva forzosamente a las formulaciones teóricas de B. F. Skinner, J.R. Kantor, S. Bijou y D. Baer.

Skinner (1970) intentó aplicar los principios básicos del Análisis Experimental de la Conducta a la educación. Destacó que los éxitos o fracasos del niño en el aprendizaje escolar no deberían ser adjudicados a las características del educando (madurez, inteligencia, motivación) tal como lo hacen las tendencias educativas tradicionales, sino que la responsabilidad de la enseñanza corresponde al maestro. Consecuente con el supuesto de que los determinantes de la conducta se encuentran en el ambiente, Skinner señaló que los niños aprenden muchas de las cosas que conocen de manera incidental, a través de las interacciones diarias con el ambiente físico y social que les toca vivir. Sin embargo, desde su punto de vista, si la escuela desea cumplir con su papel en la sociedad, deberá crear condiciones óptimas para que el aprendizaje se produzca. De allí su afirmación "...ni el maestro ni el profesor enseñan, sino que se limitan a hacer al estudiante responsable de su aprendizaje" (Skinner, 1970; p 111). Evidentemente, el



autor se estaba refiriendo a que el maestro es quien debe prestar atención a la organización de las contingencias, del ambiente, además de conocer el poder del reforzamiento, las ventajas del control positivo versus el control negativo y darse cuenta de la necesidad de individualizar la enseñanza, con el fin de poder atender las características individuales, únicas, de cada niño.

Otra de las ideas destacadas por Skinner (1970) fue la máquina de enseñanza, basada en cuatro aspectos fundamentales: a) el reforzamiento es contingente e inmediato sobre la conducta que se desea enseñar; b) el estudiante puede avanzar a su propio ritmo; c) la enseñanza sigue una secuencia coherente; d) la liberación del maestro de tareas rutinarias, lo cual le facilitaría ocuparse de funciones esenciales, tales como programar la enseñanza y promover interacciones positivas con el niño que propicien su desarrollo social y afectivo.

Una base fundamental para la aplicación de los principios del Análisis Conductual a la educación, la constituyó la formulación de una Teoría del Desarrollo. Bijou y Baer en 1961 exponen su teoría reconociendo la influencia tanto de Kantor como de Skinner. De Kantor toman aspectos tales como la filosofía de ciencia que subyace a la teoría, el papel del contexto sobre la conducta, el concepto de desarrollo y la naturaleza de las etapas, entre otras. De Skinner adoptan principalmente su metodología experimental y su tecnología (Bijou, 1977; 1984).

Siendo congruente con estos principios, Bijou (1982) diseñó las características de un modelo de enseñanza preescolar, el cual considera los siguientes aspectos: a) las metas de la enseñanza; b) las estrategias para alcanzarlas; c) las áreas de competencia del maestro así como los recursos que éste requiere para el desempeño óptimo de su función y d) la participación de los padres.

En síntesis, partiendo de los fundamentos teóricos y metodológicos del Análisis Conductual y de los procedimientos y técnicas desarrollados en el ámbito aplicado, se establecieron los lineamientos de la enseñanza preescolar que han servido de guía para el funcionamiento del aula que forma parte del Laboratorio Infantil:

\* **La enseñanza debe ser individualizada:** Esta posición es coherente con la concepción del individuo como ser único, con su ritmo y modalidades de aprendizaje propias. También la individualización facilita la enseñanza de repertorios básicos para la ulterior vida académica y previene dificultades en la escuela.

\* **La continuidad entre los procesos de evaluación y enseñanza:** Este constituye otro de los principios de la aplicación del Análisis Conductual a la educación (Bijou, 1976; Etzel, Aangeenbrug, Nelson-Burford, Holt & Stella, 1982). Esta concepción ha respaldado el uso de currícula funcionales como instrumentos tanto de programación de la enseñanza como de evaluación del desempeño del niño en el aula, puesto que permiten determinar los repertorios de entrada, elegir las tareas apropiadas, evaluar el progreso y apreciar dificultades de aprendizaje.

\* **El seguimiento continuo del desempeño del niño en el aula,** el cual implica la observación y registro del comportamiento cotidiano del educando, con la finalidad de evaluar sus adquisiciones y la pertinencia de las estrategias de enseñanza utilizadas. Todo ello permite decidir qué, cómo y cuándo enseñar determinados conocimientos y destrezas.

\* **La utilización de estrategias derivadas de los principios del Análisis Conductual:** En los procedimientos de enseñanza se incorporan los hallazgos de las investigaciones sobre conducta operante, especialmente los relativos a control de estímulo y sus derivaciones para la educación de niños difíciles de enseñar (Etzel & LeBlanc, 1979; Etzel, LeBlanc, Schilmoeller & Stella, 1983). Además, la tecnología desarrollada en el área de la modificación de conducta se aplica no sólo en el manejo del aula sino en la enseñanza de conocimientos y destrezas.

\* **El maestro como responsable del aprendizaje:** Esta característica tiene muchas implicaciones para la formación de los maestros. En nuestro caso, el maestro cumple varias funciones: a) evalúa la competencia inicial del niño; b) planifica los objetivos de enseñanza según su nivel de entrada; c) especifica los procedimientos a través de los cuales el niño va a alcanzar esos objetivos; d) ordena las condiciones ambientales de forma tal que las conductas esperadas tengan lugar; e) evalúa la efectividad de los procedimientos utilizados; f) detecta y aborda problemas de aprendizaje. Además, el maestro debe saber aprovechar las posibilidades que ofrece el aula, no sólo para la enseñanza de destrezas académicas, sino también para favorecer la adquisición y desarrollo de lenguaje, así como de conductas afectivas, sociales, de auto-manejo, de solución de problemas y creativas.

De todo lo anterior, convendría destacar dos importantes aspectos: por una parte, el carácter de individualización que el Análisis Conductual imprime a la enseñanza ha sido mal entendido por muchos. Esto sencillamente implica que la planificación de los programas y la dirección de la enseñanza se hacen sobre las bases de la competencia y de la estructura motivacional de cada niño. Generalmente, se logra organizando grupos de instrucción reducidos y ello permite que cada uno trabaje en su propio programa y que el maestro pueda seleccionar las estrategias de enseñanza más apropiadas para caso particular. Así, ésta puede ser enseñanza uno a uno, con la ayuda de auxiliares, padres o personal voluntario; en pequeños grupos, donde a cada niño se le entrena en función de su propio material; o auto-instrucción, con equipos y materiales programados (Bijou, 1982). La diferencia entre enseñanza individualizada y enseñanza grupal tradicional reside, fundamentalmente, en la forma como se controlan y manipulan las condiciones del ambiente y en las estrategias que se utilizan para lograr los objetivos planificados.

Otro aspecto especialmente importante dentro de este modelo tiene relación con la postura que se asume ante el rol del maestro en el proceso de enseñanza. Sobre él



descansa la responsabilidad de la enseñanza, a diferencia de aquellas tendencias educativas que atribuyen a ciertas características del niño, tales como madurez, motivación o inteligencia, sus éxitos o fracasos en el proceso de aprendizaje escolar (Skinner, 1970). De acuerdo con este planteamiento, es responsabilidad de la escuela proporcionar las condiciones óptimas para que el niño aprenda, aun cuando conocemos que muchas de las cosas que los niños saben, las aprenden en forma incidental mediante interacciones con el ambiente físico y social que les rodea.

#### METAS EDUCATIVAS PARA EL PREESCOLAR

La determinación de las metas educativas no obedecen a principios empíricos demostrados en la investigación, sean de índole psicológica, sociológica o educativa. Se establecen fundamentalmente sobre juicios de valor propios de individuos e instituciones respecto a lo que consideran debe ser la educación (Bijou, 1977; 1982). S. Bijou (1977; 1982) expone, como premisa general, que la educación preescolar debe procurar el desarrollo del niño haciendo propicio el aprendizaje de habilidades y destrezas que favorezcan tanto su desarrollo individual como su adaptación en su medio social.

Según este autor (1977), las metas que se pretenden en la etapa preescolar, de manera cónsona con las consideraciones hechas previamente, giran en torno a:

- a) El desarrollo de destrezas y conocimientos, considerando el ambiente físico y social del niño (incluye manejo y control del cuerpo, salud física y seguridad, destrezas de autocuidado, recreación y juego, conductas sociales, conocimiento y destrezas para el arte, capacidades, asignaturas académicas, métodos y contenido de la ciencia).
- b) El desarrollo y mejoramiento de destrezas de automanejo (incluye repertorios de automanejo personal en el sentido de hábitos de trabajo, morales, destrezas para la solución de problemas y toma de decisiones).
- c) El desarrollo de motivaciones (involucra el desarrollo de intereses, actitudes, valores hacia las cosas, eventos, personas; participación, preservación de valores, entre otras).

Trasladar estas metas -formuladas a partir de ideas que favorecen el desarrollo integral del niño-, a la actividad cotidiana de un aula preescolar, exige de planificadores y docentes un esfuerzo significativo para lograrlo efectivamente. Tomando en consideración el desarrollo cognoscitivo del niño y su preparación en contenidos académicos, al igual que su desarrollo psicomotor y socio-emocional, se han estructurado las actividades y procedimientos de uso regular en el Aula Experimental. Retomando a Bijou (1977), tan importante como la toma de decisiones respecto a las metas educativas son las técnicas de las cuales se sirve el maestro para alcanzarlas.

De esta manera, este modelo se ha basado en cuatro preceptos básicos: la individualización de la enseñanza, la especificación clara de los objetivos, la importancia de los ámbitos de la enseñanza y las estrategias instruccionales seleccionadas. Surgió

entonces la necesidad de elaborar un instrumento que guiase la planificación de la enseñanza de destrezas y conocimientos lo cual derivó, forzadamente, en la elaboración de curricula y guías de actividades para este nivel educativo.

#### EL CURRÍCULUM FUNCIONAL: UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Las investigaciones dirigidas a estimar los contenidos que deben incluirse en un currículum y las estrategias que deben utilizarse para enseñarlo, han determinado que debe tener carácter funcional y constar de, al menos, los siguientes componentes: a) **las metas u objetivos de la enseñanza**, b) **las condiciones de la enseñanza** y c) **los criterios y procedimientos prescritos para la evaluación**, definidos en estrecha vinculación con los de la enseñanza. De esta manera, un currículum funcional cumple con dos importantes finalidades: a) sirve como instrumento de programación, ya que permite al maestro determinar, para cada ocasión, los objetivos educativos; las actividades a través de las cuales alcanzarlos y el orden en el cual deben presentarse; y b) se emplea como instrumento de evaluación, bajo la concepción de que constituye un proceso íntimamente ligado con el de la enseñanza; de esta manera, la evaluación debe conducirse antes, durante y después de ella. Además de facilitar la evaluación de lo que el niño aprende, permite conocer la efectividad de las estrategias de enseñanza y del programa educativo utilizado (LeBlanc, Etzel y Domash, 1978).

El procedimiento de elaboración de un currículum con estas características exige el paso por algunas etapas. Se inicia con la recolección de información, la cual provee la documentación necesaria para delimitar las áreas de enseñanza. La subdivisión de las áreas y la determinación de conductas meta siguen a continuación. Posteriormente, el plan elaborado es sometido a la validación empírica de sus contenidos y de la jerarquía provisional de los objetivos. La siguiente etapa consiste en la validación social, la cual implica seguir procedimientos que permitan conocer si los contenidos de cada una de las áreas del currículum concuerdan con las expectativas de la comunidad educativa y si se ajustan a los niveles escolares superiores. La evolución continua del currículum funcional determina un proceso dinámico de ajustes periódicos que obliga, de cuando en cuando, a someterlo nuevamente a evaluación y validación (Villalba, Guevara, Gómez y Rosso, 1996).

Esta misma secuencia se ha seguido en la elaboración de otros instrumentos de programación para orientar las actividades de grupo, los cuales hemos denominado **Guías de Actividades**. Estas guías tienen como propósito estructurar, sobre la base de metas y sub-metas, los contenidos específicos de algunas áreas, cuyos objetivos pretenden desarrollar en el niño habilidades relacionadas con el ejercicio de repertorios básicos (conductas de atención y observación, seguimiento de instrucciones, etc.), de contenidos



académicos aprendidos a través de la programación individualizada, la práctica de destrezas sociales (adaptación, motivación y conducta cooperativa) y de automanejo, la iniciación a la estética y al arte, destrezas de comunicación y desarrollo de la motricidad gruesa, entre otros.

Podríamos afirmar que, durante los años en los que el Aula Experimental se ha mantenido en funcionamiento, la programación de las actividades académicas, tanto individuales como grupales, se ha estructurado sobre la base de los currícula que hemos desarrollado. Se han obtenido resultados exitosos en su aplicación, los cuales se reflejan en: a) la idoneidad del modelo para la programación y evaluación, al permitir al maestro individualizar la enseñanza y lograr que cada niño avance de acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje; b) la posibilidad de detectar dificultades específicas y utilizar estrategias que permitan solventarlas y c) la efectividad del entrenamiento recibido en el aula para predecir la ejecución académica futura de los niños.

#### LA DOCENCIA PREESCOLAR EN EL LABORATORIO INFANTIL

La docencia pre-escolar en el aula se lleva a cabo con base en la programación de actividades que se realiza a través de dos modalidades: Actividades grupales (franjas de Recibimiento, Merienda, Lenguaje, Construcción, Música, Dramatización, Danza, Artes plásticas, Autocuidado, Paseos o visitas de aprendizaje, Cocina, Ciencias, Educación Física, Reporte de investigación, Comentario de noticias y Despedida) e individualizadas (franja académica: en las áreas de Números, Motricidad Fina, Lenguaje y Discriminación).

La mayor parte del tiempo que los niños permanecen en el aula es invertido en actividades de carácter grupal, cuyos fines se orientan hacia el desarrollo de habilidades y conocimiento útiles para los niños en edad preescolar. Por una parte, se ofrece la oportunidad de ejercitar destrezas sociales (adaptación, motivación, cooperatividad), de automanejo y de comunicación. Igualmente, se facilita la adquisición de repertorios básicos, tales como conductas de atención, observación y seguimiento de instrucciones, entre otras. Por otra parte, el tratamiento y ejercicio de contenidos académicos, la iniciación al conocimiento del país, el cuidado y empleo de los recursos de la comunidad, tanto como la iniciación a la estética y al arte, son otros de los contenidos que se incorporan a la enseñanza del niño en las actividades que se conducen siguiendo una modalidad grupal. Para éstas, contamos con Guías de Actividades para Artes Plásticas y Cerámica, Dramatización, Cocina, Música, Autocuidado, Motricidad Gruesa y Danza, esta última en elaboración.

Al principio de cada año escolar se organiza un cronograma, asignando tópicos de interés que rijan la programación semanal de las actividades. Es así que estos temas se incorporan como eje de las franjas de Recibimiento, Lenguaje, Arte y/o Despedida, dependiendo de la decisión del maestro a cargo.

Ya mencionamos que las actividades didácticas que se conducen en la franja Académica se realizan siguiendo un modelo individualizado que se sirve de currícula diseñados para tal fin en las diferentes áreas. Se persigue la enseñanza de habilidades y conocimientos necesarios para la obtención de repertorios básicos que prepararán al niño para el nivel educativo subsiguiente y se complementa con la oportunidad de ejercitar destrezas de automanejo, comunicación y destrezas sociales.

El maestro organiza el material didáctico previsto para cada niño. Se separan los alumnos en dos grupos, cada uno de los cuales está a cargo de un maestro. Se ubican en las mesas de trabajo respectivas. Seguidamente, el maestro encargado del grupo va asignando a cada niño las tareas programadas, de manera tal que cada uno estará trabajando en tareas diferentes simultáneamente. Cuando el alumno indica haber terminado la tarea, el maestro se acerca y revisa su trabajo, después de lo cual aplica las contingencias apropiadas al caso, entre las cuales se incluye el proporcionar una segunda instrucción cuando lo realizado por el niño no corresponda con el criterio de logro previamente fijado. A medida que el maestro enseña y evalúa las tareas planificadas, debe llevar el registro del desempeño de cada niño y, sobre esta base, planificará las tareas para la siguiente semana; es decir, si éste alcanza el criterio exigido se le asignará la tarea siguiente dentro de una secuencia basada en orden de dificultad; si no lo alcanza, la tarea le será repetida en una próxima oportunidad o se asignará una de menor dificultad (Dembo, Villalba, Guevara y Casado, 1981).

Además, cuando se inicia un programa de enseñanza, el maestro debe obtener previamente un diagnóstico que le permita conocer el nivel de competencia del niño; es decir, de las destrezas, habilidades, y conocimientos que ya posee. Por ejemplo, utilizando las pruebas referidas al criterio obtiene información sobre el repertorio conductual del niño en las diversas áreas de su desarrollo: motor, social o académico. En esto se basa su preferencia sobre los tests o pruebas normativas, las cuales tienen una tendencia a ubicar al niño de acuerdo con un puntaje que está en función de una variable hipotética, constructo o grupo de referencia. Una prueba criterial permite establecer el punto exacto a partir del cual comenzar un plan de instrucción, lo cual, a su vez, hace posible que el niño pueda responder y recibir retroalimentación adecuada a su nivel y propio ritmo de aprendizaje (Dembo, 1983).

#### REVISIÓN Y ADAPTACIÓN DEL MODELO INDIVIDUALIZADO DE ENSEÑANZA PREESCOLAR

Luego de varios años de funcionamiento y de la puesta en práctica de los diferentes currícula y guías de actividades elaborados, surgió la necesidad de revisar y adaptar las características del modelo conductual de enseñanza preescolar y de los procedimientos



utilizados, que permitiera su aplicación en contextos académicos regulares. En particular, interés:

- \* estudiar la relación existente entre los contenidos de los programas oficiales para la educación preescolar y primer año de educación básica y aquéllos presentes en la programación del Aula Experimental en sus actividades individualizadas y de grupo,
- \* revisar y comparar la organización de las actividades del Aula Experimental con la de aulas preescolares regulares (Rangel, Guevara, Hernández y Martínez, 1996), y
- \* evaluar si el modelo aplicado en el aula facilitaba la transición de los niños hacia aulas de otras instituciones educativas (Guevara, Lacasella, Villalba, Dembo y Rangel, 1996).

#### MÉTODO

Para conocer la relación existente entre la programación de las actividades individualizadas (franja académica) y de grupo, realizadas en el aula desde que inició su funcionamiento y los programas oficiales para el nivel preescolar y primer año de básica, se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- \* Recolección, lectura y discusión del material bibliográfico y documental pertinente:

- Planificación de las actividades docentes del Aula Experimental (1981-1993)
- Curricula funcionales elaborados en el Laboratorio Infantil para la programación de la actividad académica.
- Guía Práctica para Preescolar del Ministerio de Educación
- Programa para el Primer Grado de Educación Básica.

- \* Especificación de criterios para analizar los contenidos de los programas: Se definieron las variables y se elaboró un sistema de categorías excluyentes que permitiese registrar la información proporcionada por cada uno.

Dada la diferencia entre la distribución de actividades entre el aula experimental y las aulas regulares de educación preescolar, se hizo necesario extraer, de la primera, información que permitiese, en lo posible, obtener categorías equivalentes para el análisis de la correspondencia entre actividades de grupo:

- a) lista de temas que sirvieron de base para la planificación semanal de las actividades grupales;
- b) los tópicos y sub-tópicos incluidos en dicha planificación, especificando la franja horaria en la cual se insertan las actividades y su relación con los contenidos incluidos en los curricula funcionales de las áreas de Número, Discriminación, Lenguaje y Motricidad Fina;
- c) la descripción de las categorías de actividades que se desarrollan dentro del aula;

d) la descripción de los objetivos que se cubren en las franjas de actividades que soportan la planificación diaria del Aula Experimental.

- \* Análisis de la correspondencia existente entre los contenidos de los curricula desarrollados en el Laboratorio Infantil para las áreas académicas y aquéllos incluidos en el Área Cognoscitiva de la Guía Práctica de Actividades para niños preescolares, por ser ésta la que contempla la mayor parte de los objetivos relacionados con las áreas académicas.

- \* Comparación entre el programa oficial para el primer año de Básica y la Programación puesta en práctica en el Aula Experimental. Se revisaron los objetivos generales y específicos del primero y se contrastaron con los contenidos en la programación individualizada y de grupo desarrollada en el Aula Experimental durante el período comprendido entre los años 1988 y 1993.

La revisión y comparación de la organización de las actividades del Aula Experimental con la de aulas preescolares regulares, se hizo a través de las actividades que se mencionan a continuación:

- \* Se realizaron observaciones directas de las actividades diarias que se desarrollan en aulas de pre-escolar de dos instituciones educativas, con el fin de obtener información acerca de las condiciones prevalecientes en esos ambientes. Además, se registró la planificación de actividades correspondientes a los días observados. El análisis de esta información permitió conocer la dinámica existente en estos contextos y evaluar la congruencia entre el plan y las actividades que efectivamente se llevaron a cabo en las instituciones seleccionadas. De estas observaciones se extrajeron las categorías de las actividades realizadas en las instituciones observadas.

- \* Se condujeron entrevistas con coordinadores, directores, supervisores y maestros de estas instituciones, con la finalidad de conocer su opinión acerca del diseño de los programas, su aplicación y otros detalles de la institución.

Por último, con el propósito de evaluar si el modelo aplicado en el aula facilitaba la transición de los niños hacia aulas de otras instituciones educativas, se siguió el siguiente procedimiento (Guevara, Lacasella, Villalba, Dembo y Rangel, 1996):

Se recolectaron datos relativos a: 1) el rendimiento académico de 41 niños durante su permanencia en el aula experimental y 2) su desempeño en las instituciones educativas a las que se incorporaron al egresar del aula.

La información sobre el rendimiento de los alumnos durante su permanencia en el Aula Experimental se obtuvo a través de la revisión de cada uno de los expedientes acumulativos de la actuación académica de los niños, considerando el número de tareas completadas, ayudas adicionales, retrocesos a tareas más sencillas, descomposiciones de tareas a formatos más simples y objetivos no aprobados. Con los datos recabados se construyeron dos índices que permitirían predecir su desempeño futuro, específicamente, en relación con las dificultades que, posiblemente, confrontaría cada alumno en el área académica.



**ÍNDICE A =** Número de tareas aprobadas  
Tiempo de permanencia en el aula

**ÍNDICE B =** Porcentaje de tareas aprobadas en la primera presentación

Los datos referidos a la actuación de los niños en los niveles educativos en los que fueron ubicados en otras instituciones educativas se obtuvieron a través del análisis de entrevistas realizadas a maestros y padres, considerando su opinión acerca del desempeño del niño, problemas presentados y logros académicos, entre otros aspectos. Se realizó, además, un análisis del contenido de informes y boletines de los egresados. Para el análisis de esta información se llevó a cabo una clasificación de los sujetos, basada en su desempeño en las instituciones en las instituciones educativas a las cuales ingresaron al salir del aula experimental. Las categorías obtenidas de esta clasificación fueron: Excelente, Buena, Regular, Deficiente.

#### RESULTADOS Y CONCLUSIONES

##### **Del tratamiento de los contenidos académicos en cada programa:**

Para analizar la correspondencia entre los contenidos académicos presentes en los currícula desarrollados en el Aula Experimental y en la Guía de Actividades para preescolar del Ministerio de Educación, se hizo necesario hacer el contraste con los contenidos incluidos en el Área Cognoscitiva de la mencionada Guía, como hemos señalado con anterioridad. Esto último, dado que en ella está incluida la mayoría de los contenidos que permitieron hacer el análisis equiparable entre ambos programas. Al respecto, podemos decir lo siguiente:

Los resultados obtenidos reflejaron una baja coincidencia entre los objetivos contemplados en ambas programaciones. En el currículum de Lenguaje se observó mayor relación entre objetivos no ocurriendo lo mismo con el currículum de Motricidad Fina, en donde la relación fue prácticamente nula. Estos resultados, podríamos afirmar, fueron previsibles dada la diferencia existente entre las modalidades de enseñanza, la organización de las aulas y la fundamentación conceptual de los modelos en los cuales se soportan ambas programaciones. No obstante, este mismo examen permitió observar que muchas de las actividades especificadas en el currículum de motricidad fina se practican, en las aulas observadas, conjuntamente con otras actividades contempladas en la planificación regular.

##### **De la correspondencia observada en relación con las actividades grupales:**

La revisión y comparación de ambos programas permitió hacer algunas consideraciones respecto a la necesidad de una mejor reestructuración y complementación de las Franjas de Actividades Grupales que se desarrollan en el Aula Experimental. Los resultados obtenidos del análisis de su programación, comparada con la realizada en aulas de preescolar en otras instituciones, nos llevaron a concluir que el modelo de enseñanza demanda fortalecer la planificación para las áreas de grupo, mediante la incorporación de un mayor número de tópicos relacionados con el tema semanal y la promoción del ejercicio de los contenidos tratados en la Franja Académica. Igualmente, la comparación entre las actividades realizadas, permite afirmar que, en general, existen coincidencias, aun cuando la diferencia encontrada entre las modalidades de enseñanza, la organización de las aulas y la base conceptual de los modelos, impiden hacer un contraste en forma lineal de los tipos de actividades que se llevan a cabo.

Respecto a la comparación entre el programa oficial para Primer año de Educación Básica y la Programación Curricular puesta en práctica en el Aula Experimental, encontramos que, de 138 objetivos específicos incluidos en el Programa de Primer año de Básica, 109 (78.99%) se cubren -con las diferencias pertinentes de extensión y dificultad - en las Franjas de Actividades que se desarrollan en el Aula Experimental. De este modo, se puede afirmar que los contenidos de los planes que se desarrollan en el Aula coinciden con los propuestos en el Programa de primer año de Educación Básica.

Es importante señalar que en el modelo seguido en el Aula Experimental se le concede especial importancia al trabajo académico con instrucciones individualizadas, aun cuando tales contenidos se ejercitan en las franjas de grupo, mientras que dentro de las programaciones de otras aulas, éstos se trabajan incorporados al resto de las actividades realizadas con los niños organizados en sub-grupos o dirigiendo las instrucciones al grupo total de niños.

En consecuencia, reorganizamos provisionalmente las actividades del aula experimental, incorporando así algunas de las modificaciones que se planea imprimir al modelo de enseñanza individualizada con fines de su aplicación a otros contextos académicos. De esta manera, se intentó flexibilizar la planificación de las actividades de grupo, con la idea de hacer coincidir objetivos comunes de algunas áreas en una franja, aumentando el tiempo dedicado regularmente a su puesta en práctica.

Otro de los aspectos tomados en cuenta para la propuesta, y que merece especial importancia, está relacionado con la implantación de la modalidad de Enseñanza Incidental a través del lenguaje, como una estrategia más de las utilizadas en el aula. Esta modalidad, tal como afirman B. Hart y T. Risley (1982), no es una estrategia novedosa,



sino que la aplicación de sus técnicas en forma consistente es lo que la hace diferente. Está estructurada sobre la base de que el maestro (o el adulto) debe aprovechar las oportunidades que le ofrecen ciertas situaciones cotidianas, mostrando interés cuando el alumno hace referencia a algún tópico y estar en capacidad de responder a sus preguntas. La enseñanza, a través del lenguaje casual, permite que el alumno aprenda a utilizar nuevas palabras, expresar nuevas ideas o preguntas, todo esto en una forma grata y divertida. El empleo sistemático de estos lineamientos garantiza claros beneficios a largo plazo (Barreat, Díaz y León, 1993).

Por otra parte, sobre la base de la descripción de los propósitos del plan didáctico desarrollado en la Escuela Integral, A. C. (Culiacán, Sinaloa) realizada por Varela (1992), se incorporaron algunas de las actividades sugeridas en dicho plan, mediante la reformulación de la estructura de las franjas que rigen el funcionamiento cotidiano del Aula Experimental.

Las actividades seleccionadas fueron las siguientes: Reporte de investigación, Comentario de noticias y Paseos o visitas de aprendizaje.

De acuerdo con Varela (1992), el objetivo de la actividad de reporte de investigación, consiste en que el niño aprenda a buscar información en fuentes diversas y, posteriormente, elabore un reporte final. Para los niños no iniciados en la lecto-escritura puede consistir en un reporte que contenga dibujos, recortes de periódicos o revistas relacionados con el tema del cual se trata.

La actividad Comentario de noticias implica la necesidad de que el niño esté informado de los hechos de actualidad, en la cual la temática seleccionada puede estar relacionada con las áreas: científica, cultural y de esparcimiento, deportiva, política y económica, áreas de producción y servicios públicos y se escoge como fuente de origen a aquellos sucesos que tengan impacto local.

Los paseos o visitas de aprendizaje deben insertarse dentro de la temática tratada en el aula y se dan en modalidades de convivencia y didáctica. Pretende que los niños desarrollen habilidades para interactuar socialmente con compañeros y adultos, observar en forma dirigida y resumir información a partir de eventos observados. (Rangel, 1996).

### **De la comparación de la organización de actividades entre el Aula Experimental y otras aulas preescolares:**

A través del análisis de los datos obtenidos mediante las observaciones realizadas en salones de preescolar encontramos que -en general- las actividades que se desarrollan tanto en el Aula experimental como en las aulas regulares son similares; no obstante, difieren en la forma de organizarlas. En nuestra aula, se organizan a través de franjas horarias en las que se aplican modalidades de enseñanza individualizada (franja

académica) y de grupo (franjas restantes: Recibimiento/Despedida, Merienda, Dramatización, Artes Plásticas, Lenguaje, Autocuidado, Cocina, Construcción, Ciencias, Música y Educación Física). En estas últimas siempre se trabaja con todos los niños que asisten al aula, mientras que en las sesiones académicas, el total de niños asistentes se divide en dos grupos.

El número de alumnos imprime una amplia diferencia entre el Aula Experimental y los salones de preescolar de otras instituciones educativas, ya que a ésta -por sus mismas características- sólo asiste un total de 10 niños, cifra que suele constituir el 40 o 50% del total de los que asisten a otras aulas. Este hecho fue considerado claramente en la adaptación del modelo de enseñanza, previendo estrategias que permitiesen al docente individualizar la enseñanza de objetivos académicos y llevar registro del desempeño de cada niño.

Otra diferencia observada es que, en las otras instituciones educativas, los alumnos seleccionan el tipo de actividad que los ocupará en un período dado, mientras que en el Aula Experimental la programación es mayoritariamente estructurada y cada franja tiene un propósito definido y un contenido previamente seleccionado. Cabe mencionar que dentro de este esquema también se prevén situaciones en las cuales el grupo toma decisiones respecto a actividades alternativas ofrecidas por el maestro o por ellos mismos. En estos casos, el maestro debe tener presente su finalidad didáctica y garantizar el interés y el disfrute de los niños mientras aprenden.

### **De las entrevistas realizadas:**

La información obtenida a través de entrevistas hechas a coordinadores o directivos de instituciones educativas del nivel básico y preescolar, fue sometida a un análisis de contenido y los resultados más relevantes son los siguientes:

*Organización escolar:* El trabajo diario está dividido por áreas, las cuales, en líneas generales, son las siguientes: Reunión en grupo, Actividad libre, Merienda, Recreo, Actividades propiamente académicas, Hábitos de higiene, Cocina, Cuentos, y otras.

*Preparación del maestro:* Los directivos opinan que la formación del docente es de capital importancia en el proceso de educativo y que deben darse las facilidades económicas como de horario, para que aquéllos realicen diversos cursos de capacitación que los preparen para una mejor docencia y los motive al trabajo con los niños.

*Planificación de la programación:* Coinciden en que se realizan una serie de evaluaciones iniciales para determinar el nivel de entrada de cada niño. Posteriormente, se desarrollan planes: Anuales, Mensuales o de lapso, Semanales.

*Evaluación del rendimiento escolar:* La evaluación del niño se realiza sobre la base de los objetivos previstos, por área y según las actividades programadas.

*Supervisión de las actividades del maestro:* La supervisión por parte del Ministerio de Educación es casi nula. En las instituciones, comúnmente, el coordinador



o el sub-director es el que lleva a cabo algún tipo de supervisión.

*Reflejo del esfuerzo invertido en la planificación en la consecución real de los objetivos:* Los entrevistados coincidieron en que los objetivos planificados por los maestros son, en su mayoría, logrados.

*Uso de los programas del Ministerio de Educación:* Todos los entrevistados coincidieron en que los programas son flexibles y que, por tanto, los maestros hacen adaptaciones de los mismos, las cuales responden, en líneas generales, a las características de los niños y a los recursos disponibles.

*Problemas con la implantación de los programas del Ministerio:* La guía de actividades de preescolar, por ejemplo, no responde a un diagnóstico real de las necesidades y factores del ambiente circundante del niño; además, existe un salto cualitativo importante entre el programa de preescolar y el de básica.

*Participación de los padres:* La participación de los padres es bastante reducida, se limita a tres o cuatro visitas al año.

El reconocimiento las bondades del programa para preescolar del Ministerio de Educación se acompaña de observaciones respecto a las limitaciones que le trascienden: su uso apropiado exige del maestro una preparación inusual en nuestro medio y la capacitación que reciben es, por lo general, improvisada y con un seguimiento poco efectivo. Las observaciones relacionadas con el uso de los programas demandan mayor conocimiento de los organismos oficiales de las necesidades particulares de la educación preescolar, insistiendo en la transición a la escuela básica.

#### **De los estudios de seguimiento de los niños egresados del aula experimental:**

Se encontró evidencia de que la transición de un sistema educativo a otro no presenta dificultades significativas para los niños. La actuación académica (la cual fue dividida en diversas categorías: Excelente, Buena, Regular, Deficiente) de ningún alumno fue calificada como deficiente por sus nuevos maestros. Por otra parte, las entrevistas con los padres y con los maestros revelaron que los egresados del aula experimental no presentaron problemas de adaptación al pasar de un sistema de enseñanza a otro. Esto último, atribuido en parte al Programa de transición que se lleva a cabo en el aula con esta finalidad.

Los índices A (referido al nivel de rendimiento obtenido por el niño durante su permanencia en el aula) y B (referido a la efectividad de la planificación de las tareas, logrado indirectamente a través de la ejecución de los niños) demostraron tener alto nivel predictivo y ser útiles para la detección temprana de dificultades de aprendizaje. Además, se encontró coincidencia entre las sugerencias incluidas en los informes entregados a los padres de los niños que egresaron del aula experimental y las observadas por sus maestros en la nueva institución. Podemos afirmar que los índices derivados de

los expedientes acumulativos permiten saber, con cierto margen de seguridad, cuál será el desempeño del niño una vez egresado del aula y, más específicamente, en cuáles áreas puede presentar dificultades y cómo será su adaptación (Guevara, Lacasella, Villalba, Dembo y Rangel, 1996).

Una revisión del crecimiento y evolución de la educación pre-escolar y de los programas de intervención que se han destacado, reseña como conclusión que, en general, dichos programas parten de las mismas suposiciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Sus diferencias se establecen a partir del énfasis que conceden a ciertas dimensiones básicas: el grado de estructuración del programa, tipo de habilidades desarrolladas y la predominancia del contenido o del proceso, entre otros aspectos (Hess y Croft, 1981). Sin embargo, el estudio de tales diferencias y la evaluación de las bondades de los programas, sólo son posibles de analizar a partir de la prueba fehaciente de su aplicación.

Pretendemos, con este artículo, exponer parte del trabajo realizado en el Laboratorio infantil para adaptar el modelo de enseñanza individualizado en forma tal que pueda ser evaluado en otros contextos académicos. A partir de allí, sería posible ponderar su impacto social y el beneficio de su aplicación en el aula regular. Se propone un docente responsable de la enseñanza de sus alumnos, informado sobre sus logros, capaz de asumir la solución de problemas particulares y con una visión clara de los objetivos que persigue lograr en los niños.

Suscribimos la idea de que en el contexto educativo impera la necesidad de que el maestro, como agente de cambio, reconozca su papel en la generación de soluciones y alternativas a los problemas. Para ello, el aporte de la psicología radica en facilitar las condiciones de transferencia del conocimiento tecnológico para que los individuos puedan actuar en su entorno y lograr cambios significativos:

... el psicólogo tiene que desprofesionalizar su actividad en el sentido de que debemos difundir la poca o incipiente tecnología que tenemos a aquellos grupos no profesionales que son quienes realmente van a hacer que el cambio sea efectivo (...) con la tecnología incipiente o con el boceto de tecnología que tenemos, lo único que podemos hacer los psicólogos es trabajar fundamentalmente con los no profesionales. Es decir, suministrar esa tecnología al no profesional para que él sea quien la aplique (Ribes, 1976; 274-275).



- Barreat, M., Díaz, M. & León, A. (1993). *Enseñanza incidental: Una estrategia para facilitar la adquisición y desarrollo del lenguaje en niños preescolares*. Trabajo especial de grado, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Bijou, S. W. (1977). Practical implication of an interactional model of child development. *Exceptional Children*, 44, 6-14.
- Bijou, S.W. (1982). *Psicología del Desarrollo Infantil (La etapa básica de la niñez temprana)*. México:Trillas.
- Bijou, S.W. (1984). Actualización del Análisis de Conducta del Desarrollo Infantil. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39 (1), 21-45.
- Dembo, M. (1982). *El impacto del Análisis Conductual sobre el desarrollo infantil*. Una experiencia venezolana. XII Simposium Internacional de Modificación de Conducta, Riberão-Preto, Sao Paulo, Brasil.
- Dembo, M. (1983). *Los Tests Criteriales: Base para una integración de la evaluación y programación de la enseñanza*. II Jornadas Nacionales de Psicología Escolar, Caracas.
- Dembo, M. y Guevara, M.T. (1994). The Child Laboratory at UCV. A Venezuelan experience in child development research. Manuscrito enviado a la Universidad de Kansas, a solicitud de la Institución y en honor a las Profs. J. LeBlanc y B. Etzel (en prensa).
- Dembo, M. y Guevara, M.T. (1996) Estudios del comportamiento de niños en edad preescolar: Una experiencia venezolana. En M. Dembo y M.T. Guevara (Comps.), *Aportes a la Psicología del comportamiento infantil y educación preescolar* (pp. 21-36). Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico -Universidad Central de Venezuela.
- Dembo, M. & Guevara, M.T. (1997). *El psicólogo como mediador: Reflexiones acerca de sus funciones*. IX Jornadas Venezolanas de Psicología Social, Coro.
- Dembo, M., Villalba, D., Guevara, M.T. & Casado, J. (1981). *Programación individualizada y evaluación continua en un pre-escolar*. XXXI Convención Anual de ASOVAC. Maracaibo.
- Etzel, B., Aangeenbrug, M., Nelson-Burford, A., Holt, W. & Stella, E. (1982). Cognitive skill deficiencies: Behavioral assessment and intervention. En K. Allen & E. Goetz (Eds.), *Early childhood education: Special problems, special solutions* (pp. 253-305). Rockville, Maryland: An Aspen Publication.
- Etzel, B. & LeBlanc, J. (1979). The simplest treatment alternative: The law of parsimony applied to choosing appropriate instructional control and errorless learning procedures for difficult -to-teach child. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 361-382.
- Etzel, B., LeBlanc, J., Schilmoeller, K. & Stella, E. (1983). Procedimientos para el control de estímulo en la educación de niños pequeños. En S. Bijou & R. Ruiz (Eds.), *Modificación de Conducta* (pp. 12-47). México:Trillas.
- Guevara, M.T., Lacasella, R., Villalba, D., Dembo, M. y Rangel, A.L. (1996). Seguimiento de un grupo de niños que pasan de un aula preescolar experimental a otros ambientes educativos. En M. Dembo y M.T. Guevara (Comps.), *Aportes a la Psicología del comportamiento infantil y educación preescolar* (pp. 77-92). Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico - Universidad Central Venezuela.
- Hart, B. & Risley, T. (1982). *How to use incidental for elaborating language*. New Jersey: Lawrence H& H Enterprise.
- Hess, R. & Croft, D. (1981). *Libro para educadores de niños en edad preescolar*. México: Diana.
- LeBlanc, J., Etzel, B. & Domash, M. (1978). A functional curriculum for early intervention. En K. Allen, V. Holm & R. Schiefelbusch (Eds.), *Early Intervention - A team approach* (pp. 331-381). Baltimore, MD: University Park Press.
- Rangel, A. (1996). *Objetivos, estrategias de enseñanza y procedimientos de evaluación de los programas elaborados en el Laboratorio Infantil. Propuesta de ajuste*. Manuscrito no publicado, especialmente preparado para el informe N° 07.38.2475/94 consignado en el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Rangel, A., Guevara, M., Hernández, L. & Martínez, J. (1996). *Adaptación de un modelo individualizado de enseñanza preescolar para su aplicación en contextos regulares*. XLVI Convención Anual de ASOVAC, Barquisimeto.



Ribes, E. (1976). Papel de la Psicología en el cambio social. *Revista de Psicología*, 3 (3 y 4), 267-279.

Skinner, B. (1970). *Tecnología de la Enseñanza*. Barcelona: Nueva Colección Labor.

Varela, J. (1992). *Planeación educativa de actividades vs. contenidos*. Escuela Activa Integral, A.C., Culiacán, Sinaloa, México. Material mimeografiado.

Villalba, D., Guevara, M.T., Gómez, K. & Rosso, Y. (1996). Desarrollo de un currículum funcional de educación preescolar. En M. Dembo & M.T. Guevara (Comps.) *Aportes a la Psicología del comportamiento infantil y educación preescolar* (pp. 55-63). Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico - Universidad Central de Venezuela.

**ROSA LACASELLA**, es docente-investigadora del Laboratorio Infantil, del Instituto de Psicología de la Universidad Central de Venezuela: Licenciada y Magister en Psicología en esa misma Universidad. Se interesa en el estudio de la creatividad y el lenguaje desde la perspectiva del Análisis Conductual y en la evaluación de programas. Dirección Postal: Apt. 47563, Los Chaguaramos, Caracas 1041-A, Venezuela. E-mail:rlacasel@server1.ucv.edu.ve - lacaselr@camelot.rect.ucv.ve

**ANA LISETT RANGEL**, es docente-investigadora del Laboratorio Infantil, del Instituto de Psicología de la Universidad Central de Venezuela. Licenciada y Magister en Psicología en esa misma Universidad. Se interesa en el área de la educación preescolar, diseño y elaboración de programas y en la incorporación del computador como herramienta para la enseñanza. Dirección Postal: Apt. 47563, Los Chaguaramos, Caracas 1041-A, Venezuela. E-mail:rangela@camelot.rect.ucv.ve

## Apego materno y abandono de los hijos. ¿una paradoja?

**Ileana Recagno Puente**

Unidad de desarrollo temprano y familia

### RESUMEN

**S**e examina el concepto de apego materno y los paradigmas que intentan explicarlo. Una perspectiva biologicista, centrada en los trabajos de Bowlby, de Ainsworth y de etólogos como Hess, Blurton Jones y su continuidad en trabajos actuales. Se discute esta posición, desde otras áreas del conocimiento, afines con una perspectiva construccionista. Ella implica una dimensión histórica, social, y transcultural del fenómeno, sustentada en los estudios de Ariès, Badinter, Burman, Ayer. Se discute sobre la concepción de amor maternal, sus transformaciones a través de la historia, el significado de la separación del hijo, algunos rasgos sociales relacionados, indicadores de variación en el apego y otros hechos paradójicos, si se consideran de acuerdo a los atributos del concepto inicial de apego. Se apoya en referencias conceptuales, empíricas, en datos demográficos y en aportes del contexto social actual. Se describe y analiza una investigación que interroga entre otros, sobre la práctica de la separación de la madre y del hijo, en 115 hogares, en dos calidades de vida: media y baja, y explorada en dos categorías de estructura familiar: biparental y monoparental, del área metropolitana de Caracas. Se avanzan algunas reflexiones e interpretaciones de los hechos y de sus incidencias sociales.

**Palabras claves:** abandono materno, apego, calidad de vida

En un estudio longitudinal sobre Patrones de Crianza<sup>1</sup> se observaron episodios frecuentes de separación entre la madre y el hijo, por largos períodos. En

1 Proyecto financiado por el C.D.C.H. bajo el número H7-38.0090/93 "Patrones de Crianza en padres y madres: seguimiento longitudinal, factores mediadores del desarrollo infantil en familias de bajos ingresos". Participaron en el desarrollo del trabajo y recolección de datos: C. Otálora; M. de la E. García; M. Garabán



A mediados de este siglo Michel Foucault afirmaba que el hombre -el ser humano, digamos- era una *creación* relativamente reciente. El ser humano, tal y como lo conocemos hoy, puede pasar por eso, es decir, por ser una construcción muy antigua producto de cierto juego de intelecciones. De ser así, como unos cuantos aseguran, las disciplinas científicas y sobre todo la psicología han jugado un rol determinante. Eso de decir cómo somos, qué hacemos y por qué, juego predilecto de psicólogos, ha contribuido a crear precisamente eso que somos, eso que hacemos y por qué. El ser humano actual es una red de instancias (sociales, históricas, económicas, etc.) pero sobre todo es un *continente psicológico*, con percepciones, representaciones, comportamientos, actitudes, y pare Ud. de contar. Estas *Contribuciones a la Psicología en Venezuela*, más que ser un baremo de investigaciones *científicas*, son un aporte, voluntario o no, a la conformación de ese ser que vamos siendo. Así, el lector encontrará en estas páginas una muestra heterogénea de cómo se construye el saber sobre nosotros mismos y, al mismo tiempo, el estado actual de ese saber. He aquí, pues, estos detalles de ser y el juego de certidumbres que comportan. En nuestra disciplina, justo es decirlo, lo inestimable adopta esta forma.

