

Fernando González Rey  
Albertina Mitjans Martínez

LA PERSONALIDAD  
SU EDUCACIÓN Y DESARROLLO



# La personalidad su educación y desarrollo

F. González Rey  
A. Mitjans Martínez



# La personalidad Su educación y desarrollo

Dr. Fernando González Rey  
Lic. Albertina Mitjans Martínez



Editorial  
Pueblo y Educación

Edición: Lic. María Elena Vázquez García  
Diseño: Virgilio Gutiérrez Lacorte  
Corrección: Olga Deulofeu López

© Fernando González Rey y Albertina Mitjans Martínez, 1989  
© Editorial Pueblo y Educación, 1989

EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN  
Ave. 3ra. A No. 4605, entre 46 y 60,  
Playa, Ciudad de La Habana

SNLC:CU 0162180.7

<b>Capítulo 1</b>	
<b>Sobre el estudio de la personalidad en psicología</b> .....	1
Historicidad de los problemas actuales en el estudio de la personalidad, 1 El sujeto en la psicología, 14 Distintos niveles de construcción teórica en el estudio de la personalidad, 19	
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Cuestiones teóricas y metodológicas en el estudio de la personalidad</b> .	33
Lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad, 33 La creatividad como proceso de la personalidad, 38 La metodología en el estudio de la personalidad, 65 Utilización de diferentes instrumentos en el diagnóstico de la personalidad, .....	78
<b>Capítulo 3</b>	
<b>La educación y el desarrollo de la personalidad</b> .....	103
¿Qué entender por educación de la personalidad?, 103 Educación y desarrollo. Sobre la periodización del desarrollo de la personalidad, 114 El proceso de educación de la personalidad. Exigencias para una educación efectiva, .....	128
<b>Capítulo 4</b>	
<b>Educación moral de la personalidad</b> .....	147
Investigación sobre la esfera moral de la personalidad, 147 Efectividad de los ideales morales, 155 Análisis de los resultados de las investigaciones sobre la regulación moral de la personalidad, 158 Relación entre las formaciones psicológicas y las tendencias orientadoras de la personalidad en la regulación moral, 185 Algunas reflexiones necesarias sobre la educación moral, .....	187

<b>Capítulo 5</b>	
<b>Educación vocacional y profesional</b> .....	191
¿Se educa la orientación profesional del joven? Exigencias de este proceso, 191	
Etapas del desarrollo de la orientación profesional, 202	
Motivación hacia el estudio y la profesión como elementos de la jerarquía motivacional de la personalidad, .....	211
<b>Capítulo 6</b>	
<b>Educación para la salud</b> .....	224
Concepto de salud. Definiciones necesarias, 224	
Lo social y lo individual en la salud humana, 229	
Algunas reflexiones sobre la educación para la salud, .....	253
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	262

**SOBRE EL ESTUDIO  
DE LA PERSONALIDAD  
EN PSICOLOGÍA**

**HISTORICIDAD DE LOS PROBLEMAS  
ACTUALES EN EL ESTUDIO  
DE LA PERSONALIDAD**

En los últimos diez años, la categoría personalidad ha sido reconceptualizada desde distintas posiciones teóricas y su estudio, a pesar de las diferencias derivadas de las posiciones más generales que sirven de punto de partida a los diferentes autores, presenta un conjunto de problemas generales, comunes, que evidencian un momento cualitativo nuevo en el pensamiento psicológico.

El funcionalismo, así como las distintas tendencias orientadas a la comprensión parcial del hombre, bien a través de funciones u otros mecanismos que nos conducen a una visión limitada y, en última instancia, reduccionista de la regulación psicológica, comienzan a dar paso a la búsqueda de mecanismos psicológicos más completos e integrales que permitan explicar las diferentes funciones de la personalidad en la regulación del comportamiento.

La orientación que se evidencia en las distintas direcciones que enfatizan la necesidad de la categoría personalidad y su valor heurístico en la investigación psicológica, rompe con las concepciones tradicionales, orientadas a hipertrofiar y universalizar el significado de ciertos contenidos psicológicos, estandarizando su valor en el proceso de regulación psicológica de todos los individuos.

Como ejemplo de lo anterior podemos citar la teoría de los rasgos, que expresa una relación lineal entre contenidos psicológicos atomizados, representados por los rasgos y comportamientos concretos del sujeto. Los rasgos se definen por su contenido, el cual a su vez es conceptualizado por tipos de comportamientos concretos del sujeto.

Los rasgos, las dimensiones, los factores son unidades psicológicas que identifican tipos concretos de conducta de una manera descriptiva, pero no pueden utilizarse para explicar funciones diferentes de esos contenidos de acuerdo a su significación en relaciones más complejas dentro de la personalidad.

El propio psicoanálisis, si bien ofreció un modelo sobre la personalidad, donde las funciones de sus diferentes componentes variaban dentro de determinado rango, de acuerdo a las relaciones de estos elementos entre sí, presentaba, sin embargo, un modelo cerrado sobre la personalidad que se apoyaba en un sistema de mecanismos e interrelaciones de contenidos estandarizados, definidos de manera absoluta en el *ello*, el *yo* y el *super yo*.

La presentación de la personalidad por contenidos generalizados en categorías con vida propia, que se integran en sistemas cerrados, representó una alternativa que siguieron los propios disidentes de Freud, como Adler y Jung, así como muchos de los representantes del neopsicoanálisis.

Aunque Freud ofreció un marco dinámico más complejo del comportamiento humano, que posibilitó comprender lo psíquico en términos de conflictos y contradicciones entre sus distintos contenidos, las categorías que constituyeron los pilares de esta dinámica tenían un carácter ahistórico y se definían por contenidos inherentes a todos los individuos.

El psicoanálisis y las distintas posiciones neopsicoanalistas no descubren verdaderas funciones reguladoras de la personalidad, ni los indicadores de estas funciones en distintos niveles del comportamiento humano.

La personalidad, desde el punto de vista psicoanalítico, es un campo de batalla, cuyos resultados orientan de manera inmediata el comportamiento del hombre, sin que este pueda hacer nada por cambiar dicho rumbo.

La psicología dinámica acepta de forma bastante generalizada el principio de explicar los más diversos comportamientos del hombre, sobre la base de unos pocos motivos básicos que, por regla general, se presentan como inherentes a la naturaleza humana. Estos motivos se imponen al comportamiento de forma directa, al margen de la mediatización de la personalidad como expresión psicológica del sujeto portador de estos motivos, que es el hombre. La forma en que motivos similares por su contenido se individualizan en niveles distintos de regulación de la personalidad, a través de unidades psicológicas diferentes, no constituye objeto de atención para los distintos enfoques tradicionales de la motivación y la personalidad.

La personalidad es integral en tanto sumatoria, como se manifiesta en la teoría de los rasgos y los enfoques dimensionales, o bien es integral por

explicar a través de las relaciones entre un pequeño número de categorías, a las que se les llama personalidad, toda la gama de sus comportamientos, como ocurre en el psicoanálisis y el neopsicoanálisis.

Dentro del psicoanálisis, sin embargo, surgen tentativas interesantes que reflejan una toma de conciencia real sobre la significación de lo social en la vida psíquica, y sobre el papel del sujeto en la regulación del comportamiento, las cuales evidencian las exigencias indiscutibles del objeto de estudio, sobre las que el investigador va transformando sus puntos de partida.

Partiendo del psicoanálisis, revisten particular interés, tanto para la psicología general como para la social, los trabajos de Enrique Pichon Riviere. En su obra no se logra trascender el marco psicoanalítico desde un punto de vista cualitativo, pero sus trabajos dejan claramente establecidas necesidades de transformación profunda del psicoanálisis, que quedan como abiertas al último desarrollo de la psicología, como indicadores de cambio y de la necesidad de una nueva etapa en la reflexión psicológica.

En el concepto de *salud mental* expuesto por Pichon, se sintetizan importantes indicadores del proceso realidad-individuo, no vistos como realidades antinómicas, sino como momentos cualitativos particulares de una integración sistémica, en la que el individuo es sujeto de un conjunto de relaciones que lo definen en su propia historicidad y que exigen de él una posición constantemente activa, condición de su expresión sana y creativa dentro de estas relaciones. En este sentido escribe Pichon:

El sujeto sano en la medida que aprehende el objeto y lo transforma, se modifica también a sí mismo, entrando en un interjuego dialéctico, en el que la síntesis que resuelva una situación dilemática se transforma en el punto inicial o tesis de otra antinomia, que deberá ser resuelta en este continuo proceso en espiral. La salud mental consiste en este proceso, en el que se realiza un aprendizaje de la realidad a través del enfrentamiento, manejo y solución integradora de los conflictos.

En las palabras anteriores, Pichon evidencia el peso que le da a lo social, de una parte, concebido no como configuración externa de estímulos, sino como sistema de relaciones donde el sujeto se implica, y el papel activo del sujeto, por otra, comprendido como sujeto de estas relaciones, de cuya organización, enfrentamiento y manejo dependerá el nuevo paso de su desarrollo individual.

Esta comprensión del proceso de salud aboca adecuadamente la significación del hombre como sujeto de su sistema de relaciones, y el medio social, en cuyo seno se definen estas relaciones, trascendiendo la compren-

<sup>1</sup> Pichon, E.: *Del psicoanálisis a la psicología social (I)*, p. 15.

sión biologicista del sujeto, y el reduccionismo en la explicación de la génesis de las operaciones psicológicas del sujeto.

La incorporación de la categoría *comunicación* como principio importante del marco terapéutico, no solo a nivel individual, sino también grupal, enriquece la comprensión psicológica del sujeto de esta comunicación, a cuyas particularidades funcionales en la regulación del comportamiento se refiere Pichon en distintos momentos de su obra. Así escribe:

“La psicología social que postulamos tiene como objeto el estudio del desarrollo y transformación de una realidad dialéctica entre formación o estructura social y la fantasía inconsciente del sujeto, asentada sobre sus relaciones de necesidad. Dicho de otra manera, la relación entre estructura social y configuración del mundo interno del sujeto, relación que es abordada a través de la noción del vínculo...” “El sujeto no es solo un sujeto relacionado, es un sujeto producido. No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases”.<sup>1</sup>

El peso a lo inconsciente, no como organización cerrada de naturaleza instintiva, sino como expresión de alienación y configuración social, es el punto fundamental en la definición psicoanalítica de Pichon, pero sobre él se ve la definición del sujeto de las relaciones sociales, y su propia historicidad, en tanto todo “es un sujeto producido”.

El universo conceptual de naturaleza psicoanalítica define que se integren reflexiones que trascienden el propio psicoanálisis, bajo su rótulo, produciéndose una cierta inercia conceptual, de raíces históricas, que eleva la resistencia del científico a la conclusión de “estoy en otro momento teórico general”.

En este punto, el desarrollo psicoanalítico deja abierta una puerta hacia una psicología concreta, como le llamó Politzer, que como ciencia particular integre los aportes de su propia historia y, en un marco teórico y metodológico único, se desarrolle como ciencia integral.

Esta dirección de trabajo orientada a la comprensión social del hombre concentra hoy la atención de muchos psicoanalistas latinoamericanos, destacándose los trabajos de autores argentinos, que reflejan con plasticidad los cambios necesarios experimentados por la ciencia ante la amplitud y profundización de su objeto.

La utilización de la psicología para enfrentar problemas de la vida social ha definido una aproximación crítica a categorías e interpretaciones que limitan una comprensión auténtica del determinismo social de la personalidad, momento este imprescindible para un cambio conceptual más profundo en la propia concepción de la personalidad planteada por el modelo psicoanalítico.

<sup>1</sup> Pichon, E.: Ob. cit., p. 107.

En este sentido, en la comunicación preliminar de la Comisión de Investigación Psicoanalítica sobre las consecuencias de la represión política, publicada en el libro *Argentina. Psicoanálisis. Represión política*, se expresa:

“Se hace indispensable una mayor flexibilidad en la inclusión de determinados fenómenos dentro de la patología. Por ejemplo, el suicidio de alguien que sabe que va a morir torturado tiene características que no lo hace incluíble en las descripciones conocidas (...) También se hace importante categorizar conductas respecto del cuidado de sí mismo o de observación del medio, en las que es difícil establecer el límite entre prudencia y paranoia en un clima de persecución real.”<sup>1</sup>

Este llamado a la flexibilidad más bien se ajusta de forma implícita a la necesidad de reconceptualizar muchos de los problemas presentados en la concepción freudiana y en la comprensión biologicista de la naturaleza humana. Las demandas que los analistas enfrentan dentro de la vida social exigen de nuevos marcos conceptuales para su análisis y solución.

Otra corriente que aportó elementos relevantes al estudio de la personalidad en la psicología lo fue la psicología humanista, dirigida a comprender al hombre como un ser activo, complejo, orientado a la autorrealización.

Los psicólogos humanistas, más que definir unidades aisladas de la personalidad (rasgos, factores, instintos u otras) intentan caracterizar formas integrales de la regulación psicológica, que diferencian unos individuos de otros.

En tal sentido, se inscriben los conceptos de *hombre autorrealizado* de A. Maslow y de *personalidad madura* de G.W. Allport; cuando el individuo logra este nivel funcional de la personalidad, modifica esencialmente las particularidades cualitativas de todos los elementos psicológicos que participan en la regulación del comportamiento.

Los propios motivos se diferencian en sus particularidades funcionales de acuerdo al nivel general alcanzado por la personalidad en que se inscriben; así, como característica del hombre autorrealizado Maslow señala:

La motivación del desarrollo (que él señala como característica del hombre autorrealizado) puede ser una motivación a largo plazo. Llegar a ser buen psicólogo o buen artista puede absorber la casi totalidad de la duración de una vida. Las teorías del equilibrio, homeóstasis o reposo se refieren solo a episodios a corto plazo, cada uno de los cuales no guarda relación con los otros. Allport ha insis-

<sup>1</sup> *Argentina. Psicoanálisis. Represión política*, p. 21.

tido particularmente en este punto. La planificación y programación del futuro, señala él, son actividades intrínsecas a una naturaleza humana saludable.<sup>1</sup>

Para el hombre autorrealizado los motivos forman orientaciones estables, proyectadas al futuro, que implican sistemáticamente las potencialidades de la personalidad en su consecución. Estos motivos superiores se diferencian de los llamados motivos de la deficiencia, orientados a la satisfacción inmediata, proceso en el cual reducen la tensión funcionando por un esfuerzo homeostático.

Para estos autores los sujetos se diferencian no solo por los contenidos que orientan el comportamiento humano, sino, esencialmente, por la forma en que estos contenidos participan en la regulación psicológica.

En su esfuerzo por diferenciar cómo operan las personalidades autorrealizadas, Maslow logra identificar diferencias incluso en los marcos de las operaciones cognitivas. Él plantea:

Resulta así como si unas personas menos desarrolladas vivieran en un mundo aristotélico en el que las clases y los conceptos poseyeran límites definidos y fueran mutuamente exclusivos e incompatibles, vgr. varón-hembra, egoísta-altruista, adulto-niño, amable-cruel, bueno-malo. A es A y todo lo demás es no-A, en la lógica aristotélica; y jamás pueden existir ambas cosas al mismo tiempo. Sin embargo, las personas que se autorrealizan comprenden que A y no-A se compenetran y forman una sola cosa, que cualquier persona es al mismo tiempo buena y mala, hembra y varón, adulto y niño.<sup>2</sup>

Tras la definición de personalidad autorrealizada, hay un esfuerzo por presentar al hombre como sujeto de su comportamiento, a través de niveles funcionales diferentes en la regulación psicológica. En el ejemplo citado, Maslow enfatiza la significación de la organización cognitiva de la información, como indicador relevante del estudio de un momento o nivel del desarrollo de la personalidad; sujeto autorrealizado.

La comprensión de Maslow del sujeto, apoyada en sus potencialidades funcionales en la regulación del comportamiento, lo lleva a integrar aspectos psicológicos, tratados de forma atomística y fragmentada, en una concepción integral, donde su definición se logra en los marcos del desarrollo integral de la personalidad. Por ejemplo, en su propia comprensión de la persona creativa, escribe: "...el problema de la creatividad es el problema de la persona creativa (y no de los productos creativos, de los comportamientos creativos, etc.)".<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Maslow, A.: *El hombre autorrealizado*, p. 63.

<sup>2</sup> Maslow, A.: Ob. cit., p. 74.

<sup>3</sup> Maslow, A.: *La amplitud potencial de la naturaleza humana*, p. 81.

La unidad conceptual de estos autores, en el énfasis en el carácter integral y funcional de la personalidad, se expresa también en Carl Rogers, quien escribe:

Si consideramos la proposición restante de que el *self*, en condiciones apropiadas, es capaz de reorganizar en cierto grado su propio campo perceptual y así alterar su conducta, parece también despertar cuestiones inquietantes. Siguiendo la senda de esta hipótesis, parecería significar un cambio en el énfasis de la psicología desde el enfoque sobre la rigidez de los atributos de la personalidad y las habilidades psicológicas, hacia la alterabilidad de estas mismas características. Concentraría más la atención en los procesos que en los atributos fijos.<sup>1</sup>

Rogers en su obra le otorga una especial importancia al *self*, como agente activo, cuyas valoraciones, percepciones y otras funciones tienen un papel decisivo en el sentido psicológico que un hecho adquiere para la personalidad. Su énfasis en el *yo*, o el *self*, tienen características funcionales similares a los conceptos de persona autorrealizada de Maslow o de personalidad madura en Allport, aunque en este último se manifiesta de forma más trabajada una concepción psicológica de la personalidad, que no se reduce al papel activo del *self*.

Rogers enfatiza la función perceptual del *self*, e integra en este concepto tradicional las potencialidades activas y reguladoras de la personalidad, con lo que simplifica la naturaleza psicológica de muchos de los mecanismos que describe.

La utilización de las categorías en Rogers evidencia un interés más marcado hacia las cuestiones de la psicoterapia, que hacia el estudio de la personalidad, la cual cuenta con categorías demasiado generales que abarcan las más disímiles funciones. Esta regularidad en el potencial heurístico de las categorías utilizadas es común a los autores que se orientan hacia la personalidad, como un momento secundario de su concepción terapéutica.

El énfasis en aspectos dinámicos y funcionales del funcionamiento psíquico se realiza de manera particular por la psicología cognitiva. Si bien los psicólogos cognitivos no se orientan a definiciones estructurales sobre la personalidad, avanzan de manera notable en la comprensión de las operaciones cognitivas en los procesos de regulación y autorregulación del comportamiento.

Ya G. Kelly afirmó la significación del proceso de conceptualización de la realidad como vía esencial para el estudio psicológico del hombre. El esquema de Kelly, como el de los psicólogos humanistas, no se orienta

<sup>1</sup> Rogers, C.: "El proceso de valoración de la personalidad madura", en *La educación y la personalidad del niño*, p. 81.

hacia la descripción de contenidos de la personalidad, sino hacia la forma en que la personalidad utiliza sus contenidos a través de los constructos personales que elabora.

Los constructos personales que maneja el sujeto en sus distintas interrelaciones posibilitan definir sus principales valores y conflictos.

Si bien los conceptos que utiliza el individuo para reflejar una situación nos descubren un indicador importante para el estudio de la personalidad, esta no se agota por este proceso, sino que más bien lo define. Si para Kelly el hombre crea constructos con los cuales configura la realidad, para nosotros el sistema valorativo conceptual es una de las operaciones de la personalidad, cuyas particularidades dependen de las propias relaciones del hombre con la realidad y de su historia individual.

Es cierto que el hombre le da un sentido psicológico a la realidad, pero este no es expresión de un momento cognitivo de enfrentamiento con ella, sino de una historia individual conformada en una personalidad concreta que se expresa en su sistema de conceptos para valorar la realidad y valorarse a sí misma.

Dentro de esta dirección del pensamiento, también se ha experimentado una evolución significativa ante las exigencias derivadas de la investigación. Así, R. Lazarus, quien es uno de los máximos exponentes de la orientación cognitiva en la psicología contemporánea, escribe: "Aunque consideramos la cognición (del significado) como una condición necesaria de la emoción, es un error conceptual afirmar que las emociones preceden a los pensamientos o, al contrario, que los pensamientos preceden a las emociones".

Con este planteamiento, que se aclara más en otros momentos de su obra, Lazarus se orienta hacia una comprensión sistémica de la relación entre lo cognitivo y lo afectivo, que no puede ser comprendida en esquemas causales unilaterales, a pesar de las limitaciones que aún conserva del reduccionismo cognitivo, al enfatizar la cognición como condición necesaria de la emoción. Pensamos que no toda emoción tiene un origen simbólico, por la complejidad de los factores que afectan las necesidades de la personalidad, complejidad que trasciende la capacidad cognoscitiva de la personalidad para aprehender esta realidad.

Las operaciones presentadas por los psicólogos cognitivos esclarecen mucho el sentido del intelecto y la cognición en las funciones de la personalidad, y permiten ubicar con más precisión el rol de lo cognitivo en ella.

En esta dirección, resultan también sugerentes las investigaciones sobre el nivel de información disponible en el individuo. En estos estudios se logran aclarar operaciones que en las concepciones más tradicionales se infieren del funcionamiento de un elemento estructural de la personalidad, el cual era responsable de estos comportamientos, impidiendo el conocimiento de su naturaleza psicológica.

<sup>1</sup> Lazarus, R.S. y S. Folkman: *Stress y procesos cognitivos*, p. 293.

Si bien la personalidad no puede reducirse a un sistema de información, resulta indiscutible que opera con información, y que sus contenidos expresan distintos niveles de individualización de la información mediante diversas operaciones psicológicas.

Es así como se han conceptualizado un conjunto de aspectos interesantes sobre el sistema de procesamiento de información por la personalidad, que son factibles de utilizar en la investigación y que pueden ocupar un lugar en los estudios actuales sobre ella.

Desde el punto de vista de la personalidad, el sistema de información tiene una significación en los procesos de regulación y autorregulación del comportamiento, a través de indicadores psicológicos concretos de las operaciones de la personalidad realizadas en base a esta información.

Muchos de los aspectos que estos psicólogos evalúan reflejan operaciones de la personalidad que deben ser tenidas en cuenta en relación con las distintas formaciones, subsistemas y niveles que la integran.

La forma en que un sujeto utiliza la información de que dispone, y las propias operaciones mediante las cuales fija la información que recibe, la generaliza, sintetiza y compromete con su sistema de operaciones y objetivos, constituyen procesos importantes de la personalidad.

El valor heurístico de la categoría personalidad se ha desarrollado, incluso, entre los psicólogos conductistas, destacándose el trabajo de Emilio Ribes y Silvia Sánchez: "El problema de las diferencias individuales: un análisis conceptual de la personalidad". En él los autores presentan la necesidad de la categoría personalidad para la investigación psicológica, planteando:

Dicha teoría (se refieren a la teoría de la personalidad) es el eslabón necesario, a la interfase para transferir conocimiento, entre la teoría de la conducta como teoría de proceso, y las aplicaciones tecnológicas de la psicología. Sin una teoría de la individualidad carece de sentido plantearse la aplicación pertinente del conocimiento científico del comportamiento de los individuos, a las circunstancias singulares y cotidianas que conforman la dimensión psicológica de la vida social.<sup>1</sup>

A pesar de las diferencias que se pueden tener con Ribes al ubicar esencialmente el papel psicológico de la personalidad en la acción del estado interactivo, el que define como:

...efecto de invariantes funcionales en la adquisición y ejercicio de competencias respecto a demandas y motivos sociales específicos. No obstante, una vez establecidos los diversos estilos interactivos, podremos suponer no solo que son relativamente invariantes y

<sup>1</sup> Ribes, E. y Silvia Sánchez: *Psicología de la personalidad*, p. 32.

autónomos de las demandas motivacionales, sino que, además, influyen en la adquisición y regulación de motivos y competencias.<sup>1</sup>

Si bien el término de estilo interactivo queda reducido a indicadores comportamentales como formas consistentes de conductas concretas, de hecho responden a un proceso que se opera en el sujeto de la conducta y que mediatiza la adquisición y regulación de contingencias externas, que tradicionalmente han sido resortes absolutos de la conducta en esta orientación del pensamiento.

Ribes enfatiza los aspectos funcionales del comportamiento, y destaca cómo un mismo contenido tiene expresiones funcionales diferentes en cada sujeto. Sobre esto expresa:

En una situación como tendencia al riesgo, por ejemplo, encontramos diferencias sistemáticas en todos y cada uno de los individuos, en la forma en que su conducta se vincula a los diversos parámetros de la situación, vbg R., el número de cambios de opción de respuestas, la opción de magnitud de consecuencias elegida, los cambios de la variabilidad en la magnitud diferencial de las consecuencias, etcétera.<sup>2</sup>

La idea de desarrollar el aspecto funcional de los contenidos psicológicos que participan en la regulación del comportamiento es fundamental en la comprensión del lugar de la personalidad en la ciencia psicológica. Sin embargo, Ribes comprende lo funcional solo en términos de atributos objetivos de la conducta, mientras que nosotros consideramos lo funcional como las operaciones psicológicas que el sujeto realiza con un contenido determinado (nivel de elaboración del contenido, proyección temporal, flexibilidad o rigidez del mismo, etcétera.)

Pensamos que al margen de todas las diferencias, el propio planteamiento de la categoría personalidad dentro de la teoría conductista, y el significado que a esta se le otorga en la estabilidad de la interacción del sujeto frente a contingencias externas diversas, tienen un importante valor en la evolución de esta dirección del pensamiento psicológico.

Este primer paso dentro de la orientación conductista evidencia la movilidad del pensamiento psicológico dentro de los distintos enfoques tradicionales que han tenido una prevalencia significativa en la historia de la psicología.

A partir de sus diversos matices, el valor heurístico de la categoría personalidad es reconocido y desarrollado con no pocos puntos de contacto, por los autores de diferentes escuelas.

<sup>1</sup> Ribes, E. Silvia Sánchez: ob. cit., p. 19.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 25.

Finalmente, comentaremos algunas de las posiciones más recientes que se han venido desarrollando entre los psicólogos de orientación marxista, pues los antecedentes históricos de estas posiciones se han examinado en otras publicaciones.<sup>1</sup>

De manera general, se ha superado la tendencia a ver la personalidad como un momento interno de la actividad, sobre la base de un isomorfismo entre los procesos subjetivos de la personalidad y las operaciones de la actividad. En este sentido M. Vonwerg señala:

En fin de cuentas, el verdadero problema metodológico estriba en si la estructura objetiva de la actividad y la acción individual son isomorfas o no, o lo que es lo mismo, qué relación guardan entre sí. Si se investiga este problema a manera de un análisis *psicológico científico-particular*, se necesita algo más que la mera comprobación de una dialéctica de apropiación y objetivación. La razón para ello es que este modelo teórico hace abstracción de los mecanismos de regulación psíquica de esta interacción.<sup>2</sup>

La psicóloga soviética K.A. Abuljánova escribe:

En la psicología soviética aparecieron en un primer plano, desde el comienzo de su formación, dos principios metodológicos: el principio de la personalidad y el principio de la unidad de la conciencia y la actividad. Hoy podemos hablar de la unión de ambos principios. La relación entre conciencia y actividad está mediada y regulada por la personalidad.<sup>3</sup>

La autonomía relativa y la especificidad de los procesos psicológicos de la personalidad son aceptadas por todos los psicólogos de orientación marxista, lo que ha creado condiciones favorables para la definición de complejos indicadores subjetivos de las funciones de la personalidad, algunos de los cuales se analizarán más adelante.

Para los psicólogos de orientación marxista resulta un hecho, en el momento actual, el reconocimiento del valor heurístico de la categoría personalidad para las distintas esferas de la psicología aplicada así como para el desarrollo de la psicología general. La búsqueda de las complejas regularidades subjetivas de los procesos de regulación y autorregulación del comportamiento, los cuales no pueden ser identificados, ni por sus contenidos, ni por su estructura, con ningún sistema de operaciones externas del individuo, permite definir adecuadamente una dirección de pensa-

<sup>1</sup> Véase González, F.: *Psicología de la personalidad*.

<sup>2</sup> Vonwerg, M.: "Fundamentos de la modificación de la conducta en la psicología de la personalidad", en *Psicología en el socialismo*, p. 190.

<sup>3</sup> Abuljánova, K.A.: "Personalidad y actividad", en *Psicología en el socialismo*, p. 179.

miento hacia los verdaderos problemas del estudio de la personalidad, la que encuentra hoy su expresión en psicólogos de orientación marxista de diferentes países.

Hemos encontrado en el análisis de las diferentes formas de aproximación al estudio de la personalidad, realizada en los últimos años, un conjunto de características generales que son las siguientes:

- Los psicólogos se interesan cada vez menos por las definiciones generales de la personalidad, reconociendo su compleja estructura sobre la que aún hay un conocimiento bastante limitado que impide una definición general, realmente productiva a la investigación científica. Sin embargo, se enfatiza en un conjunto de particularidades de la organización y funcionamiento de la personalidad, que se convierten en un soporte teórico y metodológico general para la búsqueda y la reflexión en este campo de trabajo. En este sentido la psicóloga soviética L.I. Ansíferova escribe:

Hay una sólida base para suponer que esta organización psicológica de la personalidad actúa por sí misma como un complejo sistema jerárquico por niveles, que en cada etapa del camino vital del hombre representa una expresión transformada de la historia de su desarrollo.<sup>1</sup>

Más que una definición, la autora apunta hacia principios generales de la organización de la personalidad y del determinismo histórico individual de esta organización, los que actúan en calidad de orientación teórica y metodológica general para la investigación y la elaboración teórica en esta esfera.

- Entre los investigadores se observa una tendencia al énfasis en los aspectos funcionales de la personalidad, los que son analizados en estrecha unidad con los contenidos. Es así como L.I. Ansíferova, en el artículo citado anteriormente, plantea:

“La formación de los niveles fundamentales libera las posibilidades funcionales del hombre para el desarrollo creativo ulterior, permite apoyar un nivel elevado de tensión, necesario para el planteamiento de tareas no propuestas anteriormente...”<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ansíferova, L.I.: *Psicología de la formación y desarrollo de la personalidad*, p. 8 (ed. en ruso).

<sup>2</sup> Ansíferova, L.I.: Ob cit. p. 10.

**La autora relaciona los distintos niveles de la personalidad con su potencial dinámico, idea muy interesante que aún debe desarrollarse en las investigaciones concretas de los distintos niveles de la personalidad y su interrelación.**

En esta misma línea de razonamiento, K.A. Abuljánova escribe:

Las tentativas del enfoque estructural puro hacia la personalidad, de los métodos estáticos de su conocimiento, cada vez más descubren su carácter no satisfactorio hoy (...) Aparece un esfuerzo natural a aplicar el enfoque procesal, dinámico a la investigación, a la determinación y análisis del desarrollo de la personalidad.<sup>1</sup>

El psicólogo polaco K. Obuchowsky plantea:

La solución de cualquier problema concreto resultante, no solo pone al individuo frente a nuevos problemas, sino también frente a problemas más complicados. Ese es el curso de la vida. Por tal razón, el potencial de las posibilidades del individuo tiene que ser continuamente aumentado...<sup>2</sup>

Es evidente que el énfasis en los aspectos funcionales y dinámicos de la personalidad responde a la necesidad de representársela en el ejercicio de sus funciones. Esto nos pone ante la búsqueda de las operaciones e indicadores psicológicos sobre cómo la personalidad participa en la regulación y la autorregulación del comportamiento, procesos que se desarrollan establemente ante una realidad siempre cambiante en su sentido psicológico para el individuo.

La representación de la personalidad como conjunto de contenidos que se expresan linealmente en formas de conducta concretas, que aparecen como unidades estandarizadas de la expresión individual, ha dado paso a otro momento, en que se enfatizan los indicadores concretos de la forma en que el individuo utiliza estos contenidos en la regulación de su comportamiento.

Cómo combinar el carácter necesariamente cambiante de las operaciones de la personalidad ante las exigencias complejas de la realidad, con la determinación de las regularidades necesarias que subyacen tras los distintos niveles de potencialidades individuales para el desarrollo de unos tipos u otros de operaciones en la regulación del comportamiento, es una necesidad imperiosa de este campo de estudio.

<sup>1</sup> Abuljánova, K.A.: “El desarrollo de la personalidad en el proceso de la actividad vital”, en *Psicología de la formación y desarrollo de la personalidad*, p. 20 (ed. en ruso).

<sup>2</sup> Obuchowsky, K.: “Algunos problemas de la personalidad desarrollable”, en *Psicología en el socialismo*, p. 183.

- Cada vez de forma más frecuente, los psicólogos señalan entre las funciones principales de la personalidad la de estructuración de la dimensión futura del comportamiento. La estructuración de objetivos, sistema de aspiraciones, intenciones e ideales, evidencia un elevado desarrollo de la mediatización consciente del sujeto en la esfera motivacional de la personalidad, lo que se convierte en un indicador importante de la efectividad de su motivación. La función anticipatoria de la personalidad en relación con sus motivos más relevantes, le permite al sujeto sentir el "ahora" como un momento de su proyecto futuro, lo cual refuerza la acción de sus motivaciones presentes, logrando, a su vez, una orientación más flexible e individualizada de ellas en el proceso de regulación motivacional.

En sentido general, los psicólogos contemporáneos se aproximan por distintos caminos al estudio de las múltiples funciones, niveles y contenidos de la personalidad, lo cual es lógico teniendo en cuenta la naturaleza compleja de su objeto de estudio. No obstante, comienzan a definirse con bastante estabilidad, detrás de las diferentes alternativas de búsqueda, las direcciones que arriba se mencionan, con lo que aparece un nuevo momento cualitativo en el estudio de la personalidad, que deja atrás las posiciones estáticas orientadas a una definición cerrada y estandarizada de la personalidad, centrada solo en un tipo de contenido o en la absolutización de una de sus formas de expresión.

## EL SUJETO EN LA PSICOLOGÍA

El problema del sujeto en la psicología ha sido insuficientemente tratado, presentándose en la mayoría de los enfoques tradicionales lo psíquico como reactivo, pasivo y gnoseológico. El hombre aparece dominado en ocasiones por contingencias externas inmediatas, como es el caso del conductismo y, en otras, por fuerzas internas que no puede regular, ante las cuales su acción consciente es una simple mediadora entre exigencias externas e internas que le resultan igualmente ajenas, como es el caso del psicoanálisis.

En la psicología humanista aparece un intento bien definido y productivo de presentar al hombre en condición de sujeto de su comportamiento; sin embargo, en los distintos enfoques que integran esta corriente no se logra armonizar la condición de sujeto y el determinismo sociohistórico de la misma.

El desarrollo del enfoque marxista en la psicología tampoco ha enfatizado el papel del sujeto en su elaboración teórica, sino el determinismo externo sobre lo psíquico, que se redujo esencialmente al determinismo objetual sobre las operaciones internas, psicológicas.

El énfasis en el carácter reflejo de lo psíquico y su determinismo externo determinó la estrechez en la aplicación del principio del determinismo sociohistórico de lo psíquico, así como del propio principio del reflejo, el que se aplicó básicamente desde una perspectiva gnoseológica de proyección temporal inmediata.

La regulación psíquica se presentó como un momento de la actividad objetual, desarrollándose todas las categorías psicológicas en términos de la actividad. El verdadero principio aglutinador y formador de todas las categorías psicológicas parciales fue la actividad; así el motivo es el objeto de la actividad, el sentido personal se presenta como la relación entre el motivo y el objetivo de la actividad, la formación de un nuevo motivo es la conversión del acto en la actividad y el sujeto de estos procesos brilla por su ausencia.

K.A. Abuljánova escribe:

En la concepción de la actividad de A.N. Leontiev se absolutiza el proceso de formación de objetivos y se excluye al sujeto de la actividad, y esto conduce a la forma despersonalizada de la propia actividad. El enfoque procesal hacia la actividad aparece aquí relacionado exclusivamente con las relaciones dentro de su estructura. En esta concepción está ausente la representación de cómo el hombre se relaciona con su actividad, por lo cual se excluye de ella, así como su nueva cualidad de realización como sujeto.<sup>1</sup>

El planteamiento del sujeto en la psicología marxista presupone reconceptualizar una gran parte del universo de categorías psicológicas, elaboradas sin atender el carácter mediatizador activo de la personalidad, en calidad de sujeto de sus diferentes manifestaciones parciales. En este sentido L.I. Ansíferova en su introducción al libro *Motivación y actividad*, de Heins Heckhausen, escribe:

Para la psicología marxista es indiscutible el reconocimiento del rol fundamental de la conciencia en la actividad del hombre, el cual actúa como sujeto de sus acciones internas específicas, en particular reflexivas, en la elaboración de sus motivaciones. Él conscientemente elabora los objetivos de su conducta particular y de la actividad, transforma cognitivamente las necesidades que representan las relaciones que lo vinculan con el mundo. El sujeto construye los programas de acción, le da sentido a los impulsos que surgen en el sistema de sus valores, convierte el deber en lo personalmente realizable...<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Abuljánova, K.A.: *La actividad y la psicología de la personalidad*, p. 70 (ed. en ruso)

<sup>2</sup> Heckhausen, H.: *Motivación y actividad*, p. 7.

El problema del sujeto y de la personalidad ocupa cada vez más la atención de los psicólogos marxistas, representando un nuevo momento cualitativo en el desarrollo de la psicología.

La condición de sujeto de la actividad se expresa en el hombre como portador de una personalidad concreta. Los mecanismos, formaciones y recursos de la personalidad constituyen los contenidos y las operaciones mediante las cuales el sujeto define conscientemente sus propósitos, sus acciones y atribuye sentido psicológico a sus distintas experiencias y vivencias.

El sujeto expresa activamente su personalidad ante las contradicciones y cambiantes situaciones de la vida, tomando decisiones y configurando proyectos sobre la base de su personalidad, la que a su vez se desarrolla en este intercambio vivo y activo con la realidad.

La personalidad no es, como se expresa en algunas corrientes psicológicas, una sumatoria de rasgos, dimensiones o factores que linealmente se expresan en formas bien definidas de conducta. La personalidad constituye una configuración sistémica de los principales contenidos y operaciones que caracterizan las funciones reguladoras y autorreguladoras del sujeto, quien, en los distintos momentos de su comportamiento, tiene que actualizarlas ante las situaciones concretas que enfrenta mediante sus decisiones personales.

La personalidad como integración psicológica individual no anula ni sustituye las reflexiones, valoraciones, decisiones y comportamientos que el sujeto activamente debe asumir ante las múltiples exigencias externas. El hombre, como sujeto activo de su regulación, se apoya en su personalidad para ejercer esta y, en su propia acción individual, transforma su personalidad a través de sus decisiones y sus comportamientos concretos.

El sujeto individual concreto, como expresión de su personalidad, mediatiza activamente, a través de sus operaciones psicológicas, su vínculo con las influencias externas y con su propia actividad. Ni la actividad que el hombre realiza, ni las influencias que recibe, tiene un valor *per se* en la formación de lo psicológico. Solo la intervención directa del sujeto en sus procesos de conocimiento y actividad, define el sentido psicológico de los mismos en el desarrollo de la personalidad. Acertadamente expresa K.A. Abuljánova:

La categoría marxista de sujeto en el plano de nuestro análisis da base para el establecimiento de la relación de la conciencia y la actividad no a través de las relaciones objetivas específicas del sujeto, cerradas dentro del aspecto gnoseológico y objetual solamente, sino a través de la categoría del sujeto social-histórico.<sup>1</sup>

En el sujeto, lo social aparece altamente sintetizado y transformado en su dimensión histórico individual, a través de su personalidad, que es un reflejo integral del sistema de interrelaciones del hombre con su medio, a lo largo de su irrepensible historia individual.

<sup>1</sup> Abuljánova, K.A.: *Dialéctica de la vida humana*, p. 87 (ed. en ruso).

Lo social deviene lo histórico en la configuración de la personalidad, donde el determinismo sociohistórico adquiere dimensión psicológica, mediatizando activamente cada nuevo momento de este determinismo. El principio del historicismo en la psicología solo es válido si se comprende tanto en la sociedad como en el hombre, portador vivo y activo de su historia individual.

El individuo desde que nace, aún cuando no dispone de personalidad, ni de potencialidades conscientes para la regulación del comportamiento, mediatiza, por sus selectividad, sensibilidad y por el sistema particular de interrelaciones que se configuran en torno a él sobre la base de sus propias particularidades individuales, el sentido que las distintas influencias tienen sobre él.

En este proceso se van conformando las potencialidades sistémicas y conscientes de regulación psicológica que se expresan en la personalidad, las cuales, al aparecer, le permiten al sujeto fijar e individualizar un sistema de información personal, comprometido emocionalmente, que expresa su continuidad histórica en las reiteradas interacciones que el individuo establece con el medio.

Como expresión de esta historicidad, el sujeto es un mediatizador activo de todas las influencias del medio que recibe, así como de las actividades que realiza, lo que determina su intervención directa en el sentido psicológico de estas para la personalidad.

El reflejo no puede ser visto solo como un proceso de relación entre una influencia externa y su expresión lineal en la psique del hombre, como se produce en las imágenes sensoriales. El reflejo de la realidad en la personalidad del hombre se manifiesta en múltiples formas, (valores, ideales, intereses, convicciones, etc.), y guarda una unicidad interna, determinada por la personalidad, que es necesario descubrir en la investigación psicológica. Esta unicidad interna se expresa y preserva por el sujeto en las manifestaciones más diversas de su comportamiento.

Otro de los resultados de la ausencia del enfoque orientado al sujeto en la investigación, es la representación simplista de comprender el comportamiento por la presencia o ausencia de determinado tipo de contenido psicológico. Así, si la persona presta lo suyo es altruista y si no, es individualista.

Los contenidos psicológicos de la personalidad, configurados en rasgos, motivos, formaciones psicológicas y otras formas de existencia en la psique, se presentan a la conciencia del sujeto en forma contradictoria, enmascarada, superpuesta, ante lo cual, el hombre, como sujeto de su propia personalidad, debe diferenciar, sintetizar, tomar decisiones y desarrollar toda una serie de procesos activos cuya resultante es el comportamiento.

Un individuo puede tener sensibilidad ante los demás y, por una serie de consideraciones valorativas ante una situación, tener un comporta-

miento individualista, el que puede incluso no concientizar. Somos más sensibles a lo que se encuentra más relacionado con nuestras motivaciones esenciales y menos sensibles a lo más lejano.

Estas consideraciones tienen un importante sentido metodológico, pues en ocasiones queremos comprender la personalidad en situaciones demasiado simples y abstractas, dándole un sentido psicológico a los comportamientos humanos por sus apariencias y no por sus determinantes reales.

La disección que se ha hecho de lo psíquico determina la pobreza de enfoques integrados en el estudio de los procesos reguladores y autorreguladores de la personalidad.

El proceso del conocimiento en la actividad de enseñanza se ve sujeto a análisis parciales de la acumulación de los contenidos, de la configuración de acciones internas a partir de las externas; sin embargo, el cómo se generan nuevas reflexiones por el joven, cómo trasciende lo que acumula para desarrollar búsquedas personales creativas, y cómo esto se relaciona con indicadores de la personalidad que trascienden la situación de enseñanza, es algo que aún permanece fuera de la atención de los investigadores.

Lo mismo sucede en otros campos de la psicología aplicada, por ejemplo, en la psicología médica. Hasta el presente se han presentado las irregularidades de la vida psíquica en entidades semiológicas, básicamente descriptivas, orientadas por los síntomas o por manifestaciones del comportamiento que de una manera u otra se vinculan bastante directamente con la patología analizada.

Así, por ejemplo, se pretende definir como "responsable" psíquico del infarto del miocardio al patrón A de comportamiento, caracterizado por la urgencia temporal, la multiplicidad de aspiraciones asociadas con ciertas agresividad, etc., pues se observa este tipo de perfil con alta frecuencia entre los sujetos infartados. Es evidente que algunas de las características del patrón A guardan muy estrecha relación con particularidades temperamentales como la impresionabilidad, la impulsividad y la irritabilidad de la personalidad, que pueden propiciar, bajo estado de *stress*, la aparición de indicadores de riesgo al infarto con mayor facilidad que en otros individuos, lo cual no explica la vulnerabilidad psicológica al *stress*.

Para comprender la vulnerabilidad psicológica al *stress*, no podemos partir de cualidades estáticas, parciales de la personalidad. En primer lugar, debemos comprender los indicadores generales de su funcionamiento psicológico, que propician la vulnerabilidad y, en segundo lugar, comprender cómo el sujeto interrelaciona con la situación vital que enfrenta. En estas dos consideraciones, de importancia tanto teórica como metodológica, se integran adecuadamente la personalidad como sistema estable de la configuración psicológica individual, con su expresión activa en el sujeto.

En la vulnerabilidad al *stress* debemos tener en cuenta desde la integridad moral del sujeto y la manera en que esta se refleja en los mecanismos

psicológicos de la personalidad, hasta la forma en que el sujeto enfrenta sus principales conflictos vitales.

En el presente libro se pretende analizar la personalidad del hombre, sus formaciones y mecanismos esenciales en tres esferas fundamentales de expresión de la personalidad: la moral, la de su orientación cognitiva y profesional, y la salud, esferas estrechamente vinculadas, que aparecen como un fenómeno único en el hombre como sujeto del comportamiento.

## DISTINTOS NIVELES DE CONSTRUCCIÓN TEÓRICA EN EL ESTUDIO DE LA PERSONALIDAD

Uno de los problemas mayores que ha presentado el estudio y la investigación de la personalidad en psicología es la tendencia a encerrar la misma en una definición acabada, apoyada esencialmente en un tipo de unidad psicológica constitutiva. Siempre se ha pensado identificar la personalidad mediante unidades estables, definidas por contenidos psicológicos concretos (como rasgos, valores, actitudes, factores, etc.) sobre lo cual tratamos en el primer epígrafe; sin embargo, las exigencias de su estudio obliga a un planteamiento de una lógica diferente.

La personalidad es una organización estable y sistémica de los contenidos y funciones psicológicas que caracterizan la expresión integral del sujeto, en sus funciones reguladora y autorreguladora del comportamiento. El psicólogo no puede quedarse en el nivel de la descripción sobre los contenidos psicológicos que resultan significativos para el hombre. Es necesario conocer y explicar cómo estos contenidos participan en la regulación del comportamiento.

El énfasis en los aspectos funcionales de la regulación psicológica se ha desarrollado fuertemente en los últimos diez años, y queremos presentar algunas consideraciones sobre la personalidad, surgidas de contextos teóricos diferentes, pero que más o menos explícitamente representan orientaciones cercanas en los problemas que se plantean.

Se presenta una tendencia muy actual, en un conjunto de investigadores relevantes de la personalidad, a comprender las distintas particularidades funcionales de esta en la regulación del comportamiento, entendiendo por característica o indicador funcional la forma, el cómo la personalidad realiza su función reguladora, o sea, el indicador funcional representaría las características cualitativas que diferencian a los sujetos entre sí, en la manera en que realizan sus operaciones psicológicas personalizadas.

En su análisis sobre los procesos de autorregulación de la personalidad, K.A. Abuljánova escribe:

Las investigaciones muestran cómo diferentes tipos de regulación exhiben un carácter rígido o un carácter flexible con respecto a la

**realización de la actividad (...)** Elaborando una estrategia de actividad flexible, el sujeto está en posición de solucionar problemas objetivamente difíciles o encontrar de modo creativo un nuevo camino para la solución.<sup>1</sup>

Unido al planteamiento del carácter rígido o flexible del tipo de regulación utilizado por la personalidad, que diferenciaría a esta aún cuando el contenido psicológico que estuviera en la base de dicha regulación fuera el mismo, Abuljánova apunta a una regularidad más compleja cuando relaciona el modo flexible de la regulación con la capacidad del sujeto para solucionar problemas más difíciles o ser más creativos en el comportamiento. La autora vincula un indicador de la función reguladora de la personalidad, con su capacidad para enfrentar de una forma más activa y creativa tareas que, antes, eran relacionadas básicamente con capacidades intelectuales.

La posición presentada por la autora en el citado trabajo, implícitamente presenta la necesidad de definir los indicadores funcionales de la regulación psicológica y su relación con formas concretas de manifestación de la personalidad, lo cual, a nuestro juicio, es una tarea esencial de esta dirección de trabajo en el momento actual.

El psicólogo norteamericano T. Millon, buscando indicadores psicológicos que diferencien la normalidad de la patología, señala tres importantes indicadores funcionales, que son:

- **Inflexibilidad funcional.**
- **Fomento de círculos viciosos,** que define como la tendencia de la persona a perpetuar o intensificar dificultades preexistentes, a través de sus cogniciones, mecanismos y conducta habituales.
- **Estabilidad estructural frágil ante el stress,** comprendida como la vulnerabilidad de la personalidad a reactivar el pasado y a la extrema susceptibilidad al impacto de nuevas dificultades.

Este autor define formas funcionales distintivas del comportamiento normal y patológico, muy coincidentes con los resultados de nuestras investigaciones, atribuyendo, al igual que Abuljánova, un importante papel a la flexibilidad en la función reguladora normal.

También enfatiza los aspectos funcionales de la personalidad el psicólogo polaco K. Obuchowsky, para quien la función principal de la personalidad es la de construir la dimensión futura, sobre la que la personalidad regula su comportamiento en el momento presente. Sobre esto escribe:

La simple "adaptación" de la personalidad a lo pasado o lo actual es, en el sentido de esta tesis, un tipo de patología (...) Puesto que la

<sup>1</sup> Abuljánova, K.A.: "Personalidad y actividad", en *Psicología en el socialismo*, p. 178.

personalidad es un instrumento de la formación del futuro, futuro que encierra la realidad en desarrollo, la personalidad tiene también necesariamente que desarrollarse de manera incesante...<sup>1</sup>

Este autor enfatiza el desarrollo continuo de las potencialidades funcionales de la personalidad en dirección de su estructuración de la dimensión futura, la cual, en su criterio, es un elemento decisivo para lograr una personalidad creativa y bien integrada al medio.

En todos estos enfoques aparece como fundamental el énfasis en atributos funcionales de la personalidad, referidos más al cómo está regido el comportamiento, que a la descripción de contenidos, la cual por sí misma nada explica sobre los mecanismos psicológicos que están en la base de su sentido y su acción psicológica en la personalidad.

Otros aportes importantes al descubrimiento de las operaciones psicológicas de la personalidad, y de indicadores funcionales que evidencian distintos niveles de su integración y desarrollo en el ejercicio de sus funciones autorreguladora y reguladora, lo realizan los psicólogos de orientación cognitiva.

A pesar de que los representantes de esta orientación (Lazarus, 1981; Folkman, 1980; Avioya Raz-D, 1986 y otros) no se plantean la búsqueda de las regularidades intrapsíquicas que están en la base de operaciones cognitivas de la personalidad, las que consideran como resultado de procesos de construcción esencialmente cognitivos, revelan, sin embargo, importantes operaciones de la personalidad apoyadas en complejos procesos de la cognición. La separación de la cognición y los afectos, que durante tanto tiempo limitó la construcción de una concepción integral de la personalidad que permitiera explicar sus distintos procesos, funciones y componentes, en relación con síntesis y regularidades más complejas, donde cada aspecto psicológico parcial participa en múltiples interrelaciones, no fue superada por los psicólogos de orientación cognitiva. Sobre esto nos detendremos al examinar la relación entre lo afectivo y lo cognitivo en el próximo capítulo.

En esta dirección, hay indicadores posibles a utilizar para el establecimiento de síntesis complejas de la integridad funcional de la personalidad. Así, en los trabajos desarrollados por Bieri (1955-1966) seguidor de Kelly, se presenta la categoría *complejidad cognitiva interpersonal*, definida como la capacidad para construir la conducta social en una vía multidimensional. Posteriormente, desarrollando esta categoría, Covcett (1965) plantea dos aspectos de la complejidad cognitiva: su diferenciación y jerarquía.

La diferenciación del sistema cognitivo se refiere al número de elementos que el sistema contiene. La integración jerárquica se refiere a la organización o la relación entre los elementos del sistema.

<sup>1</sup> Obuchowsky, K.: "Algunos problemas de la personalidad desarrollable", en *Psicología en el socialismo*, p. 182.

En nuestra concepción, estos indicadores no resultan universales para todo los contenidos que configuran una personalidad concreta, expresándose de forma diferencial, de acuerdo al potencial motivacional que los diferentes contenidos expresan.

La motivación humana no se reduce al estado dinámico que estimula de forma inmediata el comportamiento, sobre la base de la vivencia de la necesidad. El potencial dinámico de la motivación se asocia, en las motivaciones esenciales del hombre, a un contenido relevante para el sujeto, estructurado en forma de conceptos, reflexiones y valoraciones, portador de una carga emocional, sobre la que el sujeto garantiza y expresa todo el potencial emocional de su motivo. En este sentido, un tipo esencial de la motivación humana se configura en operaciones cognitivas, mediante las cuales estos motivos adquieren su carácter consciente.

El sujeto, como personalidad, estructura de forma altamente personalizada toda la información que recibe, así como sus sistemas de operaciones cognitivas, elemento esencial en el ejercicio de sus funciones.

La unidad de cognición y afecto, y sus diferentes formas de integración, constituyen uno de los pilares esenciales del desarrollo y el funcionamiento de la personalidad.

En nuestro criterio, la personalidad presenta la integración sistémica de todos los contenidos y funciones de la psique, en la expresión individualizada de los elementos esenciales en que el sujeto se realiza. Pienso que no en todas sus actividades, ni a través de todos los contenidos que lo ocupan de una u otra forma, el hombre se implica como personalidad.

La personalización de un determinado contenido presupone su integración en el sistema de la personalidad, lo cual representa la acción activa del individuo en el proceso de configuración individualizada de este contenido, proceso mediante el que dicho contenido se integra en sistemas individualizados de información, configuración funcional y estructural, pasando a ser un elemento en autodesarrollo dentro del sistema de la personalidad.

En nuestra opinión, la configuración psicológica de la personalidad se establece por la integración de los siguientes aspectos:

- *Aspectos funcionales.* Ellos integran todos los indicadores que caracterizan la forma en que un contenido se expresa en las funciones reguladora y autorreguladora de la personalidad. Se refieren a cómo un contenido concreto participa en la psique del hombre.
- *Aspectos estructurales.* Es la forma en que los contenidos se organizan, se estructuran para participar en una u otra forma en el sistema de sentidos psicológicos de la personalidad. Todo contenido de la personalidad representa un determinado nivel de unidad entre afecto y cognición.

Hace poco tiempo, todo intento clasificatorio o configurativo de la personalidad se orientaba esencialmente a definir esta en términos

estructurales, hipertrofiando en calidad de unidad psicológica de la personalidad una de las múltiples integraciones estructurales en que se expresan sus diversos contenidos. Entre los errores mayores de este proceder está presentar la personalidad a través de dimensiones que no tienen ningún tipo de organización jerárquica, ni multimodalidad de integración dentro de las diversas configuraciones que se pueden presentar por la personalidad en el ejercicio de sus funciones.

Así la psicología, en sus diversas esferas aplicadas, nos presenta múltiples estudios apoyados en toda clase de categorías parciales, imposibles de relacionar entre sí, perdiéndose en dichos estudios la personalidad como sujeto del comportamiento.

La poca o absoluta falta de relación que hay entre las categorías utilizadas por las distintas ramas aplicadas de la psicología para designar los diferentes aspectos del sujeto en su esfera de interés, define que los hallazgos en una esfera no representan nada para las otras, manteniéndose la fragmentación del conocimiento psicológico que hemos planteado en diversos trabajos anteriores.

En este sentido, parecería que el funcionamiento de la esfera moral y la salud nada tienen que ver, pues ambas son atendidas por ramas diferentes de la psicología aplicada, lo que determina la ausencia de investigaciones que relacionen las particularidades de la regulación moral en sujetos sanos y enfermos, destacando el nexo esencial de las posibles alternativas de esta relación.

Sin embargo, en nuestros estudios sobre la personalidad hemos podido constatar que los sujetos que operan en su regulación moral con normas rígidas, propensos al estereotipo, con dificultades para encontrar una respuesta congruente con sus principios ante situaciones ambiguas, son mucho más vulnerables al *stress* que los sujetos flexibles, con alta capacidad de autodeterminación y que responden de forma altamente individualizada, sobre la base de sus principios morales más generales, ante las situaciones ambiguas. Las ramas de la psicología aplicada se diferencian por el tipo de interrelación particular del sujeto en que se especializan, o por el sistema de operaciones del sujeto al que se orientan con más fuerza; sin embargo, deben asemejarse para poder lograr un crecimiento progresivo y congruente por la teoría general de la personalidad de que parten y, que a su vez, se desarrolla por los propios resultados de la esferas aplicadas.

- *Configuraciones individualizadas.* La personalidad es un sistema relativamente estable, configurado a través de leyes generales que devienen esencialmente de la integración, en la historia individual del sujeto, de los aspectos estructurales y funcionales en distintas configuraciones sobre el comportamiento. Sin embargo, estas con-

figuraciones finales que orientan el comportamiento individual constituyen alternativas diversas de las leyes generales, que alcanzan integraciones singulares en el hombre concreto.

Lo individual y lo general en la personalidad no son momentos que se excluyen entre sí, como se expresaba en la conocida polémica entre lo idiográfico y lo nomotético entre los estudiosos de la personalidad. Lo general existe en lo individual, siendo los aspectos esenciales de la configuración individual los que definen lo general, pero, a su vez, lo general se organiza en este mismo nivel, de forma única e irrepetible. La psicología de la personalidad integra ambos aspectos en una concepción integral de la personalidad, dentro de la cual la profundización en aspectos más generales o individuales, dependerá de los objetivos planteados por el investigador.

Entre las leyes más generales y las particularidades, estrictamente irrepetibles de la personalidad, se producen configuraciones, diversas y complejas, como por ejemplo, las tipologías. El análisis de cómo se expresan algunas particularidades generales en el nivel individual nos permite integrar grupos de individuos en configuraciones particulares, atendiendo tanto a aspectos de contenido como funcionales, las cuales son las llamadas *tipologías de la personalidad*.

La relación entre lo individual, lo particular y lo general en la investigación de la personalidad, representa una unidad dialéctica indisoluble, donde los hallazgos en un nivel conducen indefectiblemente a otros, creciendo el aparato conceptual general a través de estos tres momentos.

Las configuraciones individualizadas son integraciones necesarias de indicadores generales en el nivel individual, los cuales, en ocasiones, exhiben elementos que no aparecen en el nivel general de la investigación. Por supuesto, el seguimiento de estos nuevos elementos puede conducir a configuraciones tipológicas.

Concebimos las integraciones o regularidades generales de la personalidad, no como conjuntos petrificados ni estáticos, sino como elementos sistémicos, que pueden intervenir en configuraciones psicológicas diversas y simultáneas, dentro de la personalidad. En este sentido, un tipo de configuración general o particular puede integrar en el nivel individual, de forma causal, distintas particularidades psicológicas.

Así, la rigidez, la pobreza en la estructuración temporal de la dimensión futura, la baja capacidad para estructurar el campo de acción y la limitación en la utilización de operaciones cognitivas en las funciones reguladora y autorreguladora de la personalidad que configuran un tipo de organización funcional general de la personalidad (que analizaremos más adelante) se expresan en distintas configuraciones individuales, que sin constituir tipo-

logías propiamente dichas, han encontrado su lugar en un nivel de integración particular, que hemos denominado *agrupaciones funcionales*.<sup>1</sup>

Las agrupaciones funcionales están orientadas a la definición de lo que resulta particularmente relevante, a nivel individual, en sujetos que operan a niveles funcionales generales similares.

Así, un sujeto, además de los indicadores funcionales anteriormente expresados, puede ser impulsivo y con baja capacidad de autocontrol emocional, mientras otro, perteneciente al mismo nivel general de regulación, puede ser inseguro, tímido y sobrecontrolado emocionalmente. Estas categorías, relacionadas con los indicadores psicológicos generales, constituyen configuraciones individualizadas, que adquieren su sentido psicológico en el sujeto concreto.

El terapeuta deberá desentrañar las regularidades de esta configuración en el nivel individual y orientarse a modificar las configuraciones de potencialidad patológica, mientras que el investigador, que puede ser el propio terapeuta, continuará tras la individualidad estudiada buscando los resortes que lo lleven a nuevos niveles de comprensión de lo general.

La ciencia no puede quedarse en categorías que exijan a los resultados obtenidos de la práctica y la investigación ser forzados en una imagen conceptual que no responde a ellos; requiere del desarrollo de alternativas conceptuales, que aún siendo primitivas, constituyen el primer paso en la conceptualización de lo nuevo, lo cual es el momento más complicado de toda ciencia.

Las configuraciones individualizadas reportan nuevos conocimientos que conducen al descubrimiento de regularidades generales, que por limitaciones metodológicas actuales aún no hemos definido. Por ello, el camino del estudio, diagnóstico y tratamiento de la personalidad, presupone la integración permanente de lo general, lo particular y lo individual.

## Aspectos funcionales de la personalidad

Como se planteó anteriormente, entendemos como lo funcional la forma, el cómo un contenido psicológico se manifiesta en las funciones reguladoras y autorreguladoras de la personalidad, lo que caracteriza a un contenido psicológico cuando el mismo se manifiesta a través de las operaciones reguladoras de la personalidad.

<sup>1</sup> Véase Rodríguez, O.: *Organización funcional de la personalidad en pacientes infartados e hipertensos*. Trabajo de Diploma.

Domínguez, Zulía: *Regularidades de la personalidad en pacientes infartados e hipertensos: una aproximación terapéutica*. Trabajo de Diploma.

Aday, Felicia: *Organización de la personalidad y los trastornos hipertensos*. Trabajo de Diploma.

Hemos convenido denominar *indicador funcional* a todas aquellas particularidades que distinguen cualitativamente el ejercicio de la función reguladora de la personalidad. En este sentido se identifican los indicadores funcionales siguientes:

- Rigidez-flexibilidad.
- Estructura temporal de un contenido psicológico.
- Mediatización de las operaciones cognitivas en las funciones reguladoras.
- Capacidad de estructurar el campo de acción.
- Estructuración consciente activa de la función reguladora de la personalidad o esfuerzo volitivo estable a la concientización y elaboración de los elementos esenciales que movilizan a la personalidad.

Estos indicadores están explicados en el libro *Psicología. Principios y categorías*; no obstante, con el fin de precisar más algunos de ellos y para que el lector que no ha podido leer aquel no quede "en blanco", diremos que:

- *Rigidez-flexibilidad.* Es la flexibilidad o no del sujeto para reorganizar, reconceptualizar y revalorar los distintos contenidos psicológicos de su personalidad; su capacidad para cambiar decisiones, proyectos y adecuarlos a nuevas exigencias y situaciones, así como de cambiar alternativas y estrategias de comportamientos concretos.
- *Estructuración temporal de un contenido psicológico.* Capacidad para organizar y estructurar los contenidos en una dimensión futura, de forma tal que sean efectivos en el ejercicio de las funciones reguladoras presentes de la personalidad. La organización futura de un contenido es un elemento esencial para sus potencialidades reguladoras presentes.
- *Mediatización de las operaciones cognitivas en las funciones reguladoras.* Es la capacidad del sujeto para utilizar de forma activa y consciente operaciones cognitivas en la regulación del comportamiento. En este sentido, son esenciales la reflexión, los procesos valorativos, las posibilidades de elaboración compleja del sujeto y otros, que permiten el planteamiento individualizado y consciente de las direcciones esenciales en que la personalidad se expresa.
- *Capacidad de estructurar el campo de acción.* Es la capacidad del sujeto para organizar alternativas diversas de comportamiento ante situaciones nuevas y ambiguas. El individuo es capaz de configurar las situaciones e implicarse en ellas, optimizando la información personalizada revelante de que dispone.
- *Estructuración consciente activa de la función reguladora de la personalidad.* El individuo realiza un esfuerzo volitivo estable, orientado

a concientizar las principales cuestiones asociadas a la expresión de sus tendencias esenciales como personalidad. Ante vivencias negativas o inexplicables, el individuo se esfuerza por establecer un criterio explicativo que le permita estructurar su campo de acción.

Las investigaciones sobre el comportamiento de estos indicadores nos han revelado que los mismos se expresan en estrecha relación, configurando interrelaciones estables que caracterizan las expresiones de la personalidad en sus esferas motivadas esenciales.

Esta integración necesaria de indicadores funcionales diferentes la hemos denominado *nivel de regulación de la personalidad*, por el significado de la misma en la definición cualitativa de las funciones reguladora y autorreguladora de la personalidad.

Hasta el presente, hemos definido dos niveles de regulación, específicamente psicológicos, conformados por el comportamiento extremo de los indicadores definidos más arriba.

Estos niveles a los que nos hemos referido en diversos trabajos son el consciente-volitivo y el de normas, estereotipos y valores.

En el primer nivel, o sea, el consciente-volitivo, los indicadores se expresan en valores positivos elevados, o sea, elevada flexibilidad, alto desarrollo de las operaciones cognitivas que mediatizan el comportamiento, elevada capacidad de estructuración del campo de acción, etc., mientras que el nivel de normas y estereotipos se caracteriza por la expresión de estos indicadores en el otro extremo, presentando pobre desarrollo de los mismos.

Por supuesto, estos niveles en su definición integral no son puramente funcionales, pues contenido y función están indisolublemente ligados; es por esto que se caracterizarán por diferencias significativas en la configuración estructural en que sus contenidos se organizan. Además, presentarán particularidades de contenido que los diferencien significativamente, como analizaremos en el próximo epígrafe.

Los indicadores funcionales que se han definido, al igual que los niveles, no agotan, por el contrario, abren las posibilidades de la investigación psicológica para el descubrimiento de nuevos indicadores y niveles, o para el futuro replanteamiento de estos por los nuevos resultados que la investigación ofrezca.

## Aspectos estructurales de la personalidad

Por aspectos estructurales se entiende la forma estable que asumen los contenidos psicológicos para expresarse en las funciones reguladoras de la personalidad. Cualquier contenido participa en la función reguladora de la personalidad de forma casual o irregular, en su aspecto puramente procesal.

No es lo mismo hacer una valoración negativa de un hecho, grupo social, o persona, ante determinada situación y proceder acorde con ella que configurar un sistema valorativo estable negativo hacia eso, ante lo cual hemos conformado un elemento estructural de la personalidad.

La definición de los elementos estructurales que integran la personalidad ha presentado una serie de limitaciones a lo largo de la historia de la psicología. En primer lugar, se ha abusado de las descripciones de contenido para definir dichos elementos estructurales, ya sea un rasgo, una actitud, un valor, o el propio motivo; ellos se han definido esencialmente por sus contenidos, sin tener en cuenta su naturaleza psicológica. Esta situación ha implicado el caos que actualmente reina en la aplicación de las categorías, el cual determina que ante instrumentos metodológicos similares los resultados alcanzados sean descritos indistintamente en términos de actitud, normas, motivos, o cualquier otra unidad psicológica utilizada tradicionalmente para clasificar aspectos del sujeto.

En segundo lugar, los elementos estructurales de la personalidad se han presentado en convergencia de unos con otros, sin señalar niveles jerárquicos en su relación, ni diferencias en la complejidad psicológica de los mismos, ya sea por su propia naturaleza psicológica, o por sus funciones en la personalidad.

Estas limitaciones han sido reconocidas por distintos autores, así R. Lazarus escribe:

Las dificultades de utilizar conceptos globales para predecir la conducta han constituido tradicionalmente un problema sobre las investigaciones de la personalidad. Como los rasgos, los términos globales son excesivamente simplistas e ignoran la relación compleja y cambiante que existe entre el individuo y el entorno.<sup>1</sup>

Un análisis exhaustivo, orientado a discriminar por sus atributos relevantes un conjunto de unidades psicológicas "celulares" o de base de la personalidad, lo realizamos en el libro ya referido sobre los principios y categorías de la psicología, donde analizamos categorías tales como motivo, actitud, necesidad y otras. Ahora pasaremos a los distintos niveles de constitución de los aspectos estructurales de la personalidad.

Hemos definido tres niveles de integración de los contenidos psicológicos en su constitución estructural. Estos son:

- *Unidades psicológicas primarias.* Estas constituyen una integración cognitivo-afectiva relativamente estable, que actúa de manera inmediata sobre el comportamiento ante las situaciones vinculadas a su acción reguladora. El nivel de mediatización que ejerce la personalidad sobre ellas depende del nivel de regulación en que esta

<sup>1</sup> Lazarus, R.S. y S. Folkman: *Strees y procesos cognitivos*, p. 51.

opera. Entre estas unidades psicológicas primarias tenemos los motivos, las normas, los valores, las actitudes, los rasgos y otras, que aún es necesario discriminar con mayor exactitud, tanto por su naturaleza psicológica, como por su función en la regulación del comportamiento.

- *Formaciones psicológicas.* Se definen básicamente por la categoría de formación motivacional compleja, utilizada para designar formaciones que hemos investigado empíricamente, como las intenciones profesionales, los ideales morales y la autovaloración.

La formación psicológica siempre tiene carácter motivado, pero su naturaleza es más compleja que la del motivo, que actúa como unidad psicológica primaria. El carácter distintivo de la formación motivacional se define porque en su naturaleza psicológica las operaciones cognitivas del sujeto tiene un importante papel.

El contenido de la formación motivacional siempre aparece elaborado por el sujeto, constituyendo un sistema de información personalizada relevante que permite a la personalidad operar conscientemente con dicho contenido, realizando el potencial motivacional de los mismos en estrategias, valoraciones y objetivos muy elaborados.

En su base motivacional las formaciones psicológicas se apoyan en motivos que ocupan un lugar elevado en la estructura motivacional de la personalidad, a los que denominamos tendencias orientadoras, los cuales aglutinan dentro de un mismo sistema de sentido otras necesidades y motivaciones más inespecíficas y de menor jerarquía, que encuentran su vía de expresión en estas formaciones psicológicas.

La determinación de las formaciones psicológicas, de sus funciones, y sus distintas interrelaciones en el sistema de la personalidad, constituye una importante dirección de trabajo en esta esfera.

*Síntesis reguladora.* El propio carácter sistémico de la personalidad determina que sus elementos y formaciones se integren en distintas configuraciones psicológicas de forma simultánea, las que tienen una particular relevancia en la regulación del comportamiento. Estas configuraciones, a las que muchos investigadores les han llamado subsistemas (Arias, H., 1985), son unidades sistemáticas parciales, como por ejemplo, la conformada por la relación ideal, autovaloración, sistema de objetivos y capacidad de anticipación. Otra síntesis reguladora es el llamado afecto de inadecuación, que es la interrelación necesaria entre el nivel de aspiración, artificialmente elevado, y la inseguridad no consciente del sujeto en sus posibilidades. Otras configuraciones, deben ser definidas en la investigación concreta.

La literatura psicológica refiere múltiples de estas síntesis a pesar de no haberlas conceptualizado por sus regularidades. Estas unidades sistémicas parciales se caracterizan por la relación necesaria entre elementos psicológicos bien definidos, cuya resultante constituye un producto cualitativo diferente al de cualquiera de sus elementos tomados por separado.

Como planteamos anteriormente, los aspectos funcionales y estructurales constituyen una unidad indisoluble, pues los propios indicadores funcionales determinan niveles diferentes de organización y estructura de los contenidos. Así, las formaciones psicológicas presuponen necesariamente del indicador de análisis que hemos denominado elaboración personal, pues la acción del sujeto sobre el contenido de su motivación, a través de sus operaciones cognitivas, se refleja en el desarrollo personalizado de la misma, que no es más que la elaboración personal.

Por eso, en este sentido los motivos del sujeto aparecerán generalmente como formaciones psicológicas complejas en los sujetos del nivel consciente volitivo de regulación, lo que no implica que puedan existir excepciones, pues los niveles no son configuraciones cerradas ni estáticas, pudiendo, en su desarrollo, existir manifestaciones parciales de la personalidad como vías de transición de un nivel a otro.

## **Interrelación necesaria entre los aspectos funcionales y estructurales en la personalidad**

Función y contenido conforman una unidad inseparable en el funcionamiento de la personalidad; por ello los distintos niveles y aspectos estructurales presentados no pueden nunca analizarse por separados, de forma abstracta, ni tampoco independientemente de los aspectos funcionales.

Los individuos que integran sus manifestaciones funcionales en el nivel consciente volitivo manifiestan elementos estructurales más complejos y a su vez más flexibles en la expresión de sus funciones reguladoras. Analizando los indicadores que definen el nivel consciente volitivo es posible explicarse esto, pues la mediatización de lo cognitivo en las funciones reguladoras en este nivel es mucho más activa que en el de normas, estereotipos y valores, determinando que los contenidos de la personalidad tengan un mayor nivel de individualización, así como de complejidad y elaboración.

En el nivel de normas, estereotipos y valores, los sujetos se orientan más por unidades parciales que aparecen bien definidas en su conciencia, las que tratan de aplicar a cada situación que enfrentan, aun cuando la situación trascienda el potencial de dichas unidades para el logro de respuestas adecuadas ante ella. En este sentido, los contenidos de la personalidad se reflejan preferentemente en sus unidades psicológicas primarias,

como motivos, actitudes, normas y otros, donde el contenido es poco susceptible a la mediatización de las operaciones cognitivas de la personalidad. Por regla general, estos contenidos expresan un alto potencial emocional, unida a formas muy concretas de comportamiento, lo cual constituye uno de los elementos que influyen en su rigidez.

La interrelación entre los aspectos funcionales y de contenido es recíproca, pues así como presentamos la influencia de los indicadores funcionales en la estructuración de los contenidos en la personalidad, es posible analizar esta relación en sentido inverso; el desarrollo de los propios contenidos va dando lugar al desarrollo de los indicadores funcionales. Por supuesto, estos no son procesos lineales, sino inscritos en el nivel de desarrollo y en las potencialidades de una personalidad concreta.

Un sujeto, por ejemplo, con un sólido desarrollo de sus intereses profesionales, irá cada vez más activamente participando en la elaboración de los contenidos asociados a su profesión, con lo cual la mediatización de las operaciones cognitivas aumentará en esta esfera en el ejercicio de las funciones reguladoras de la personalidad, dando lugar a un desarrollo integral de la personalidad en esta esfera, que implique el desarrollo de sus diferentes particularidades funcionales; este desarrollo, a su vez, podrá generalizarse o no a otras esferas de la personalidad.

La propia manifestación de los aspectos estructurales que hemos definido estará en dependencia de las particularidades generales de la personalidad en que los mismos se inscriben.

Como señalamos más arriba, el nombre que utilizamos para definir los niveles responde a una licencia que nos permitimos, definida por el peso relativo de los elementos utilizados en la definición, en el funcionamiento de los mismos. En este sentido, todos los sujetos tendrán normas, valores, estereotipos u otras unidades psicológicas primarias en su personalidad; sin embargo, la forma en que estas participan en la regulación del comportamiento será diferente de acuerdo al nivel de regulación funcional que caracterice la personalidad.

Todos aspiramos a desarrollar el colectivismo como rasgo de la personalidad, pero no es lo mismo un sujeto colectivista con posibilidades de expresar este rasgo en distintas esferas de su vida, acertadamente combinado con sus necesidades individuales, que un sujeto rígido, con un colectivismo unilateral es una esfera de su vida, incapacitado incluso para un disfrute individual sano. Una u otra manifestación funcional de una misma unidad psicológica primaria, dependerá del desarrollo integral logrado por la personalidad en cuestión.

O sea, el comportamiento de los propios aspectos estructurales y de sus interrelaciones dependerá del nivel integral del funcionamiento sistémico de la personalidad, dentro del cual, en su expresión psicológica, lo condi-

cionado puede ser condicionante y viceversa. Por ello, el planteamiento de qué es lo primario, lo cognitivo o lo afectivo, carece totalmente de fundamento ante el estudio de la organización psicológica de la personalidad.

En sentido general, el esquema propuesto que tiene la pretensión de contribuir a la elaboración de una alternativa para el estudio de la compleja cuestión de la personalidad (superando la sobrevaloración de los contenidos predominante durante tanto tiempo en los enfoques orientados a la personalidad) y las distintas concepciones propuestas, constituyen solo un primer paso en el camino de esta investigación.

### CUESTIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS EN EL ESTUDIO DE LA PERSONALIDAD

#### LO COGNITIVO Y LO AFECTIVO EN LA PERSONALIDAD

La ausencia de una teoría psicológica de la personalidad tuvo, entre los múltiples factores que la determinaron, un vínculo estrecho con la separación tradicional entre lo cognitivo y lo afectivo en la psicología. Esta separación ha resultado no solo una traba para el desarrollo de la teoría de la personalidad, sino también para el desarrollo de una lógica diferente en la comprensión de lo psíquico en el hombre.

En otros trabajos se han analizado las limitaciones de las distintas corrientes psicológicas en el examen de esta cuestión, por lo cual no nos detendremos en ello. Atenderemos, esencialmente, la forma en que entendemos esta relación sobre la base de nuestra posición para estudiar la personalidad. Es evidente que, por su propia naturaleza, todos los elementos que se integran en las funciones de la personalidad tienen una naturaleza cognitivo-afectiva. El hombre se apoya en esta naturaleza para regular todas las esferas de su comportamiento. Es prácticamente imposible representarnos un proceso o hecho psicológico puramente afectivo o puramente cognitivo.

La separación de lo cognitivo y lo afectivo, que tan fácil se ha logrado en la literatura científica, es prácticamente imposible de obtener en el funcionamiento psicológico normal del hombre.

Resulta interesante que entre los propios psicólogos de orientación cognitiva la integridad de la cognición y el afecto se va imponiendo como

un hecho indiscutible. En este sentido R. Lazarus escribe: "La idea de que la emoción y la cognición se funden para formar una unidad fundamental está siendo cada vez más aceptada a la hora de considerar las relaciones entre la cognición y la emoción (véase Fuller, 1982; Lewis, Sullivan y Michalson, en preparación; Sarbin, 1982).<sup>1</sup>

Todos los elementos estructurales analizados en el capítulo anterior tienen una naturaleza cognitivo-afectiva. El propio motivo, como unidad "celular" de la esfera motivacional de la personalidad, expresa una naturaleza cognitivo-afectiva. La necesidad se asume por la personalidad en el proceso de conformación del motivo, a través de su experiencia, la cual en algún grado es una expresión conceptualizada y sintetizada del sujeto, aun cuando el propio motivo sea de naturaleza inconsciente. El hombre desde que nace está en un constante intercambio de información y afecto con su medio, proceso este en que simultáneamente se va desarrollando como personalidad.

El niño pequeño es particularmente sensible en sus estados emocionales, reaccionando más ante el tono de los adultos que al propio contenido que estos expresan en su relación con él. Así, un niño entre el año y los seis años tendrá una expresión tensa y ansiosa ante una disputa acalorada de sus padres, incluso cuando el contenido de la misma sea banal. Este proceso es particularmente intenso entre el año y medio y los tres años, cuando los padres son centro absoluto de su atención y sus posibilidades de comprensión y elaboración de información conceptualizada son mucho menores.

Desde que nace, como hemos planteado en otros trabajos,<sup>2</sup> el niño se implica en dos sistemas que se integran entre sí: el sistema de comunicación y el de actividad. La relación más temprana del niño es esencialmente emocional, a través del contacto directo con la madre, cuando es recién nacido.

Distintas investigaciones han demostrado que aun en el útero materno, el niño es sensible a cambios emocionales de la madre, manteniendo una comunicación con esta por diferentes vías. Este proceso se agudiza con el desarrollo de la sensorialidad infantil, que le permite al niño recién nacido vivenciar por canales más diferenciados el tono afectivo de la madre, el cual es esencial en esta etapa para modular sus propias respuestas emocionales.

Posteriormente, el desarrollo de los procesos sensoriales del niño a través de su interacción con el medio y el desarrollo de su actividad motriz van determinando la formación de sus distintas percepciones sobre el medio

<sup>1</sup> Lazarus, R.S. y S. Folkman: *Stress y procesos cognitivos*, p. 295.

<sup>2</sup> Véase González, F.: *Psicología de la personalidad*.

que lo rodea. Los procesos emocionales y cognitivos se desarrollan simultánea e integralmente a lo largo del desarrollo infantil, incluso cuando ambos mantengan una relativa autonomía en su aspecto funcional. Por esta razón, hemos discrepado con la concepción de la periodización que asocia un tipo preferente de actividad rectora con el desarrollo particular de lo cognitivo o lo afectivo en etapas alternas del desarrollo infantil.

Las operaciones cognitivas tienen doble carácter: reflejo y regulador. El aspecto regulador puede vincularse a las mismas acciones del proceso cognitivo, pero puede responder a una acción más compleja, donde la operación cognitiva entra a formar parte de un proceso regulador de la personalidad. Todos los procesos cognitivos son procesos de la personalidad, regulándose a través de su participación en las distintas operaciones reguladoras de esta.

Las operaciones cognitivas complejas de la personalidad, en las que el pensamiento tiene un papel predominante, implican a los restantes procesos cognitivos, cuya acción está directamente relacionada con el nivel de motivación en que dichas operaciones se apoyan.

Hasta el presente, la mayor parte de las investigaciones sobre la relación entre lo cognitivo y lo afectivo se han desarrollado, como lo ha definido Albertina Mitjans (1985) en el marco "proceso-proceso", tratando de relacionar tipos cualitativos de emoción con diferentes parámetros de la cognición. Así, los trabajos de Mischel (1976), Hasher (1985), Narby y Yando (1982), revelan la asociación de los estados afectivos positivos con la facilitación selectiva del material positivo en la memoria. En los trabajos de O.K. Tijominov se trata de asociar la actividad pensante esencialmente con los motivos cognitivos, fuera de los complejos sistemas motivacionales en que dicha actividad se implica en la personalidad.

Opinamos que la psicología de la personalidad debe orientarse a descubrir los complejos sistemas de regulación, en que las particularidades de las operaciones cognitivas se definen por su implicación en estructuras motivacionales, con las que forman unidades funcionales inseparables.

Las operaciones reguladoras de la personalidad presuponen la acción sistemática de los procesos cognitivos sobre la información en que se apoya la expresión de la personalidad, sea a nivel comportamental o puramente reflexivo. En estos sistemas cognitivos de la personalidad, el pensamiento lógico verbal tiene un papel fundamental, pues a través de él, el sujeto configura la información relevante sobre la cual va a operar, conceptualizando su expresión personal.

El hombre está inmerso en un proceso constante de recepción y elaboración de información en sus relaciones con el medio, pero no toda esta información pasará a formar parte de su repertorio de acción como personalidad. La información que resulta relevante para las operaciones reguladoras de la personalidad la hemos denominado *información personalizada*, la cual está estrechamente asociada con las motivaciones del sujeto, lo que

determina que el propio proceso de su recepción sea esencialmente activo, individualizando el sujeto la misma a los fines de sus operaciones personales.

La personalidad, como lo muestra el estudio de las formaciones psicológicas, dispone de un material relevante que se va utilizando constantemente en el ejercicio de sus operaciones reguladoras. Este es un proceso de base motivacional que se desarrolla en la esfera de la cognición. Esta actualización y configuración individualizada de la información no es un proceso general, ni expresa el mismo nivel de desarrollo en todas las personalidades, basándose su diferenciación esencialmente en el nivel de desarrollo alcanzado por la personalidad y en el desarrollo motivacional que esta logra en sus diferentes áreas de expresión individual.

El hombre utiliza su información personalizada de acuerdo con los indicadores funcionales del nivel de regulación en que se expresa. Los indicadores funcionales del nivel consciente-volitivo facilitan la operacionalización del sistema de información de múltiples formas, respondiendo a objetivos diversos. La información adquiere en este nivel una potencialidad reguladora altamente generalizadora.

En el nivel de normas, estereotipos y valores la información expresa poca movilidad, y la personalidad tiene un bajo nivel de operacionalización sobre ella. De forma general, en este nivel la información relevante aparece fragmentada, asociada a elevadas cargas emocionales en distintos tipos de unidades psicológicas primarias de la personalidad.

Las posibilidades de las operaciones cognitivas sobre la esfera afectiva son superiores en los sujetos del nivel consciente-volitivo, aunque no siempre el sistema conceptualizado en que reflejan lo que les afecta expresa los elementos psicológicos reales que están en la base de sus vivencias. Por ello, el proceso de concientización y operacionalización cognitiva de un contenido en la personalidad no es lineal, ni expresa la voluntad inmediata de quien lo ejerce.

Las relaciones entre lo cognitivo y lo afectivo, que constituye una de las "coordinadas" importantes de la relación entre lo consciente y lo inconsciente, es móvil y compleja, no integrándose necesariamente en una expresión consciente adecuada.

La integración funcional permanente de lo cognitivo y lo afectivo en los contenidos de la personalidad no debe identificarse con la representación consciente de esta integración.

Las distintas representaciones y elaboraciones conscientes del hombre son expresión de su acción activa sobre su propio contenido psicológico, y se logran en un complejo proceso de interrelación entre vivencias y reflexiones, en diferentes momentos del desarrollo.

La elaboración o la conceptualización que un sujeto realiza sobre las determinantes de su comportamiento, sus contradicciones u otros factores que afectan su conciencia individual, se retroalimentan por las vivencias que experimenta como resultado de las acciones que realiza sobre la base

**de dichas elaboraciones, ante lo cual, de acuerdo al nivel de desarrollo de su personalidad, se plantea nuevas alternativas, en un proceso continuo de autorregulación de su expresión individual. Este proceso tiene momentos de predominios vivenciales, y otros de predominio conceptualizado.**

La personalidad se define en esta relación continua entre lo cognitivo y lo afectivo a partir de los indicadores funcionales que caracterizan sus operaciones con este contenido, así como por el nivel de complejidad de los aspectos estructurales que participan de este proceso.

En este proceso constante de interrelación de los diversos contenidos de la personalidad, y de operacionalización de los mismos por parte de esta, se desarrollan tanto sus aspectos estructurales como funcionales, los cuales a su vez mediatizan y conforman sistemáticamente el sentido de todos los contenidos relevantes, tanto vivenciales como conceptualizados, que afectan la personalidad.

En las formas de relación de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad no pueden haber reducciones simplistas ni mecanicistas del predominio de uno sobre otro, ni tampoco en la génesis de los aspectos estructurales y funcionales de la personalidad y en su acción reguladora sobre el comportamiento.

Durante mucho tiempo, la ausencia de esta lógica impedía estudiar los procesos ocurrentes en la personalidad, lo que llevaba a comprender esta por la descripción de las unidades de contenidos que estaban en la base del comportamiento individual, sin comprender la naturaleza psicológica de las distintas operaciones de la personalidad.

La comprensión de lo cognitivo y lo afectivo en esta interrelación tiene importantes consecuencias metodológicas; una de las más importantes es la posibilidad de comprender el nivel de desarrollo de los motivos, así como de los indicadores importantes del nivel de regulación de la personalidad, a través de las particularidades de sus operaciones cognitivas.

En este sentido podemos citar el valor de la categoría *elaboración personal* como criterio diagnóstico de un nivel de desarrollo y efectividad de la motivación en la personalidad. Junto a esta y otras importantes categorías que utilizamos para el diagnóstico de la personalidad, que nos permiten separarnos del camino puramente interpretativo o descriptivo en este campo, es posible estudiar la pertinencia de utilizar otros indicadores de las funciones cognitivas en el diagnóstico de la personalidad.

La ubicación de esta relación en su justo lugar dentro de la psicología tiene una especial significación tanto para el estudio de la personalidad, como para la integración de esta categoría en esferas de la psicología aplicada donde ha estado ausente o insuficientemente presentada.

Un campo esencial, que constituye el objetivo central de este libro, es el de la educación. La educación no puede constituir, en ninguna de sus esferas, un proceso de acumulación de la información, pues la información que no se integra en sistemas personalizados se conserva como esencialmente

reproductiva y pasiva, careciendo de valor para la regulación del comportamiento. Esta información el sujeto no la individualiza, y actúa solo ante normativas externas que orientan linealmente su comportamiento.

Este principio es válido para las distintas esferas de la educación, así como para el proceso de aprendizaje, pues las propias operaciones que configuran las capacidades son personalizadas. Las operaciones de acción reguladora de una capacidad están afectadas por el nivel de motivación del sujeto hacia la esfera en que la capacidad se expresa. Estas cuestiones serán detalladamente analizadas en los capítulos posteriores.

Plantearnos el estudio de la personalidad implica analizar lo cognitivo y lo afectivo a través de una óptica diferente, comprendiendo las operaciones cognitivas en sistema, dentro de un marco motivado.

Las operaciones cognitivas son portadoras de un contenido emocional derivado del contenido de los motivos que representan y, a la vez, una vía de acción del sujeto sobre dicho contenido.

Unas veces la idea, la reflexión o la valoración sobre algo, se construye sobre la base de las emociones, como manifestación de nuestros motivos; en otras ocasiones, las emociones aparecen como resultado de un proceso reflexivo y valorativo, que nos conduce a incluir un hecho en los marcos de un motivo de nuestra personalidad.

El conocimiento instaurado como sistema de contenidos personalizados constituye un sistema vivo y actuante en constante desarrollo, sobre cuya base crecen las potencialidades reguladoras de la personalidad, tanto en la esfera motivacional como en la de sus propias capacidades. Como sistema personalizado, el conocimiento es objeto constante de la reflexión, la que actúa como un instrumento permanente de autoorganización y auto-desarrollo de los contenidos de la personalidad del sujeto.

## LA CREATIVIDAD COMO PROCESO DE LA PERSONALIDAD

### Consideraciones conceptuales

Si bien el interés por los problemas de la creatividad, su génesis y desarrollo no es nuevo en la psicología (Wallas, 1926; Wertheimer, 1945; Freud y otros) los estudios sobre la creatividad se han desarrollado significativamente, fundamentalmente en los últimos años. La conferencia de P. Guilford titulada "Creativity", pronunciada en 1950 en su calidad de presidente de la "American Psychological Association", constituyó un momento de significativo impulso para las investigaciones sobre esta temática en los Estados Unidos. En los últimos 30 años, el problema de la creatividad se ha constituido en uno de los problemas que más ha atraído la atención, no

solo de los psicólogos, sino de otros muchos especialistas: filósofos, matemáticos, pedagogos, ingenieros, sociólogos, etcétera.

Tanto en occidente como en los países socialistas, se abarcan cada vez un mayor número de problemas que directa o indirectamente se relacionan con la creatividad. Esto no resulta casual, sino históricamente condicionado: las exigencias de la sociedad moderna, el creciente desarrollo de la ciencia y la técnica, el interés en el desarrollo de las potencialidades humanas determinan, entre otros factores, el interés creciente que ha despertado entre los científicos el tema de la creatividad.

Al adentrarnos en esta importante y relativamente nueva área de trabajo, de entrada surge un problema conceptual: ¿qué entender por creatividad? Los problemas terminológicos abundan, se refieren incluso más de cuatrocientas significaciones diferentes del término, además de la utilización de términos con significados similares (como productividad, pensamiento creador, pensamiento productivo, originalidad, inventiva, descubrimiento y otros).

Consideramos conveniente utilizar el término creatividad, no solo por ser el más extendido, sino por ser el más integrador y el que mejor, a nuestro juicio, da la idea del concepto que queremos aprehender: el proceso de la producción de "algo" nuevo (al menos, para el que lo produce) que cumple las exigencias de una determinada situación social.

Así entendida, la creatividad pudiera parecer que se define fundamentalmente por su producto, por su resultado. Por ello queremos enfatizar que en nuestra consideración de creatividad está implícito el proceso a través del cual se llega a ese determinado resultado, proceso donde hemos constatado se expresa el vínculo de lo cognitivo y lo afectivo de la personalidad.

No pretendemos en un trabajo de esta naturaleza dar una definición acabada del concepto de creatividad. El nivel de desarrollo alcanzado por el aparato conceptual de la psicología no permite aún la existencia de conceptualizaciones acabadas y absolutas.

El concepto de creatividad, como muchos otros del aparato conceptual de la psicología, se irá enriqueciendo y precisando cada vez más a partir de los resultados de la investigación y la práctica psicológica. No obstante, consideramos necesario concretar en *sus elementos fundamentales* que entendemos por creatividad, al asumir la utilización de un término tan amplio, integrador y polémico. En síntesis, creatividad es el proceso de *descubrimiento* o de *producción* de "algo nuevo" que cumple *exigencias de una determinada situación social*, en el cual se expresa el vínculo de los aspectos cognitivos y afectivos de la personalidad.

Como puede verse, en nuestra "conceptualización" hacemos referencia a tres elementos fundamentales. Primero, enfatizamos el hecho de que se produce *algo nuevo*. Este "algo" puede ser una idea o conjunto de ellas, una estrategia de solución, objetos, en su sentido tanto general como específico, etcétera.

Además, se habla del *descubrimiento* y no únicamente de la *producción* para enfatizar un aspecto que consideramos de suma importancia: la posibilidad que tiene el sujeto no solo de solucionar creativamente un problema ya dado, sino de descubrir o de encontrar un problema quizás allí donde otros no lo ven, lo que constituye una importante expresión de su potencial creativo.

La atención de muchos investigadores comienza a desplazarse del proceso de solución al proceso de planteamiento del problema. Getzels y Csikszentmihalyi afirman:

La tarea crucial de la persona creadora es precisamente la transformación de lo potencial en un problema verdadero (...) Encontrar problemas puede ser tan importante como la solución de problemas para entender la creatividad: el don del genio no es solamente la posesión de habilidades técnicas o la facilidad para resolver problemas, sino también la sensibilidad e imaginación para encontrarlos.<sup>1</sup>

Lo nuevo no debe considerarse en abstracto o de forma absoluta, sino también con relación al sujeto del proceso creativo. Hablamos de creatividad, por ejemplo, cuando un adolescente en la actividad de estudio descubre por sí mismo problemas o estrategias de solución que ya habían sido expresadas por los científicos, quizás decenas de años antes. En segundo lugar, hacemos referencia a las *exigencias de una determinada situación social* para señalar que no consideremos en esta categoría expresiones de estados patológicos severos de la personalidad que no tienen vínculo alguno con la realidad, ni tampoco realizaciones que, aunque nuevas para el sujeto, no se corresponden a ninguna exigencia estética, heurística, etcétera.

A nuestro juicio, el criterio de lo que es o no es creativo tiene siempre, en última instancia, una connotación social. Son "otros" en última instancia, y muchas veces no directamente los que "juzgan" el carácter creativo de la persona, del producto, aunque el proceso creativo y su resultado siempre lo produce un sujeto y constituye una expresión de su personalidad en su integridad. Los "otros" pueden ser el maestro, el grupo escolar, el grupo profesional, el terapeuta, los amigos, los jefes, los subordinados, el núcleo familiar, las asociaciones científicas, e incluso una generación o la sociedad en su conjunto.

El "juicio" puede ser diferido años, y también decenios (existen innumerables casos de creadores que no fueron aceptados ni reconocidos como tales en la época en que les tocó vivir, sino mucho tiempo después), pero siempre está presente de una u otra forma.

<sup>1</sup> Getzels, J.M. y M. Csikszentmihalyi: "Encontrar problemas de creatividad", en *Estudios de psicología*, No. 18, p. 78 y 79.

Realmente, el problema del "criterio" de la actividad creadora es un problema actual y polémico. Y.A. Ponomariov llega a afirmar: "En general, en la actualidad se acepta la falta de criterios suficientemente estrictos para la determinación de la diferencia entre actividad humana creadora y no creadora".<sup>1</sup>

En nuestra consideración, los elementos de novedad para el sujeto y el vínculo con determinadas exigencias de una solución social, si bien no son, ni pretenden ser, criterios estrictos, nos permiten una delimitación del campo en el cual utilizamos al término creatividad que ha sido productivo, por una parte, para orientar las investigaciones que realizamos en esta área y, por otra, como punto de partida para su futura redefinición.

Por último, en nuestra consideración de la creatividad hacemos énfasis en que constituye una expresión del vínculo de lo cognitivo y lo afectivo de la personalidad. Tradicionalmente, en muchos enfoques en el estudio de la creatividad, estos aspectos se han separado, dicotomizando los componentes afectivos y cognitivos.

Realmente, en la creatividad están involucrados un sinnúmero de procesos psíquicos; el pensamiento, la percepción, la motivación, la imaginación, etc., y desentrañar su lugar en el proceso o acto creativo ha sido una de las vertientes principales de los estudios sobre creatividad. Sin embargo, a nuestro juicio estos trabajos corresponden a un nivel de análisis de la actividad psíquica: su expresión en procesos.

Otro nivel de conceptualización no analítico de lo psíquico implica valorar el objeto de estudio en su real integridad, en su complejidad interrelaciones. Y en este marco, el principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo desarrollado en la psicología de orientación marxista, deviene esencial en la definición de la categoría que nos ocupa. Realmente, en nuestros trabajos hemos constatado que la creatividad es expresión de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad, y que si bien en un momento determinado puede parecer que uno de los elementos predomina sobre el otro y viceversa, es precisamente esa unidad indisoluble en su acción en la regulación del comportamiento la que sirve de soporte al proceso creativo.

Como puede apreciarse, la amplitud de la conceptualización de la creatividad que hemos asumido es significativa, incluyendo tanto los procesos que conllevan a la producción de una obra de arte, a una obra científica, como las búsquedas creativas de un estudiante en su preparación como profesional, y las del escolar que bien guiado "redescubre" los problemas de la ciencia y la tecnología. La creatividad, así entendida, no es privativa solo de personas que se desarrollan en áreas de conocimiento o de actividades humanas muy específicas que requieren, incluso, del desarrollo de

<sup>1</sup> Ponomariov, Y.A.: "Psicología y actividad creadora", en *Psicología en el socialismo*, p. 90.

capacidades especiales, algunas de ellas con un fuerte contenido hereditario, sino de muchos y amplios sectores: profesionales, estudiantes, dirigentes, obreros que en su actividad, muchas veces cotidiana, son capaces de resultados novedosos, productivos y no meramente reproductivos.

La amplitud del concepto presupone también la existencia de *niveles de creatividad*. Estos pueden ir desde transformaciones y descubrimientos realmente trascendentes a escala social, hasta producciones, cuya novedad y valor es significativo para un grupo mucho más reducido.

Muchos trabajos referidos en la literatura especializada abordan el problema de los niveles de creatividad desde distintos puntos de vista (I.A. Taylor, Ghiselin, y otros). No es nuestro objetivo en este momento detenernos en ellos, sino solo significar que en la consideración que hemos asumido una amplia gama de comportamientos pueden ser considerados. De hecho, en investigaciones bajo nuestra dirección, como la realizada por P. Mongeotti (1987), hemos podido constatar para una actividad concreta (en este caso el intento de solución de un problema de diseño industrial) la existencia de diferentes niveles de creatividad. Paralelamente, la consideración de diferentes niveles de creatividad nos permite apreciar a esta también en su desarrollo, lo cual es un importante elemento para orientar investigaciones concretas dirigidas entre otros aspectos a profundizar en las vías y métodos para el desarrollo y educación de la creatividad.

## Principales enfoques en el estudio de la creatividad

Al hacer una revisión de la literatura especializada se evidencia que la creatividad ha sido abordada a partir de diferentes enfoques. Realmente, la complejidad de todos aquellos procesos, cualidades o resultados que pudieran ser englobados en ese concepto posibilita que al emprender su estudio se enfatice uno u otro aspecto entre los diversos integrantes.

A nuestro juicio, existen tres enfoques generales fundamentales:

- El que hace énfasis en el proceso.
- El que hace énfasis en el producto.
- El que hace énfasis en el sujeto.

En el primer enfoque podemos englobar los trabajos dirigidos a describir o intentar explicar cómo transcurre el proceso creativo. Se destacan, en este sentido, los disímiles trabajos tendientes a precisar el rol de los elementos cognitivos en el proceso creativo. La psicología del pensamiento ha tenido un importante papel en este enfoque y ha aportado interesantes evidencias experimentales donde se ponen de manifiesto el papel del pensamiento en la actividad creadora. Muchos trabajos sobre pensamiento convergente-pensamiento divergente, pensamiento dirigido-pensamiento asociativo y pensamiento productivo no consciente han resultado signifi-

cativos, y muy relacionados con estos aparecen los trabajos relativos a las fases del pensamiento creador.

Los trabajos realizados dentro de este enfoque responden a distintas posiciones y teorías psicológicas que pretenden constituir, en mayor o menor medida, intentos explicativos de la esencia del proceso-creador. Por ejemplo, T.V. Busse y R.S. Mansfield (1980), al hacer una revisión de las teorías del proceso creador plantean la existencia de siete categorías de teorías: teorías psicoanalíticas, teorías de la Gestalt, teorías asociativas, teoría perceptual, teorías humanísticas, teorías del desarrollo cognitivo y teorías compuestas. Desde su propia perspectiva Busse y Mansfield señalan la existencia de cinco procesos esenciales en la generación de productos científicos creativos: selección del problema, esfuerzo por resolver el problema, restricciones a la solución del problema (empíricas, teóricas y metodológicas), cambio de las restricciones y, por último, verificación y elaboración.

Desde la clásica clasificación de Wallas (1926) de las cuatro fases del proceso creador: preparación, incubación, iluminación y verificación, se han propuesto otras muchas descripciones sobre fases del proceso creativo, pero la mayoría de ellas pueden ser reducidas a esos cuatro eslabones básicos o a algunos muy similares.

Lo fundamental, evidentemente, no es la descripción del proceso, sino precisamente la explicación de cómo dentro del proceso se da el "salto", el "cambio cualitativo", que posibilita el descubrimiento o producción de lo "nuevo".

En la psicología soviética estos aspectos han sido objeto de trabajo experimental y han permitido la elaboración de interesantes consideraciones teóricas. Entre ellas se destacan los trabajos de Y.A. Ponomariov (1980), quien ha formulado la tesis de la *concepción del eslabón central del mecanismo psíquico de la creatividad*.

En sus elaboraciones teóricas derivadas de una serie de experimentos relativos a la solución creativa de problemas, Ponomariov destaca el rol de los elementos no conscientes, específicamente el rol de los subproductos de la acción en la solución creativa de los problemas. Al hacer referencia a su tesis central afirma: "en correspondencia con esta concepción, el llamado eslabón se caracteriza como unidad de lo lógico (entendido como acto con modelos signícos) y lo intuitivo (entendido como acto con originales)".

Y a partir de lo que sí considera como eslabón central del mecanismo psíquico de la creatividad (la unidad de lo lógico y lo intuitivo) establece un conjunto de fases en la solución del problema creativo que constituyen la expresión de los diferentes niveles estructurales en que se organiza esa unidad (1983-1987).

<sup>1</sup> Ponomariov, Y.A., Ob. cit., p. 94.

V.N. Pushkin insiste en la necesidad del reconocimiento de la actividad productiva no consciente para poder desentrañar la esencia de la actividad heurística y afirma:

Si tenemos presente todos estos hechos, de suponer la existencia real de la actividad productiva no consciente. Es precisamente esta actividad la que constituye el enigma fundamental de la heurística como ciencia. El descubrimiento de los secretos del factor no consciente de la creación sería un paso formidable no solo en la psicología del pensamiento creador, sino en general, en la ciencia que estudia la actividad psíquica del hombre.<sup>1</sup>

El camino que propone Pushkin para desentrañar los factores no conscientes de la actividad heurística es partir de la actividad reflectora del cerebro y llega a la conclusión de que el concepto de imagen es insuficiente para explicar la esencia de la actividad heurística, proponiendo el concepto de *modelo cerebral de la realidad objetiva*. Refiriéndose al concepto de imagen plantea:

“¿Por qué pues dicho concepto resulta insuficiente para explicar la actividad heurística? ¿Para qué hace falta este nuevo concepto de “modelo cerebral”?

Ello es así porque la imagen caracteriza solo un aspecto de la actividad heurística, el que se refiere a su factor consciente. La actividad no consciente, que como demuestra, por ejemplo, la historia de la ciencia y de los inventos, es perfectamente legítima en lo que a la creación se refiere no puede ser explicada con ayuda de tal concepto. Para el trabajo del modelo formado en el curso del análisis previo de las condiciones del problema no puede ser particularmente esencial el hecho de que el hombre tome o no tome conciencia de dicho trabajo. De ahí que el concepto de modelo cerebral dinámico ofrezca una caracterización más profunda de la actividad heurística que el concepto de imagen.<sup>2</sup>

En el libro *Investigaciones de los problemas de la psicología de la creatividad*, publicado en 1983 por el Instituto de Psicología de la Academia de Ciencias de la URSS, se exponen un conjunto de trabajos de autores soviéticos que junto a los que acabamos de citar constituyen también interesantes ejemplos del estado actual de la investigación del proceso creador. Trabajos relativos a la organización del pensamiento productivo, a la activación intelectual, a los componentes conscientes y no conscientes del pen-

<sup>1</sup> Pushkin, V.N.: *La heurística y los problemas de la ciencia moderna*, p. 3.

<sup>2</sup> Pushkin, V.N.: *Ob. cit.*, p. 20.

samiento creador, al enfoque informacional en la psicología de la creatividad demuestran, como habíamos dicho inicialmente, la amplitud de investigaciones que se realizan en el marco de lo que hemos denominado primer enfoque y los intentos de lograr un salto cualitativo en la explicación de los eslabones del proceso creativo.

Por su complejidad y su juventud, la psicología de la creatividad en los marcos de este enfoque no ha trascendido del momento descriptivo al momento explicativo del fenómeno. Realmente, existen muchos trabajos que describen el proceso de solución creativa de un problema, reveladores fundamentalmente de los procesos cognitivos que están implicados. Hay diversos intentos explicativos de los eslabones esenciales de ese proceso; sin embargo, a nuestro juicio, no hay aún resultados concluyentes, aunque sí es necesario destacar los intentos en el plano experimental de la psicología del pensamiento, de alcanzar un nuevo momento cualitativo en la explicación del proceso creador.

En el segundo enfoque pueden englobarse los trabajos que abordan la creatividad a partir de las características del producto “creativo”. Se destacan los trabajos orientados al establecimiento de *niveles de creatividad* en función de las diferentes características distintivas del producto de la creación.

Múltiples y polémicos criterios han sido utilizados para valorar el producto creativo: novedad, valor, veracidad y utilidad, básicamente a través de la utilización del *criterio de jueces*. Son clásicos los niveles de creatividad establecidos por I.A. Taylor para el dibujo de la figura humana: creatividad expresiva, productiva, inventiva, innovadora y emergente.

También son clásicos los criterios teóricos generales de Ghiselin y Maslow (1958) donde definen un nivel “inferior” y un nivel “superior” de creatividad.

- Nivel inferior: Cuando se trata en el producto en cuestión de un mero desarrollo de sistemas ya existentes o de un análisis de datos previos.
- Nivel superior: Cuando se realizan descubrimientos nuevos que van más allá de lo previamente dado.

A nuestro juicio, estos criterios resultan demasiado generales y ambos niveles no están claramente definidos.

Realmente no es posible hablar con precisión de niveles de creatividad en abstracto. Nuestra experiencia práctica nos indica que es posible definir niveles de creatividad para un “producto” o “tipo de producto” determinado (sea el dibujo de la figura humana, como en el caso de los trabajos de Taylor, un diseño determinado para dar respuesta a un problema tecnológico, o una coreografía).

El establecimiento de niveles, a nuestro juicio, implica una gradación en función de los elementos que hemos considerado fundamentales en

nuestra conceptualización de creatividad, pero que solo podrán precisarse convenientemente en su aplicación a resultados (productos) específicos.

En el tercer enfoque pueden agruparse los trabajos que intentan destacar fundamentalmente las características afectivo-motivacionales, o personales vinculadas a la creatividad. En ellos, la influencia de la psicología en la personalidad es notable, ya que a ella se vinculan casi la totalidad de los trabajos englobados en este enfoque. Se destacan fundamentalmente las investigaciones tendentes a precisar los rasgos o características de las personas "creadoras", los trabajos (fundamentalmente clínicos y teóricos) que como expresión de la psicología humanista abordan la creatividad como un epifenómeno de la integridad de la personalidad y, en otro nivel, los trabajos relativos a las bases motivacionales de la creatividad.

Nos detendremos en el análisis de los trabajos agrupados en este tercer enfoque, pues al hacer énfasis en el sujeto del acto creativo constituyen importantes elementos de referencia para comprender nuestra consideración de la creatividad como proceso de la personalidad.

Muchos autores coinciden en que la creatividad no es explicable solo como producto de funciones cognitivas (Catell, 1959; L.C. Repucci, 1980; Frank Barrow, 1967; Mackinson, 1963; Rodríguez Estrada, 1985; Gregorio Escalante, 1983).

Una gran mayoría consideran que para la producción de *algo nuevo* se requiere la participación de otros aspectos de la vida psíquica, incluso la participación de toda la vida subjetiva del sujeto, lo que destaca el papel de la personalidad. Si bien hay diferencias considerables en el peso y la forma en que para muchos autores se expresan los aspectos de la personalidad en el proceso creador, hay en la actualidad una tendencia muy fuerte a tenerlos en cuenta.

Por ejemplo, en el artículo al que ya hicimos referencia, Getzels y Csikszentmihalyi, refiriéndose a la habilidad para descubrir, encontrar problemas, lo que consideran esencial en la creatividad, afirman:

Esta habilidad no está basada en una superioridad cuantitativa de la memoria, el razonamiento o las capacidades cognitivas convencionales. La habilidad de formular problemas parece ser una facultad de orden diferente. Supone un proceso mucho más relacionado con las capas profundas del ser y no solo con la razón; es mucho más holístico, ya que implica el estado experimental total de la persona.<sup>1</sup>

Si bien se reconoce cada vez más el vínculo personalidad-creatividad, siendo los trabajos que ponen énfasis en el sujeto del acto creativo cada vez más numerosos, encontramos entre ellos enfoques marcadamente diferentes que expresan de una u otra forma las diferencias que existen entre los diversos autores acerca de la categoría personalidad.

<sup>1</sup> Getzels, J.M. y M. Csikszentmihalyi: "Encontrar problemas de creatividad", en *Estudios de psicología*, No. 18, p. 80.

El vínculo personalidad-creatividad ha sido abordado tradicionalmente a partir de dos direcciones principales:

- Vinculando la creatividad a un conjunto de rasgos o características de la personalidad que posee el sujeto de acto creativo, o sea, buscando los rasgos o cualidades distintivas de las personas "creadoras".
- Concibiendo la creatividad como una forma de autorrealización o epifenómeno de la integridad de la personalidad.

Debemos también hacer referencia a una tercera dirección de trabajo que es la relativa al vínculo motivación-creatividad.

Si bien no la consideramos al mismo nivel de las que entendemos principales, donde sí la personalidad, ya sea en una conceptualización u otra, se presenta como tal, su importancia no debe subestimarse. Realmente no se trabaja el concepto de personalidad, sino el de motivación, concibiéndola como un proceso; pero indiscutiblemente esta dirección de trabajo pone énfasis en un aspecto que a nuestro modo de ver es crucial: la esfera motivacional de la personalidad.

Examinemos brevemente cada una de ellas:

Existe un número considerable de investigaciones dirigidas a precisar, determinar, aislar las características, rasgos o cualidades de las personas creadoras. Es válido agruparlas en una misma dirección de trabajo, a pesar de las diferencias teóricas subyacentes entre los investigadores y la naturaleza también diferente de lo que denominan rasgos, características o elementos distintivos de las personas creadoras. Lo que tienen de común todos estos trabajos es, precisamente, intentar describir a las personas creadoras, intentar revelar que las caracteriza y las diferencia, en última instancia, de las no creadoras.

Parte de estos trabajos tienen en su base una concepción factorialista de la personalidad (por ejemplo Cattell, 1959), donde se concibe esta como un conjunto de cualidades o rasgos de valor universal y que los sujetos poseen en mayor o menor grado. El procedimiento general para el establecimiento de tales "cualidades" características, consiste en identificar a las personas creadoras a partir de sus realizaciones o utilizando criterios de jueces, datos autobiográficos, etc., y estudiar, generalmente a través de *tests*, los rasgos de su personalidad, buscando relaciones que evidencien qué rasgos caracterizan a las personas creadoras y las distinguen de las no creadoras.

Uno de los primeros trabajos realizados en esta dirección y que resulta clásico es el de Getzels y Jackson (1962). Los autores lograron demostrar la existencia de un conjunto de rasgos de personalidad asociados al pensamiento divergente, el que constituye para muchos autores (entre ellos Guilford) el soporte esencial de la creatividad. Aplicando distintos tipos de *tests*, compararon dos grupos de adolescentes. El grupo A estaba integrado por sujetos de "inteligencia elevada" y el grupo B estaba integrado por suje-

tos de "elevada creatividad". Los resultados evidenciaron que los sujetos del grupo B se caracterizaron por una personalidad más audaz, menos convencional y más imaginativa que los del grupo A.

A manera de ejemplo pudieran citarse estas dos interpretaciones diferentes a una misma lámina. Una de los sujetos del grupo A refiere:

Mr. Smith vuelve a su casa después de un viaje de negocios afortunados. Se siente muy feliz y piensa en su estupenda familia y en lo contento que estará cuando la vuelva a ver. Se imagina el cuadro, cuando dentro de una hora, su avión aterrice en el aeropuerto y Mrs. Smith y sus tres hijos le den la bienvenida.<sup>1</sup>

Un sujeto con elevada creatividad dio, en cambio rienda suelta a su imaginación:

Este individuo vuela de regreso de Reno, en donde acaba de obtener el divorcio de su esposa. Había declarado al juez que ya no podía vivir más con ella, porque usaba tantas cremas de belleza en su cara por la noche que su cabeza resbalaba por la almohada y acababa dando siempre contra la suya. Ahora ella está buscando una nueva crema antideslizante para el rostro.<sup>2</sup>

No es posible hacer referencia al sinnúmero de estudios e investigaciones que en los últimos 25 años se han dedicado a esta problemática a partir de los trabajos de Getzels y Jackson. Pero consideramos conveniente ilustrar, haciendo referencia a unos pocos autores, qué características de personalidad se vinculan con la creatividad. (Ver tabla No. 1.)

Como puede verse en la tabla No. 1, la diversidad de rasgos o características asociadas a la creatividad es considerable. Cada autor plantea un conjunto de ellos y no hay dos trabajos que coincidan, no ya totalmente, sino incluso en un porcentaje alto.

Es de destacar, como ya dijimos, que los elementos de la personalidad asociados a la actividad tienen para los diversos autores carácter diferente. Frank Barrow, por ejemplo, considera aspectos muy relacionados con los llamados "estilos cognitivos". Barrow, refiriéndose a la creatividad afirma: "Nuestros descubrimientos sugieren que principalmente es una función del estilo o modos de experiencia o de las maneras estilísticas de usar la mente"<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Getzels, J.M. y P.W. Jackson: *Creativity and Intelligence. Exploration with Gifted Students*, p. 30.

<sup>2</sup> Getzels, J.M. y P.W. Jackson Ob. cit., p. 30.

<sup>3</sup> Barrow, F.: "Percepción y actitud", en *Estrategias para la creatividad*, p. 51.

TABLA 1  
CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD ASOCIADAS A LA CREATIVIDAD

Instituto de Evaluación e Investigación de la Personalidad de la Universidad de California	Prof. V. Lowenfeld	Ch. Vervelin	F. Barrow	M. Rodríguez Estrada	R. Oerter
Curiosidad intelectual	—	Amor a la creación por la creación misma	—	Entrega	Motivación intrínseca
Poseen amplia información que cambian y extrapolan	Fluidez	Sensibilidad estética	—	Versatilidad	—
Disciernen y observan de manera diferenciada	Capacidad de redifinición	Apertura a la experiencia	Actitud perceptual contra actitud crítica	Firmeza de percepción	Apertura a la experiencia
Ausencia de represión bloqueos mentales	Sensibilidad	—	Actitud intuitiva contra actitud senso-perceptual	Intuición	—
Empatía hacia la gente e ideas divergentes (tolerancia)	Originalidad	—	—	Imaginación	—
Infancia desdichada	Capacidad de abstracción	Alto nivel de inteligencia	—	Inteligencia fuerte	—
Tiene mayor percepción de sus características psicológicas	Capacidad de síntesis	—	—	—	Elaboración activa de los conflictos
Tendencia a la introversión	—	—	—	Autocrítica	Introversión

Tabla 1(cont.)

## CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD ASOCIADAS A LA CREATIVIDAD

Instituto de Evaluación e Investigación de la Personalidad de la Universidad de California	Prof. V. Lowenfeld	Ch. Vervalin	F. Barrow	M. Rodríguez Estrada	R. Oertel
Infancia desdichada	Capacidad de abstracción	Alto nivel de inteligencia	—	Inteligencia fuerte	—
Tiene mayor percepción de sus características psicológicas	Capacidad de síntesis	—	—	—	Elaboración activa de los conflictos
Tendencia a la introspección	—	—	—	Autocrítica	Introversión
Liberado de restricciones e inhibiciones convencionales	Coherencia de organización	Ausencia de inhibición y pensamiento estereotipado	—	—	Oposición a todos los procesos inhibitorios
Auténticamente independiente	—	—	—	Independencia	Autonomía
Flexibles en cuanto a medios y objetivos	Flexibilidad	Flexibilidad en naturaleza y acción	—	Flexibilidad	Autonomía
Les interesa menos los hechos que sus significados e implicaciones	—	Búsqueda interminable de nuevos desafíos y soluciones	—	Ambición tenacidad	—
No les interesa controlar sus propias imágenes e impulsos ni la de los demás	—	—	—	Confianza en sí	Expresión de procesos internos
No hacen grandes esfuerzos por evitar los problemas desagradables y complejos	—	—	Complejidad contra simplicidad	Valor decisión	—

Sin embargo, Rodríguez Estrada considera el concepto de rasgo en su sentido más tradicional. Algunos autores no hacen referencia a elementos de orden intelectual, mientras que otros sí, lo que en el fondo evidencia el lugar diferente que tienen para unos y otros los elementos intelectuales en la personalidad.

Estas diferencias que se expresan en los estudios sobre característica de personalidad y creatividad se deben a múltiples factores. A nuestro juicio, los más significativos son:

- Las diferentes conceptualizaciones que tienen los autores sobre la personalidad.
- Los diferentes campos de la creatividad explorados.
- Las diferencias en las técnicas utilizadas, tanto para la evaluación de la personalidad, como de la creatividad, áreas donde el instrumental metodológico ha sido tradicionalmente insuficiente para revelar la esencia del objeto de estudio.

De acuerdo a nuestra experiencia y a la concepción de la personalidad que sustentamos, coincidimos con los autores que reconocen que no es posible establecer un perfil de personalidad única, en base a rasgos, que caracterice a los individuos creativos. Realmente, la creatividad no es una cualidad general de la personalidad que se evidencia en todos los campos de acción del sujeto de forma generalizada, ni tampoco está dada por una sumatoria de rasgos o cualidades.

La creatividad es expresión de la implicación de la personalidad en una esfera concreta de la actividad, el producto de la optimización de sus capacidades en relación con fuertes tendencias motivacionales donde el sujeto de la actividad está implicado como un todo. Más adelante analizaremos los indicadores característicos del nivel de regulación de la personalidad, que en nuestras investigaciones expresa las mayores potencialidades creativas del sujeto. Ahora solo queremos señalar que, si bien no consideramos que existe un perfil único en base de rasgos que caracterice a todas las personas creativas, sí hay regularidades en las que vale la pena detenerse: Elementos como la flexibilidad, la ausencia de inhibiciones y de convencionalismos, la apertura a la experiencia y un alto nivel de motivación intrínseca que de una forma u otra se reflejan en diferentes trabajos con bastante fuerza.

Estos elementos que se repiten en distintos trabajos están mucho más cerca de lo que denominamos indicadores funcionales, que los rasgos tradicionales del tipo: independencia-dominación, extroversión-introversión, etc., no asociados por su naturaleza de forma necesaria con el proceso creativo.

Otro aspecto que merece la pena comentar al analizar críticamente los trabajos que se han desarrollado alrededor de esta dirección es el falso pro-

blema en que muchos autores caen, quizás no conscientemente, al defender el rol de las *variables no cognitivas* frente a las *variables cognitivas* en la explicación de la conducta creativa. De hecho estos presupuestos no tienen en cuenta el principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad y dicotomizan al sujeto en funciones diversas, sin revelar sus interrelaciones, interdependencias y su unidad.

Dentro de la psicología norteamericana se han hecho numerosos estudios tratando de desentrañar las relaciones entre creatividad e inteligencia (Getzels y Jackson, 1962).

Con independencia de existir trabajos cuyos resultados pudieran considerarse contradictorios, la mayoría de ellos apunta a que inteligencia y creatividad no son la misma cosa y no corresponden a los mismos factores, desde el punto de vista del análisis factorial. No son necesariamente los individuos "más inteligentes" los "más creativos", aunque todo parece indicar que es necesario un "nivel mínimo de inteligencia" para la creatividad. Después de este nivel (120 C.I.) el incremento de la inteligencia no es necesariamente de creatividad.

¿Explican estas relaciones el rol de los aspectos cognitivos y afectivos en la personalidad? Evidentemente no, pero apuntan una vez más a la idea de que la creatividad tiene que explicarse por algo más que las funciones cognitivas.

Los trabajos que intentan revelar las características de las personas creadoras (que ya hemos comentado) tienen un carácter fundamentalmente descriptivo y esa es su limitación principal. No basta señalar qué caracteriza a las personas creativas y sus diferencias con las no creativas (incluso en el supuesto caso de que esto pudiera hacerse de forma general, cuestión que evidentemente no es posible), sino desentrañar las regularidades que permitan explicar cómo el potencial regulador de la personalidad opera en el sujeto concreto del acto creativo, quien apoyado en sus potencialidades, problematiza la realidad con una orientación activa, transformadora, primer momento de todo acto creativo.

Ninguna cualidad, premisa o atributo abstracto de la personalidad explica de forma inmediata y lineal la creatividad. Esto es una construcción compleja del sujeto, quien utilizando sus potencialidades reguladoras optimiza la expresión de todas sus capacidades, las que responden a su orientación creativa general.

Sin embargo, a pesar de sus limitaciones, estos trabajos han contribuido a atraer la atención sobre el papel de la personalidad en la creatividad y a revelar algunos indicadores importantes, con lo que se ha abierto una línea de investigación de interesantes perspectivas.

La segunda dirección a que hemos hecho referencia es la derivada de las posiciones de la psicología humanista donde la creatividad se concibe como una expresión de la autorregulación de la persona.

Esta consideración supone en un plano secundario el *producto creativo* y hace énfasis en el *sujeto creativo*. De los autores que sustentan esta tendencia citaremos a A. Maslow, no solo por ser, a nuestro juicio, el más representativo, sino el que más elaboró y desarrolló la concepción de creatividad que caracteriza a esta corriente.

Abraham Maslow, al hacer referencia a cómo su experiencia clínica influyó en su conceptualización particular de la creatividad plantea:

El resultado fue que tuve que distinguir la "creatividad debida a un talento especial" de la "creatividad de las personas que se autorrealizan (AR)" que derivaba mucho más directamente de la personalidad misma y que se manifestaba ampliamente en los acontecimientos ordinarios de la vida, por ejemplo, en un cierto tipo de humor.<sup>1</sup>

A. Maslow descubrió que sus sujetos eran espontáneos y expresivos de manera fácil y natural, eran menos controlados, personas "no catalogantes" y abiertas a la experiencia, poco asustadas por lo desconocido y, a menudo, atraídas por ello, aceptándose a sí mismos en mayor grado de lo normal. Resumiendo su concepto de creatividad AR (autorrealizada) plantea:

Para resumir la creatividad-AR acentúa en primer lugar la personalidad por delante de sus consecuciones, considerando estas como epifenómenos emitidos por la personalidad y por tanto secundarios a su respecto. Acentúa las cualidades caracterológicas como la intrepidez, la valentía, libertad, espontaneidad, perspicacia, integración y autoaceptación, todas las cuales posibilitan el tipo de creatividad-AR generalizada que se expresa en la vida creativa, la actitud creativa o la persona creativa. He subrayado también la cualidad expresiva del Ser que posee la creatividad-AR, por delante de su cualidad de solución de problemas o de elaboración de productos. La creatividad-AR es "emitida" o radiada y alcanza a todos los aspectos de la vida, independientemente de los problemas, de la misma manera que una persona alegre "emite alegría sin propósito previo ni siquiera conciencia de ello."<sup>2</sup>

Estamos así ante una nueva y peculiar forma de interpretar la creatividad, donde el sujeto pasa a un primer plano, ya no en el sentido de un conjunto de rasgos o características, sino en un modo más integrado. Incluso, la creatividad para Maslow es una expresión de la integridad de la personalidad y, en consecuencia, de salud psíquica, cuestión que esclarece cuando afirma:

Lo que estoy intentando decir es que la creatividad de mis examinados parecía ser un epifenómeno de su mayor unidad e integración,

<sup>1</sup> Maslow, A.H.: *El hombre autorrealizado*, p. 89.

<sup>2</sup> Maslow, A.H.: *Ob. cit.*, p. 199.

que es lo que la autoaceptación implica. Parece que la guerra civil entre las fuerzas profundas interiores y las fuerzas de control y defensa que tiene lugar en las personas corrientes, ha sido resuelta en mis examinados y se encuentran, por tanto, menos divididos. Como consecuencia una fracción mayor de sí mismos es susceptible de uso, placer y actividades creativas. Pierden menos tiempo y energía protegiéndose a sí mismos.<sup>1</sup>

Los trabajos sobre creatividad en el marco de la psicología humanista valoran altamente el rol del sujeto del acto creativo, lo que ha constituido un aspecto importante, sobre todo en un momento en que el predominio de un enfoque analítico y funcionalista del hombre no contribuía a concebirlo en su integridad y carácter activo.

Lamentablemente, la psicología humanista no considera con objetividad el determinismo sociohistórico de lo psíquico y, en particular, de la creatividad, ya que los conceptos de autorrealización, integración, etc., tienen un carácter inherente a la naturaleza humana, general para todos los hombres, sin poder desentrañar los factores sociohistóricos que lo determinan. Sin embargo, a pesar de esta seria limitación, ha constituido un significativo antecedente para la comprensión del importante rol de la personalidad en la creatividad.

No debemos dejar de mencionar, al tratar las formas en que se ha abordado el problema de la relación personalidad-creatividad, los trabajos vinculados con la motivación.

En muchas de las investigaciones dirigidas a estudiar los rasgos y características de las personas creadoras, aparece como una propiedad importante un fuerte impulso motivacional (R. Oerter, Rodríguez Estrada, M. Vervalin y otros). Realmente es hoy un criterio ampliamente aceptado el considerar entre los componentes decisivos de la creatividad los estados emocionales y las condiciones motivacionales de los sujetos.

Si bien, a nuestro juicio, la actividad creadora es plurimotivada y su determinación motivacional es muy compleja, hay autores que enfatizan en su base necesidades específicas. Por ejemplo, R. Oerter acentúa como componentes decisivos de la creatividad la *necesidad de novedad* y la *necesidad de expresión*. Con respecto a la primera afirma: "La búsqueda de lo nuevo da lugar necesariamente a una producción original, ya que el individuo únicamente se da por satisfecho cuando ha tropezado con algo nuevo o bien cuando ha producido una cosa nueva".<sup>2</sup>

No negamos que la necesidad de novedad, de búsqueda o de impresiones nuevas pueden estar en la base de la actividad creadora, pero su elabo-

<sup>1</sup> *Ibidem*, p. 194.

<sup>2</sup> Oerter, R.: *Psicología del pensamiento*, p. 396.

ración en forma de motivos de la actividad es una función de la personalidad misma en sus múltiples determinantes, lo que implica necesariamente su expresión en forma de motivos. No compartimos el análisis tan simple de la forma de satisfacción de estas necesidades. El principio del "equilibrio" (u homeostático) no es aplicable a un conjunto de necesidades específicamente humanas que se revelan como "insaciables". La vida y actividad de muchos sujetos auténticamente creativos demuestra que, incluso, cuando han logrado un descubrimiento o solución creativa continúan planteándose problemas y buscando otras soluciones creativas.

Con respecto al rol de la *necesidad de expresión*, R. Oerter plantea:

A continuación estudiamos la conducta expresiva en el sentido de que una conducta o un producto de la misma supone una representación del individuo, siendo por tanto total o parcialmente representativa del mismo. De este modo, la expresión se relaciona plenamente con el concepto de la autoduplicación que para nosotros es un principio explicativo fundamental de la creatividad.<sup>1</sup>

Así entendida, la necesidad de expresión se manifiesta muy tempranamente en la conducta infantil (reír, llorar, hablar, cantar), como forma de expresar tensiones, sentimientos y vivencias. Según Oerter, la evolución de esta necesidad, cuando no desaparece producto de la influencia inhibitoria de la civilización, juega un importante papel en la conducta creativa adulta, llegando en algunos casos a ser tan poderosa que supera, incluso, las necesidades biológicas primarias (lo que se ejemplifica con el caso de muchos creadores que han pasado hambre en aras de su actividad creadora).

Consideramos que un análisis de la relación motivación-creatividad, dado el nivel de desarrollo alcanzado ya en la psicología de la personalidad, y más específicamente en el área de la motivación, debe hacerse a partir de los motivos implicados en la conducta creativa, pero no como motivos aislados, sino estructural y funcionalmente organizados en la jerarquía motivacional de la personalidad. Solo el análisis de la jerarquía motivacional de la personalidad, como núcleo central de la misma, contribuirá a revelar los elementos motivacionales que dinamizan la actividad creadora.

Ya las investigaciones realizadas al estudiar la motivación profesional en adolescentes y jóvenes nos brindan algunos elementos interesantes que permiten hipotetizar la existencia de una estrecha relación entre el más alto nivel del desarrollo de la motivación profesional, las intenciones profesionales y la creatividad. Aunque esta relación no fue objeto de investigación directa, constatamos que los estudiantes que poseían intenciones pro-

<sup>1</sup> Oerter, R.: *Ob. cit.*, p. 397.

fesionales eran valorados como creativos, cuestión que no se presentaba en los sujetos con pobre nivel de desarrollo de la motivación. En el libro *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes* se afirma el rol de la motivación en la creatividad al plantear:

La aproximación cada vez más integral a la personalidad como objeto de estudio, determina que las investigaciones sobre la creatividad se orienten cada día con más fuerza al estudio integral del acto creativo, el cual no solo presupone complejas operaciones del intelecto, sino también un nivel óptimo de motivación hacia la ejecución de la tarea. Esta debe inscribirse en un área de la vida hacia la que el sujeto manifieste una sólida motivación. Las tareas de ejecución aisladas, al margen de las tendencias motivacionales esenciales de la personalidad, expresadas en sus tendencias orientadoras, no posibilitan que el sujeto puede movilizar verdaderamente todo su potencial creativo.<sup>1</sup>

Actualmente, dentro de las investigaciones que desarrollamos sobre la creatividad, dirigimos un trabajo cuyo objetivo principal es, precisamente, constatar la relación existente entre el nivel de desarrollo de la motivación hacia la profesión y el nivel de desarrollo de la creatividad en estudiantes que aspiran a ingresar en el Instituto Superior de Diseño Industrial.

Tanto los trabajos donde se revela un fuerte impulso motivacional como característico de las personas creadoras, como nuestros propios trabajos acerca de la motivación profesional mencionados ya, evidencian que un alto nivel de motivación intrínseca, con independencia de su integración e interrelaciones con otros aspectos de la esfera motivacional, constituyen un elemento importante a considerar al analizar las determinantes de la actividad creadora.

Características como *gran curiosidad intelectual, amor a la creación por la creación misma, entrega, etc.*, se corresponden en esencia con nuestra conceptualización de *motivos intrínsecos*, tal como aparece formulado en *Investigaciones de la personalidad en Cuba* (1987), al analizar específicamente la motivación hacia el estudio.

La esencia de lo que consideramos motivos intrínsecos la expresamos de la forma siguiente: "Motivos intrínsecos: los inherentes a la propia esencia de la actividad y que satisfacen necesidades del joven vinculadas directamente con la misma."<sup>2</sup>

O sea, son los motivos que se satisfacen en la realización de la propia actividad, dinamizando, por consiguiente, con mucha fuerza, la actividad del sujeto.

<sup>1</sup>. González, F.: *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*; p. 28 y 29.

<sup>2</sup> *Investigaciones de la personalidad en Cuba*, p. 243.

Realmente, una motivación fuerte por el proceso creativo en sí mismo, más que por el resultado del proceso, parece caracterizar a aquellos individuos que pueden valorarse de muy creativos.

Esto ha sido corroborado en una interesante investigación realizada recientemente en nuestro país por la Lic. América González, al estudiar el proceso de creatividad en innovadores y racionalizadores. En el trabajo que derivado de esta investigación presentó en el XXI Congreso Internacional de Psicología (1987) plantea:

Se halló que, en todos los innovadores, independientemente de su grado de efectividad creadora, se manifestaban motivaciones sociales intensas de aportar a la solución de problemas técnico-económicos del país, además de motivos de búsqueda legítima de reconocimiento social. Sin embargo, los de "Alto Rendimiento" mostraban, además de estos motivos sociales *un motivo de tipo procesal dirigido al proceso de creación en sí mismo*, que despierta vivencias agudas de tensión y disfrute emocional durante la actividad intelectual, aún sin haber arribado a la solución final del problema. Observamos que los sujetos con motivos procesales presentaban una estimulación persistente y afectiva de origen *interno*, que era parte ya de su personalidad y que los impulsaba a *entender, a buscar, y plantearse* problemas autónoma y activamente.<sup>1</sup>

Lo que la Lic. América González denomina como *motivo procesal* presente en los innovadores de "alto rendimiento" coincide en esencia con el concepto de *motivo intrínseco* que caracterizaba en nuestros trabajos a estudiantes que se destacaban por su carácter creativo en el estudio de la profesión. ¿Qué conclusiones generales podemos derivar de las tres direcciones en que se ha trabajado la relación personalidad-creatividad? A nuestro juicio son, básicamente, las siguientes:

- La creatividad no es explicable solamente en función de operaciones cognitivas.
- Existen algunos indicadores relativos al funcionamiento de la personalidad que parecen caracterizar a las personas altamente creativas.
- Uno de los elementos fundamentales en la actividad creativa es un fuerte impulso motivacional hacia una o varias esferas de actuación, esferas donde desarrolla el sujeto su actividad creadora.

Estamos en condiciones, a partir de la consideración de la personalidad en su función reguladora, de trascender el análisis anterior y conceptualizar la creatividad como proceso de la personalidad, como expresión de su potencial regulador.

<sup>1</sup> González América: "Experimento formativo para el desarrollo de la creatividad en la industria", p. 5.

## La creatividad como proceso de la personalidad

¿Por qué afirmar que la creatividad es un proceso de la personalidad?

En primer lugar, porque en la creatividad se expresa la unidad de lo cognitivo y lo afectivo que, como ya hemos analizado, constituye la célula funcional esencial de la regulación de la conducta por la personalidad.

Ninguna actividad creadora es posible o explicable solo por elementos cognitivos o afectivos que funcionan independientemente unos de otros. La actividad creadora es actividad de un sujeto que, precisamente, en el acto creador, expresa sus potencialidades de carácter cognitivo y afectivo en unidad indisoluble. Y es precisamente esa unidad condición indispensable para el proceso creativo.

Si bien respondiendo a cortes parciales del objetivo de estudio, se han realizado investigaciones que demuestran el rol de unos u otros elementos de la personalidad, un análisis más integrador y riguroso demuestra la participación conjunta en el proceso creativo de los elementos de carácter cognitivo y los elementos de carácter afectivo, en cuya unidad se define la calidad del acto creativo y sus regularidades.

En el descubrimiento de un problema, en el hallazgo de una nueva estrategia de solución, en la elaboración de una novedosa teoría están presentes y son decisivos procesos intelectuales complejos, donde el pensamiento juega un rol fundamental, pero a su vez, esos procesos intelectuales no "funcionan" con independencia de la esfera motivacional del sujeto, aún más, operan precisamente allí donde la motivación del sujeto está comprometida, en el área donde el sujeto ha desarrollado intereses y se gratifican sus principales necesidades. Además el proceso creativo está pleno de vivencias emocionales, ya sean de carácter positivo o negativo, en dependencia de los momentos específicos por el que atraviesa el proceso.

Estas vivencias son indicadoras de la significación que en el plano afectivo tienen para el sujeto su actividad creadora, no constituyendo un simple "resultado" del proceso, sino parte del proceso mismo al que se integran en calidad de elementos dinamizadores. Nadie discute el importante papel de las capacidades en la actividad creadora, pero muchos autores han caído en el error de considerar las capacidades por sí, como determinantes de la conducta creativa.

Olvidan que la conducta creativa la produce un sujeto que opera con sus capacidades, al estar integradas estas en un nivel de regulación más complejo: la personalidad. No es la capacidad de forma directa la que determina la actividad creadora, es el sujeto en su carácter activo quien opera con sus capacidades en una dirección y con un nivel de implicación determinados, produciendo el resultado creativo.

Ha sido ya suficientemente demostrado que el sujeto desarrolla y optimiza, sus capacidades en estrecho vínculo con la esfera motivacional de su personalidad.

Cuando defendíamos el esquema proceso-personalidad, oponiéndolo al esquema proceso-proceso, utilizado tradicionalmente para explicar las interrelaciones entre aspectos de la vida psíquica, hacíamos referencia a la importancia de la relación pensamiento-personalidad en la actividad creadora del hombre.

Sin embargo, consideramos que la comprensión real de la actividad creadora del hombre hay que buscarla precisamente en el vínculo pensamiento-personalidad. Realmente, el hombre desarrolla su actividad creadora básicamente en el marco de lo que son las tendencias orientadoras de su personalidad entendidas estas como: "el nivel superior de la jerarquía motivacional de la personalidad, formado por los motivos que la orientan hacia sus objetivos esenciales en la vida, lo cual presupone una estrecha relación de la fuerza dinámica de los mismos con la elaboración consciente realizada por el sujeto de sus contenidos."

El fuerte impulso motivacional que orienta al sujeto en una determinada dirección puede, inclusive, optimizar sus capacidades en esa dirección y lograr niveles de ejecución cualitativamente superiores, desarrollando al máximo allí todas sus potencialidades intelectuales.

Las formaciones motivacionales complejas como las convicciones, los ideales, las intenciones profesionales, etc., que como hemos dicho anteriormente, incluyen en cierto sentido el proceso de pensamiento, devienen elementos decisivos para activar el pensamiento en la búsqueda de una solución creadora, en el planteamiento de un problema nuevo o en cualquiera de las otras formas de expresión de la actividad creadora del hombre.<sup>1</sup>

El sujeto desarrolla capacidades en las áreas donde su potencial motivacional está implicado, donde se han desarrollado intereses e implicaciones personales. Prueba de esta relación estrecha e indisoluble lo es también el hecho inverso donde se evidencia que las capacidades no se desarrollan convenientemente en ausencia de condiciones que permitan desplegar en torno a ella los intereses y la motivación.

Por otra parte, el propio desarrollo de las habilidades y capacidades puede contribuir de forma decisiva a desarrollar intereses hacia una actividad determinada; pero esto, al igual que lo anterior (y es importante recalcarlo) no se produce de forma lineal, sino a través de los mecanismos integradores y reguladores del funcionamiento de la personalidad.

<sup>1</sup> Mitjans, Albertina: "Estudio de los procesos cognitivos sobre la base de la concepción integral de la personalidad", en *Revista cubana de psicología*, Vol. II, No. 1, p. 56 y 57.

La creatividad, pues, supone el desarrollo de las capacidades necesarias para su expresión, pero éstas se constituyen en elementos reales del proceso creativo solo cuando se activan eficientemente en función del nivel de motivación e implicación efectiva del sujeto en un área de acción determinada.

La creatividad tiene en su base un fuerte impulso motivacional, expresión de la jerarquía motivacional de la personalidad que es su núcleo central.

La actividad creadora puede estar, y de hecho está, dinamizada por diversos y complejos motivos, y en sus formas más ricas existen en su base motivos intrínsecos que se integran a tendencias orientadoras, e incluso a formaciones motivacionales complejas de la personalidad. La creatividad no puede analizarse nunca al margen de la jerarquía de motivos de la personalidad; es precisamente su análisis en relación con la jerarquía motivacional de la personalidad lo que nos puede explicar el "porqué de la conducta creativa" en una u otra área de la actividad del sujeto.

El sujeto es creativo, como ya afirmamos, precisamente en aquellas áreas donde se concentran sus principales tendencias motivacionales. Es valioso señalar en este punto que la comprensión de la determinación motivacional de la creatividad tiene un importante valor metodológico, pues presupone que las técnicas que se utilizan para valorar el nivel de creatividad de los sujetos tienen que cumplir un requisito esencial: reproducir en la mayor medida posible el tipo de actividad donde puede ser movilizado el potencial creativo del sujeto. Solo de esta forma podemos lograr que el sujeto ejerza sus potencialidades creativas y, consecuentemente, interpretar de forma adecuada la ejecutoria de los mismos.

Ha sido una práctica generalizada en la psicología occidental, utilizar *test* de carácter general para medir la creatividad. Ya en un trabajo anterior se cuestionaba la utilización de tales instrumentos:

Un individuo puede ser valorado como "no creativo" si siguiendo una práctica bastante extendida en la psicología occidental le aplicamos uno de los diversos *test* de creatividad existentes y obtiene una calificación baja. Pero, ¿realmente la situación de *test* reprodujo, al menos parcialmente, las condiciones en que se da la creatividad en la vida real?

¿El tipo de ítem a partir del cual se determinó que el sujeto no era creativo se corresponde con los contenidos esenciales de la jerarquía motivacional del sujeto? Ese sujeto puede ser creativo en un área o en una condición concreta (por ejemplo, cuando está comprometida su autovaloración), que no pueden ser igualados ni reflejados por el *test*.<sup>1</sup>

Estos presupuestos teóricos hay que tenerlos muy en cuenta al elaborar las técnicas para evaluar la creatividad en la investigación concreta. Haciendo

<sup>1</sup> Mitjans, Albertina: Ob. cit., p. 57.

referencia precisamente a la necesidad de tener en cuenta las áreas fundamentales de la vida del sujeto, donde este manifiesta una sólida motivación, se señalaba:

Esta es una premisa metodológica que deben tener muy en cuenta los investigadores de la creatividad, quienes en ocasiones se orientan a desarrollar tareas de ejecución demasiado generales, que por su contenido no se pueden inscribir en la motivación de ejecución esencial; así por ejemplo, un problema basado en una ejecución matemática de ninguna manera puede utilizarse como una tarea estandarizada para el estudio de la creatividad, pues aunque el problema sea sencillo en un sentido cognitivo y no implique profundos conocimientos sobre matemáticas, sino originalidad en su solución, no estimulará verdaderamente la creatividad de un sujeto orientado a las ciencias sociales.<sup>1</sup>

Hemos tenido en cuenta estos presupuestos en los trabajos que dirigimos sobre esta temática y los resultados obtenidos tienden a confirmar las posiciones teóricas aquí expresadas.

Por ejemplo, P. Mongeotti, en el trabajo de diploma a que hicimos referencia anteriormente, utilizó un conjunto de técnicas para valorar el nivel de desarrollo de la creatividad en sujetos que eran estudiantes del Instituto Superior de Diseño Industrial. Dentro de esas técnicas utilizó adaptaciones de *tests* tradicionales: el *test* de usos alternos, tomado de Wallach y Kogan y el *test* de los círculos, tomado de los *tests* de Minnesota para el pensamiento creativo.

En el primero, los sujetos debían escoger uno de los siguientes objetos: zapato, periódico, llave, cuchara, y decir todas las formas en que podía emplearlo, disponiendo de un tiempo límite que se fijó en diez minutos. En el segundo, los sujetos debían dibujar cuantas cosas le fueran posibles, a partir de un conjunto de 28 círculos que se le presentaban en una hoja rectangular.

Conjuntamente con estas adaptaciones de *tests* tradicionales, que adolecen de las insuficiencias que hemos señalado, utilizó una tarea especialmente diseñada para la investigación y que denominó *problemas de diseño*.

Las características generales del problema son descritas así:

Pensamos que es la prueba que más se adecua a la búsqueda de la expresión creativa individual, en relación con nuestros presupuestos teóricos. La misma consiste en un problema real de diseño industrial, que busca soluciones a una función de uso, a una necesidad económica nacional.

<sup>1</sup> González, F.: *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*, p. 29.

Esta prueba fue creada por nosotros en función de la investigación. Es un producto del trabajo conjunto con los especialistas en la búsqueda de una tarea que consistiera en resolver una función real, pero que el punto de referencia de sus posibles soluciones fuera limitado, al menos en el ámbito nacional, lo que nos permite reducir las posibilidades de que una respuesta que consideramos creativa no sea más que la copia de un modelo ya visto.<sup>1</sup>

El problema consistía en encontrar una solución que mejorara los métodos tradicionales utilizados en el país para la recolección de la naranja (escalera y vara con gancho) que es en Cuba un importante renglón de exportación. La solución a proponer debía posibilitar la recogida de mayor cantidad de naranjas en menos tiempo, evitando daños al fruto recolectado, al árbol y al hombre. Al sujeto se le daba un conjunto de informaciones acerca del cultivo de la naranja y su recolección, necesarias para comenzar a trabajar en la solución del problema.

A pesar de que hubo algunas dificultades en la aplicación de las técnicas, lo que afectó en alguna medida los resultados obtenidos y el nivel de generalización de la interpretación de los mismos, resultó evidente que dentro del conjunto de técnicas para valorar el nivel de creatividad de los sujetos el problema de diseño resultó la técnica que proporcionó mayores y más sólidos elementos discriminativos.

Estos resultados constituyen un paso alentador para continuar trabajando en la utilización y elaboración de tareas que prevean indicadores sólidos para la valoración de la actividad creativa de los sujetos.

La segunda y, a nuestro juicio, principal razón por la que podemos afirmar que la creatividad es un proceso de la personalidad es porque en la misma se expresa el potencial regulador de la personalidad del sujeto. Si bien esta cuestión está muy relacionada con la creatividad como expresión de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, merece un tratamiento diferenciado.

Cuando afirmamos que la creatividad es expresión de la personalidad en su función reguladora queremos hacer énfasis en que en el proceso creativo se expresan en unión indisoluble los elementos funcionales y de contenido de la personalidad.

Hay indicadores funcionales de la personalidad que se vinculan estrechamente con las potencialidades creativas del sujeto. Incluso no sería aventurado afirmar que la presencia de determinados indicadores funcionales relacionados con la existencia de fuertes tendencias orientadoras, constituyen la base de la expresión creativa del sujeto.

<sup>1</sup> Móngiotti, P.: *Relación entre personalidad y creatividad en estudiantes de Diseño Industrial*, p. 41 y 42, Trabajo de Diploma.

Hemos aclarado que nuestra consideración de creatividad presupone la existencia de diferentes niveles o grados de desarrollo. Aquí nos referimos a los indicadores funcionales que representan las mayores potencialidades creativas del sujeto. Constituyen indicadores que si bien no son privativos de un único nivel de regulación, caracterizan el nivel consciente-volitivo de la personalidad. Ellos están muy estrechamente vinculados con las potencialidades creativas del sujeto y son los siguientes:

- La flexibilidad del sujeto para reorganizar y reconceptualizar las distintas alternativas y estrategias de comportamiento. El rol de la flexibilidad en la creatividad es reconocido por muchos autores y constituye uno de los pocos elementos comunes a un conjunto de ellos al describir a las personas creativas. La flexibilidad entendida como la facilidad que tiene el sujeto para modificar puntos de vista, reorganizar las alternativas que se plantean y modificar su comportamiento en función de unas u otras exigencias es, a nuestro juicio, un importante elemento funcional vinculado con la creatividad.
- La individualización que hace el sujeto de la información que recibe a partir de reflexiones y elaboraciones altamente personalizadas genera una postura activa, y no adaptativa ante la realidad, esencial para la creatividad.
- La dimensión y proyección futura de los contenidos psíquicos constituye también un elemento esencial. La conducta presente del sujeto está condicionada o mediada por su proyección futura. El planteamiento por parte del sujeto de metas a alcanzar a largo plazo, lo que expresa un sólido impulso motivacional en una dirección determinada, le permite afrontar las dificultades de la actividad creadora que, en muchos casos, implica un largo y arduo proceso de estudio, preparación y constante búsqueda de alternativas, no exento en ocasiones de frustraciones y vivencias negativas.

Existen sujetos con un buen nivel de desarrollo intelectual, que en su actividad profesional no resultan sujetos creativos. Su falta de flexibilidad en el planteamiento de alternativas de solución, su actitud adaptativa en el enfrentamiento de las interrogantes que se le plantean, su falta de persistencia y un pobre desarrollo de los intereses profesionales, condicionan su falta de creatividad.

Situaciones similares hemos constatado en estudiantes de alto índice académico y buen nivel de desarrollo del pensamiento lógico al enfrentar la actividad de estudio y su preparación como profesionales. Su actitud pasivo-reproductiva en la asimilación del conocimiento, su falta de problematización individualizada en el proceso de estudio y, en ocasiones, la subvaloración de sus potencialidades, limitan extraordinariamente la creatividad en estos sujetos.

Como puede verse, son formas de expresión de la personalidad en su integridad, y no solo capacidades específicas, las que determinan que estos sujetos no sean creativos.

Si bien no existen elementos concluyentes y sería erróneo relacionar la creatividad con un único nivel de regulación de la personalidad, el nivel consciente-volitivo, no es menos cierto que, de acuerdo a nuestra experiencia, es en este nivel de regulación donde se presentan las mayores potencialidades creativas; y es lógico que así sea, porque importantes indicadores funcionales característicos de este nivel de regulación están vinculados con la creatividad.

Como señalamos anteriormente, el trabajo con sujetos que son ubicados en el nivel consciente-volitivo de regulación de la personalidad nos permite afirmar que un número importante de estos se caracterizan por su conducta y resultados creativos en las esferas de actividad donde están comprometidas las potencialidades reguladoras de su personalidad.

El trabajo de diploma de P. Mongeotti estuvo dirigido específicamente a explorar la relación entre niveles de regulación de la personalidad y niveles de desarrollo de la creatividad en un grupo de estudiantes del Instituto Superior de Diseño Industrial.

A pesar de las limitaciones del mismo, fundamentalmente por la dificultad real de establecer niveles de creatividad en breve tiempo con técnicas no suficientemente perfeccionadas, se constató que los individuos valorados como creativos se ubican, principalmente, en el grupo identificado como *conciente-volitivo típico*, en cuanto al nivel de regulación de su personalidad. Estos resultados corroboran nuestra consideración de que la creatividad es expresión de la personalidad en su función reguladora.

La consideración de la creatividad como proceso de la personalidad abre un conjunto de interesantes y sugestivas líneas de trabajo. Una de las tareas principales es profundizar en el desarrollo de esta concepción, a partir de la investigación en diferentes áreas de la psicología aplicada, cuestión que hemos comenzado ya a realizar. La concepción que se ha presentado de la creatividad como proceso de la personalidad no es una concepción cerrada ni estática, debe enriquecerse y precisarse en estrecho vínculo con los resultados del trabajo científico-investigativo.

Nuestra concepción tiene importantes implicaciones en lo que se refiere al desarrollo y educación de la creatividad. No se trata solo de desarrollar determinadas habilidades y capacidades específicas necesarias para el desempeño creativo en una determinada área de actividad, sino lograr las características de personalidad que permitan la expresión efectiva de esas capacidades. Por ello, las investigaciones del desarrollo de la creatividad y la personalidad en niños, adolescentes y jóvenes, teniendo en cuenta fundamentalmente el rol de la familia y la escuela, constituyen un interesante y provechoso campo de trabajo. También la investigación de la crea-

tividad en la actividad laboral, en estrecho vínculo con la satisfacción y la motivación hacia el trabajo y los indicadores funcionales de la personalidad, constituyen un área de trabajo interesante y sugerente.

Los resultados del trabajo científico-investigativo en estas y otras temáticas afines permitirán continuar desarrollando y enriqueciendo la concepción de la creatividad que hemos expuesto.

## LA METODOLOGÍA EN EL ESTUDIO DE LA PERSONALIDAD

La posición teórica presentada en el capítulo anterior implica el planteamiento de alternativas metodológicas congruentes con ella, que posibiliten el diagnóstico y la investigación de la personalidad sobre la base del modelo teórico desarrollado.

En el estudio de la personalidad se han presentado, de forma general, dos opciones metodológicas esenciales: la primera absolutiza el proceso de interacción clínica, sobre todo en un marco psicoterapéutico, como una vía esencial para estudiar la personalidad; la segunda, enfatiza la necesidad de aplicar instrumentos estandarizados y validados, para convertir la investigación de la personalidad en una dirección científica de la psicología.

Las distintas teorías de la personalidad se apoyan de forma absoluta sobre una de estas dos opciones; así, el psicoanálisis y la mayoría de todas sus variantes, y la psicología humanista (dos de los movimientos que más fuertemente han influido en los trabajos sobre la personalidad humana) se apoyan básicamente para sus construcciones teóricas en el trabajo clínico, mientras que otras escuelas, también muy relevantes en esta dirección de trabajo, se apoyan esencialmente en *tests* estandarizados (dimensionalistas, factorialistas y otros), buscando resultados cuantitativos que definan las categorías sobre las cuales operan.

Los psicólogos de orientación cognitiva han combinado mucho mejor ambas formas metodológicas con categorías bien definidas, hechos y procesos psíquicos susceptibles de ser determinados tanto por cuestionarios y *tests*, como por situaciones de entrevistas psicoterapéuticas.

En sentido general, los *tests*, y las pruebas psicológicas utilizadas en el estudio de la personalidad representan, de una u otra forma, instrumentos estandarizados, orientados por categorías demasiado estáticas en algunas ocasiones, como ocurre en los *tests* propiamente dichos, o bien por teorías preestablecidas, mediante las cuales se interpreta de forma absoluta todo tipo de material que la prueba reporta, como en las llamadas técnicas proyectivas.

En el estado actual del diagnóstico y la investigación de la personalidad, la mayoría de las técnicas utilizadas se orientan a la definición de determinados tipos de unidades psicológicas primarias, dicotomizando los conte-

nidos en rasgos, disposiciones, actitudes u otros, que representan esencialmente descripciones de contenidos o de dinámicas psicológicas internas (en el caso de las pruebas proyectivas), pero no permiten conocer acerca de la naturaleza psicológica diferenciada de las funciones y elementos de la personalidad en que estos contenidos parciales o dinámicos se insertan.

Las técnicas que hasta el presente han formado el arsenal metodológico del estudio de la personalidad, han reflejado las mismas limitaciones que las teorías dentro de las cuales se han engendrado, siendo característico de todas ellas la integración final de los resultados en categorías estáticas, definidas solo por el contenido que reflejan.

En las técnicas tradicionales, tanto del tipo *test*, como las llamadas proyectivas, no se tiene en cuenta las particularidades que caracterizan la información que el sujeto expresa. Las operaciones de la personalidad y sus aspectos procesales no son objeto de atención en las técnicas señaladas.

Los test utilizados para estudiar la personalidad caen en una serie de "trampas" metodológicas que sus autores no pueden eludir, a pesar de los sofisticados métodos utilizados para la validación y estandarización de dichas técnicas. Algunas de las limitaciones de ellas son:

- La estandarización se centra en la construcción del instrumento en cuestión que se va a usar; sin embargo, el sujeto que va a responder al mismo no está estandarizado, por lo cual el sentido psicológico de una misma pregunta o situación para dos sujetos puede ser muy diferente, lo que definirá su respuesta ante el instrumento.
- En los *tests*, creamos ante el sujeto una situación que implica más la identificación y valoración intelectual, que la expresión de la personalidad ante las preguntas formuladas, por lo que, más que la personalidad, estamos evaluando la forma en que el sujeto se percibe a sí mismo, la que puede distar mucho de su realidad psicológica.
- Los *tests* se presentan como estandarizados, buscando la media de respuestas para una población determinada, creándose a partir de la estandarización el criterio de normalidad para una población dada. Este criterio es definido estadísticamente, sin tener en cuenta la forma realmente óptima de comportamiento del fenómeno estudiado, lo que requiere conocer su naturaleza psicológica.
- En el caso de las pruebas proyectivas se parte de que el sujeto está "proyectando" en su análisis una dinámica interior, teniendo un valor la prueba, esencialmente como vía de interpretación de un estado interior, totalmente configurado, que se proyecta, consistiendo el análisis psicológico en la estructuración conceptual, explicativa, a través de una dinámica interior prefigurada en la teoría, del material proyectado.

En ninguna de estas técnicas se descubren operaciones de la personalidad ni procesos de estas, diferenciados por su nivel de jerarquía o compleji-

dad. Las reflexiones, valoraciones y elaboraciones más complejas del sujeto no se tienen en cuenta para estudiar su personalidad.

Las pruebas tradicionales nos presentan la personalidad en términos de resultados completamente configurados; en unos casos, los *tests* en términos de rasgos o dimensiones estáticas, y en otros casos, en las pruebas proyectivas, en forma de dinámicas que están en la base de lo expresado por la personalidad, las que no se construyen por indicadores de la prueba, sino por recursos interpretativos, preexistentes en la teoría.

La prueba se convierte en un instrumento que no ofrece material propio para enriquecer la teoría. Todo el material que la prueba brinda está configurado en esquemas preestablecidos de interpretación. En este sentido, es hiperbolizada la teoría, desapareciendo los momentos de autonomía relativa de la metodología, los que resultan esenciales para el crecimiento de toda teoría científica.

Sobre la base de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo presentada en este libro, pensamos que los instrumentos utilizados para estudiar la personalidad deben posibilitarnos la explotación de indicadores concretos, expresados en la actividad intelectual del sujeto, que nos sirvan para enjuiciar el potencial motivacional de los contenidos por él manifestados, así como las particularidades funcionales de la personalidad que se expresan a través de dichos contenidos.

En este sentido, las pruebas, como instrumentos de diagnóstico e investigación, nos reportan indicadores del fenómeno que estudiamos, indicadores que expresan su sentido para la teoría en niveles diferentes. En unos casos, los indicadores nos brindan un reflejo complejo de lo que buscamos, como ocurre con los niveles de regulación. En el diagnóstico de los niveles de regulación es suficiente constatar los distintos indicadores que los definen en el sistema de técnicas empleadas. En otros casos, como ocurre en la determinación de la configuración individualizada de un determinado contenido psicológico, se hace necesario acudir a la interpretación.

Por supuesto, la interpretación en nuestro enfoque metodológico la utilizamos de una forma diferente a como se ha presentado esta, básicamente asociada a las pruebas proyectivas. Interpretar no puede reducirse a una lectura simbólica del contenido revelado por un instrumento, para configurarlo acorde a la teoría de que partimos. Pensamos que interpretar es, básicamente, integrar de forma congruente indicadores relevantes, reportados por el instrumento, para configurar procesos o dinámicas que el propio instrumento, por su naturaleza, no puede brindarnos aparte. En este sentido, en el estudio de las configuraciones individualizadas, donde los indicadores funcionales y estructurales generales de la personalidad se integran sobre la base de una experiencia única e irrepetible en el individuo concreto, la interpretación es necesaria para realizar, a partir de indicadores que tienen un sentido general, la integración irrepetible de los mismos, en su forma de operar en una individualidad concreta.

Para la interpretación resultan esenciales los contenidos que el sujeto expresa, pues sobre la base de ellos es que se integrarán los elementos estructurales y funcionales en el caso singular. Por tanto, las distintas esferas de la psicología aplicada cuando trabajan con el caso individual no pueden conformarse con la detección de los indicadores generales que nos reporta cualquier instrumento, debiendo apelar el psicólogo a la interpretación para integrar lo general en la individualidad concreta que estudia, y descubrir los aspectos específicamente individuales, singulares, que caracterizan la unicidad irrepetible del individuo estudiado.

En esta dirección del trabajo del psicólogo resulta sumamente útil su dominio de la entrevista como recurso metodológico insustituible para complementar los indicadores reportados por los instrumentos aplicados en el caso individual. El estudio profundo de configuraciones individualizadas es el campo específico del psicólogo clínico, aunque no exclusivo de él, como señalamos más arriba.

Otras esferas de la psicología aplicada pueden, sin embargo, fijar sus objetivos en otros niveles del estudio de la personalidad. Así, para diagnosticar el nivel de desarrollo de la motivación hacia la profesión o de la motivación moral de la personalidad es suficiente llegar a agrupaciones tipológicas, o de ordenamiento simple, por niveles que reflejen diferentes momentos cualitativos, dependientes de los aspectos funcionales y estructurales que expresan la información relevante sobre la que el sujeto opera en estas áreas.

En esta última dirección, con el fin de integrar las manifestaciones más complejas de la personalidad a su estudio, nos hemos planteado la utilización de técnicas abiertas no estandarizadas, orientadas a la definición tanto de los contenidos sobre los cuales la personalidad se expresa en sus sistemas valorativos y de comportamiento, como de los indicadores funcionales que caracterizan estos contenidos en sus funciones reguladora y autorreguladora.

En nuestras investigaciones, relacionadas sobre todo con los ideales morales y las intenciones profesionales, fueron de gran utilidad las composiciones, las cuales nos posibilitaron evaluar el potencial motivacional de estas formaciones psicológicas a partir de indicadores indirectos, sobre la riqueza y la forma de estructuración de los contenidos expresados por el sujeto en las mismas. Con esto pudimos penetrar por vía indirecta en un área donde se abusaba en la utilización de los reportes directos del sujeto en encuestas y otras vías, como criterio de efectividad y desarrollo de la personalidad en dichas esferas.

Para el análisis del material abierto reportado por las composiciones creamos tres categorías generales, que son: *contenido*, *vínculo afectivo con el contenido expresado* y *elaboración personal*. Estas tres categorías generales han permitido establecer un criterio válido para diferenciar niveles de desarrollo de la motivación en diversas esferas de la personalidad.

En nuestras consideraciones actuales sobre estas tres categorías queremos precisar algo, sobre todo con relación al contenido. En esta dimensión nuestra atención se centra en el número de categorías utilizadas por el sujeto, o sea, en la amplitud y frecuencia de las categorías o conceptos desarrollados en la exposición.

Sobre el vínculo emocional hay poco que añadir, pues como su nombre lo indica se refiere al tipo de tono emocional o vivencia que el sujeto asocia a los contenidos que expresa.

La elaboración personal no es más que el nivel de individualización que logra un sujeto sobre los contenidos que expresa; es cuando la expresión del sujeto adquiere un carácter personalizado.

Elaboración personal no es sinónimo de brillantez o prolijidad en el discurso, en la expresión del sujeto, sino de implicación, de personalización de la información expresada. En nuestro libro *Psicología de la personalidad* (p. 104), se expresan cinco elementos que utilizamos para definir la tenencia o no de elaboración personal del sujeto, enfatizándose también el nivel integral y coherente que presupone la elaboración personal en la expresión de un determinado contenido por la personalidad.

Analizándola en términos de los indicadores principales presentados para el estudio de la personalidad, la elaboración personal representa el nivel de mediatización de las operaciones cognitivas en el análisis del material expresado por el sujeto en una técnica abierta; es un elemento diagnóstico, entre otros, del nivel de regulación en que la personalidad se integra.

Estas tres categorías generales expresan adecuadamente el vínculo entre el contenido y los aspectos funcionales de la personalidad. La validez de estas categorías para el diagnóstico del nivel de desarrollo y la efectividad de la motivación se ha demostrado en múltiples investigaciones, mediante criterios concurrentes de otros instrumentos y de la propia expresión de los individuos en situaciones experimentales, logradas en condiciones similares a las que los sujetos deben enfrentar en la vida.

El desarrollo de los indicadores funcionales definidos por nosotros, definió la necesidad de construir nuevas técnicas para estudiar la personalidad, que nos reportaran una información más orientada, menos abierta del comportamiento de dichos indicadores en la personalidad.

En esta dirección, hemos puesto énfasis en los últimos años en instrumentos que exijan la expresión activa del sujeto, pero ante situaciones no estructuradas, vinculadas, por las exigencias que les plantean al sujeto, a la expresión de los indicadores funcionales de la personalidad. Con este fin se ha utilizado el instrumento de *completamiento de frases*, y se han creado otros, como el instrumento de *conflicto de diálogos* y el de *situaciones de alternativas*. Sobre estos instrumentos (su evaluación y aplicación) nos detendremos más adelante, en la presentación de casos concretos tomados de las diferentes esferas de investigación aplicada en que se ha trabajado.

Antes de pasar a la ejemplificación de casos concretos de diagnóstico, es necesario presentar algunas cuestiones más de carácter metodológico en esta esfera.

## El lugar de lo empírico en la investigación de la personalidad. El problema de la objetividad del conocimiento

La metodología positivista ha tenido un fuerte impacto en la cultura científica de nuestra época, donde el culto al dato empírico, tangible, se han convertido en un atributo esencial de la propia definición de ciencia. Esta cultura, que encontró una expresión muy productiva durante mucho tiempo en las llamadas ciencias naturales y exactas, cuyo objeto, en una determinada época de su desarrollo, fue más sensible al montaje metodológico orientado al fenómeno, en término de constelación de datos empíricos, controlados y correlacionados, ha tenido un fuerte impacto también en la psicología.

Muchos psicólogos, sobre todo los orientados al estudio de funciones y procesos psíquicos por vía experimental, han querido generalizar el marco metodológico del experimento "objetivo", concebido en término de variables dependiente e independiente, operacionalización y otros recursos, orientados a "objetivizar", en un plano tangible apropiado a la definición por observación de los procesos o elementos estudiados.

Esta dirección de trabajo llevó a una sobrevaloración del significado de la estadística en el resultado científico, y del experimento como única vía de hacer ciencia. Los atributos que definían el carácter científico de algún hecho o fenómeno estaban dados por los requisitos de la metodología empleada y no por el nivel de integración y explicación que lograban sobre el objeto explorado. En este sentido, el artefacto metodológico le era impuesto al fenómeno estudiado, adquiriendo carácter de universal, independientemente de las diferencias cualitativas en lo estudiado.

Evidentemente, debemos concentrarnos en el objeto de estudio y sobre las consideraciones que nos formulemos del mismo, así como por los objetivos que nos planteemos en su estudio, es que debemos explicitar nuestra definición metodológica. La metodología es un desprendimiento de nuestra representación conceptual sobre el objeto de estudio, que nos permite una representación de cómo indagarlo, cómo penetrar en sus regularidades mediante un conjunto de instrumentos concretos, cómo conocerlo. Lo teórico y lo metodológico constituyen una unidad indisoluble, cuyos puntos de autonomía marcan momentos de crecimiento para ambos.

Las representaciones metodológicas esenciales, sobre las que se apoya la elaboración de instrumentos concretos de investigación y diagnóstico, se

derivan de la representación teórica que tenemos de nuestro objeto de estudio. Por tanto, la metodología que enfatiza el "cómo" estudiar el objeto, se apoya del "qué" es el objeto, configuración esencialmente teórica.

No hay metodologías "puras", independientes de una representación teórica que las determine. Así, el propio positivismo parte de una concepción sobre la naturaleza de las cosas, en que identifica absolutamente lo interno y externo, negando aspectos esenciales que trascienden las manifestaciones fenoménicas externas del objeto. Esto, en sí mismo, es una representación teórica del objeto de estudio, que define las alternativas metodológicas ante él.

Es indiscutible que lo empírico tiene un valor en el trabajo de cualquier ciencia, y perder el nexo con lo empírico nos puede conducir a la especulación. Ahora bien, el problema radica en cómo concebir el significado de lo empírico en el trabajo científico.

El dato empírico puede existir como realidad *por ser*, como expresión directa de un proceso o fenómeno, o puede existir como indicador de una dinámica compleja, donde su sentido solo es accesible al conocimiento en los marcos de una teoría determinada. La teoría describe nexos esenciales definitorios de la naturaleza de un problema, cuya expresión en un plano empírico es múltiple y polifacética.

Mientras más complejo es un fenómeno, más difícil es su conocimiento por manifestaciones lineales e inmediatas de su naturaleza en una expresión empírica, isomórfica con el fenómeno estudiado.

Las evidencias empíricas pueden tener un sentido indirecto, o constituir manifestaciones muy mediatizadas de otros aspectos no empíricos, internos, específicos de la naturaleza del fenómeno estudiado, que solo son descubiertos en una determinada etapa de la construcción teórica del objeto, a partir de la cual, nuevas manifestaciones de lo empírico entran en la esfera de intereses del científico.

Las ciencias tienen distintos niveles de contacto con lo empírico. En la psicología de los procesos cognitivos, los indicadores empíricos de la percepción, o de la formación de conceptos, están en una relación más directa con la naturaleza del fenómeno estudiado que en el caso, por ejemplo, de la personalidad o los procesos afectivos.

En el estudio de la personalidad, las manifestaciones empíricas tienen dos niveles: el conductual y el valorativo-expresivo, manifestados por el sujeto a través de sus reflexiones y juicios de valor. Ni uno ni otro son expresiones lineales de sus determinantes personológicos, aunque ambos son portadores de indicadores, que es necesario determinar en el nivel empírico del conocimiento.

Una de las trampas metodológicas que ha caracterizado la tentativa de "objetivizar" el estudio de la personalidad a través de *tests* cuantitativos ha sido la reducción de la personalidad a un tipo de unidad psicológica; los

rasgos, en los cuales su naturaleza psicológica se define por un determinado tipo de expresión conductual. En este sentido, tanto la teoría de los rasgos, como los enfoques dimensionalistas crearon la ilusión de una relación directa e inmediata entre la personalidad y la conducta. Sobre esta base, los *tests* eran validados, estandarizados y normados, sobre la base de indicadores conductuales, formulados en inventarios autodescriptivos, cuyo valor diagnóstico se definía por su significación estadística para discriminar su relación con un determinado rasgo.

Resulta imposible, en el estudio de la personalidad, buscar la objetividad del conocimiento por la simplificación del objeto, como se ha pretendido con la absolutización del *test* en su diagnóstico.

Partiendo de las concepciones derivadas de la utilización de los *tests* se han creado una serie de "mitos" metodológicos que afectan los estudios en esta área. Uno de estos mitos es la necesidad de estandarización de las técnicas en la población en que serán utilizadas. Con este concepto de estandarización se pretende establecer el comportamiento normal (standard) del fenómeno que se evalúa en una población determinada, para establecer las normas del *test* por un criterio comparativo en relación al comportamiento de la media estadística de los atributos que el *test* mide.

En esta dirección, lo que se entiende por normal o standard es un criterio probabilístico del comportamiento de los resultados arrojados por el instrumento, y no una definición de cuál debería ser la expresión más adecuada de las particularidades reales de lo estudiado. Esta forma de utilizar la estandarización implica una comprensión estática y pasiva de la personalidad.

Enjuiciando esta tendencia en el estudio de la personalidad, Allport muy acertadamente señaló: "Cada persona se aparta en millones de aspectos del hombre medio hipotético. Pero su individualidad no es la suma del total de desviaciones de los promedios".<sup>1</sup> Pudiéramos decir, siguiendo esta reflexión, que no solo su individualidad, sino las propias regularidades generales de la personalidad, distan mucho de poder ser definidas en situaciones de *tests*, pues las complejas operaciones en que se inscriben se expresan por indicadores funcionales o de otro tipo, que no pueden ser acorralados en la concepción probabilística utilizada sobre la base del comportamiento estable de indicadores conductuales, que supuestamente definen los tipos de entidades que el *test* mide.

Debemos trascender la concepción errónea de que el diagnóstico de la personalidad debe establecerse a partir de un criterio comparativo con una supuesta normalidad. El objeto central al definir la personalidad no es la descripción de contenidos por su frecuencia de expresión, sino el "cómo", la forma en que la personalidad ejerce sus funciones de regulación sobre el

<sup>1</sup> Allport, G.: *Lo individual y lo general en el estudio de la personalidad*, p. 24.

comportamiento, las operaciones y mecanismos implicados en este proceso y su relación con la idoneidad de su expresión, tanto para el desarrollo individual, como para la efectividad de la participación de la personalidad en las actividades y sistemas de interacción en que participa. Este es un criterio de análisis que no tiene expresión probabilística, y por tanto, no es susceptible de inscribirse en un modelo estadístico.

Más importante que conocer en una definición cuantitativa la presencia de un rasgo o dimensión, es conocer cualitativamente cómo este se expresa, qué caracteriza su definición en el ejercicio de las funciones reguladoras de la personalidad. Por tanto, más que la "cantidad" del rasgo, el psicólogo debe interesarse por la "calidad" del rasgo, por el sentido que tiene para el sujeto y el papel que desempeña en los sistemas reguladores en que se implica. Por esto, el rasgo o la dimensión no pueden considerarse en abstracto, fuera de las particularidades del sistema en general, o de la síntesis de este en que el rasgo se implica en la regulación psicológica.

La acción de los elementos, formaciones y procesos de la personalidad, no es susceptible de expresarse en magnitudes matemáticas de cantidad, pues su expresión se caracteriza por integraciones cualitativamente diferentes, en síntesis o formaciones psicológicas que simultáneamente se expresan en el sistema de la personalidad.

Así, la timidez en un sujeto X puede expresarse por dificultades generalizadas en todas las esferas de su comunicación con los demás, con manifestaciones como bloqueo en su expresión individual, expresiones ansiosas etc., mientras que para un sujeto Y, la timidez puede afectar una sola esfera de su vida, y manifestarse sencillamente por cierta inseguridad vivenciada, que no afecta su expresión como personalidad. En ambos casos está operando el mismo rasgo; sin embargo, su configuración en el sistema regulador de cada personalidad es completamente diferente.

La expresión de cualquier contenido psicológico de la personalidad es tan compleja, que su evaluación no puede reducirse a indicadores susceptibles de formularse en preguntas para un inventario tipo *test* y, menos aún, que estas preguntas puedan representar en sus alternativas de respuestas una posibilidad de definición estandarizada del elemento que nos proponemos evaluar.

No obstante, el intento de construir cuestionarios que nos revelen sistemas de indicadores sobre diferentes contenidos e indicadores funcionales de la personalidad representa siempre una posibilidad metodológica que debemos utilizar, sobre todo, por la rapidez y precisión con que nos permite integrar un nivel de información relevante sobre la personalidad. Esto no significa, por supuesto, que el cuestionario opere en todos los sujetos, ni que pueda ser una técnica única de diagnóstico.

Las exigencias para la construcción de un cuestionario de esta naturaleza son varias, destacándose entre ellas, las siguientes:

- Las preguntas deben ser formuladas en términos que el sujeto no sienta como positivo o negativo el sentido de sus respuestas.
- Las preguntas deben reflejar de formas diversas lo que pretenden evaluar, con vistas a garantizar lo mejor posible la comprensión del sujeto sobre su contenido.

Por último, la expresión del cuestionario puede precisarse en una entrevista individual con el sujeto, para aumentar la confiabilidad de lo expresado.

Es ingenuo, por la complejidad del hombre como objeto de estudio, pretender que el cuestionario, sobre la base del rigor de su construcción, garantice una posición estandarizada del sujeto ante él que permita la comparación precisa de aspectos totalmente configurados de la personalidad.

Pienso que el psicólogo debe reducir sus pretensiones con relación a la utilización de los cuestionarios en esta esfera, no usándolos como *tests* cuantificadores de elementos acabados en su diagnóstico, sino como vía de integración rápida de indicadores, que terminarán de ser estructurados en el marco del sistema de investigación o diagnóstico en que se inscriban.

Por lo tanto, el problema de la objetividad en esta esfera no puede ser planteado en términos cuantitativos, sino por la congruencia de las definiciones alcanzadas con criterios de efectividad, desarrollo e idoneidad en la expresión de la personalidad en los distintos sistemas de interrelación en que se expresa y con relación a su funcionamiento. La objetividad solo puede ser alcanzada por el conocimiento de los verdaderos mecanismos sobre los cuales opera el sistema de regulación del comportamiento.

## Particularidades en la utilización de instrumentos diagnósticos en el estudio de la personalidad

Frecuentemente los instrumentos para el diagnóstico de la personalidad se unen de forma indisoluble a la técnica en cuyos marcos el instrumento fue revelado para la psicología. Así, las láminas se asocian al TAT, las manchas de tinta a Rorschach, el completamiento de frases a Rotter, y muchos otros instrumentos se asocian a las técnicas que por primera vez los utilizaron en la psicología.

Orientados por esta tardición, los enfoques críticos hacia las teorías sobre las cuales se sustentan estas técnicas, por regla general, desechan el instrumento como vía de estudio de la personalidad.

Es fundamental diferenciar el instrumento de la técnica. El instrumento es el medio que se utiliza para actuar sobre la personalidad e inducir en esta la expresión de información para el diagnóstico. Así, los instrumen-

tos como las láminas, las fases incompletas, los dibujos, las situaciones conflictivo valorativas, los cuestionarios, etc., son formas de actuar sobre la personalidad para lograr su expresión comprometida, mientras que la técnica expresa una determinada manera de presentación del instrumento, junto a una metodología para la interpretación del material que el mismo brinda.

El TAT es una técnica formada a partir del instrumento de las láminas, presentado por Murray de una forma particular, reproduciendo situaciones propias de su contexto social y congruentes en el marco teórico y los objetivos que se propuso con la creación de la técnica; además tiene un sistema de categorías para orientar la interpretación de la información brindada por las láminas. Sin embargo, el instrumento de las láminas puede ser utilizado con situaciones inductoras diferentes, así como con otras categorías y principios para la interpretación del material.

A pesar de que el material que las técnicas proyectivas nos brinda no es susceptible de ser cuantificado como ocurre en los *tests*, en la utilización de estas técnicas se ha conservado la inercia y el estaticismo de los procesos de estandarización, que han conducido a utilizar ahistórica y acriticamente técnicas que han brindado un determinado resultado en los marcos de una determinada concepción, como válidas en otro contexto sociohistórico e, incluso, partiendo de otra posición teórica. Desde la posición teórica que hemos asumido, nos planteamos la utilización de instrumentos que se habían asociado tradicionalmente con técnicas definidas como el completamiento de frases (Rotter), la expresión de los diez deseos (MIM), las láminas (TAT) y otros, en combinación con nuevos instrumentos que fuimos desarrollando en nuestra práctica investigativa. Los distintos instrumentos fueron modificados, en algunos casos en su propio contenido inductor y, en todos los casos, en el sistema de categorías y los principios utilizados para la interpretación de la información brindada por ellos.

Pensamos que los aspectos que permiten unificar distintas técnicas en un sistema diagnóstico y confirmar la validez de las mismas se derivan del proceso de conocimiento real del objeto, mediante el cual se van alcanzando indicadores metodológicos sobre sus regularidades y funcionamiento, que se complementan y confirman entre sí en un proceso de relación necesaria dentro del sistema de información brindado por las técnicas.

El hilo conductor para definir la validez del instrumento abierto en el diagnóstico de la personalidad no está en la identidad del instrumento, en cuanto a las situaciones inductoras de información que él mismo nos presenta, pues estas tienen un sentido psicológico diferente, no solo para grupos distintos, sino, incluso, para cada persona a quien se le presente. Por esto, la validez del instrumento estará dada por su capacidad para revelar indicadores que tienen un valor generalizado sobre el proceso o función que el mismo evalúa.

Así, si vamos a aplicar el instrumento de las láminas con fines similares para el diagnóstico en una población de reclusos y en estudiantes universitarios, sería una ilusión pensar que las láminas del TAT deberán ser utilizadas para conseguir el mismo fin en las dos muestras, por el hecho de representar una misma técnica, que está en condiciones de brindarnos un material con valor comparativo.

La lógica del potencial comparativo de los instrumentos debe ser modificada y sustituida por la lógica del potencial comparativo de lo que el instrumento brinda, de indicadores bien definidos y generalizados de lo que se evalúa. Esto permite, sobre una plataforma teórica y metodológica bien definida, utilizar diferentes instrumentos con la flexibilidad necesaria, lo que constituye un requisito de la complejidad del objeto que abordamos.

La consistencia de esta lógica permite aplicar instrumentos similares, incluso técnicas similares, variando el contenido inductor del instrumento; o sea, podemos aplicar un completamiento de 70 frases, con un contenido diferente, para diagnosticar elementos similares de personalidad en reclusos y enfermos cardiovasculares, así como láminas distintas en poblaciones diferentes.

La utilización de instrumentos diagnósticos exige tener en cuenta no solo lo que se quiere evaluar, sino en qué población se desea trabajar, pues de acuerdo al tipo de población variará el contenido y la forma de expresión de un mismo indicador de la personalidad. Así, un joven aparentemente desinhibido y desenfadado, con conducta social negativa y expansiva, puede expresar timidez para visitar un amigo con otro nivel de vida con una familia de valores positivos.

Una de las mayores exigencias para el diagnóstico y la investigación de la personalidad es configurar o modificar el instrumento portador de una técnica, de forma tal que permita la expresión de lo que pretendemos evaluar, en los marcos en que esto es propio dentro de una población estudiada. Ello, por supuesto, cuando nos planteamos estudios de personalidad en poblaciones bien definidas.

Como todo instrumento no permite obtener información general, particular y singular sobre lo estudiado, en el trabajo clínico, donde no podemos afinar los instrumentos teniendo en cuenta indicaciones particulares de procedencia en la población estudiada, el potencial generalizador de la técnica empleada se complementa de forma necesaria con formas activas de interacción con el sujeto, en entrevistas, dinámicas grupales y situaciones experimentales inducidas, enriqueciendo técnicas en el diagnóstico individualizado.

La flexibilidad en la utilización de los instrumentos es una condición de la investigación y el diagnóstico de la personalidad, siempre que haya una adecuada definición de indicadores sobre los aspectos de interés que se pretenden determinar con la utilización de los mismos.

La lógica actual empleada para el diagnóstico y la utilización de las técnicas psicológicas en este campo de estudio debe ser modificada, prestándose especial atención a la configuración del sistema de indicadores relevantes en la definición del objeto de estudio y sus regularidades sobre la base de la metodología empleada.

Los instrumentos tendrán un valor siempre que nos reporten indicadores que, congruentes o no con los obtenidos, puedan articularse por su sentido con el sistema general de indicadores utilizado para reflejar el objeto de estudio, de acuerdo a la posición teórica y metodológica asumida.

Esta lógica ha sido imposible hasta el presente, pues el planteamiento de la relación entre teoría y metodología ha resultado inadecuado. De una parte en los llamados *tests*, lo evaluado ha tenido una significación esencialmente estadística, no representando nexo esencial con ninguna definición teórica. Por tanto, los *tests* constituyen en la investigación y el diagnóstico una vía de crecimiento lineal de resultados, que sobre un soporte empírico no tienen valor para el crecimiento de la teoría; por tanto, metodología y teoría no están integrados en una relación necesaria.

En el caso de las pruebas proyectivas, la técnica tampoco constituye una vía para la definición de indicadores sobre el diagnóstico, pues las mismas presuponen la elaboración sobre los resultados que ellas reportan, de dinámicas integrales aportadas por la teoría, las que imprimen a los resultados de la técnica la coherencia y congruencia para su interpretación. Estas técnicas no son utilizadas para definir indicadores, sus contenidos no tienen un valor en sí mismo para precisar una regularidad, función o aspecto de lo evaluado, siendo las mismas solo un elemento para la construcción simbólica de algo totalmente estructurado en la teoría.

En este sentido, la relación entre teoría y metodología está hiperbolizada en el polo de la teoría, pues los instrumentos y técnicas que conforman la aproximación metodológica son solo vías para imponer a la realidad explicaciones contenidas en la teoría, no teniendo la información revelada ninguna autonomía relativa, conducente a nuevos niveles de reflexión o conceptualización teórica.

Los resultados, tanto de los *tests* como de las pruebas proyectivas, constituyen productos terminados no susceptibles de modificación. En este sentido, teoría y método se integran en un círculo vicioso caracterizado por su estaticismo, convirtiendo el diagnóstico y la investigación de la personalidad en un ritual de confirmación de lo conocido.

De manera general, lo metodológico se expresa indisolublemente ligado a lo teórico, pues la propia teoría, por su carácter, es portadora de principios metodológicos generales. Sin embargo, lo teórico y lo metodológico presentan una autonomía relativa, sobre la cual ambos se desarrollan. En el proceso de expresión de lo metodológico en instrumentos con-

cretos de diagnóstico e investigación, se manifiesta lo teórico, pero no de forma lineal, preestableciendo el sentido de los datos que el instrumento brinda.

Lo teórico define el contenido de los indicadores que serán utilizados para confirmar la información brindada por el instrumento. Los indicadores constituyen manifestaciones directas e indirectas de los contenidos, funciones y regularidades que ocurren a nivel psicológico y, por supuesto, se estructuran para definir, en el objeto concreto, el momento de su nivel actual de estructuración teórica. Unido a esto, la autonomía relativa de lo metodológico se expresa en el proceso de aparición de indicadores o particularidades del objeto no contemplados en la teoría, los cuales, si bien cobran un sentido científico gracias al desarrollo teórico mismo, se convierten en agentes de cambio de la teoría.

Esta relación continua entre lo teórico y lo metodológico caracteriza el proceso de desarrollo de la ciencia, la que va reflejando, cada vez con mayor precisión, el sistema de regulación que subyace en las múltiples alternativas fenoménicas del objeto.

## UTILIZACIÓN DE DIFERENTES INSTRUMENTOS EN EL DIAGNÓSTICO DE LA PERSONALIDAD

La utilización de cualquier técnica psicológica reporta indicadores generales y particulares que permiten diagnosticar sobre distintas esferas de la personalidad. Así, podemos realizar análisis comparativos, apoyados por el nivel de desarrollo de los mecanismos de la personalidad estudiados, sobre su esfera moral, niveles de vulnerabilidad ante el *stress*, nivel de desarrollo de la motivación hacia la profesión y muchos otros aspectos que constituyen actualmente direcciones de trabajo bien definidas en el estudio de la personalidad.

Ahora bien, la determinación de los contenidos más relevantes, del nivel de regulación o de las agrupaciones funcionales que caracterizan distintas esferas de expresión de la personalidad, e incluso de sus principales conflictos, no agotan el diagnóstico de las configuraciones personalizadas, pues en el individuo concreto estos indicadores integran formaciones del sentido simultáneas e irrepetibles que el psicólogo debe estructurar de forma activa con técnicas como la entrevista, la dinámica grupal y las situaciones experimentales inducidas.

Todo instrumento psicológico tiene dos planos de análisis estructuralmente relacionados entre sí: uno en que se definen los indicadores relevantes de lo que vamos a diagnosticar y, un segundo momento de carácter interpretativo, donde integramos e interrelacionamos los distintos indicadores obtenidos en los instrumentos para reflejar el caso individual.

En el diagnóstico del caso individual debemos determinar el sentido psicológico que tienen para un sujeto concreto los distintos contenidos y unidades estructurales en que estos se manifiestan, así como las regularidades funcionales que caracterizan sus operaciones como personalidad. Pasemos a analizar distintos instrumentos, precisando la forma de su utilización, acorde a los principios teóricos y metodológicos de que partimos.

### Completamiento de frases

El completamiento de frases ha sido un instrumento muy trabajado en la psicología, básicamente bajo la denominación de Rotter, quien por primera vez utilizó este instrumento a partir de una técnica bien definida.

En nuestros trabajos hemos desarrollado un instrumento de 70 frases incompletas, muchas de las cuales han sido definidas para el diagnóstico de los indicadores funcionales que hemos señalado, a pesar de que cualquier frase puede revelarnos simultáneamente tanto una información de contenido, como funcional.

Si bien al construir el instrumento pensábamos que el contenido de la frase incompleta induce más un tipo de completamiento que otro, o un tipo de regularidad funcional que otra, lo cual es cierto, la realidad nos demuestra que las alternativas individuales de expresión de contenidos y funciones es sumamente variable y compleja.

El completamiento de frases no puede ser calificado frase a frase para llegar a la sumatoria final, sino que debe componerse en unidades relevantes de información, de cuya interrelación saldrán los resultados integrantes del diagnóstico.

Analicemos algunos protocolos de la técnica, siguiendo la lógica de análisis de contenido que utilizamos.

### Primera unidad de análisis

J.R., de 49 años, escribe:

1. Me gusta ser feliz.
2. El tiempo más feliz mi juventud.
3. Quisiera saber más en todos los campos.
4. Lamento no haber definido mejor mi vida.
5. Mi mayor temor que mis hijos se enfermen.
6. En la escuela me fue bien.
7. No puedo controlar bien mis impulsos.

8. Sufro mucho.
9. Fracase al escoger la carrera.
10. La lectura me gusta.

Cada diez frases vamos a formar una unidad de análisis de información, para ilustrar las distintas alternativas de trabajo sobre el contenido, de forma que resulte asequible al lector el proceso de trabajo con la técnica.

En estas primeras diez frases, observamos como indicadores **directos** los siguientes:

- |       |   |
|-------|---|
| frase | 7: Bajo autocontrol emocional.                            |
| frase | 8: Expresión directa de sufrimiento.                      |
| frase | 9: Explicación de fracaso en un área importante: laboral. |

Indicadores indirectos a configurarse en interpretación ulterior:

- |       |  |
|-------|--|
| frase | 2: Ubica el tiempo más feliz en una temporada pasada, lo cual puede estar asociado a una mala definición en la elección de su carrera. |
| frase | 4: Posiblemente asociada a la frustración que explicitó en relación con la elección de carrera.  |
| frase | 5: Ubica un temor particularmente agudo a la enfermedad de los hijos, en cuyo sentido real hay que profundizar.                        |

Frases no relevantes en la lectura de las primeras diez:

- |       |   |
|-------|---|
| frase | 1: Simple constatación de algo.                           |
| frase | 3: Pudiera evidenciar intereses, aunque parece formal.    |
| frase | 6: Expresión calificativa simple.                         |
| frase | 10: Simple constatación asociada a inducción muy directa. |

A partir de estas primeras diez frases podemos hacer una síntesis interpretativa, cuyos elementos más reveladores son los siguientes: Se manifiestan dos indicadores visiblemente anormales de la esfera afectiva, no suficientemente apoyados por los contenidos que se explicitan que son: la cuantificación superlativa del sufrimiento en la frase 8 y el temor expresado por la enfermedad de los hijos. Ambos tipos de vivencias constituyen un hilo conductor hacia una búsqueda más profunda que trascienda lo explicitado en la técnica.

## Segunda unidad de análisis

11. Mi futuro terminar de trabajar.
12. El matrimonio ha sido feliz.

13. Estoy mejor cuando estoy en casa.
14. Algunas veces quisiera no estar en casa.
15. Este lugar no me gusta.
16. La preocupación principal mis hijos y esposo.
17. Deseo que mis hijos se casen y sean felices.
18. Yo secretamente no deseo nada.
19. Yo soy solo una mujer.
20. Mi mayor problema es la salud de mis hijos.

El indicador directo observado fue:

- |       |                           |
|-------|---------------------------|
| frase | 11: Incertidumbre futura. |
|-------|---------------------------|

Los indicadores indirectos a configurar en interpretación ulterior:

- |       |       |  |
|-------|-------|--|
| frase | *13 y | 14: Expresión contradictoria sobre el hogar de tipo vivencial.   |
| frase |       | 16: Preocupación por hijos y esposo. Sigue enfatizada esta área, aunque no queda claro la naturaleza de la preocupación. |
| frase |       | 17: Se inscribe en la esfera familiar, la cual es indudablemente relevante, pero aún no queda claro por qué.             |
| frase |       | 20: Reitera la cuestión de preocupación por la salud de los hijos.   |

El resto de las frases expresadas en este intervalo no tiene significación ni como indicador, ni para la interpretación del material brindado por la técnica.

Interpretando los resultados obtenidos en estas diez frases, podemos plantearnos como aspecto central de la dinámica emocional del caso su esfera familiar. Las expresiones claras fundamentales, asociadas al plano valorativo de la familia, son positivas o de preocupación, aunque se presenta una contradicción entre sentirse bien en su hogar y no querer estar en él (frase 13 y 14) cuyo sentido real hay que continuar descubriendo. Llama la atención, como interrogante, lo siguiente:

¿Cómo con una dinámica familiar tan positiva y que la implica tanto se manifiesta un estado emocional tan negativo como el expresado en las 10 primeras frases? Evidentemente, esta interrogante debe ser respondida y aún no tenemos los elementos para ello.

### Tercera unidad de análisis

21. El trabajo no me gusta.
22. Amo a mis hijos y mi marido.
23. Mi principal ambición que mis hijos estén orgullosos de mí.
24. Yo prefiero estar tranquila.
25. Mi problema principal el trabajo.
26. Quisiera ser feliz.
27. Creo que mis mejores actitudes son las de ama de casa.
28. La felicidad es importante.
29. Considero que puedo hacer algo útil a la sociedad.
30. Me esfuerzo diariamente por ser mejor.

Los indicadores directos fueron:

- |       |   |
|-------|---|
| frase | 21: Expresión valorativa categórica de sentido negativo sobre el trabajo. |
| frase | 22: Amor hacia hijos y esposo.  |
| frase | 25: Trabajo como mayor problema.  |

Los indicadores indirectos a configurar fueron:

- |       |  |
|-------|--|
| frase | 23: La principal ambición que expresa no está relacionada con su sistema propio de actividades, sino condicionada por un criterio valorativo externo, en este caso el de sus hijos. ¿Por qué no vinculado a la familia de forma más general o incluso a su marido? |
| frase | 26: Se sigue reflejando infelicidad, sin embargo sus determinantes y su esfera de expresión no están claras.   |

Continuando la interpretación del material brindado por la prueba se especifica más una interrogante, referida al papel real del marido. En ninguna frase se individualiza vivencia alguna asociada al marido, sí hacia los hijos. Además, la principal ambición no está vinculada a su actividad, a su esfuerzo en un área concreta, sino centrada en el criterio valorativo de los hijos, lo que expresa una aspiración cuya obtención no depende de su acción concreta. Esta aspiración es difusa y planteada a largo plazo. El área se empieza a destacar como posible fuente de conflictos no explícitos.

### Cuarta unidad de análisis

31. Me cuesta trabajo ir contra lo que creo un principio.
32. Mi mayor deseo ser feliz y útil.

33. Siempre he querido a mis hijos y esposo.
34. Me gusta mucho la música, la política, la lectura.
35. Mis aspiraciones son casar a mis hijos y ayudar a que terminen de estudiar.
36. Mis estudios fueron buenos.
37. Mi vida futura terminar de trabajar.
38. Trataré de lograr que me baje la presión.
39. A menudo reflexiono sobre la vida y los errores.
40. Me he propuesto cambiar el sistema de vida.

Los indicadores directos son los siguientes:

- |       |   |
|-------|---|
| frase | 37: Incertidumbre de futuro. Se evidencia de forma reiterada el futuro en términos de culminación, de cierre. Este no representa una fuerza activa y dinamizadora del presente. |
| frase | 38: Conciencia con disposición volitiva a bajar la presión sanguínea.   |

Indicadores indirectos a configurar:

Cualquier observador se plantearía el porqué de la no utilización de la frase 39 como índice directo del papel de la reflexión en la regulación. En primer lugar, es necesario señalar que los indicadores funcionales no los inferimos de forma directa por contenidos declarativos relacionados con ellos, sino por su manifestación implícita en las expresiones del sujeto: en segundo lugar, nunca se infieren indicadores funcionales cuando la función a evaluar está explícita en la frase inductora.

Entre los indicadores indirectos tenemos:

- |       |   |
|-------|---|
| frase | 31: Podría ser un indicador de rigidez. Es necesario profundizar en qué consisten los principios que se plantea el sujeto, así como lo que entiende por ir en contra de ellos; no obstante está demasiado enfatizado el problema cuando por regla general somos capaces de ser consecuentes con nuestros principios, en un amplio marco de contradicciones y alternativas, sin vernos presionados en la mayoría de las veces por la disyuntiva entre asumirlos o ir en contra. De todas formas, un solo indicador no puede apoyar absolutamente un diagnóstico. |
| frase | 33: Se reitera la unidad hijos-esposo de forma indiferenciada.  |

- frase 35: La respuesta sigue aportando nuevos matices de la esfera que ha tenido un peso central en las manifestaciones del sujeto. Del contenido expresado puede inferirse una sustitución, pues lo que debe ser parte de la responsabilidad de los hijos ha pasado a ser una de sus aspiraciones personales. Por tanto, ella no solo está implicada emocionalmente con sus hijos, sino que asume posiciones orientadas a la sustitución de sus responsabilidades, con lo cual daña su autonomía.

### Quinta unidad de análisis

41. Mi mayor tiempo lo dedico a el trabajo y la casa.
42. Siempre que puedo trato de ser feliz.
43. Lucho por dejar una familia útil.
44. A menudo siento depresión.
45. El pasado es agradable y triste.
46. Me esfuerzo por cumplir lo mejor que puedo.
47. Las contradicciones en la vida me hacen daño.
48. Mi opinión deseo sea considerada.
49. Pienso que los demás viven angustiados.
50. El hogar es el mejor lugar en que estoy.

Los indicadores directos son los siguientes:

- frase 44: Presencia de depresión lo que constituye un elemento más del comportamiento inadecuado de su esfera emocional.
- frase 45: Vivencias contradictorias situadas en temporalidad pasada. Se ha reflejado en distintas frases la expresión de vivencias contradictorias, lo cual puede ser un indicador de su estado emocional actual.
- frase 47: La hipótesis sobre rigidez planteada por una frase anterior cobra más fundamento por su valoración de las contradicciones.
- frase 49: Expresión valorativa de su propia angustia, congruente con las tendencias generales expresadas por el sujeto en el instrumento.

Los indicadores indirectos a configurar son:

- frase 42: Es interesante la concepción de felicidad encerrada en este indicador. La felicidad se plantea como resultado de un esfuerzo. En varias frases anteriores se constatan expresiones similares que pueden representar un error en la construcción y aplicación de este concepto. Por supuesto, esto evidencia ausencia de felicidad.
- frase 43: Es interesante la forma del planteamiento. Utiliza la frase como sentido de cierre de su vida. Vuelve a estar presente la familia, pero ella asume un rol central en el destino de esta, se ubica como responsable de esta utilidad. Es interesante la presencia de respuestas de carácter póstumo solo a los 49 años.
- frase 50: A pesar de ser una afirmación directa, es ambigua; su sentido psicológico no puede ser tomado de forma literal en el momento actual de análisis de contenido, pues en el hogar hay indicadores indirectos cuyo sentido real aún no hemos desentrañado.

Los elementos recogidos en las frases analizadas no nos reportan nada nuevo a las dinámicas anteriormente analizadas corroborándonos las tendencias que hemos presentado.

### Sexta unidad de análisis

51. Me fastidian las discusiones.
52. Al acostarme trato de dormir rápido.
53. Los hombres son igual a las mujeres pero más tercos.
54. La gente en general es buena.
55. Una madre debe ser cariñosa y noble.
56. Siento preocupación por no terminar de educar a mis hijos.
57. Los hijos son maravillosos.
58. Cuando era niño era terca y fuerte.
59. Cuando tengo dudas pregunto.
60. En el futuro quisiera vivir algo tranquila.

Los indicadores directos observados fueron

- frase 58: Aunque la expresión en sí misma no constituye un indicador directo, su sentido para el diagnóstico lo proporciona el material anterior ya procesado y pensamos que la terquedad expresada se vincula a su rigidez, y además es actual.

La inferencia de que sea actual debemos corroborarla, pero se apoya en que la utiliza como elemento de juicio (frase 53) y, también, porque es muy selectiva en sus recuerdos infantiles con relación a este rasgo.

Los indicadores indirectos a configurar son:

- frase 52: Puede revelar dificultades con el sueño; utiliza la misma orientación volitiva con que trata la felicidad. Al parecer, en sus mecanismo reguladores está fuertemente orientada a resolver con su intencionalidad volitiva procesos y estados que no dependen de ella. Este puede ser una inadecuación generalizada en la utilización de sus mecanismos autorreguladores.
- frase 53: Revela algo que hemos venido siguiendo en la interpretación: la existencia de dificultades con el esposo, pues este nunca aparece diferenciado de los hijos en los aspectos positivos; sin embargo, el género "hombre" despierta en ella un atributo negativo, siendo la expresión más cercana del mismo su esposo, lo que nos permite inferir que el criterio valorativo va dirigido a él.
- frase 56: Vuelven a aparecer inquietudes sobre la educación de los hijos asociadas a temores de muerte, lo que es un mecanismo psicológico inadecuado vinculado a su estado emocional general y que, además nos revela el establecimiento inadecuado de las relaciones con sus hijos, exageradamente centrado en su persona.

La frecuencia de aparición del contenido familiar, así como las vivencias ambiguas referidas a este y al hogar, unido a los inadecuados patrones de relación establecidos por el sujeto en su vida familiar, nos permite situar la familia como posible centro de una dinámica conflictiva no explícita en el instrumento analizado. El cuadro emocional y las características de personalidad del sujeto evidencian serios trastornos en los mecanismos autorreguladores, así como ausencia de intereses, ansiedad y otros síntomas neuróticos.

Las particularidades de la personalidad de este sujeto no se relacionan con su descontento laboral, pues este se presenta a lo largo de la prueba, con menos frecuencia y con indicadores más definidos y explícitos que la esfera familiar.

### Séptima unidad de análisis

61. Necesito cariño.
62. Mi mayor placer estar con mis hijos y esposo.

63. Odio la hipocresía, la mentira, la indecisión.
64. Cuando estoy solo a veces me siento bien.
65. Mi mayor temor dejar a mis hijos sin una carrera.
66. Si trabajo en un lugar que me gusta no me retiro.
67. Me deprimó cuando no me comprenden o me engañan.
68. El estudio es agradable.
69. Mis amigos no tengo.
70. Mi grupo de trabajo es bueno.

Los indicadores directos son los siguientes:

- frase 61: Expresa necesidad de afecto.
- frase 69: Dificultades en las relaciones humanas. En la medida que avanzamos en la evaluación del material brindado por el instrumento, aclaramos los indicadores directos referidos a contenidos que no hemos tenido en cuenta.

En estas últimas frases no hay indicadores indirectos que puedan reportarnos elementos nuevos en la configuración interpretativa, aunque los indicadores directos expresados permiten nuevas precisiones en nuestra interpretación.

La continuidad en la interpretación de los resultados alcanzados permite reafirmar el carácter de los conflictos de la familia a través de los indicadores indirectos, a pesar de la valoración explícita positiva reflejada en los indicadores directos.

La frase 61 evidencia necesidades de afecto, expresada de forma directa, en abstracto, propia del cuadro integral inadecuado de su funcionamiento como personalidad, pero incompatible con una vida familiar adecuadamente integrada, lo cual, al menos en la esfera afectiva, constituiría un soporte de satisfacción emocional al margen de los conflictos recurrentes en otras esferas.

Sumamente reveladora es la relación entre las frases 69 y 70. En lo referido a las amistades, como expresión de su vida personal, evidencian una absoluta carencia, que denota dificultades de comunicación e interacción con los otros propio de sus características generales como personalidad; sin embargo, refiere que su grupo de trabajo es bueno, lo cual corrobora nuevamente que de ninguna manera es la situación laboral responsable del potencial patógeno de su sistema de interacciones.

## Integración diagnóstica del instrumento

Como todo instrumento diagnóstico, el completamiento de frases nos revela una serie de particularidades tanto funcionales como de contenido en la personalidad estudiada, y nos permite configurar por la interpretación distintas dinámicas que ocurren en esta.

Por supuesto, los contenidos reveladores aportados por la prueba no agotan el diagnóstico, pero sí constituyen un eslabón necesario dentro de este proceso.

Como integración final podemos señalar lo siguiente: Persona con inadecuación en sus mecanismos autorreguladores rígidos los cuales no se expresan en temporalidad futura y se orientan básicamente por una tendencia a buscar soluciones volitivas en esferas esencialmente afectivas, como la felicidad, el amor y otros, que son manejadas en términos de esfuerzo, intención, etc., los cuales son pocos efectivos en estas esferas.

Se manifiestan dificultades en su vida afectiva, con posibles limitaciones para brindar afecto y una necesidad muy grande de recibirlo. Esta dinámica, a juzgar por el material brindado, se expresa centralmente en su vida familiar, donde al parecer trata de fijar como vía para la expresión y gratificación de esta necesidad de afecto a sus hijos. En esta dinámica es sobre protectora y asume para sí responsabilidades que pertenecen por entero a sus hijos, convirtiéndose de hecho en centro de su dinámica familiar, la que gira en torno a ella de forma patológica.

La interpretación de los indicadores indirectos sugiere dificultades con el marido, pues en ninguna frase independiza a este o su relación con él del marco familiar general. Sin embargo, su consideración de los hombres como tercios evidentemente refleja una valoración implícita del marido, pues es el representante del género valorado, que más directamente le afecta.

El trabajo, que aparece tratado también de forma ambigua, rasgo acentuado en el tratamiento de todas sus cuestiones afectivas, al parecer es algo secundario en la dinámica psicológica actual del sujeto tratado, aunque aparezca como elemento central a su propio tratamiento consciente del problema.

## Consideraciones técnicas en la evaluación del instrumento

La evaluación general del material brindado por el instrumento se apoya en una búsqueda activa por parte del investigador, de indicadores directos e indirectos sobre las cuales él va configurando el diagnóstico de la personalidad estudiada.

Los indicadores directos nos revelan de forma inmediata características funcionales y de contenido considerados en la teoría.

Los indicadores indirectos son aquellos que no tienen un valor por el contenido que expresan, lo cual no permite hacer una lectura directa de los mismos, pero encuentran un sentido en su integración con otros indicadores, alcanzando en estas interrelaciones su carácter relevante para el diagnóstico. Este sentido, por supuesto, no es inmediato, ni puede ser determinado de forma directa por indicadores definidos; es el resultado de un proceso activo de integración e interpretación llevado a cabo por el investigador.

Como planteamos anteriormente, este es precisamente el lugar que damos a la interpretación en el proceso de diagnóstico, que dista mucho de interpretaciones sustentadas completamente en la teoría, las cuales se construyen utilizando el indicador que el instrumento constata, no por el mensaje real que nos brinda, sino por su sustitución con contenidos simbólicos que nada tienen que ver con él, lo que se evidencia en la interpretación psicoanalítica.

El sentido de los contenidos revelados por el instrumento no se hace significativo solo por un criterio de frecuencia, sino también por su valor para la construcción de un proceso interpretativo, en el cual se inserta como elemento necesario. (Este es el caso de la frase 61 en el protocolo que acabamos de analizar.)

El entrenamiento en la utilización indirecta de la información es esencial para el aprovechamiento de este tipo de instrumentos. Es evidente que la complejidad de las regularidades y procesos psíquicos de la personalidad no se puede aprehender linealmente por contenidos explícitos del sujeto, expresados como respuesta a situaciones totalmente identificadas por él.

La forma de presentar el análisis en el ejemplo expuesto responde a un fin didáctico, cuyo objetivo central es mostrar el hilo conductor del proceso de interpretación, así como la relación que es necesario establecer entre los indicadores directos e indirectos.

El completamiento de frases puede dar más o menos información relevante para el diagnóstico, de acuerdo a la personalidad evaluada y al sentido que el instrumento tenga para ella. Además, es fundamental que seamos capaces de lograr la implicación del sujeto con vistas al diagnóstico.

Las conclusiones finales del caso presentado en el completamiento de frases corroboran plenamente los indicadores reportados por el instrumento. Durante las entrevistas sostenidas se evidencian la ausencia de comunicación con el esposo y la poca frecuencia de sus relaciones sexuales e íntimo matrimoniales.

El esposo se refugia en su trabajo y llega muy tarde a la casa, prácticamente no salen a ningún lugar, y el poco contacto entre ellos aparece plenamente justificado, en el caso de él por su trabajo, y en el de ella por la atención a la casa y los muchachos. De los "muchachos" el menor tiene 18 años.

Durante la relación terapéutica se trató de brindar a la paciente, cuyo motivo de consulta fue hipertensión arterial, reflexiones y valoraciones

que representaban alternativas diferentes a su sistema normativo, así como intervenciones directas, contrarias a muchas de sus afirmaciones absolutas. En este proceso la paciente aclaró coherentemente el distanciamiento que sentía de su esposo, y cómo los hijos constituían el soporte de su seguridad y afecto.

Su relación como pareja no era mala, al menos conscientemente; no reñían ni se disgustaban; sin embargo, se fueron haciendo ajenos el uno para el otro, hasta llegar a la incomunicación.

Ella reconoce prejuicios en la esfera sexual y apatía hacia la realización de cualquier actividad, ante lo cual el esposo responde de forma pasiva refugiándose en su trabajo, proceso que consolida un enfriamiento general en la vida de pareja.

Una vez avanzado el proceso psicoterapéutico, la paciente fue capaz de comunicar al esposo el nivel actual de su comprensión sobre los problemas que mutuamente les afectaban; ante esto reaccionó adecuadamente el esposo, reconociendo mecanismos similares en su propia personalidad.

Analicemos ahora una serie de frases relevantes en un joven universitario con elevado desarrollo de sus potencialidades autorreguladoras: tiene 21 años de edad y 4,9 de promedio académico, de 5 puntos posibles. Además es dirigente de la Federación Estudiantil Universitaria.

1. Me gusta el amor, el humor, discutir mis puntos de vista, hacer deporte, leer buena literatura, el cine, la poesía, lo novedoso, lo desconocido, hablar, reflexionar sobre lo que sucede, lucir, hacer planes sobre la marcha, estar entre amigos.
3. Quisiera saber todo lo que pueda o ser capaz de aprender y aún más dentro de las esferas que realmente me interesan: política, historia, cine, música, psicología, etcétera.
36. Mis estudios hasta ahora van bien, en ellos encontré la respuesta de muchas cosas, me preparan culturalmente y satisfacen en gran medida mi incesante curiosidad, me preparan para la vida y me ayudan a comprender muchas cosas.

En estas tres frases analizadas se evidencia la riqueza y solidez de sus intereses, no alcanzando las líneas que pautan la respuesta para la riqueza que las mismas contienen. Vemos la activa orientación del sujeto a través del contenido expresado, su orientación a la búsqueda, a la discusión, la activa orientación a utilizar en la vida los contenidos de la profesión. En estas frases los contenidos se expresan altamente personalizados, referidos a la acción del individuo a través de los mismos; se evidencia elaboración personal, aunque la técnica no se orienta a ello.\*

11. Mi futuro es interesante, es algo hacia lo que inevitablemente me encamino y que construyo a cada paso, para mí no es algo abstracto, ni algo que esté muy lejos.

17. Estoy seguro (a) que puedo lograr todo lo que me propongo, que hay que ser optimista, que tengo puntos de vista acertados, aunque estoy seguro de que puedo equivocarme.

18. Considero que hay disímiles puntos de vista y que por eso hay diferentes valoraciones de las cosas.

19. Yo necesito expresarme, reír, decir mi opinión, el deporte, probar mis habilidades continuamente, el hogar, la familia los amigos, el amor.

26. Me interesa demostrar mi punto de vista y comprobar si es acertado o no, oír a las personas, mejorar como persona.

En estas frases se ponen de relieve tanto indicadores sobre el contenido de la personalidad, como indicadores funcionales, que armónicamente se integran en las funciones reguladoras de su personalidad.

Se expresa nuevamente la posición activa de este joven, orientada a su autodeterminación, a su perfeccionamiento, optimismo y seguridad, expresados por indicadores directos y también por indicadores indirectos, definidos en las concepciones sobre las que fundamenta sus criterios, dados por la elaboración personal manifiesta en el completamiento de las frases.

Se observa flexibilidad, planteamiento de alternativas diferentes en sus análisis, adecuada estructuración de su futuro, así como marcado optimismo.

Está muy bien orientado a los demás en su proceso de autodeterminación; bien conceptualizado el papel de la confrontación con los otros como criterios para su desarrollo individual. Se observa una mediatización muy activa de sus operaciones cognitivas en sus procesos reguladores; aparecen muy bien conceptualizados sus objetivos, valores y puntos de vista. El futuro está bien estructurado como elemento regulador del comportamiento.

El papel de su futuro como elemento dinamizador de su sistema actual de motivos, además de verse en la frase 25, se observará en distintas partes del instrumento. Así, en la frase 38, escribe: "Dentro de varios años me habré graduado y habré podido satisfacer deseos (que nunca se agotan), me sentiré más preparado, tendré más conocimientos y cultura, así como mayores ventajas económicas, al menos eso espero."

Resulta sumamente interesante cómo conceptualiza a partir de su reflexión individual, de sus propias vivencias, el carácter insaciable de la motivación humana, de sus propias aspiraciones.

\* La técnica que se utiliza (el completamiento de frases) en lo adelante sufrirá algunos cambios, pues se adecuó teniendo en cuenta las características del área motivacional explorada.

La orientación autocrítica, como expresión del potencial autorregulador de su personalidad, se manifiesta también en varias frases. Así, expresa:

25. Mi mayor problema es que todavía no soy una personalidad organizada (quizás esto sea una obsesión no me ha ocasionado grandes problemas, pero me gusta prevenir).
47. Quisiera ser organizado, mucho más práctico, más decidido, más atrevido, más responsable, más analítico.

Vemos lo amplio y preciso de sus expectativas sobre sí mismo; sobre cualidades de indiscutible valor en su proyección profesional y político social. Es interesante que se propone desarrollar aún más cualidades en las que está por encima de su grupo, lo que evidencia el extraordinario sentido psicológico que otorga a las mismas.

El análisis selectivo de un conjunto de frases demuestra el extraordinario desarrollo de los contenidos de las aspiraciones y motivos de esta personalidad, así como la riqueza de sus indicadores funcionales, lo que permite diagnosticarlo en el nivel consciente —volitivo de regulación. No obstante, en el epígrafe donde aparecerá la composición como instrumento psicológico, analizaremos los indicadores congruentes con los examinados aquí, que expresa el joven en dicho instrumento.

Este ejemplo demuestra cómo podemos realizar cambios de acuerdo con los objetivos del trabajo en los elementos inductores de información de los instrumentos, siempre que dispongamos de un sistema estable de categorías para interpretar el material que el instrumento brinda. El instrumento no es más que un inductor de información, el cual cobra su sentido psicológico en el marco de los indicadores interpretativos establecidos para su utilización.

Analicemos como cotrapartida de este caso, frases relevantes de otro sujeto: J.A., hipertenso, de 42 años.

7. No puedo estar tranquilo.
9. Fracagé en mi matrimonio.
11. Mi futuro lo veo dudoso.
20. Mi mayor problema es no confiar plenamente.
28. La felicidad nunca me ha sido accesible.
37. Mi vida futura no está determinada.
47. Las contradicciones me perturban demasiado.
49. Pienso que los demás deben pensar igual.
60. En el futuro lo vislumbro pesoso.
67. Me deprimó cuando no tengo amistad.

En este sujeto analizaremos un conjunto de indicadores relevantes que definen de forma directa aspectos importantes de su personalidad. En las frases 7, 11 y 60 se observan indicadores de un funcionamiento psíquico inadecuado, reflejando tendencia a la ansiedad y la depresión, e inseguridad.

Se expresa incertidumbre futura (frases 11, 37 y 28), así como rigidez (frases 19 y 67). Es interesante, en comparación con el otro caso, cómo este sujeto expresa una tendencia a considerar que todo el mundo piensa igual (frase 49), y el joven analizado anteriormente manifiesta todo lo contrario ante una frase inductora diferente (frase 18), la cual no tiene un potencial inductor tan directo como la utilizada en el presente caso; esto significa que el reconocimiento a la existencia de puntos de vista diferentes y de valoraciones distintas de las cosas, expresado por el joven constituyen un elemento de valor generalizado en su personalidad que, posiblemente, tenga gran importancia en su sentido de la vida.

Las frases presentadas en este caso, si bien en su mayoría son indicadores directos de los contenidos, frustraciones e indicadores funcionales de la personalidad, también algunas de ellas nos revelan información susceptible de ser interpretada de forma coherente con los indicadores directos expresados.

Así, la frase 7, además de manifestarnos en su contenido directo las dificultades del sujeto para sentirse feliz, revela una información indirecta por el tipo de atributo que vincula a la felicidad, que podemos utilizar para inferir pasividad por parte del sujeto, pues ve la felicidad como algo externo, dado, que es o no asequible, con lo cual conceptualiza inadecuadamente un estado que hay que conquistar y construir activamente, el cual, además, no es eterno y está en constante movimiento.

Por supuesto, como toda interpretación, es solo una hipótesis que debemos configurar o desechar a lo largo del proceso diagnóstico.

Como hemos visto en los ejemplos presentados, el completamiento de frases resulta un instrumento útil en el diagnóstico de la personalidad, que nos permite utilizar los contenidos reveladores, como indicadores directos e indirectos.

El instrumento brinda los indicadores objetivos de formaciones psicológicas u otros contenidos de la personalidad, así como los indicadores funcionales que caracterizan estos contenidos. Además, ofrece información que es necesario construir de forma activa mediante la interpretación.

En los ejemplos presentados hemos intentado brindar la lógica que utilizamos en el análisis de contenido del instrumento, evitando esquemas mecánicos de diagnóstico que impidan el máximo aprovechamiento de la información que el instrumento brinda.

## Composición

Sobre la composición ya se aclaró, en este mismo capítulo, el criterio para evaluar el contenido. Son necesarios el vínculo afectivo y la elabora-

ción personal como criterio para definir el sentido psicológico del material que la composición nos brinda, lo que está abordado en el libro *Psicología de la personalidad*.

La combinación de los tres criterios utilizados; contenido, vínculo afectivo y elaboración personal, no solo discrimina la información relevante sino también ubica el contenido psicológico estudiado de acuerdo a un criterio de jerarquía y de efectividad de su potencial regulador. Además, estos indicadores, permiten diferenciar el papel de las operaciones cognitivas en la regulación motivacional, aspecto que no ha sido tenido en cuenta durante mucho tiempo en el estudio de la personalidad.

La composición, como todo instrumento psicológico, no puede convertirse en un instrumento absoluto del diagnóstico, ni pretender que su sentido sea universal para todos los sujetos. Sin embargo, es una importante vía para determinar la integración de un contenido psicológico en una formación psicológica de la personalidad.

Los motivos más revelantes de la personalidad, constituidos en sus tendencias orientadoras, tienden a estructurarse en formaciones psicológicas para expresarse en la regulación del comportamiento. Por tanto, la composición juega un papel en esta dirección de investigación de la personalidad, que se ha corroborado en nuestras investigaciones sobre los ideales morales, la autovaloración y las intenciones profesionales.

Unido a lo anterior, la composición también sirve como vía para configurar los indicadores indirectos que aparecen en los distintos instrumentos utilizados para el diagnóstico psicológico, y ella misma es una fuente de indicadores indirectos que pueden ser utilizados en el proceso de interpretación que presupone la labor diagnóstica de la personalidad.

En una misma investigación pueden utilizarse composiciones con frases inductoras diferentes, cuyos contenidos se complementan entre sí, contribuyendo a la conformación final del resultado.

Como instrumento, la composición tiene la ventaja de su carácter totalmente abierto, lo cual permite obtener una información individualizada, portadora de múltiples indicadores relevantes sobre los que es necesario trabajar mucho aún para enriquecer la utilización de este instrumento en el diagnóstico de la personalidad.

Analicemos, como hicimos con el completamiento de frases, algunos casos concretos de composiciones. Para brindar al lector una lógica coherente en los casos presentados, estudiaremos las composiciones de los sujetos anteriores. J.A., hipertenso, de 42 años, escribe en la composición "El sentido de mi vida":

Al preguntarnos por qué vivimos, podríamos decir que en realidad es dado a nuestro nacimiento y posterior desarrollo de la propia vida hasta morir. Pero realmente, ya después de crecer e internarme en esta sociedad que construimos y tomar conciencia de ello, la

vida, o mejor dicho, el sentido de la vida es mucho más amplio, mucho más profundo, y por ende, se hace mucho más complejo.

Decimos esto pues el sentirnos con vida y desear tenerla, nos da la fuerza para luchar. Así y solo así es el sentido de mi vida, poder luchar con todas mis fuerzas para crear y poder satisfacer las necesidades de nuestra población, así como cooperar con otros pueblos que viven en condiciones peores que las nuestras.

Por su contenido, esta composición refleja un solo aspecto, reduciendo el sentido de la vida a la lucha por el país y por otros pueblos. El primer párrafo es descriptivo, muy cargado de adjetivos, ejemplo de esto es la última frase de "...ya después de crecer e internarme en esta sociedad que construimos y tomar conciencia de ello, la vida, o mejor dicho, el sentido de la vida, es mucho más amplio, mucho más profundo y, por ende, se hace mucho más complejo".

Se expresan una serie de "muchos", sin explicar en qué consisten estos y qué sentido tiene todo eso para el sujeto que se expresa.

En la composición analizada no se refleja vínculo emocional de ningún tipo, ni elaboración personal.

En las investigaciones realizadas hemos constatado que el sentido personal que no expresa contenidos individualizados sobre diferentes aspectos de la vida individual del sujeto carece de valor regulador para la personalidad.

Antes de pasar a otro ejemplo, donde se exprese con claridad el sentido de la vida en su verdadero alcance individual, vemos en los propios instrumentos aplicados al sujeto que analizamos las contradicciones que nos demuestran que su planteamiento sobre el sentido de su vida es falso, tiene un valor como estereotipo consciente que asume, pero no tiene un sentido real en la función reguladora de la personalidad.

En la segunda composición aplicada a este sujeto, inducido por el título "Mis mayores alegrías y frustraciones", escribe:

Alegrías he tenido y tengo muy pocas, no me contento con nada y si se miran las situaciones que confronto se podría apreciar. Solo he tenido la satisfacción y ello me alegra hasta cierto punto, al mirar el haber cumplido con mi deber y haber tenido familia. La frustración mayor de mi vida lo es, sin lugar a dudas, el no haber podido estudiar desde mi juventud, haberme hecho médico o ingeniero que fueron desde pequeño mis anhelos. Solo la situación del país por los años 60, me obligaron a tomar otro camino, del cual no me puedo desprender en estos momentos después de 24 años. Primero por lo económico y, segundo, por la salud, que unidos ambos, me han creado una situación de conformidad ante la vida.

Es muy interesante esta segunda composición, pues el tema implica más al sujeto en un vínculo real. Desde el principio se evidencia una expresión más bien frustrada, pues plantea que ha tenido pocas alegrías, y las dos que manifiesta las vincula a hechos concretos, no refiriendo ningún elemento valorativo; impresionan más como deberes cumplidos que como alegrías reales.

En el tercer párrafo se observa un elemento que ha tenido un papel central en su vida: la enorme frustración que significó no haber podido estudiar en su juventud, lo cual mantiene todo su sentido psicológico en el momento actual de la vida del sujeto. El peso que le otorga a esta frustración permite preguntarnos: ¿qué sentido real tiene la motivación hacia el país y hacia otros pueblos expresada por este sujeto en la composición anterior?

Cuando se asume una posición ante la vida, realmente autodeterminada, ningún acto o comportamiento del sujeto realizado sobre la base de ella provoca malestar ni arrepentimientos; por el contrario, abre una nueva esfera de acción que el sujeto elabora como suya. Por tanto, a pesar de su contenido altisonante y en apariencia entregada, el valor expresado no tiene una significación real en la regulación del comportamiento.

Vemos en el análisis realizado que las técnicas abiertas y semiabiertas, centradas en el análisis de contenido, permiten discriminar aquellos elementos que no expresan potencial regulador en la personalidad. Los recursos por los cuales el contenido analizado cobra sentido psicológico para el diagnóstico no son conocidos por el sujeto y, por tanto, el falseamiento intencional de los instrumentos es difícil, dándose cuenta el investigador cuando ocurre esto.

Analicemos ahora la composición "El sentido de mi vida" del joven estudiante, cuyo complemento de frases presentamos anteriormente:

El sentido de mi vida es la vida misma con sus alegrías y contradicciones; el amor, la dignidad, la justicia, la posibilidad de ser feliz y contribuir a que otros lo sean, la poesía, la música, la posibilidad real de hacer realidad mis sueños y de desarrollar en la práctica mis ideas.

El sentido de mi vida es la Revolución, mi tiempo y todo lo que pueda hacer para que perduren las cosas que realmente valen para cambiar favorablemente y de forma positiva lo que me rodea y necesite un cambio. La lucha, el esfuerzo, el tener siempre algo que me motive a seguir adelante, ser consecuente con los principios revolucionarios, todas estas cosas también constituyen el sentido de mi vida, porque la vida es lucha, belleza, desarrollo, camino constante y sin estas cosas no tendría sentido para mí, ni para mucha gente. El poder hacer lo que otros no pudieron, aún sacrificando sus vidas constituye también el sentido de mi vida, es un deber que no tengo derecho a incumplir.

En la composición se expresa la riqueza de un sentido de la vida altamente individualizado, que se convierte en una rica fuente para el diagnóstico que realizamos. Como puede verse, en este sujeto la composición corrobora y complementa los indicadores diagnósticos presentados en el completamiento de frases.

Por su contenido, se observa la riqueza de las categorías utilizadas, la orientación simultánea hacia los otros y hacia sí mismo, la riqueza de valores e intereses, la posición de principios y compromisos hacia la Revolución, unido a su carácter activo, de compromiso con los cambios necesarios, su esfuerzo relativo a la lucha, a ser consecuente, su análisis de la felicidad como posibilidad, la que se gana con una posición activa.

El análisis del contenido revela optimismo, alta mediatización intelectual de sus principales motivos, flexibilidad, la que se expresa en cada concepto manifestado, los cuales no son lineales, sino contradictorios, sujetos a cambio, flexibles y, ante ellos, queda muy claro el papel definitorio de la posición activa del hombre para los logros de la vida. Esto refleja el optimismo consecuente de quien se enfrenta a la vida, conociendo que sus posibilidades están en su esfuerzo y no de forma abstracta, como valor absoluto fuera del hombre.

El vínculo afectivo se manifiesta en la energía, en la fuerza que se expresa en el contenido. Se presenta un tono general de entusiasmo y optimismo.

La elaboración personal es muy elevada; se manifiesta en la congruencia y homogeneidad individualizada del contenido, en la alta conceptualización individual, en la integración necesaria y elaborada, personalizada como en todas las partes del contenido expuesto.

En este ejemplo vemos cómo la composición puede tener un enorme valor diagnóstico, no solo para determinar la efectividad de los contenidos motivacionales, sino también, para definir el nivel de regulación de la personalidad y la forma en que se integra la información personalizada en la proyección del sujeto hacia la vida.

Sin embargo, el ejemplo anterior confirma la utilidad de la composición como instrumento, incluso en casos donde la mediatización intelectual sobre los motivos esenciales de la personalidad es pobre. Por supuesto, en dichos casos la cantidad de elementos relevantes que la composición brinda al diagnóstico es inferior que en los casos donde el indicador de la mediatización intelectual es elevado.

Los casos analizados demuestran las distintas formas en que podemos utilizar la composición en el proceso diagnóstico, unas veces aprovechando la información del contenido, aunque no haya elaboración personal, y otras veces (como en el segundo caso) prácticamente es posible diagnosticar los aspectos esenciales de la personalidad estudiada solo en una composición, lo que se demuestra claramente por la enorme congruencia entre la composición y el completamiento de frases.

Los sujetos del nivel consciente-volitivo, como es el caso del estudiante analizado, expresan de forma muy directa, elaborada y consciente, los principales resortes operacionales y de contenidos sobre los que apoyan su sistema regulador en el momento actual. Como se vio en el caso de J. L., son sujetos altamente motivados, en continua búsqueda consciente de las vías de expresión de su personalidad hacia el futuro.

Estos casos, por regla general, no exigen de una búsqueda más profunda por parte del psicólogo; en ellos es como si los aspectos no conscientes quedaran aplanados completamente desde un punto de vista funcional, por la enorme potencia de la estructuración funcional consciente. Pensamos que lo no consciente en este nivel de expresión de la personalidad es menos relevante, pudiendo adquirir significación solo ante un sistema de contradicciones que el sujeto no puede asumir y se expresa por vía sintomática.

Los ejemplos presentados permiten enfatizar la idea de que el diagnóstico no es un proceso estandarizado, homogéneo, ni de reglas fijas; en un proceso activo, donde la propia definición de los instrumentos depende de las particularidades que el sujeto va expresando a lo largo del proceso diagnóstico. El diagnóstico psicológico individual no es un acto, sino un proceso activo, en cuya continuidad se van definiendo los resultados.

El proceso de diagnóstico tiene distintos niveles de acuerdo a la complejidad y profundidad que las propias características del sujeto presupone; igualmente, los instrumentos utilizados en el diagnóstico brindan niveles de información diferentes sobre el sujeto, en dependencia del nivel de implicación que este logra con el instrumento y de sus posibilidades reales expresadas como personalidad, de acuerdo a las características del instrumento.

## Conflicto de diálogos

Precisamente atendiendo a la multiplicidad de vías para integrar la información relevante de la personalidad hemos pensado en la necesidad de desarrollar instrumentos adecuados que permitan extraer elementos diagnósticos sobre ella, de sus diferentes funciones y manifestaciones en sus interrelaciones con la realidad. En este sentido, pensamos que el sujeto constantemente se encuentra en situaciones que implican su valoración para asumir las distintas posiciones, en las que se expresa como personalidad.

La necesidad de crear instrumentos que exijan la toma de posición del sujeto en situaciones de conflictos o de alternativas que impliquen su valoración, ante las cuales necesariamente tiene que expresar operaciones de su personalidad e indicadores funcionales de esta, se convirtió en un objetivo apremiante de nuestro trabajo.

Así creamos el instrumento del *conflicto de diálogos*, en el cual se presentan ante el sujeto situaciones elaboradas donde aparecen dos personajes, con cualidades tanto positivas como posibles de analizar negativamente, ante las que exigimos una posición al sujeto.

Como ejemplo de estas situaciones de diálogo tenemos la siguiente: Dos compañeros conversan sobre su futura elección profesional:

Juan: Yo no deseo estudiar la carrera que me piden, pues mi vocación es la ingeniería mecánica; he leído libros fuera de mi horario de clases, visitado fábricas. Es una carrera que siempre he amado y la he convertido en el sentido de mi vida. Pienso que cuando uno logra interesarse así por algo en la vida es mucho más útil, siendo consecuente con esa carrera.

Ernesto: Juan, pienso que lo más importante es dar el paso por ayudar al país; creo que la vocación se vuelve a formar, pues no es posible estar tan definido sin comenzar algo. Piensa en eso para que veas.

¿Qué características tienen Juan y Ernesto como personas?

¿Cómo piensas que se resolverá esta situación? ¿Por qué?

Este diálogo forma parte de un instrumento, cuyos resultados presentaremos más exhaustivamente en el capítulo sobre educación moral, creado para evaluar las operaciones de la personalidad en la regulación moral.

Este instrumento permite juzgar la esfera moral del joven no solo por lo que este declara, sino por la forma en que utiliza su información relevante para enjuiciar una situación de implicación moral, a partir de la cual podemos determinar indicadores importantes de su función reguladora en esta esfera.

La utilización del conflicto de diálogos implica un conjunto de indicadores relevantes para el proceso diagnóstico, que son los siguientes:

- Tipo y amplitud de los valores y las cualidades utilizadas en el análisis.
- Orientación hacia el juicio y la reflexión en el análisis o hacia el establecimiento de un resultado final, adjetivado, que divida la situación en lo "bueno" y lo "malo".
- Expresión de indicadores funcionales en el análisis, como flexibilidad, mediatización intelectual de las motivaciones y otros.

Actualmente trabajamos en la creación de un instrumento similar para pacientes de enfermedades cardiovasculares.

## Técnica de alternativas múltiples

De forma muy paciente (aún estamos en el proceso de su análisis y perfeccionamiento) hemos creado esta técnica, la que presentamos a pesar



En este párrafo se encierran, de forma certera, un conjunto de elementos reales de toda situación de diagnóstico o de acción sobre el hombre: psicoterapéutico, educativo, laboral o de otro tipo, que definen la necesidad de la entrevista, como vía esencial para obtener un tipo de información, prácticamente imposible de recibir por otros canales que, con independencia de su "perfección" metodológica, no constituyen una vía con suficiente sentido psicológico para la expresión íntima del sujeto, la cual resulta esencial para el diagnóstico de la personalidad.

En nuestro criterio, la enorme influencia del positivismo en la metodología de las ciencias sociales ha tenido una importante significación en la subestimación de la entrevista como instrumento de diagnóstico psicológico, la cual se ha visto asociada en mayor medida al trabajo clínico que al proceso general de investigación y diagnóstico de la personalidad, como una técnica más para su estudio. Esto ha influido en los pocos trabajos orientados al perfeccionamiento de la entrevista como instrumento general del quehacer psicológico.

En la psicología de orientación marxista, el énfasis en la categoría actividad y en el significado psicológico de las operaciones que el hombre realiza en la actividad, restó peso a los procesos de la comunicación y, por ende, al valor metodológico de la entrevista.

La "tecnificación" del proceso diagnóstico sobre la base de la aspiración a la objetividad del conocimiento, cuya vía ha sido la búsqueda del rigor metodológico en la construcción de instrumentos, condujo a los investigadores al menosprecio del papel de los métodos activos, como la entrevista, la dinámica grupal y otros, y desechó su validez para los distintos campos aplicados de la psicología, con excepción de la clínica.

La entrevista, además de técnica, constituye el elemento activo que le imprime motivación y le da coherencia a todo el proceso de diagnóstico psicológico de la personalidad.

## LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

### ¿QUÉ ENTENDER POR EDUCACIÓN DE LA PERSONALIDAD?

El proceso de educación es confundido muchas veces con el de enseñanza, reduciéndose los esfuerzos en este terreno a la trasmisión de conocimientos al niño, quien debe aprender y reproducir estos. Este enfoque ha sido muy extendido en el mundo, e incluso hoy se expresa universalmente con bastante fuerza.

La ausencia del desarrollo de una teoría de la personalidad en la psicología de orientación marxista ha afectado tanto a esta ciencia, como a todas las disciplinas que trabajan con el hombre.

En el proceso de educación, junto al perfeccionamiento de planes y programas, de los recursos pedagógicos de profesores para dictar sus clases, del conocimiento de las propias operaciones que el conocimiento exige, de otros elementos del proceso mismo de la impartición del conocimiento y del aprendizaje de este por los niños, es necesario desarrollar las vías para el desarrollo de la personalidad del escolar, estimular su iniciativa, su persistencia, su capacidad de polémica, su seguridad en sí mismo y otros muchos elementos psicológicos de la personalidad, que tendrán un significado esencial en la forma en que el escolar utilice sus conocimientos.

El proceso de educación necesita de una interrelación permanente entre la asimilación de conocimientos y el desarrollo de la personalidad del escolar; ambos elementos constituyen una unidad indisoluble.

El conocimiento no es una realidad por sí, de la que el niño se apropia por mecanismos estandarizados de asimilación o por secuencias de opera-

ciones generalizadas. En el proceso de aprendizaje el niño debe individualizar los conocimientos que recibe, y así desarrollar su capacidad para la utilización generalizada de los mismos en las distintas situaciones de la vida.

En la medida que el niño desarrolla intereses, que se siente bien en su colectivo escolar, que respeta a sus maestros y los admira, que desarrolla un sistema de comunicación adecuado en la escuela, estará en muchas mejores condiciones para individualizar los conocimientos que recibe y experimentar un desarrollo consistente en toda su individualidad.

La información que el niño va individualizando a lo largo de su vida escolar constituye la base del sistema de operaciones que definen la constitución de sus propias capacidades, y tiene un importante papel en las operaciones que desarrolla como personalidad.

Como se señaló en el epígrafe anterior sobre la creatividad, esta no es resultado solo del desarrollo de las capacidades intelectuales del educando, sino también de la capacidad de este para cuestionar y problematizar la información que obtiene, lo que implica audacia, seguridad en sí mismo, capacidad para plantearse criterios propios, etcétera.

La relación entre conocimientos y desarrollo de la personalidad es complementaria y necesaria. El desarrollo de la flexibilidad, de la capacidad de reflexión, de la capacidad para estructurar el campo de acción, los intereses y otros aspectos de la personalidad, garantizan una *orientación activa-transformadora del educando* hacia el conocimiento, convirtiéndolo en sujeto del proceso de aprendizaje, mientras que la rigidez, la ausencia de intereses, la pobreza de la reflexión, la inseguridad, conducen a una *orientación pasivo-descriptiva del educando*.

Los jóvenes con orientación activo-transformadora se implican en el proceso de aprendizaje, convirtiéndose este en una vía para el desarrollo de todas sus potencialidades, mientras que los jóvenes de orientación pasivo-descriptiva, no se implican de forma necesaria y productiva en este proceso, conformando su información solo para cumplir con una exigencia que les resulta externa, camino por el cual la enseñanza pierde todo su valor educativo, no teniendo ninguna significación para el desarrollo de la personalidad.

En el campo de la educación ha ocurrido como en otras esferas vinculadas al hombre: ha sido invadido por el espíritu de la tecnificación, el cual se ha dirigido básicamente al perfeccionamiento de vías y procedimientos que contempla la organización y perfeccionamiento del plan de estudios, de los programas, de los libros, de las operaciones para el estudio, etc., lo que ha llevado a la estandarización del proceso de enseñanza. Esto, por una parte, ha limitado la individualidad del maestro, subordinándolo a un sistema de procedimientos que lo pauta completamente y, por otra, ha estandarizado las condiciones de aprendizaje de los escolares, sin tener en cuenta las diferencias individuales y las propias diferencias regionales, sociales y de otro tipo.

Por tanto, la tecnificación y el pretendido rigor de los medios ha anulado la acción e interacción de las partes vivas del proceso: maestro y alumno.

La crítica a este fenómeno ha comenzado a aparecer en la literatura especializada, siendo particularmente agudas y maduras las reflejadas en la psicología humanista y, más recientemente, dentro de los psicólogos de orientación marxista, en la psicología soviética.

Los psicólogos y pedagogos de orientación humanista enfatizan la necesidad de personalizar el proceso de enseñanza, de evitar los procedimientos generales dentro del proceso, tratando de diferenciar la acción del maestro en base a las características del niño, desarrollar la interacción comunicativa, sana y personalizada entre alumnos y maestros, enfatizando el desarrollo de motivaciones hacia la autonomía, la autorealización y la creatividad en los alumnos.

En general, la tendencia humanista en la pedagogía se orienta por un método no directivo, democrático y de participación en el proceso de educación, similar al que plantean en la psicoterapia, estimulando especialmente el carácter activo del educando en dicho proceso.

Según Don Hamachek, los maestros buenos y eficientes parecen reflejar más los siguientes comportamientos:

- Voluntad para ser flexibles, para ser directos o indirectos, según lo exija la situación.
- Aptitud para percibir el mundo desde el punto de vista del alumno.
- Aptitud para "personalizar" su enseñanza.
- Voluntad para experimentar, para ensayar cosas nuevas.
- Pericia para hacer preguntas (lo contrario de ser el *yó* como una especie de servicio de respuestas).
- Conocimiento de la materia y de las áreas anexas.
- Reflejar una actitud apreciativa y no autoritaria hacia los educandos.
- Utilizar un lenguaje coloquial en la enseñanza, estilo fácil e informal.

Estas son algunas de las cualidades expresadas por el autor, de donde se infiere la forma en que concibe el proceso de enseñanza como activo, flexible y orientado a la interacción con el alumno.

La orientación humanista en el pensamiento psicológico y pedagógico surge como resultado de la deshumanización creciente que acompaña el desarrollo tecnológico de la sociedad norteamericana, pero se apoya en jóvenes que son resultado de este desarrollo y, por tanto, reflejan un conjunto de potencialidades que no son universales a la naturaleza humana. Como bien señala Merani:

La educación puede acercarse a la vida únicamente si reconoce la originalidad de esta en las circunstancias concretas que la determi-

nen. El pensamiento que educa debe asumir de la vida, de su concreción circunstancial por pobre y deformada que parezca, la idea misma del acto educativo.<sup>1</sup>

Es indiscutible que lo planteado por Merani enfatiza el carácter socio histórico de la educación y la necesidad de expresar en la educación el momento en la vida de un pueblo; lo que resulta esencial para América Latina. Los métodos, por adecuados que sean, condicionan su adecuación por las circunstancias en que se expresan; de aquí lo dañino de la copia de teorías, métodos y procedimientos que resulten ajenos a la cultura, la historia y la realidad concreta de un pueblo.

No obstante, apartándonos del marco socio histórico en que se define una teoría, sus logros resultan significativos como orientación general del problema a estudiar. Así, el rescate del papel activo del sujeto en el proceso de educación (tanto del maestro como del estudiante), el énfasis en la integridad del desarrollo en el sujeto que aprende y en los procesos psicológicos generales que se implican en este proceso son logros esenciales de esta corriente que apuntan a la humanización de la enseñanza y la educación.

En la literatura psicológica soviética han aparecido en los últimos años trabajos interesantes, orientados a la crítica del actual enfoque imperante en la pedagogía soviética, en el que se reflejan tanto las condiciones históricas del país, como de las ciencias más comprometidas con dicho enfoque (pedagogía y psicología) y sus logros actuales.

El actual enfoque predominante se denomina *externalista*, en tanto absolutiza los elementos externos del proceso de enseñanza, minimizando el papel del sujeto en la enseñanza, tanto en su condición de maestro como de alumno.

Se pretende, inadecuadamente, que el método oriente de forma homogénea y estandarizada el sistema de operaciones que determina los resultados de la enseñanza en los alumnos. Los alumnos aparecen como un bloque compacto, homogeneizado, cuyos resultados dependen exclusivamente de la organización del proceso de enseñanza en que estos se implican.

Se absolutiza la actividad, su organización y estructura, como criterio para garantizar el éxito de la docencia, no teniéndose en cuenta aspectos de los sujetos que interactúan en este proceso, como el propio desarrollo de sus personalidades, ni tampoco las particularidades de la comunicación maestro-alumno, aspecto esencial para una enseñanza efectiva. Además, se pierde el alumno como individualidad actuante que imprime su sello al proceso de asimilación de los conocimientos que recibe.

Analizando las particularidades del proceso de enseñanza y educación, definido como *externalista*, A.B. Orlov señala:

<sup>1</sup> Merani, A.: *La educación en latinoamérica. Mito y realidad*, pp. 20 y 21.

El desarrollo del niño en este tipo de enseñanza y educación los cuales en la tradición conductista se comprenden como técnicas y procedimientos de la modificación de la conducta del niño por medio de los condicionamientos clásicos y operantes, y en las teorías de la interiorización, como consecuencia de la organización externa por el adulto de cierto contenido, de la elaboración de la tecnología de enseñanza y asimilación de este contenido y la consecuente interiorización del mismo, su conversión en particularidad psicológica y cualidad del niño como objeto de educación y enseñanza.<sup>1</sup>

Es indudable el símil entre la comprensión de los procesos de educación y enseñanza, apoyados en la concepción conductista y en la absolutización de los elementos externos, derivados de una comprensión mecanicista e inadecuadamente generalizadora del concepto de actividad.

Los procesos de enseñanza y educación representan un acto creativo, tanto por parte del maestro en su expresión hacia los alumnos y en la interacción con estos, como por parte de los alumnos en la asimilación del material que el maestro brinda y en la configuración de su sentido para sí.

En el proceso de enseñanza el alumno no solo recibe conocimientos, sino que integra la información personalizada relevante, sobre la que se conforman los distintos elementos estructurales de su personalidad, y en base a la cual se expresa en la regulación de su comportamiento.

Las reflexiones, ideas, dudas y vivencias que se producen en el estudio durante la asimilación del conocimiento, son elementos "vivos" esenciales para conducir el proceso de individualización del conocimiento por parte del profesor. Sin embargo, estos elementos tienden a marchitarse en el proceso de enseñanza, pues no se cultivan ni estimulan por el maestro.

Se incita la "condición" pasivo-reproductiva, la capacidad del educando para reproducir lo que el maestro receta y repite; con esto la enseñanza se convierte en una vía de reproducir información, que no tiene ningún sentido educativo para su reproductor (el alumno), quien en este sistema es concebido solo como objeto del proceso educativo. Con esta forma de comprender el proceso de enseñanza, la educación y la enseñanza se dicotomizan, llegando incluso a perder su verdadero sentido la palabra enseñanza, pues el espectro de la misma se empobrece tanto que se reduce a enseñar a memorizar y reproducir, pero no a pensar.

Como expresa el propio A.B. Orlov, citado anteriormente:

Para este enfoque (o sea, el *externalista*)... el niño sólo se necesita como "material" y el maestro como "operador", que controla la tec

<sup>1</sup> Orlov, A.B.: "Problemas de la 'Perestroika' en la función psicopedagógica del maestro", en revista *Cuestiones de psicología*, No. 1, p. 17 (ed. en ruso).

nología del proceso docente-educativo. La personalidad del niño, la del maestro son necesarias en tanto, (aunque realmente son completamente innecesarias), esta, la del alumno, es solo el resultado de la formación educativa, y la del educador es universal, algo personal, de lo cual es necesario abstraerse, pues no tiene nada en común con la categoría de maestría pedagógica, en base a la cual, de acuerdo con las concepciones de algunos representantes de las ciencias psicológicas y pedagógicas, descansa la formación de conocimientos profesionales y capacidades.<sup>1</sup>

Esta comprensión del proceso de enseñanza es nociva no solo por las propias limitaciones que determina en los conocimientos recibidos por el estudiante, sino por las serias restricciones y daños que crea en el desarrollo de la personalidad, reduciendo los procesos de creatividad, iniciativa y decisión en los estudiantes, cuyas consecuencias tienen un valor sistémico en el desarrollo de la personalidad, la que directa e indirectamente se afecta en aspectos esenciales de su capacidad reguladora.

Los niños más inquietos, creativos y no formales, presentan dificultades para seguir esta orientación pasivo-reproductiva, pues no estimula sus intereses ni su atención, convirtiéndolos, en muchas ocasiones en niños con problemas, cuando los verdaderos problemas están en la forma en que se les transmite la enseñanza.

Para formar niños activos, creativos y audaces es necesario que el proceso educativo contemple espacios para la individualización del conocimiento, para la formulación de interrogantes, problemas, cuestionamientos; el "atiborramiento" lineal de información conspira contra esto e impide que el educando vaya construyendo su verdad, desarrollando las distintas capacidades que este proceso implica.

El error es un momento necesario del aprendizaje y del desarrollo de la personalidad; saber utilizar el mismo como fuente de estímulo y de desarrollo es un importante elemento del proceso educativo. Es imposible el logro de objetivos individualizados en la enseñanza y la educación, sin transitar por un camino donde el error esté presente. La configuración de alternativas individualizadas en la vida implica necesariamente el error, pues las mismas representan un proceso de aproximación gradual a lo más efectivo, a lo más correcto. Incluso, para el propio desarrollo de la esfera moral, comprender el equívoco como momento necesario y no avergonzarse es un elemento importante para el progreso de valiosas cualidades como la persistencia, la seguridad y la autocrítica.

Como hemos demostrado en investigaciones realizadas, la incapacidad para aceptar el fracaso, comprendiendo los elementos propios que lo deter-

<sup>1</sup> Orlov, A.B.: Ob. cit., p. 19.

minaron, es un elemento sumamente dañino para el desarrollo integral de la personalidad, que tiene en su base individualismo, inseguridad y profunda incapacidad de autocrítica.<sup>1</sup>

Una enseñanza adecuadamente desarrollada es un elemento esencial para la educación de la personalidad. En ella, además de obtener conocimientos, el educando debe desarrollar intereses, aprender a expresarse, a defender sus criterios, a conformar opiniones propias, a plantearse interrogantes hacia la realidad, a educar su persistencia, su autocrítica, y muchas otras particularidades esenciales para el desarrollo de la personalidad. Por supuesto, estos objetivos son imposibles en los marcos de un enfoque pasivo-reproductivo.

Para obtener logros en el desarrollo de la personalidad de los educandos es esencial el papel activo y creativo del maestro, orientado a adecuar el material que debe impartir a las particularidades de los niños que tiene frente a sí, procurando la comunicación con éstos y desarrollando las actividades de enseñanza en un marco de participación que estimule la duda, la reflexión y la participación de los alumnos.

Para este fin, el maestro debe estar muy bien preparado en sus conocimientos sobre la personalidad, sobre recursos como la conversación individual, las teorías de dinámica grupal y otros, en los que la formación tradicional por lo general, es deficiente.

La atención al factor individual en el proceso de enseñanza-educación ha sido señalada por importantes autores a lo largo de la historia de la ciencia pedagógica; sin embargo, sus obras sucumbían ante la inercia natural que implica lo establecido.

La conversación individual es un medio esencial de acción sobre la personalidad. En ella actúa tanto el mensaje estructurado que se expresa mediante el lenguaje, como una multiplicidad de factores, derivados del propio sentido-psicológico que para el educando tiene la personalidad del educador, entre ellos: la admiración, el respeto, el afecto que el joven siente por la aproximación individual de su educador, etc. Además, la acción individual en el proceso educativo es una fuente extraordinaria de vivencias y reflexiones para el joven, las cuales estimulan y orientan las emociones y los puntos de vista del individuo, factores decisivos para el desarrollo de su personalidad.

Por otra parte, en las conversaciones individuales se puede conocer cómo la orientación general que el maestro sigue en su acción sobre el grupo está actuando sobre cada uno de los jóvenes de este. De acuerdo con T.E. Konnikova:

Lo general se revela siempre a través de la diversidad infinita de lo concreto. Sería erróneo esperar la formación de características indi-

<sup>1</sup> Véase González, F.: *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*.

viduales idénticas al crear condiciones generales de educación. No son las influencias exteriores de por sí las que forman al niño, sino las relaciones en que este entra, cómo se constituye —en las condiciones dadas— su modelo de vida y, finalmente, cómo confronta el mismo ese modelo y esas relaciones con el medio ambiente.<sup>1</sup>

Por parte del niño, el proceso de individualización de su experiencia y del sistema de influencias que actúan sobre él (la escuela y la sociedad) es un momento determinante para el desarrollo de la personalidad. En este proceso de individualización, solo se puede intervenir de una manera activa, viva, comprometiendo las verdaderas motivaciones del escolar, para lo cual la conversación individual es el recurso más significativo.

En la sociedad moderna, y en Cuba en particular, donde la vida presenta múltiples exigencias al hombre en los distintos roles que este asume, el tiempo efectivo de comunicación con el niño y el joven dentro de la familia es pequeño, y si unido a esto, como en muchas ocasiones ocurre, unas veces por desinterés y despreocupación, otras veces porque los adultos traen a la casa sus preocupaciones de la jornada diaria y la intercambian entre sí, ese pequeño tiempo no se utiliza para conversar con los hijos, el hogar comienza a resultar ajeno desde el punto de vista educativo.

Las diferencias del trato que reciben en el hogar es otro aspecto central que el niño expresa en la escuela, afectando de formas muy diversas sus comportamientos. Sin embargo, muchas veces los niños más necesitados de apoyo y comprensión, e incluso de la acción directa de la escuela sobre su familia, son los que reciben castigos más severos y, en general, sienten el rechazo por parte de los maestros.

El regaño constante ante los compañeros de aula, los gritos, las humillaciones, no son más que agresiones al niño, que lo llevan a sentirse mal y alterar más su conducta; estos factores lo hacen alejarse de los maestros y la escuela, con las consecuencias que esto acarrea tanto para la asimilación de los conocimientos que recibe, como para el desarrollo de su personalidad.

En nuestras investigaciones con niños y jóvenes hemos encontrado muchos de estos casos; un ejemplo es el de Luis S. citado en nuestro libro *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. Este joven fue muy agresivo durante una realización experimental que hicimos. Dos días posteriores al experimento lo llamamos, conversamos con él, y pudimos llegar a las causas que habían provocado su agresividad.

Este escolar nos expresó: "Realmente, en la escuela me siento mal; ya tengo el cartelito de indisciplinado y los maestros, constantemente, me critican y me abochornan ante los demás. Cualquier cosa que hago, solo por el

<sup>1</sup> Konnikova, T.E.: "Fundamentos generales", en *Metodología de la labor educativa*, p. 30.

necho de ser yo, ya es mal valorada". Después de conversar con él, su participación en la investigación cambió radicalmente, así como su tono afectivo en la relación con nosotros.

Con la entrada a la adolescencia, el joven comienza a desarrollar de forma acelerada sus reflexiones sobre sí mismo, su lugar en la vida y el sistema de sus relaciones. Estas reflexiones pueden ir conformando puntos de vista erróneos, y el no esclarecimiento por parte del adulto (esencialmente padres y maestros) puede conducir al desarrollo de cualidades y posiciones negativas en su personalidad.

La no utilización de la conversación individual impide una verdadera labor educativa con los alumnos. Ella debe ser un recurso necesario, esencial, en el sistema de formación de los maestros, que se le debe evaluar en su práctica profesional.

En la lucha que se desarrolla en nuestro país por elevar la calidad de la educación, la atención al desarrollo de la personalidad y a los distintos elementos cualitativos del proceso educativo que afectan esta deben ser elementos esenciales, cuyo desarrollo aún es muy insuficiente.

Hemos enfatizado mucho sobre el papel del maestro, pues el mismo forma parte de una institución esencial del proceso educativo, que es la escuela, cuyo funcionamiento y desarrollo está en nuestras manos. Sin embargo, no puede verse la escuela como único responsable de la educación.

Toda la sociedad cumple una función educativa, la cual llega al hombre por vías y formas diferentes, de acuerdo con la edad y el rol que desempeña en la vida social.

El proceso de educación de la personalidad es ilimitado; a lo largo de toda la vida el hombre se educa y se desarrolla. Es erróneo pensar que el niño y el joven solo se educan durante el período de su vida escolar.

Educar, en su sentido más amplio, es aprender a vivir de una forma más comprometida, más creativa, más autodeterminada y más sana. El proceso de educación no puede hipertrofiarse en ninguna de sus múltiples direcciones; él encierra tendencias aparentemente opuestas que de manera armónica se deben integrar en una unidad valorativa y de acción en la personalidad.

Educar el colectivismo y la capacidad de entrega a los demás implica, necesariamente, educar las potencialidades individuales, orientadas al valor de las decisiones propias, del goce del tiempo personal, del derecho a luchar por los puntos de vista individuales, del disfrute en la expresión de los intereses individuales. El colectivismo verdaderamente rico y constructivo no es aquel que aparece enajenado de la individualidad, sino aquel que se expresa como un compromiso altamente individualizado en una personalidad rica, que lo asume como un profundo acto de autodeterminación.

No debe confundirse individualidad con individualismo; somos individuos y, por tanto, mientras mayor y más rico sea nuestro desarrollo, lo que se expresa en una individualidad más rica y más fuerte, más implicados, comprometidos y perseverantes seremos en los caminos que asumimos.

Todas las expresiones y posiciones que la personalidad asume en las diversas esferas de la vida son más consecuentes, activas y creativas cuando son el resultado de una autodeterminación comprometida de la personalidad.

En la relación individuo-sociedad debe expresarse un equilibrio entre las demandas que la sociedad plantea al individuo, y su capacidad para individualizar estas exigencias y actuar con una potente autodeterminación. Este equilibrio se rompe cuando la sociedad experimenta procesos bruscos de cambios o transformación que, cuando el hombre experimenta como suyos, es capaz de subordinarlo todo y entregarse, con una profunda autodeterminación a la realización de cualquier tarea que el momento demande de él.

Sin embargo, esta relación sociedad-individuo no puede conservar ese desequilibrio en su funcionamiento regular, pues ello puede implicar una orientación individual desmedida al cumplimiento de exigencias sociales, que conspire contra el carácter activo, creativo y transformador que exige el propio desarrollo de la sociedad socialista al individuo. Educar a la persona en tomar posiciones propias y defenderlas, sobre la base de lo que piensa y siente, es un efecto fundamental que se revestirá con extraordinaria fuerza en el propio desarrollo social.

Este proceso de educación encierra a todos los resortes de la sociedad, con todas sus instituciones y organizaciones, comenzando por la familia y continuando a través de todas las esferas que implican al hombre en una relación necesaria en nuestra sociedad.

En el proceso de educación, las distintas instituciones y organizaciones de la sociedad no pueden actuar de forma aislada, debiendo configurar un sistema único de acción, en que se integren necesariamente para cumplir esta importante función.

Así, por ejemplo, la labor de orientación a la familia por los distintos medios de difusión es importante, pero también es esencial que las instituciones escolares, de salud, unidas con las organizaciones políticas y de masas, actúen sobre la familia, orientándola, educándola para que tenga un mejor funcionamiento.

La labor educativa de la escuela se complementa con la acción de esta sobre la familia del niño cuando es necesario, igual que la consulta clínica con el hipertenso, el infartado o cualquier otro enfermo, debe complementarse con la acción del sistema de salud sobre los distintos elementos de la comunidad que afectan el sistema de relaciones de este individuo, su familia, su trabajo, etc. Los medios de difusión son también vía esencial en la educación de la población.

La educación de un modo de vida sano, de enriquecimiento individual, es una tarea esencial, cuya estructuración es aún pobre. La educación para la salud debe comenzar desde los primeros grados en la escuela y desarrollarse por todos los canales de la vida social que llegan al individuo.

Las distintas formas de educación tienen una relación necesaria entre sí, pues, de acuerdo con los resultados que hemos obtenido en nuestras investigaciones, los sujetos más autodeterminados, flexibles, creativos, de mayor riqueza de intereses, tienen una mayor resistencia ante los agentes externos estresantes, que individuos de orientación muy normativa, rígidos, de pobres intereses. O sea, que la forma en que opera la regulación moral, la propia motivación hacia la profesión y el desarrollo integral de la personalidad, son factores estrechamente relacionados entre sí y, a su vez, relacionados con la salud del individuo.

La educación para la salud no se reduce a tener buenos hábitos alimenticios y de vida en general, implicando la propia forma en que el individuo vive y actúa en sentido general. La dificultad para enfrentar los conflictos propios, para tomar decisiones personales, la rigidez para enfrentar la vida, la pasividad, la ausencia de intereses, pueden tener mayores consecuencias para la salud que la ingestión de grasas, pues las emociones negativas permanentes que dichas características (y muchas otras que no hemos enumerado) implican para el individuo, tienen una acción permanente sobre el sistema psicológico, provocando transformaciones hasta en el sistema inmunológico.

Es por ello que en el presente libro hemos querido presentar de forma complementaria, por una parte, las formaciones, regularidades y procesos de la personalidad en la esfera moral, de su motivación profesional y en la salud y, a su vez, analizar las vías esenciales para la educación de la personalidad en estas áreas.

En cualquiera de estas esferas la educación no puede ceñirse a brindarle información al hombre, es necesario encontrar las vías para que esta información provoque verdaderas necesidades en la personalidad, y educar las operaciones en que estas necesidades puedan expresarse en el comportamiento individual.

Para lograr dichos objetivos, el proceso de educación en cualquier esfera de la vida en que se desarrolle debe implicar de forma activa la participación del hombre, favorecer la expresión individual de sus dudas, sus reflexiones y contradicciones, de manera que las decisiones a que llegue sean verdaderamente suyas.

El desarrollo de los métodos activos de conversación individual, dinámica de grupo y otros, no constituye un camino importante solo por la educación escolar, sino para el proceso de educación integral del individuo en la sociedad.

Resumiendo este epígrafe, podemos integrar algunas conclusiones generales sobre la educación de la personalidad:

- La educación es un proceso permanente en la vida del hombre, no reduciéndose a su vida escolar. En el proceso de educación intervienen todas las instituciones y organizaciones de la sociedad, de

forma diferenciada sobre los distintos sectores de la población. Es necesario articular más entre sí esta acción educativa, garantizando su expresión más efectiva a nivel de comunidad y de individuo concreto.

- Unido al proceso de impartición del conocimiento es necesario la individualización de la acción educativa, siendo la conversación individual una vía esencial para ello. El escolar no es solo receptor del objeto del proceso, sino también su sujeto, y solo mediante la expresión activa de su mundo interior es posible educar a este.
- La enseñanza es una vía esencial de educación cuando estimula verdaderamente la participación individual del escolar, quien se implica en el proceso de asimilación del conocimiento de forma activa, mediante sus dudas, contradicciones y reflexiones, personalizando la información que recibe, no solo como parte del sistema de conocimientos, sino también como información relevante de la personalidad, la cual adquiere un sentido para la función reguladora de esta.
- Los distintos mecanismos y procesos de la personalidad que se educan y desarrollan en cada una de sus esferas tienen una enorme relevancia para el funcionamiento de la personalidad y su desarrollo en otras esferas. Tanto el funcionamiento de la personalidad, como su educación, son procesos integrales que no pueden ser artificialmente separados.

## EDUCACIÓN Y DESARROLLO. SOBRE LA PERIODIZACIÓN DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

El proceso de educación de la personalidad, cuando es efectivo, se convierte en un elemento esencial de su desarrollo. Como expresamos en el primer epígrafe de este capítulo, desarrollo no es acumulación, sino integración cualitativa individualizada de los conocimientos y la experiencia del hombre.

El proceso de desarrollo de la personalidad presupone la participación de esta en sus distintos sistemas de interrelaciones, de forma activa y esforzada. El sujeto debe implicarse en esfuerzos que trasciendan sus posibilidades presentes y que impliquen la estimulación de nuevos recursos y operaciones, mediante los cuales se desarrolla tanto la personalidad, como sus capacidades específicas.

En este proceso de desarrollo, la educación, como expresión sistémica de todas las influencias sociales, orientadas a este fin, tiene un papel esencial, pues supone la organización especializada de un conjunto de actividades con vistas a objetivos muy bien definidos del desarrollo de la personalidad.

Las actividades de los sistemas educativos que operan a través de las diversas instituciones y organizaciones de la sociedad, deben implicar, en primera instancia, la formación de intereses de los sujetos hacia dichas actividades, momento esencial para la individualización de la influencia educativa que estas actividades determinan.

Cuando no se logra el interés de las personas, el proceso educativo no actúa como resorte de desarrollo, pues el sujeto a quien va dirigida la influencia educativa no se implica en este proceso y no experimenta ningún cambio con su participación en el mismo. En estos casos la influencia educativa adquiere carácter formal, manteniéndose la participación en ella a través de recursos externos.

El individuo se desarrolla constantemente en la medida que acumula experiencia individual; por tanto, además de las influencias educativas dirigidas, que se expresan a través de las diferentes vías de acción social sobre el hombre, se produce una configuración espontánea de la experiencia, que puede darse por valores contrarios a los deseados socialmente.

La acción de las influencias educativas de la sociedad deben, para ser efectivas, ocupar el mayor volumen de la información que el sujeto individualiza para orientar su sistema regulador como personalidad. Aunque la correspondencia entre la influencia educativa y la forma individual en que el sujeto la asume no puede ser un proceso lineal, lo más importante es que el sentido general, que regula la acción individual del hombre en las distintas esferas de su vida, se corresponda con el sentido de las influencias educativas de la sociedad.

Cuando la configuración espontánea de información no refleja las influencias educativas de la sociedad, el desarrollo individual se produce (tanto por su forma como por su contenido) en un sentido ajeno al estimulado por la sociedad. Este camino lleva a distintas formas de separación del sujeto del sistema de influencias sociales, que van desde el delirio hasta la apatía y no participación en proyectos de valor social.

La sociedad actúa sobre el hombre como un sistema, de forma institucionalizada y no institucionalizada. La escuela, el centro de trabajo, las organizaciones políticas y de masas, son portadoras de una influencia educativa institucionalizada, comprendiendo esta como influencia orientada por reglamentos, estatutos u otros documentos programáticos, que trascienden los marcos de la interacción espontánea.

Las vías no institucionalizadas las representan la familia, los distintos grupos informales en que la persona se implica, así como las relaciones amorosas y de amistad.

Para que la acción educativa institucionalizada sea efectiva en el desarrollo de la personalidad, debe vincularse, en primer lugar, con necesidades de esta, lo que resulta esencial para el desarrollo de intereses que impliquen al sujeto en este sistema de influencias educativas. Para ello, las influencias institucionalizadas tienen que llegar hasta el individuo, actuar

a través del contacto activo, vivo y contradictorio, entre el sujeto que representa y expresa la acción institucionalizada y el sujeto a quien ya dirigida la influencia educativa.

Esta forma de contacto vivo se expresa, en primer lugar, por representantes individuales de las instituciones y organizaciones que expresan una posición educativa de tipo institucional, esto es: por el militante concreto de un núcleo del Partido, el maestro de una escuela, el dirigente de una fábrica y muchos otros representantes de instituciones y organizaciones.

En los individuos concretos representantes de las instituciones y organizaciones que ejercen una acción educativa sobre el hombre recae en nuestra sociedad la enorme y decisiva responsabilidad de individualizar, de acuerdo con las condiciones concretas en que ejercen su actividad y a las diferencias individuales que enfrentan en su quehacer, las normas y orientaciones generales derivados de los programas, planes u otros documentos orientadores de las organizaciones que representan.

La acción educativa institucionalizada no puede llegar al hombre de una manera fría, distante de sus necesidades y de los problemas concretos que enfrenta en el desempeño de sus funciones. Cuando esto ocurre, el hombre se aísla y se hace indiferente a estas influencias, participando en las mismas solo de una manera formal.

El sistema de acciones educativas institucionalizadas no puede actuar sobre la base de actividades estandarizadas, realizadas de forma universal al margen de las características personales y de grupo de los sectores poblacionales a los que estas acciones van dirigidas. Cuando esto ocurre, las vías no institucionalizadas se separan de estos contenidos, convirtiéndose en fuentes de "descarga" de las dudas, reflexiones y problemas que, por la falta de comunicación adecuadamente individualizada, no expresan los sujetos por vía institucionalizada.

Lo anterior conlleva a que las fuentes del desarrollo se dan más bien a través de las vías no institucionalizadas, que pueden tener un sentido positivo o no de acuerdo con el sistema de valores y normas sociales establecidas. Incluso, puede ser que las propias vías no institucionalizadas funcionen mal o sencillamente el sujeto las rechace, pasando en estos casos a un primer plano la configuración espontánea de la experiencia. Esta es particularmente dañina en la adolescencia, cuando el joven aún no posee ni los conocimientos, ni la experiencia individual suficiente para arribar a conclusiones propias acertadas. En estas edades el joven es muy propenso a otorgarle un sentido psicológico a las cosas, basado en el impacto emocional inmediato que estas tienen para él, lo cual es fuente de serias distorsiones que solo pueden ser corregidas por adultos que expresen adecuadas relaciones afectivas con ellos.

En el sistema de influencias educacionales armónico, las influencias institucionales y no institucionales deben mantener una relación de complementación entre sí, no llegando a convertirse nunca en sistemas ajenos

que el individuo perciba como dicotomizados. Ante una relación adecuada de estos dos sistemas, la configuración espontánea de la experiencia por el joven aparece siempre mediatizada por aspectos estables de su personalidad, que reflejan la acción de las influencias educativas señaladas.

En estos casos, el desarrollo de la personalidad se produce de forma socializada, expresándose las contradicciones individuales en un marco de comprensión y madurez que trasciende al individuo, proporcionándole siempre alternativas constructivas a su desarrollo, que este puede asumir e individualizar adecuadamente.

Es importante enfatizar que los sistemas de influencias educativas no tienen una expresión conductual única, lineal e inmediata en el individuo. Las influencias educativas van a actuar sobre una personalidad que, independientemente del momento en que se encuentre, expresa en sus manifestaciones la síntesis individualizada de su experiencia anterior, sobre cuya base mediatiza de forma activa las nuevas influencias que recibe.

El impacto más inmediato y efectivo de las influencias educativas sobre la personalidad son las vivencias y reflexiones que el sujeto del proceso educativo expresa ante las influencias educativas actuantes. Estos dos elementos psicológicos sirven de base al proceso de individualización de estas influencias, del que se derivan los aspectos que pasan a formar parte de los distintos sistemas reguladores de la personalidad.

Partiendo de estas consideraciones, las influencias educativas deberán estar estructuradas de forma tal que orienten la atención del sujeto de una manera activa y reflexiva, procurando que este llegue a sus propias conclusiones, es decir, dándole participación a este en la construcción del sentido psicológico individualizado que las mismas tendrán. Cuando las influencias educativas se estructuran cerrando un sentido único como positivo, el sujeto (sobre todo cuando es joven) tiende a rechazar estas y emprender su búsqueda por otro camino, pues el mensaje elaborado desde afuera no puede sustituir la búsqueda y elaboración necesarias, sobre las que el sujeto arriba a sus propias conclusiones. Este camino es una regularidad del desarrollo de la personalidad.

El proceso de desarrollo es un proceso interior, subjetivo, que tiene, junto a su determinismo histórico-social, sus propias leyes de ocurrencia, sobre las cuales la psicología ha aportado poco. L.I. Antsifenova ha escrito:

En psicología se entiende habitualmente por formación el conjunto de vías y medios de influencia social sobre el individuo, que tienen por objetivo crear en él un sistema de valores sociales, concepción del mundo, de la vida, educar determinadas cualidades sociopsicológicas y determinada forma de pensamiento. Sin embargo, el concepto de formación no se agota por este contenido, él presupone

también el proceso de formación, bajo la acción de distintas influencias sociales, de un tipo particular de relaciones sistémicas dentro de la organización psicológica integral de la personalidad.

Por ello, la influencia educativa no tiene un valor en sí, fuera del sentido que el individuo le atribuye a partir de su personalidad. Por tanto, el verdadero proceso educativo se da en el interior del individuo, consistiendo la efectividad de la educación en hacer relevantes sus influencias para que se conviertan en la materia prima verdadera de las definiciones individuales que el sujeto construye. Precisamente por estas características, el educando es también sujeto del proceso educativo y no su objeto, como se concibe aún en la actualidad en muchos enfoques erróneos sobre la educación.

Como objeto, el rol del educando en el proceso es pasivo, es un receptor de información que debe reproducir, quedando fuera de la atención de los investigadores el momento más delicado de este proceso, que es cuando el educando elabora sus propias conclusiones e individualiza el material que recibe.

La forma en que la personalidad traduce la información recibida por las influencias educativas en información relevante para sus procesos reguladores, no depende del valor que esta información contenga, ni de su mayor o menor justeza, sino del sentido psicológico que le confiere a esta, el cual dependerá mucho de la forma en que se la expresen y de la propia persona que la exprese.

Así, una importante hazaña internacionalista, en que se expresa la riqueza de personalidad y de los valores de quienes la realizaron, no es lo mismo leerla de forma monótona en el aula, por una maestra que no tiene ninguna comunicación con sus alumnos, que presentarla a través de personas que han tenido experiencias similares, quienes además de relatarle el hecho a los niños y explicárselo, pueden sostener un conversatorio con estos que atraiga su atención y estimule su reflexión.

Sin embargo, ante contenidos de esta naturaleza aún seguimos más centrados en el aspecto reproductivo de la información, que en el impacto educativo para la personalidad. En este mismo ejemplo que presentamos, ante contenidos similares del mensaje educativo, en el primer caso puede ser sentido por el niño como un "teque", orientando más la indiferencia que cualquier otra actitud de compromiso individual, con lo cual "gastamos" este tipo de mensaje en el proceso educativo, mientras que en el segundo caso estimulamos el interés y la reflexión del niño, pasando dicho contenido a ser relevante en sus juicios y consideraciones individuales, convirtiéndose por tanto en un elemento de desarrollo individual.

<sup>1</sup> Ansiferova, L.I.: *Psicología de la formación y desarrollo de la personalidad*, p. 5 (ed. en ruso).

¿Cómo transcurre el proceso de desarrollo de la personalidad? Por regla general, en la psicología se ha abusado de la utilización de esquemas del desarrollo centrados en etapas, con lo cual el análisis de este proceso se ha mecanizado en muchas ocasiones. Además, las etapas del desarrollo se han presentado como una sumatoria de procesos o rasgos que no permite discriminar el desarrollo de la personalidad, de acuerdo a indicadores como la complejidad estructural de sus contenidos en las distintas etapas; el tipo de funciones que los mismos realizan, los niveles de interrelación de los contenidos psíquicos en la regulación del comportamiento, u otros indicadores propiamente psicológicos, que actúen como criterio de desarrollo del sistema de la personalidad.

La presentación del desarrollo por etapas atiende, ante todo, a criterios externos, vinculados con cambios importantes en las actividades e interrelaciones que la personalidad comienza a enfrentar en un momento nuevo de su desarrollo, lo cual, por supuesto, provoca un impacto en su organización psicológica. Sin embargo, aunque el desarrollo tiene momentos cualitativos particularmente agudos, es un proceso continuo, en que de forma estable se van organizando y estructurando los elementos psicológicos, sobre los cuales se experimentarán los momentos más agudos o de cambios más bruscos en este proceso.

Las "células" psicológicas esenciales del proceso de desarrollo de la personalidad son sus vivencias y puntos de vista, sobre cuya base se aglutina un trabajo activo del sujeto para darle un sentido a estos elementos en los marcos de su sistema personalizado actual, lo que lleva a que este sistema crezca y se amplíe de forma continua, como momento precedente de todo cambio cualitativo más profundo.

Toda información recibida por el sujeto, que adquiere carácter de relevante para su personalidad, se expresa en un "continuo" de vivencias y puntos de vista, como momentos concretos del proceso de asimilación y elaboración por la personalidad.

Sobre estas informaciones se expresan los elementos estructurales de la personalidad en cada momento de su desarrollo, que crecen y se transforman en este proceso.

El proceso de desarrollo está lleno de momentos cualitativos particularmente agudos, que siguiendo la definición de G. Allport pudiéramos denominar "crisis", los cuales no están asociados de forma necesaria con etapas concretas del desarrollo de la personalidad, es decir, no representan momentos estandarizados de este desarrollo.

En el sentido dado por Allport, la "crisis" representa:

...una situación de tensión emocional y mental que hace necesarios cambios significativos de perspectiva dentro de un corto período. Estas alteraciones de la perspectiva a menudo implican cambios en

la estructura de la personalidad. Los cambios resultantes pueden representar un progreso o una regresión en la vida.<sup>1</sup>

Esta definición de "crisis" indiscutiblemente resulta importante para definir muchos hechos ocurrientes a lo largo del desarrollo, que pueden adquirir este sentido psicológico para los sujetos en desarrollo. Pueden lograr indistintamente este carácter en los diferentes momentos del desarrollo, la pérdida de un ser querido, una frustración amorosa, el comienzo de un amor, la pérdida o adquisición de una amistad relevante, un suspenso, etc. Por tanto, el concepto más bien apunta a hechos de profundo sentido emocional, sobre cuya base debe reestructurarse el campo de acción de la personalidad, implicando sus diversas potencialidades actuantes, así como la aparición de otras que, a partir de ese momento, pueden pasar a formar parte, como bien señala Allport, del sistema de la personalidad.

Un acierto de Allport (expuesto en la cita anterior), es comprender el desarrollo en sus dos vectores de movimientos: como progreso y como regresión. Cuando las potencialidades de la personalidad no permiten al sujeto responder a las exigencias crecientes del medio, sea ante un hecho concreto, como en el caso de las "crisis", o ante un proceso estable en que la personalidad se implica, puede aparecer una regresión, o una desorganización de las potencialidades actuales, actuantes en la personalidad.

Estas llamadas "crisis", como movimientos cualitativos que someten a la personalidad a una tensión particular, se expresan a lo largo de todo su desarrollo, provocando cambios significativos en cualquier período de la vida del hombre. Por ello el desarrollo caracteriza toda la vida y no puede reducirse a las etapas tradicionalmente referidas de este proceso, que cierran en la edad juvenil.

El desarrollo se caracteriza por ser un proceso ininterrumpido de cambios y progresos en las distintas operaciones y formaciones de la personalidad implicadas en sus funciones reguladora y autorreguladora. En sus distintas interrelaciones con el medio, el hombre, experimenta una continua movilidad interior, en términos de vivencias y puntos de vista, los que entran en los elementos configurados de la personalidad como agentes del desarrollo de estos.

El desarrollo, al igual que la personalidad, no puede verse como un proceso estandarizado. La definición general por etapas del mismo, atendiendo a situaciones objetivas que el individuo enfrenta no se expresa con un sentido psicológico similar para todos los sujetos que atraviesan por estas.

Los distintos tipos de actividad y sistemas de interrelación que definen los momentos cualitativos nuevos, que objetivamente la personalidad

<sup>1</sup> Allport, G.: "Crisis en el desarrollo de una personalidad normal", en *La educación y la personalidad en el niño*, p. 77.

enfrenta, son, sin lugar a dudas, situaciones de "crisis" de acuerdo con la definición anteriormente asumida y, por tanto, tienen una significación para el desarrollo de la personalidad; sin embargo, esta significación no puede ser interpretada solamente en términos de las adquisiciones que deben expresarse de esta etapa, sino también en términos del sentido diferenciado que tienen para los distintos individuos.

Ésta cuestión alrededor del desarrollo nos lleva una vez más a la necesidad de la educación diferenciada, individualizada, para orientar el potencial de desarrollo de las distintas individualidades participantes de este proceso. Las nuevas influencias expresan su sentido a través de la organización interna, históricamente conformada, con la que el sujeto enfrenta estas influencias, lo cual aparece bien reflejado en el concepto de situación social del desarrollo elaborado por Vigotsky y desarrollado más tarde por L.I. Bozhovich.

El proceso de educación debe estimular de forma permanente el desarrollo de la personalidad. El hombre debe estar constantemente implicado en el sistema de influencias educativas de la personalidad, para que estas se conviertan realmente en fuente de su desarrollo individual.

Cuando las influencias educativas se tornan formales, no actúan como agentes del desarrollo, incluso pueden apartar más al educando de los objetivos que estas persiguen, pues se opera un proceso de rechazo e indiferencia ante estas influencias.

El problema del desarrollo nos conduce, sin lugar a dudas, al de su periodización, sobre lo cual hemos expuesto algo en el presente epígrafe.

## Periodización del desarrollo

Centraremos el análisis en el estado actual de la periodización del desarrollo en la psicología de orientación marxista, por nuestro interés de hacer congruentes una orientación hacia la periodización, con la concepción de la personalidad presentada en este libro. Además, los sistemas de personalidad que nos sirven de antecedentes no se han expresado de forma consecuente en una periodización del desarrollo, con excepción del psicoanálisis, cuya concepción de las fases no reproducimos por resultar demasiado conocida.

Las distintas posiciones que se presentan en las ciencias particulares, como alternativas en el estudio y la comprensión de un fenómeno, aparecen como integraciones sistémicas en sus explicaciones sobre los distintos comportamientos de lo estudiado, lo cual se agudiza cuando las fronteras entre estas diferentes alternativas son absolutamente impermeables. Esto ha sido muy evidente en la psicología, no resultando una excepción las distintas posiciones existentes en la psicología de orientación marxista, fenómeno muy bien analizado por A.B. Bruchlinsky.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Véase Bruchlinsky, A.B.: "Mesa redonda sobre la perestroika en psicología", en *Temas de psicología*, No. 1.

En este marco, el enfoque hacia la periodización más influyente entre los psicólogos de orientación marxista fue durante años el presentado por D.B. Elkonin, apoyado en la teoría de la actividad de A.N. Leontiev, el cual refleja los mismos puntos débiles de esta teoría en sus posibilidades para comprender los complejos procesos que caracterizan la personalidad humana y su desarrollo.

La teoría de D. B. Elkonin se mantuvo durante un largo número de años como interpretación única del proceso de periodización, lo que coincide con el predominio de las posiciones derivadas de la concepción de A.N. Leontiev en la psicología soviética. Como bien señala en su sugerente artículo "El desarrollo de la personalidad y el problema de la actividad fundamental", A.V. Petrovsky caracterizando este período de la psicología soviética escribe:

Nadie negaba la significación de la voluntad y el afecto, pero su estudio no podía ir bajo ninguna comparación, al ritmo del estudio de la actividad cognitiva. Más aún, los estudios sobre los aspectos socio-psicológicos del desarrollo de la personalidad como sujeto del sistema de relaciones, se mantuvieron a la sombra en el curso de muchos años (de los años 30 al 60).<sup>1</sup>

El rezago de los aspectos motivacionales, personalológicos, y la no comprensión del papel del sujeto en la investigación psicológica, son algunos de los aspectos que caracterizaron este período y que incuestionablemente se reflejaron en la concepción sobre la periodización del desarrollo.

Ya en 1982, en nuestro artículo "La comunicación; su importancia en el estudio de la personalidad", habíamos señalado las limitaciones de la concepción elaborada por Elkonin para lograr una periodización del desarrollo de la personalidad. En este sentido señalamos:

Esta concepción del desarrollo hereda la falsa división de lo cognitivo y lo afectivo, elaborada con la ausencia de la categoría personalidad en un plano funcional real dentro de la psicología, y se orienta a determinar los nuevos logros del desarrollo por lo que el sujeto manifiesta en su actividad externa como más significativo, sin embargo, no evalúa las nuevas formaciones o cambios cualitativos que se van produciendo en la personalidad en cada uno de los momentos de su desarrollo.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Petrovsky, A.V.: "El desarrollo de la personalidad y el problema de la actividad fundamental", en revista *Cuestiones de psicología*, No. 1 (ed. en ruso).

<sup>2</sup> González, F.: "La comunicación; su importancia en el estudio de la personalidad" (material mimeografiado).

En dicha crítica también enfatizamos el carácter inadecuado de separar las etapas sobre la base de un tipo de actividad fundamental, que para unas etapas resultaba básicamente de tipo objetal y para otras de tipo íntimo-personal, actividades estas que definían que los logros principales en las distintas etapas del desarrollo representaran, de forma alterna, logros de la esfera cognitiva y de la esfera afectiva, lo que profundizaba la división entre cognición y afecto señalada anteriormente.

Además, lo cognitivo y lo afectivo eran considerados en esta periodización de forma puramente procesal, no teniendo ningún vínculo o unidad interna que permitiera revelar procesos personalógicos.

Los resortes fundamentales del desarrollo de la personalidad eran comprendidos desde esta posición teórica como externos a la personalidad misma. Un tipo de actividad era señalada como fundamental, partiendo de su aparente peso en el período analizado, universalizándose como fuente esencial del desarrollo para dicho período.

Este concepto de actividad fundamental tiene varios aspectos que revelan su insuficiencia para erigirse en concepto rector del análisis sobre la periodización del desarrollo de la personalidad. *En primer lugar*, tenemos el carácter despersonalizado con que se presenta por muchos autores, entre ellos por D.B. Elkonin en su concepción de la periodización.

Esta limitación se presenta de una u otra forma por distintos autores soviéticos; así, V.R. Chudnovsky escribe: "No es la actividad por sí misma, ni la interacción de los tipos de actividad, sino los cambios en la esfera motivacional del niño, que ocurren en la marcha de la actividad, los que condicionan el paso a un nuevo del nivel desarrollo psíquico".<sup>1</sup>

No es la actividad en su implicación operacional la responsable lineal del proceso de desarrollo que se opera en la personalidad durante la realización de la misma, sino el sistema de interrelación y múltiples influencias simultáneas que se crean para la realización de una actividad concreta.

El sistema de realización de la actividad implica, junto a las operaciones que este presupone, un sistema de interrelaciones personales determinado, orientado por un criterio dado de autoridad y organización, del que se derivan las formas de estimulación utilizadas para el desarrollo de dicha actividad. Presupone, además, una determinada forma de interrelación de las influencias institucionales y no institucionales en los marcos de su realización. La interacción sistémica de todos estos factores y determinados aspectos de su acción parcial se integran de forma necesaria en el sentido psicológico que una actividad cobra en el desarrollo de la personalidad.

*En segundo lugar*, y muy relacionado con el primer aspecto señalado, una actividad aislada no puede considerarse como rectora de ningún

<sup>1</sup> Chudnovsky, V.R.: "Sobre un enfoque por edades del problema de la formación de la personalidad del escolar", en revista *Cuestiones de psicología*, No. 4, p. 49 (ed. en ruso).

período del desarrollo. Cualquier actividad está implícita en una composición sistémica de interrelaciones, exigencias y particularidades, en cuya integridad se revela su potencial para el desarrollo de la personalidad. De ahí nuestra aproximación a este problema a través de la comprensión de los factores sociales actuantes sobre el desarrollo de la personalidad, comprendidos como sistemas de actividad y comunicación<sup>1</sup> que se expresan en una estrecha relación a lo largo de todo el desarrollo, a pesar de conservar una autonomía relativa.

Congruente con esta crítica Petrovsky señala:

En calidad de actividad fundamental personalizada en cada período de edad, es necesario formular una actividad compleja de distintos niveles o, más exactamente, un sistema dinámico de actividades, cada una de las cuales resuelve su tarea específica, la cual responde a las expectativas sociales, no existiendo fundamento para dividir este sistema en componentes rectores y acompañantes.<sup>2</sup>

Este autor enfatiza la integración necesaria de distintos tipos de actividad en un sistema dinámico e indivisible, mientras nosotros enfatizamos la integración necesaria y sistémica de todos los aspectos que se vinculan en la realización de una actividad concreta, donde están estrechamente implicados aspectos operacionales y de interrelación. Por tanto, el problema no es de aumentar la complejidad de la unidad utilizada (en este caso la actividad), como de comprender esta de una forma cualitativamente diferente en su propio sentido psicológico.

Otro elemento importante para desarrollar una periodización de la personalidad es comprender la autonomía relativa y la acción simultánea de los conceptos de actividad y comunicación, que algunos autores han querido resolver enfatizando el concepto de interacción, como elemento central del desarrollo (L. Cruz, 1986 y V.Y. Liaudis, 1987).

En el momento actual, el problema de la periodización debe llevarnos más bien a trazar, sobre la base de nuestra posición teórica y los resultados de un conjunto de investigaciones, una serie de lineamientos que orienten la investigación concreta de la cuestión, para no caer en la tentación de presentar otra periodización, que no sea más que el reflejo de la teoría asumida en el análisis de dicho problema.

A estos lineamientos van precisamente orientadas las reflexiones que a continuación exponemos. En primer lugar, se hace muy necesario comenzar los estudios sobre la periodización por el primer año de vida del niño, período muy poco estudiado hasta el presente por la psicología.

<sup>1</sup> Véase González, F.: "La comunicación; su importancia en el estudio de la personalidad" (material mimeografiado).

<sup>2</sup> Petrovsky, A.B.: "El desarrollo de la personalidad y el problema de la actividad fundamental", en revista *Cuestiones de psicología*, No. 1, p. 20 (ed. en ruso).

Este período se revela particularmente importante por la expresión de predisposiciones tonales y comportamentales, que pueden tener carácter genético y congénito, para cuyo estudio aún no disponemos de una metodología eficiente y fructífera, pero no por ello debemos eludir como dirección de investigación. Junto a esto, el nexa comunicativo niño-madre tendrá un papel en los tipos de emoción expresadas por el niño y la forma de las mismas, pues esta constituye la forma social más influyente y organizada de este primer año de vida.

Esta comunicación con la madre se manifiesta básicamente por canales sensoriales, a través del tono muscular de esta, la suavidad de sus palabras, su temperamento, el ritmo de movimientos y muchos otros indicadores que expresan el estado emocional materno. De aquí la significación de que el niño sea deseado, que represente un producto maduro de una relación de pareja, aspectos esenciales en la valoración de la madre sobre el niño, la que adquirirá una especial connotación emocional en esta etapa, mediatizando la relación madre-hijo.

En este primer año de vida, la información esencial con la cual opera el niño es de tipo vivencial, y será un elemento predominante en el desarrollo hasta aproximadamente los cuatro años, cuando la amplitud de conceptos y la experiencia creciente del niño le permiten asimilar conceptualmente, a través de la comprensión, muchos de los fenómenos que le rodean. Sin embargo, antes de los cuatro años las reacciones del niño responden más al tono emocional de los mensajes que al contenido de estos.

Precisamente por esta característica de su funcionamiento psíquico, el niño es susceptible a la fijación de experiencias emocionales traumáticas en estos primeros años de la vida, las cuales le afectarán posteriormente de forma no consciente en diferentes aspectos de su expresión como personalidad. De esto no podemos inferir que la personalidad adulta quede definida en sus aspectos esenciales en estos primeros años de vida del niño. Por el contrario, pensamos que entre estos elementos traumáticos no personalizados (pues los mismos ocurren al margen de la mediatización de la personalidad) y el desarrollo de la personalidad pueden darse muy diversos tipos de relación, que definirán el alcance de estas experiencias traumáticas tempranas en las funciones reguladoras de la personalidad. De acuerdo con el desarrollo que el niño va experimentando, dispondrá de más o menos recursos para regular y neutralizar las posibles influencias negativas que puedan ejercer sobre su comportamiento experiencias traumáticas de este tipo.

Pensamos que es necesario una línea de investigación sobre los problemas que hemos expresado, la cual tendrá un carácter necesariamente multidisciplinaria, donde intervendrían la genética, neurofisiología, neuropsicología, psicología y otras ciencias.

Otro aspecto central que debe ocupar nuestra atención ante la periodización de la personalidad es el tipo de unidades psicológicas y particulari-

dades de la personalidad a periodizar. Evidentemente, la periodización no puede convertirse en la enumeración de un conjunto de rasgos, formaciones o particularidades psicológicas observables en distintos períodos del desarrollo, sino en la determinación y explicación de distintos niveles de organización y jerarquía, tanto de aspectos funcionales, como estructurales de la personalidad, que nos permita explicar la especificidad cualitativa de cada uno de los períodos que definamos como particularmente sensitivos para el desarrollo.

Por ejemplo: ¿es la etapa preescolar una etapa relevante para el desarrollo de la personalidad? ¿Cómo determinar esto? Ante esta cuestión es esencial conocer cómo operan los distintos elementos de la personalidad en esta etapa, así como las formaciones psicológicas que en ella se expresan. Los tipos de indicadores que pensamos pudieran orientar esta definición son, por ejemplo, los siguientes:

- Definir el tipo de contenido que aparece realmente personalizado en la etapa que se estudia.
- Caracterizar los elementos de la personalidad que participan en su función reguladora, así como los indicadores funcionales que se expresen en estos.
- Definir la existencia de síntesis reguladoras o no, en las áreas relevantes en que se manifiesta la función reguladora de la personalidad.
- Señalar la forma en que se expresa el proceso de individualización de la información que la personalidad recibe, así como las vías mediante las cuales convierte esta en relevante para la regulación.
- Tipo de orientación predominante en la esfera motivacional y su relación con las cualidades compartamentales más características de la personalidad.

Otros criterios importantes de periodización pudieran ser los cambios cualitativos en las formas y operaciones estables que caracterizan el pensamiento, y la utilización de información relevante por la personalidad en las distintas esferas de su expresión.

Todos los indicadores son susceptibles de ser utilizados para la caracterización de una etapa concreta del desarrollo de la personalidad, por sus distintas particularidades y formas de expresión en distintos momentos del desarrollo.

Por supuesto, el establecimiento de una concepción de la periodización de la personalidad presupone investigar su desarrollo a partir del principio de la personalidad, superando la tendencia tan arraigada aún de estudiar el desarrollo en términos de descripción de los elementos y procesos que se manifiestan en el mismo.

Otro de los problemas esenciales, necesarios a desarrollar en el análisis de la periodización del desarrollo, es el de las fuerzas motrices que lo estimulan.

La cuestión de las fuerzas motrices del desarrollo ha sido preferentemente presentada en la literatura en forma de contradicciones, cuyo marco en la mayoría de las veces se expresa en elementos externos a la personalidad, o en la combinación particular de elementos externos e internos. Sobre esto también los investigadores se han pronunciado más sobre la base de lo que indica su lógica, que sobre resultados de investigaciones concretas.

Es necesario, por supuesto, la existencia de un planteamiento teórico que justifique y oriente la investigación, pero en esta esfera han abundado más las elaboraciones teóricas que las investigaciones.

A.B. Petrovsky señala dos tipos de regularidades del desarrollo por edades de la personalidad:

Primero, las regularidades psicológicas del desarrollo de la personalidad, cuya fuente es la contradicción entre la necesidad del individuo de personalización (necesidad de ser personalidad) y el interés objetivo referente a él por la comunidad, de tomar solo aquellas manifestaciones de la individualidad, que corresponden a las tareas, valores y condiciones del desarrollo de esta comunidad. (En segundo lugar, señala:) las regularidades del desarrollo que condicionan la formación de la personalidad como resultado de su inclusión en grupos nuevos para ella...<sup>1</sup>

La primera de estas regularidades está muy vinculada con la relación que señalamos en el epígrafe anterior de este capítulo, entre las exigencias de la sociedad y las necesidades de autodeterminación del sujeto, su necesidad de individualizar estas exigencias y poder autodeterminarse en relación con ellas. Es indiscutible que esta regularidad caracteriza el proceso de desarrollo de la personalidad en los marcos de la sociedad. La segunda regularidad señalada por Petrovsky es otro elemento permanente del desarrollo, vinculado con la integración de la personalidad en grupos nuevos.

Sin embargo, pensamos que las regularidades del desarrollo que expresan las fuerzas motrices de este debemos analizarlas en diferentes planos: En primer lugar, es necesario señalar las contradicciones o procesos que afectan la personalidad en el nivel sociedad-individuo. A este grupo pertenecen un conjunto de aspectos socialmente institucionalizados que actúan directamente sobre el individuo, ya sea a través de sistemas parciales de relación en que este se implica, o sin que medien estos. En este plano se ubican las influencias educativas institucionalizadas.

En segundo lugar, están los hechos o contradicciones de un nivel más particular, referidos a la participación del individuo en grupos o en relaciones particulares, cuyos contenidos trascienden los aspectos socialmente

<sup>1</sup> Petrovsky, A.B.: Ob. cit., p. 21.

institucionalizados. Aquí incluimos las relaciones de amor, amistad, pertenencia a grupos, etc. De estas interrelaciones se derivan las influencias educativas no institucionalizadas. En este grupo se inscribe la determinante de otro importante sistema de fuerzas motrices de la personalidad, que al igual que en el grupo anterior se caracterizan por contradicciones, regularidades o procesos que siempre incluyen al hombre en un determinado vínculo actual con aspectos sociales, externos.

En tercer lugar, están los fenómenos que ocurren internamente, en el sistema de la personalidad, el cual es también portador de una serie de fuerzas motrices que no necesariamente implican la presencia actual de elementos externos.

Entre las fuerzas motrices que caracterizan la dinámica y la organización interna de la personalidad tenemos la organización de la esfera motivacional en formaciones psicológicas estables, las cuales implican la estructuración de la motivación en una temporalidad futura, convirtiéndose en un elemento permanente de desarrollo de la personalidad. Ejemplo de estas formaciones son los ideales morales, las intenciones profesionales y el sistema de objetivos actuantes de la personalidad. El sistema de tendencias orientadoras es otro elemento de desarrollo de la personalidad. Por sus características funcionales las tendencias orientadoras implican en su expresión el desarrollo de las potencialidades reguladoras esenciales de la personalidad.

Por sus características funcionales, las tendencias orientadoras se expresan en forma de objetivos mediatos que actúan permanentemente sobre el comportamiento presente, dinamizándolo. Además, la mediatización cognitiva, a través de la cual se expresan estas en la función reguladora de la personalidad, constituye una fuente permanente de reflexiones, valoraciones e interrogantes, que por su elevado valor motivacional, pueden derivar en direcciones del desarrollo de la personalidad, o constituir elementos de este.

Los distintos aspectos que hemos considerado en estos dos primeros epígrafes han implicado, de hecho, nuestras consideraciones sobre vías para la educación. Sin embargo, no hemos presentado estas de forma completa, ni con la organización necesaria para ser comprendida como un sistema. Este objetivo lo desarrollaremos en el epígrafe próximo.

## EL PROCESO DE EDUCACIÓN DE LA PERSONALIDAD. EXIGENCIAS PARA UNA EDUCACIÓN EFECTIVA

Como hemos afirmado anteriormente, la sociedad actúa como un sistema educativo sobre el hombre, sistema que se integra tanto por influencias educativas institucionales (escuela, centros laborales, organizaciones

políticas y sociales, medios masivos de difusión), como de las no institucionales (familia, grupos informales, relaciones íntimo-personales). Estas influencias siempre constituyen un sistema, aún cuando no actúen de forma complementaria en su acción sobre el individuo.

Estas influencias son un sistema, pues las particularidades de cada una de ellas se define en su relación necesaria e insoluble con otras, de ahí que la expresión negativa o inadecuada de un tipo de influencia educativa, independientemente de la relativa autonomía que ellas tienen, debemos también relacionarla con la incapacidad de las otras influencias educativas, para actuar de forma efectiva sobre esta.

Examinaremos las vías para hacer más efectiva la educación a través de los distintos factores que participan en esta. Comencemos por los elementos del sistema institucional.

## Escuela

La escuela tiene un papel central como elemento formador de la personalidad y, por tanto, de las capacidades de esta que permitirán el desarrollo de operaciones que hagan efectivo el conocimiento del niño.

En muchas ocasiones, el proceso de enseñanza (que a su vez es un aspecto esencial del proceso integral de educación) se convierte básicamente en un proceso de transmisión de información por parte del maestro y de reproducción despersonalizada, memorística, por parte de los educandos.

La orientación pasivo-reproductora en el proceso de enseñanza, despersonaliza esta, y desestimula las inquietudes de los educandos más creativos, por cuanto toda su organización y sistema de estimulación están centrados en desarrollar la capacidad reproductora, enfatizándose la repetición de contenidos como vía fundamental para su "asimilación"

En el momento actual se concede particular importancia a los métodos activos en la enseñanza, a pesar de que estos están insuficientemente generalizados aun en la práctica educativa masiva. De acuerdo con distintos autores, los métodos activos siguen el principio de estimular las operaciones que permiten al educando utilizar de forma efectiva su conocimiento.

J.E. Méndez plantea: los métodos activos siguen el principio de que: "cuando menos se enseña más se aprende, porque ser enseñado significa recibir información y aprender es buscarla".<sup>1</sup> Evidentemente, en el proceso de enseñanza tenemos que equilibrar la transmisión de información con los esfuerzos orientados a desarrollar operaciones sobre esta, que impliquen los intereses del educando y su posición activa hacia el conocimiento.

<sup>1</sup> Méndez, J.E.: "Métodos de enseñanza activa", en *Desarrollo del potencial humano*, Vol. 3, p. 298.

El conocimiento no será efectivo, ni podrá ser individualizado, si no acompaña del desarrollo de intereses hacia él por el educando. Solo la motivación a obtener conocimiento puede empujar al joven a la búsqueda de lo nuevo, a probar las operaciones de que dispone y desarrollar otras. Este es un proceso necesariamente individualizado, donde los educandos pueden llegar a resultados similares por vías diferentes, las que el educador debe seguir y orientar, no calificando de manera desestimulante como "bueno o malo" los resultados del esfuerzo realizado por el educando.

El planteamiento de ejercicios y problemas en el proceso de enseñanza debe estimular los procesos de análisis, síntesis, generalización y otras operaciones activas del educando, que no limiten la acción del alumno a la reproducción. Hay que acabar con los problemas tipos que el alumno debe dominar, y promover la definición de operaciones tipo, que tengan en cuenta las potencialidades del educando en las distintas etapas de su desarrollo.

En este sentido, E.P. Torrance plantea un conjunto de aspectos muy interesantes para desarrollar la motivación en niños con problemas en el aprendizaje. Opina que esto se puede lograr:

- Dándoles la oportunidad de que utilicen lo que aprendieron como instrumento para pensar y resolver problemas.
- Dándoles la oportunidad de comunicar lo que aprendieron.
- Mostrando interés por lo que aprendieron y no por sus calificaciones.
- Asignándoles tareas de dificultad adecuada a sus capacidades.
- Dándoles la oportunidad de emplear su mejor capacidad.
- Dándoles la oportunidad de aprender como ellos lo prefieran, por lo menos parte del tiempo.
- Admitiendo y reconociendo diferentes tipos de méritos.
- Dándoles un objetivo y un sentido auténticos a las prácticas de aprendizaje.<sup>1</sup>

Estas recomendaciones aportadas por Torrance tienen un significado universal para el desarrollo de la motivación en los educandos y, por tanto para que la enseñanza sea un medio realmente efectivo en la educación de la personalidad.

Las recomendaciones expuestas apuntan hacia una serie de aspectos diferentes en el alumno, cuyos resultados tienen un significado integral para el desarrollo de la personalidad y de los conocimientos en este proceso. En primer lugar, están relacionadas con la individualización del conocimiento en situaciones nuevas, que exigen la aplicación creativa de lo aprendido, así como la comunicación de lo asimilado en forma individual (aspectos primero y segundo).

<sup>1</sup> Torrance, P.: "Creatividad en el proceso educativo", en *La psicología en la práctica educativa*, p. 4, (material mimeografiado).

En segundo lugar, refiere aspectos vinculados al sistema de estímulos, el cual no está orientado al resultado de forma abstracta, sino a lo que el alumno ha sido capaz de aprender. Esto tiene un valor relativo, que implica necesariamente la individualización de este proceso.

Las capacidades son diferenciadas y se expresan por lógicas y operaciones diferentes, que determinan aproximaciones distintas al proceso de conocimiento, donde no siempre los resultados lineales e inmediatos en una actividad expresan el nivel mayor de desarrollo de las capacidades, ni las perspectivas de estas en el desarrollo ulterior de la persona.

Por esta razón, la estandarización (criterio tan dañino en diferentes esferas de la psicología humana) es totalmente inadecuada para orientar la evaluación y estimulación del proceso de aprendizaje, para el cual deben desarrollarse distintas alternativas valorativas que, a la vez que reflejen el estado actual de desarrollo del educando, estimulen sus potencialidades de desarrollo.

La prueba o los exámenes, de acuerdo con los distintos niveles del proceso educativo, deben contemplar un conjunto de elementos diversos, como son:

- Fijación y utilización de la información aprendida.
- Aplicación de la información aprendida a situaciones nuevas.
- Distintas formas de aplicar lo aprendido.
- Nivel de expresión sobre lo aprendido.
- Capacidad de plantearse problemas a partir de lo aprendido.

Los elementos señalados, que no son más que una orientación hipotética de indicadores posibles a tener en cuenta para evaluar y estimular el aprendizaje, pudieran sintetizarse en una evaluación sobre el estado actual del alumno en el proceso de conocimiento que llegara a este de forma diferenciada y estimulante. Por supuesto, este es un proceso muy complejo que debería ser primeramente investigado para perfilarlo más, y aplicarlo teniendo en cuenta las condiciones y posibilidades reales, tanto de niños como de maestros.

Sin embargo, la no existencia de condiciones objetivas no debe limitar nuestra visión de futuro, que nos permita trabajar desde ahora para alcanzar las condiciones que hagan posible estas.

En tercer lugar, en las recomendaciones citadas se expresa una nueva concepción de la utilización del tiempo escolar, orientada a romper con la prescripción absoluta por parte del maestro de todas las actividades, y permitir un papel más activo al niño en el desempeño de tareas que les resultan más motivantes que estar sentado escuchando al maestro un número abrumador de horas al día.

La actividad de enseñanza, además de lo planteado, debe estimular la participación del alumno en el aula, posibilitar que este haga preguntas, que se plantee interrogantes sobre el material que aprende, orientación mucho más efectiva que la dada por la reproducción lineal de este.

Siguiendo al propio Torrance, creemos muy útil presentar el material de conocimiento de forma incompleta o abierta. En este sentido el autor señala:

El alumno puede descubrir faltas fuera de la escuela y motivarse con ello, o puede descubrir faltas en el aula. Lo incompleto puede hallarse en la pintura, las historias, los objetos de la enseñanza, los ambientes conductuales del aula, o en el ordenamiento de las actividades de aprendizaje. Actualmente, en mi trabajo con niños de 5 años de edad, los he alentado a considerar incompleto todo conocimiento. Se les muestra una pintura, se les lee un cuento, y luego se les pide que piensen, sobre todo, lo que la pintura o el cuento nos dicen sobre los hechos que describen, y luego se les hace preguntas sobre estas cosas.<sup>1</sup>

En esta forma de presentar el conocimiento se estimulan importantes operaciones de la personalidad, como su capacidad para problematizar, plantearse criterios propios, estructurar el campo de acción, en su esfuerzo por configurar una imagen a través de sus elementos valorativos, lo cual no está aclarado de manera inmediata en la información recibida. Además, se educa al niño a no reproducir, se estimula la no reproducción lineal, aspecto esencial para el desarrollo de las capacidades.

Resumiendo nuestras consideraciones sobre el proceso de enseñanza tenemos lo siguiente:

- Debe tener carácter activo, problémico, orientado al desarrollo de las operaciones de la personalidad sobre el conocimiento, y no a la reproducción de este. En este mismo sentido, en la medida en que se desarrollan operaciones sobre el conocimiento, se individualiza este proceso, con resultados muy importantes para el desarrollo integral de la personalidad.
- El sistema de evaluación y estimulación debe ser diferenciado, estimulando al esfuerzo del sujeto, así como los diferentes tipos de operaciones de este sobre el contenido del conocimiento, las cuales pueden tener un extraordinario valor, aún cuando no lleven a un resultado positivo. El error debe utilizarse como fuente de estímulo, no creándose el miedo al error por el tipo de criterio evaluativo utilizado.
- La enseñanza debe ser problemática utilizándose la pregunta y el diálogo con el estudiante como una vía esencial para la impartición de conocimientos. Además, en este carácter problematizador debe estimularse la capacidad del sujeto para plantearse problemas y para orientarse hacia la realidad sobre la base de una representación abierta, no terminada, de los fenómenos que ocurren en ella y son objeto del conocimiento.

<sup>1</sup> Torrance, P.: Ob. cit., p. 6.

- Las formas de enseñanza deben ser diversas, realizando actividades que combinen el aprendizaje con intereses del educando, que le permitan vincular los conocimientos adquiridos con experiencias prácticas: visitas a museos, o zoológicos, jardines botánicos, conversación con personas en los marcos del aula, organización de actividades como los juegos, círculos de discusión, etcétera.

Por supuesto, estas particularidades del proceso de enseñanza no son ajenas al comportamiento integral de la escuela en su acción educativa sobre el educando.

## Relación maestro-alumno

El maestro pasa a ocupar un lugar esencial en el sistema de comunicación del niño cuando este empieza en la escuela, convirtiéndose en el elemento esencial del proceso educativo. Él es la figura en que el educando centra su atención y su expectativa, teniendo por ello una gran influencia sobre el niño.

El maestro no es solo la figura que imparte conocimientos o que ejerce la autoridad en el aula; es, además, quien debe comunicarse con los niños y brindarle afecto. La relación del maestro con los alumnos tiene que ser personalizada, y en ella cada educando debe sentir que ocupa un lugar específico, que es comprendido y que puede confiar en ella para expresarse.

En ocasiones se confunde autoridad con autoritarismo. El prestigio ante los niños y la capacidad para llegar a ellos es el elemento central que define la autoridad del maestro. Cuando este es capaz de transmitir conocimientos que interesan al niño, de preocuparse por él, de imponer la disciplina a través de su propio ejemplo y de una exigencia estable hacia la conducta, la postura y las formas de expresión del educando y, a su vez, de conversar individualmente con él y saber comprenderlo, su autoridad se impone de forma natural.

El autoritarismo es el abuso de la imposición, la investidura de superioridad del maestro sobre el alumno en cada momento de esta relación, el ejercicio desmedido del regaño y la censura en la relación con los alumnos, la incapacidad de personalizar esta relación sobre la base de que solo la obediencia absoluta es la premisa de la educación.

En una relación autoritaria no hay diálogo entre profesor y alumno, sino un monólogo donde solo el profesor lleva el hilo conductor, sin permitir ninguna expresión creativa por parte del alumno. El profesor en esta relación aparece siempre distante del alumno, siendo para este una especie de represor de sus aspectos negativos. La autoridad en este tipo de relación se desarrolla de forma artificial, por miedo, siendo el profesor rechazado por muchos alumnos.

En la relación autoritaria no hay comunicación real profesor-alumno, lo cual es un elemento importante en el establecimiento de una orienta-

ción pasivo-reproductiva en el proceso de conocimiento, pues el alumno ante este tipo de relación tiene temor al error y centra sus esfuerzos en reproducir lo que espera sea agradable para el maestro. En este tipo de relación, el proceso de individualización se desarrolla por una lógica inversa a como debía ser: se produce a través del rechazo a la personalidad del maestro, como única vía para lograr la identidad personal.

Lamentablemente, la búsqueda de la identidad personal a través del rechazo de las figuras adultas de autoridad, sea el maestro o los padres, lleva a que esta identidad muchas veces se reafirme por valores ajenos a los que estas figuras representan, proceso sumamente dañino para el desarrollo de la personalidad.

Una forma igualmente negativa en la relación maestro-alumno es aquella donde el primero no representa una figura educativa real, donde predomina la relajación, la ausencia de exigencias, la falta de hábitos; en fin, aquella en que el maestro no constituye un modelo en sí mismo, siendo su acción totalmente permisiva hacia los alumnos. Esta relación de aparente igualdad y afecto entre maestro y alumno es nociva, pues no establece exigencias que orienten las fuerzas del alumno hacia nuevas adquisiciones, manteniendo a estos en su sistema habitual de expresión y comportamiento.

El maestro debe saber combinar los recursos para imponer respeto y autoridad, y a la vez llegar a los alumnos, comprenderlos y lograr la confianza de ellos. Él debe tener la capacidad de ponerse en el lugar de los educandos, de lograr comprender sus problemas y los determinantes de estos.

Parte esencial de la labor educativa del maestro es posible, como expresamos anteriormente, solo a través de la conversación individual, que es uno de los aspectos más descuidados en este proceso. Hay cuestiones íntimas, personales, que el alumno solo es capaz de abordar en la conversación individual con el profesor, siempre que este sea capaz de ganarse su respeto y confianza.

La vida de los niños con problemas está llena de hechos que le provocan vergüenza, tristeza y ansiedad, sobre los cuales pueden expresarse solo en una relación que elicitte confianza y afecto. Sin embargo, en ocasiones estos niños son rechazados por sus maestros porque tienen manifestaciones conductuales inadecuadas, las que no son más que mecanismos de defensa a aspectos que profundamente los afectan y sobre los cuales no pueden expresar un comportamiento orientado a su solución.

Las conversaciones individuales son un elemento esencial para la individualización de la relación maestro-alumno. En ellas ambos se identifican entre sí y se acercan, adquiriendo el maestro una profunda connotación íntima y emocional para el alumno, por su significación para problemas que tienen una gran importancia para él. Esta posición que el maestro alcanza aumenta sensiblemente su potencialidad para ejercer una influencia educativa positiva sobre el alumno.

Incluso, las relaciones del profesor con el alumno no deben ceñirse al ámbito de la escuela, complementándose con la acción del maestro sobre la familia y la comunidad del alumno, cuando el caso lo requiera. Este tipo de vínculo es la "celula" esencial de la relación escuela-sociedad, aspecto que aún resulta muy insuficiente.

El maestro es el agente activo que articula la acción educativa de la escuela con el sistema completo de influencias educativas de la sociedad. Sin embargo, estos aspectos cualitativos de la acción educativa aún están inadecuadamente programados y controlados dentro del sistema de educación.

El vínculo principal de la escuela con los padres es la llamada reunión de padres, cuya principal función es de tipo informativo. En estas reuniones a los padres se les dan las notas de sus hijos y se les describen algunos comportamientos que el niño debe superar; no obstante, no se profundiza en el papel de los padres en estos resultados, ni se ejerce ningún tipo de acción educativa sobre estos.

Muchas veces con estas informaciones el padre opera mal y lo que hace es descargar sobre el niño la ira o la vergüenza que le provocaron los señalamientos que le hicieron en la escuela, lo que afecta más al niño, no solo en su relación con los padres, sino en su propia relación con la escuela, hacia la cual crea desconfianza, inseguridad y rechazo.

Unido a la información que la escuela brinda en este tipo de reuniones, también es importante la preparación y educación individual de los padres por parte del maestro, quien incluso debería tener incluido en su plan de trabajo la visita a los hogares de niños con dificultades. El alcance de estas visitas es incalculable para el trabajo educativo, tanto sobre el alumno como sobre la familia.

En estas visitas el maestro se percata más del tipo de problemas que afectan al niño en su hogar, y puede individualizar mejor su acción educativa sobre él. Esto es un trabajo educativo y también de prevención, pues muchas veces los niños con problemas e inadaptación escolar, son la cantera mayor del delito y otras formas de comportamiento antisocial.

Las investigaciones realizadas por nosotros demuestran la ineficiencia que aún tiene el trabajo educativo de los maestros. Así, por ejemplo, en nuestras investigaciones sobre ideales morales, no llegan ni a un 3 % los niños, adolescentes y jóvenes que asumen la figura de su maestro como ideal, lo que evidencia que esta todavía no goza de la admiración y el afecto suficiente en los niños para actuar en calidad de modelo de su comportamiento individual.

La acción educativa de los maestros aún es insuficientemente individualizada, poco efectiva, manteniéndose más a nivel grupal que individual; con esto escapan a su atención problemas decisivos de la vida de los educandos. Al ser grupal, los marcos de exigencias y valoraciones son comparativos entre los niños, con lo que se estandariza el proceso de influencia educativa.

El propio sistema de estímulos que se utiliza en la vida escolar puede tener niveles diferentes. Uno es el representado por el criterio de las notas para evaluar al niño, sobre el cual nos referimos en uno de los epígrafes anteriores, sugiriendo que la evaluación no debía ser estandarizada, sino altamente individualizada y orientada por un conjunto de indicadores que reflejaran verdaderamente el desarrollo del niño en su vida escolar. Sin embargo, este cambio no puede ser obra de un acto de buena voluntad, sino determinado por la madurez del propio estado actual del proceso educativo, así como de los maestros.

Por tanto, debemos enfatizar vías de estímulos que compensen las limitaciones de las calificaciones, tal y como estas son utilizadas en el momento actual. Una de estas vías es la valoración individual del profesor sobre el alumno. Ella puede tener un significado emocional tal, que refuerce la autodeterminación del alumno en la superación de sus dificultades, aspecto cualitativo que el profesor establemente debe evaluar y estimular. Esto es imposible de reflejar en la nota, resultado frío que muchas veces hace más daño que bien, incluso en los muchachos de altas calificaciones.

Sobre las notas se han referido muchos autores con diversos planteamientos críticos; así H. Hefferman escribe:

Las evaluaciones poco dignas del desempeño de los niños, solo promueven una competencia destructiva. Sin embargo, es evidente que los sistemas competitivos no resultan eficaces como estimuladores del logro de objetivos deseables. Un niño que se haya desempeñado bien sentirá que ha fracasado tan solo porque alguien lo ha superado. Otro puede sentirse orgulloso por un desempeño mediocre por el solo hecho de estar antes que otros, y de ese modo los niveles de aspiración de los dos niños decrecen.<sup>1</sup>

En nuestras investigaciones sobre el afecto de inadecuación, como forma de respuesta emocional inadecuada ante el fracaso, hemos llegado a conclusiones sobre las causas del fenómeno que describe Hefferman. Este tipo de evaluación por notas afecta no solo los niveles de aspiración de los niños, sino su propio desarrollo moral, pues el centro de sus aspiraciones se traslada, de obtener logros en la actividad que realiza, al logro de una posición de supremacía entre quienes le rodean, lo cual estimula el desarrollo de motivos individualistas en la personalidad. Sobre la repercusión moral de esto nos detendremos en el próximo capítulo.

El sentido de la nota cambia para el estudiante cuando el maestro la acompaña de sus reflexiones y valoraciones, tanto en un plano colectivo como individual. De esta forma, la calificación se convierte en un importante instrumento de trabajo educativo.

<sup>1</sup> Hefferman, H.: "Las escuelas y el desarrollo de la personalidad", en *La educación y la personalidad del niño*, p. 222.

El maestro es el elemento vivo, activo, cuya actuación define el sentido educativo que tienen para el alumno las diversas actividades que este realiza en la escuela. La relación maestro-alumno es decisiva para todo el proceso educativo, y la misma debe ser perfeccionada en la concepción general que rige los planes de educación en nuestro país, organizando mejor la expresión y el control de dicha relación.

La exigencia de nuevos niveles en el trabajo educativo del maestro determina el logro de una mejor preparación de este en psicología y pedagogía, así como un entrenamiento para el manejo de técnicas grupales y de conversación individual, cuya utilización implica una metodología bien definida.

## Sistema de actividades extraescolares

Unido a la actividad de enseñanza que transcurre a través de las clases, la escuela debe tener un sistema de actividades extraescolares, cuya realización debe depender de su propia iniciativa y gestión, pues estas son imposibles, y a veces inadecuadas, si se conciben en un plan nacional, de forma similar para escuelas que tienen problemas y poblaciones escolares diferentes.

Las actividades extraescolares pueden ser de tipo muy diverso; visitas, conversatorios, discusión de películas, excursiones y muchas otras. En su organización la escuela debe contar con apoyo de otras instituciones y organizaciones, aspecto importante del vínculo de la escuela con la sociedad. Además, los padres pueden ser importantes colaboradores de las mismas, si realmente se implican en la vida de la escuela.

En las actividades extraescolares el niño recibe nuevos conocimientos y experiencias que pueden tener un importante papel en el proceso educativo. Así, cuando en una película el maestro o el personal especializado que dirige la actividad puede orientar su atención a enjuiciar hechos y comportamientos que van educando los valores del niño y su propia concepción del mundo, se produce en los educandos un proceso de reflexión de importante valor educativo.

En experiencias realizadas hemos visto la gran atención que los niños son capaces de desarrollar en un conversatorio con un compañero internacionalista, con quien rápidamente se identifican y al que admiran. En estas conversaciones extraescolares informales, los niños son capaces de formular gran cantidad de preguntas y de oír con gran receptividad las valoraciones del compañero. Después de esta experiencia, observamos que los niños se refieren a esta charla en sus actividades informales, lo que evidencia la significación de ella en su desarrollo.

Este tipo de actividad presupone una autonomía en el niño que estimula su responsabilidad, la educación de sus hábitos de comportamiento y

expresión individual: en fin, estimula su autoeducación. El educando se enfrenta a situaciones nuevas, donde se siente respetado y ante las que debe asumir una posición individual con sus preguntas y reflexiones.

El sistema de actividades extraescolares debe reflejarse en las propias clases, lo que permite al maestro referirse a aquellas, escuchar a los niños que no participan activamente y estimular los resortes educativos que dichas actividades implicaron.

Como hemos expuesto, la escuela es una institución central del sistema de influencias educativas, cuya efectividad dependerá de un gran número de factores que nuestras investigaciones pueden ir precisando y ayudando a desarrollar. Junto a la investigación, el quehacer profesional del psicólogo en el sistema educacional se convierte en un imperativo del actual nivel alcanzado.

## Familia

Por su peso a lo largo de todo el desarrollo de la personalidad, la familia ocupa un lugar esencial en el proceso educativo, que se complementa con la escuela.

En la familia el niño forma sus primeros hábitos, intereses y formas de comportamiento, factores que resultan esenciales para su proceso ulterior de desarrollo en marcos institucionales, el cual empieza temprano para la mayoría de los niños, a través del círculo infantil.

En la familia cubana actual la mayoría de los padres trabajan, lo que implica que el contacto efectivo con los hijos sea relativamente pequeño, fenómeno universal en los países de mayor desarrollo socio-económico del momento actual. Esta situación exige que este tiempo sea adecuadamente utilizado en la comunicación con los menores.

La comunicación con el niño es una vía fundamental para brindarle atención, afecto, y desarrollarle nuevas habilidades. El papel de los padres es esencial a lo largo de todo el desarrollo del niño, incluyendo sus períodos de adolescencia y juventud.

El peso relativo de otros tipos de comunicación en distintos períodos del desarrollo ha llevado a muchos autores a una definición mecánica y simplista sobre la pérdida de significación de la relación con los padres en el período adolescente y juvenil.

El estropeamiento en las relaciones del adolescente y el joven con sus padres no constituye una regularidad del desarrollo, por el contrario, una inadecuación de este.

Los elementos que participan del desarrollo son elementos vivos, no estáticos, cuya relación con el niño debe necesariamente cambiar de forma a lo largo de este proceso. Este es el caso de las relaciones con los padres, lo que es generalizable al maestro y a toda influencia adulta relevante en el desarrollo.

En muchas ocasiones las relaciones de los padres con los hijos tienen carácter profundamente autoritario, actuando los padres siempre en forma de jueces, lo que implica su constante sanción a los comportamientos y reflexiones de los hijos que no encajen en su sistema valorativo. En este tipo de relación, el hijo pierde considerable autonomía, cuyo proceso de rescate en etapas superiores de la vida puede llevar a conflictos, incluso irreconciliables con sus padres.

La relación con los padres va adoptando nuevas formas cualitativas a lo largo del desarrollo, las cuales implican nuevas maneras de relación, nuevos criterios valorativos y objetivos diferentes dentro de esta relación. Queremos generalizar de forma automática el estilo y las pautas de relación de una etapa a otra es un error común entre los padres, el cual lleva a dificultades y enfrentamientos en sus relaciones con los hijos.

Al igual que en el caso del maestro, la relación del padre con los hijos debe ser de participación, individualizada, en la que primen una adecuada comunicación y vínculo afectivo entre ambos. Las normas y valoraciones del padre no pueden ser impuestas de forma inmediata e irreflexiva a los hijos.

Cuando entre los padres y el hijo no existe un vínculo comunicativo adecuado, mediante el cual se expresen recíprocamente ambos, sin ninguna reserva en su relación, la acción educativa de los padres merma significativamente.

Existen muchos estilos inadecuados y deformantes en la relación entre padres e hijos, de los cuales presentaremos algunos que se manifiestan de forma más generalizada.

## Relación sobreprotectora

En este tipo de relación los padres están centrados en que no le ocurra nada al "niño" (uso las comillas, pues estos tipos de relación tienden a perdurar a lo largo de toda la vida), siendo otra de sus características principales la sustitución de funciones, quehaceres y responsabilidades propias del niño, por sus padres. Los dos rasgos señalados determinan que el hijo no desarrolle las potencialidades de la personalidad propias de su edad, careciendo de recursos propios para enfrentar las situaciones normales que le surgen en la vida. Este tipo de relación genera una invalidez psicológica sumamente nociva para el desarrollo de la personalidad.

## Relación compensatoria

Es aquella en que el padre, ante su incapacidad o imposibilidad para brindar al hijo la atención que necesita, utiliza otros medios para ganar el afecto de este y expresar el suyo propio. Un ejemplo muy difundido de este

tipo de situación es la constante entrega de bienes materiales al hijo, que lo diferencian profundamente de quienes le rodean. En este tipo de relación, que muchas veces se acompaña de sobreprotección en el sentido de resolverle al niño las situaciones difíciles que enfrenta, se generan efectos muy disímiles para el desarrollo de la personalidad, aunque todos nocivos a ella. Estos jóvenes suelen ser muy inseguros, egoístas, altaneros y autosuficientes, aunque, por el contrario, en otras ocasiones son más bien tímidos y susceptibles, más conscientes del afecto que necesitan.

### Relación autoritaria

En esta relación el hijo es ante todo el subordinado de sus padres, quienes representan el criterio de autoridad suprema y la razón absoluta. La relación es de tipo "monológica", o sea, en forma de monólogo del padre hacia el hijo en todas las cuestiones de importancia. Esta relación está estructurada en forma de deberes que el hijo debe cumplir, los cuales son contenidos rígidos e inalterables, definidos de forma absoluta por los padres. Coarta la creatividad y la expresión individual, aunque sus efectos sobre la personalidad no se expresan linealmente, dependiendo estos de la propia personalidad en desarrollo de los hijos. Así, en unos casos esta relación engendra sumisión, pasividad e inseguridad en los hijos, mas en otros desarrolla rebeldía, creatividad y audacia. Sin embargo, sus huellas negativas sobre el equilibrio emocional y la personalidad de los hijos se reflejarán, aun cuando estos sean personalidades productivas, con un activo potencial de crecimiento en su desarrollo.

### Relación indiferente

Este tipo de relación se caracteriza por su bajo tono afectivo y la despreocupación de los padres por el desarrollo y comportamiento de sus hijos. En ella los padres son absolutamente permisivos, no por afinidad con sus hijos, sino por indolencia y despreocupación.

Estos cuatro tipos de relación no necesariamente se presentan de forma pura, pues sus características aparecen combinadas en muchos casos, aunque en sentido general la relación pueda definirse por su carácter predominante, en algunos de los tipos señalados.

Hay otros tipos de relaciones inadecuadas, aunque hemos mencionado algunas de las más frecuentes en nuestra población. Además, muchas veces los rasgos inadecuados de la relación se expresan a través de las definiciones anteriormente planteadas. Así, una relación agresiva por su tono, por regla general coincide con la autoritaria, aunque la agresividad en sí misma puede ser el resultado de la descomposición absoluta del vínculo familiar, hasta el punto de que el mismo puede carecer de regularidades que permitan su clasificación.

## Los padres como modelos para los hijos

La acción educativa de los padres sobre los hijos no se limita a los vínculos explícitos de las relaciones entre ellos. Todo comportamiento de los padres es observado por sus hijos y tiene una repercusión en estos.

El niño va construyendo la imagen de sus padres a través de sus relaciones directas con ellos, así como por lo que observa de las posiciones asumidas por los padres ante las distintas situaciones y hechos de la vida cotidiana.

La conversión del padre en un modelo para sus hijos es un proceso complejo, que no depende solo de cuán positivos sean los comportamientos sociales e individuales del padre, sino, y esencialmente, del nivel de comunicación que existe entre el padre y el hijo.

La comunicación acerca la relación entre padres e hijos, y ambos se vuelven más sensibles a valorar gestos, características y posiciones ante la vida del otro, que pasarían inadvertidas si la comunicación entre ellos no fuera rica.

Por tanto, la capacidad del hijo para admirar a sus padres y construir un verdadero modelo a seguir en su comportamiento individual a partir de estos es la resultante de un proceso activo de interacción, donde los hijos van conformando el sentido psicológico que los padres tienen en su vida.

Los padres no tienen un valor *per se*, definido por sus atributos y cualidades personales, para la educación de sus hijos. El potencial educativo de las figuras paternas depende, ante todo, del vínculo de comunicación padre-hijo, sobre el cual se desarrollan la confianza, comprensión, seguridad y otros importantes atributos que definen la significación psicológica de una relación de este tipo.

Las dificultades existentes aún en nuestro país en las relaciones padre-hijo se reflejan en el número relativamente pequeño de escolares que señalan a sus padres como modelo ideal.

Cuando ni los padres ni maestros constituyen ideales a seguir por el niño, las potencialidades de otras figuras o modelos mucho más alejados de su vida cotidiana, para convertirse en ideales efectivos a seguir por estos, es verdaderamente remota.

El ideal no es solo importante por su significación para el desarrollo de cualidades y comportamientos de la personalidad infantil, adolescente o juvenil, sino también para educar un tipo de valoración cualitativa en las relaciones humanas, que será significativo para el aprovechamiento por la persona de otras relaciones relevantes que ocurran a lo largo de su vida.

Cuando el padre se erige en un verdadero modelo para sus hijos sus potencialidades educativas se multiplican, pues la sensibilidad del hijo para captar los más mínimos detalles del comportamiento de sus padres y convertir estos en fuente para su autoeducación crece considerablemente.

## Funcionamiento familiar

En la literatura psicológica abundan los trabajos sobre las particularidades y tipos de funcionamiento de la familia. La familia, como todo grupo humano, se manifiesta en dinámicas de relación muy diferentes, constituyendo un sistema cuya expresión integral afecta a todos sus miembros.

Los nexos que se expresan en la dinámica familiar pueden ser explícitos, revelados de forma directa en el sistema de interrelaciones, o implícitos, cuando los mismos subyacen tras las manifestaciones directas de los miembros, lo cual determina un volumen de información indirecta que afecta a los distintos miembros de esta dinámica.

Los mensajes implícitos de una dinámica familiar pueden llegar a las personas solo de una forma emocional, sin que esta pueda tomar conciencia de las determinantes familiares que afectan su estado anímico. Así, muchas veces encontramos pacientes en consulta que expresan una valoración positiva consciente sobre su familia; sin embargo, se deprimen o ponen agresivos cuando están en su hogar, y rehuyen por todas las vías posibles su presencia en este.

El tipo de funcionamiento familiar más sano es aquel que se caracteriza por la expresión franca y abierta entre sus miembros, y por la capacidad de estos de mantener una relación de comunicación adecuada, diferenciada, que contribuya a una dinámica familiar centrada en el desarrollo emocional y personal de los miembros que la integran.

Un funcionamiento familiar sano implica un sistema valorativo interno de la familia, carente de estereotipos que orienten sistemas valorativos estables de unos miembros sobre los otros, lo que constituye un elemento muy dañino al desarrollo de la personalidad. Las valoraciones entre los miembros de la familia deben apoyarse en estimular lo positivo de cada miembro y orientar la reflexión sobre lo negativo; esto es particularmente importante en la valoración de los padres sobre los hijos.

No deben crearse relaciones de supremacía dentro de la familia, orientadas a discriminar a unos miembros sobre otros, por sus mayores aptitudes, simpatías o cualquier otro factor comparativo. Este tipo de relaciones lleva implícito un mensaje afectivo que por lo general es dañino al miembro sistemáticamente perjudicado en la comparación.

La dinámica familiar no debe utilizarse para resolver las tensiones individuales de los miembros, ni para canalizar de forma implícita las tensiones y contradicciones que surgen entre estos. En este sentido son frecuentes los intentos de utilizar a los hijos en los conflictos entre los padres, factor que resulta sumamente dañino al desarrollo de los primeros; incluso, distintos autores han encontrado estos conflictos en comportamiento esquizofrénicos tempranos (Brodey, 1959; Zak y Rubinstein, 1979 y otros).

Otra desviación frecuente en la dinámica familiar es la descarga de tensiones entre dos de los miembros sobre un tercero. Esta forma de relación

es particularmente nociva cuando la tensión entre los padres recae sobre los hijos. Este fenómeno se manifiesta con frecuencia en parejas infelices, con dinámicas completamente alteradas de relación, pero que no han asumido esta como problema, descargando el malestar que la propia vida de pareja les provoca en hechos o personas que son convertidos en causa del malestar.

En las relaciones íntimas del hombre, donde el matrimonio debe ocupar un lugar central, con frecuencia se observa una tendencia individual a la defensa acrítica e irracional de la imagen de estas que no coincide con su realidad, lo que se convierte en un mecanismo psicológico necesario por el enorme peso de esta relación para la vida emocional del sujeto.

Este tipo de relaciones, por lo general, se establece, en personalidades con recursos psicológicos insuficientes o inadecuados, condicionando, a su vez, el ulterior deterioro de las personalidades implicadas en el curso de la relación.

La familia representa, quizás, la forma de relación más compleja y de acción más profunda sobre la personalidad humana, dada la enorme carga emocional de las relaciones entre sus miembros.

En los vínculos emocionales del hombre y sus regularidades, la familia tiene un papel esencial. En ella el hombre aprende a entregar, recibir y expresar su afecto. En la vida familiar se configuran un conjunto de necesidades esencialmente afectivas, que posteriormente la personalidad asumirá de forma muy diversa. Entre estas necesidades se encuentra la de afecto, comunicación, reconocimiento, valoración social y muchas otras de fuerte connotación emocional.

Los sistemas esenciales de información de la personalidad (el vivencial y el conceptual), deben avanzar de forma armónica sobre el desarrollo de formaciones y unidades psicológicas cognitivo-afectivas, bajo la influencia de la acción familiar. La acción familiar patógena provoca una dicotomía entre afecto y cognición dado los patrones de doble vínculo imperantes en la comunicación familiar.

En ocasiones en la dinámica familiar se manifiestan un conjunto de principios, valores y sentimientos por la vía verbal, que son negados por el conjunto de expresiones no verbales, implícitas en las relaciones entre los miembros de la familia. Estos sistemas de comunicación afectan siempre, de una u otra forma, el desarrollo de la personalidad de los miembros de la familia, dando lugar a vivencias que responden a las influencias no verbales, que son contradictorias con los principios y valores que al sujeto se le han incalculado y que predominan en su esfera consciente.

Estas contradicciones entre el sentido de las vivencias y los conceptos que orientan la acción consciente del sujeto en los marcos de la familia, forman parte de aquellas que la personalidad debe enfrentar en los distintos momentos de su desarrollo, cuya solución dependerá de los recursos de que la personalidad disponga.

Uno de los errores del psicoanálisis fue la prevalencia absoluta del efecto de un determinado trauma sobre la personalidad, lo que definía el carácter universal del trauma o la contradicción para el desarrollo de la personalidad. Desde nuestro punto de vista, las experiencias emocionales negativas no concientizadas o inadecuadamente concientizadas forman parte del sistema de factores que concurren en una acción simultánea sobre la personalidad a lo largo de su desarrollo, dependiendo su sentido psicológico de las potencialidades de la personalidad que se expresan en su definición ante esta multiplicidad de influencias heterogéneas que actúan sobre ella.

Siguiendo una de las ideas que ha tenido carácter rector a lo largo de este capítulo, la familia debe ser una de las influencias en el proceso de individualización del sujeto, lo cual presupone la estimulación a la autonomía de sus miembros. Refiriéndose a esto, J.B. Nagy escribe:

Previamente, hemos descrito aquel rasgo de los sistemas familiares "simbióticos" o patológicamente cerrados que, mediante la eliminación tanto de la elección individual como de la impredecibilidad, convierte a estas redes relacionales en una fusión intersubjetiva. La definición de un sistema familiar patológicamente cerrado no descansa en el número o la calidad de los contactos extrafamiliares. Antes bien, es fusión intersubjetiva o transpersonal, en oposición a la iniciativa autónoma de parte del miembro.<sup>1</sup>

Existe un consenso en la literatura sobre el carácter dañino de fusiones intersubjetivas, en las que el sujeto se despersonaliza en el marco familiar, asumiendo posiciones determinadas desde afuera que impiden su expresión y crecimiento autónomo.

Es indiscutible que aún debemos investigar muchísimo la familia en su acción sobre la personalidad, para pasar del plano descriptivo, esencialmente fenoménico, de detallar efectos de su funcionamiento que se expresan linealmente en las conductas observables, al conocimiento de sutiles e intrincados mecanismos de acción de la familia, cuyo potencial para la educación de la personalidad resulta ilimitado.

La familia ocupa un lugar excepcional entre los sistemas de influencias educativas que afectan la personalidad, siendo algunas de las razones de esto, las siguientes:

- La familia expresa una historicidad irreplicable en los otros sistemas de interrelación del sujeto.
- Por su origen, el vínculo familiar es portador de una elevada carga emocional, lo cual hace que las interrelaciones que se producen en esta sean particularmente influyentes sobre la personalidad de sus miembros.

<sup>1</sup> Nagy, J.B. y J.L. Framo: *Terapia familiar intensiva*, p. 89.

- El vínculo familiar el sujeto lo siente como propio, como íntimo, por lo tanto se implica en él de forma más natural que en cualquier otro tipo de nexo.

## Separación de los padres

La separación de los padres es, sin lugar a dudas, un hecho que representa tensión para el niño. Sin embargo, los hechos o experiencias que el hombre enfrenta en su vida no por tensos se convierten en traumáticos. Incluso, como planteamos en el epígrafe referido al desarrollo, solo las situaciones portadoras de una tensión capaz de movilizar los recursos de la personalidad son capaces de devenir como situaciones del desarrollo.

En este sentido, la separación de los padres no tiene un valor homogéneo para el desarrollo de la personalidad infantil, dependiendo su efecto sobre esta del propio proceso de separación, de la forma en que esta ocurre, del tipo de relación de los padres entre sí y de los padres con el niño después de la separación, de las particularidades de personalidad del niño sometido a este proceso y de su propia edad. La situación de la separación no tiene en sí misma un valor traumático para la personalidad.

Cuando los mensajes verbales y no verbales que el niño recibe son congruentes, cuando la comunicación entre los padres se mantiene sin agresiones ni situaciones de particular tensión centrándose los padres en el hijo al interactuar con este, manteniéndose en líneas generales de forma adecuada la atmósfera afectiva que rodea al niño, el divorcio no tiene que convertirse en un hecho traumático.

Resulta fundamental al separarse los padres que los niños sigan sintiendo su valor afectivo por ambos y que mantengan su lugar, objetivamente, dentro del mundo de relaciones de ellos.

Una vez ocurrida la separación viene un proceso complejo, que debe ser manejado con mucho afecto, tacto y comunicación con el niño por parte de ambos padres: es la integración de los niños a los nuevos sistemas de relaciones que los padres creen, dentro de los cuales estos deben ocupar su lugar, de acuerdo con la historia anterior en su relación con los padres, así como a sus posibilidades comportamentales reales.

El niño debe ser entendido durante todo este período en sus reflexiones, inquietudes e interrogantes, así como en sus reacciones afectivas inadecuadas como celos, hostilidad y otras, muy proclives a aparecer en estos momentos. La comprensión de los padres no se debe expresar en una tolerancia absoluta al niño, lo que es muy nocivo, sino en comunicarse con este, controlando sus propios estados emocionales.

Como todo hecho que la personalidad enfrenta a lo largo de su desarrollo, el divorcio por sí mismo no es portador de un efecto negativo sobre la personalidad, constituyendo una experiencia más del desarrollo infantil, ante la cual el niño desarrolla nuevas posibilidades como personalidad que

le permiten enfrentar y trascender este hecho. Todo ello, por supuesto, si se cumplen las condiciones que expresamos por parte de los adultos.

La educación de la personalidad es obra de toda la sociedad en su conjunto, pero hemos enfatizado los sistemas familia y escuela en este capítulo, pues describiremos otras formas de influencias en lo sucesivo, específicamente relacionadas con los aspectos de la personalidad que estudiamos.

### EDUCACIÓN MORAL DE LA PERSONALIDAD

#### INVESTIGACIÓN SOBRE LA ESFERA MORAL DE LA PERSONALIDAD

Antes de pasar al análisis psicológico de las formaciones y mecanismos de la regulación moral de la personalidad, debemos expresar algunas consideraciones sobre el significado de la moral en la regulación del comportamiento y las particularidades de su expresión dentro de una determinada sociedad.

La existencia de relaciones sociales, como expresión necesaria de las relaciones de producción en que se apoya la integración del hombre en la vida social, presupone, de hecho, un conjunto de contradicciones que deben ser reguladas para lograr la inserción adecuada y productiva del hombre en el sistema social en que vive.

Las relaciones morales van a devenir como expresión necesaria del vínculo entre los hombres en las condiciones que un sistema socioeconómico plantea. Sin embargo, sería erróneo ver la moral solo en dependencia de la estructura clasista y socioeconómica, sin tener en cuenta la historia, cultura y tradiciones de un país, las que también expresan un determinismo socioeconómico, pero actuante en una dimensión histórica que no puede identificarse de forma lineal con las expresiones del sistema socioeconómico actual.

Es cierto que la moral, como sistema supraindividual de valores, normas y principios, se determina por la necesidad social a la que este sistema sirve. Sin embargo, el sistema moral que presupone el desarrollo social se expresa de formas muy diversas en las distintas clases, grupos e individuos

que integran la sociedad. Los elementos esenciales que reflejan las necesidades morales actuales, actuantes en la sociedad, aparecen estructurados con reguladores morales que, aun cuando no reflejan las necesidades actuales, constituyen la expresión necesaria de la historia anterior de este hombre, la cual, si bien puede ser manejada de una u otra forma por la intencionalidad de quienes dirigen los cambios y estructuras políticas establecidas, no resulta modificable de inmediato en la conciencia individual y social de los hombres.

El desarrollo del concepto moral es objeto esencial del nivel filosófico del conocimiento, pues su análisis presupone relacionar la moral con las regularidades generales que caracterizan el movimiento social en un momento concreto del desarrollo. Las fuerzas que intervienen en este movimiento son múltiples y no pueden simplificarse en falsas generalizaciones que integren una moral única y homogénea para los sistemas socioeconómicos imperantes en un momento dado.

Los filósofos marxistas al referirse a las particularidades y funciones de la moral plantean que ellas se determinan por el tipo de tareas que la moral resuelve, por el tipo de contradicciones que presupone la moral para su solución. En este sentido se ha enfatizado con singular fuerza que para el surgimiento y existencia de la conciencia moral tiene un gran significado la relación entre lo personal y lo social.

Con respecto a este enfoque escribe O.N. Krutov:

Si consideramos que la forma de asimilación de la realidad es la asimilación de la contradicción entre lo social y lo personal, con ayuda de lo moral, entonces, todas las particularidades de la conciencia moral es necesario definir las de esta contradicción.... La conciencia moral no sirve solo a la sociedad en su conjunto, sino a cada persona de esta sociedad, ella es necesaria al funcionamiento del sistema social y de la actividad vital de la personalidad, al miembro concreto de la sociedad. Ambos aspectos del rol de la conciencia social en la práctica se interrelacionan estrechamente... En calidad de conclusión concreta de los razonamientos previos, establecemos la siguiente tesis: el campo de contradicción que da la vida a la moral es amplio, en un plazo general, este es la actividad del hombre social.<sup>1</sup>

La moral muchas veces ha sido analizada de forma muy mecánica y unilateral (incluso en la literatura marxista), planteándose un código moral ideal del constructor del socialismo, que no tenía nada que ver con las particularidades reales de la sociedad socialista en un momento dado. La moral debe tener muy en cuenta las necesidades individuales que aparecen

<sup>1</sup> Krutov, O.N.: *Lo cognitivo y lo afectivo en la moral*, p. 12 (ed. en ruso).

como expresión necesaria del modo de vida del hombre y de sus relaciones sociales en un momento histórico determinado. Ella no se puede determinar de forma abstracta por lo que el sistema social necesite, sino por lo que el sistema determina en el hombre, pues este no puede hacer suyo algo que trasciende sus posibilidades reales de asimilación.

En este momento del problema comienza a jugar un papel esencial la psicología, ya que en sus investigaciones se definirán las potencialidades reales del hombre para actuar sobre la base del sistema de demandas sociales planteadas. A su vez, la investigación psicológica permite definir la forma en que los distintos grupos e individuos regulan su comportamiento para lograr las conductas morales esperadas socialmente.

El desarrollo moral no puede evaluarse únicamente por la congruencia entre la conducta del individuo y la norma social establecida, sino investigando, como aspecto de gran importancia, las causas que determinaron el comportamiento del hombre.

El conjunto de expectativas, normas, valores y principios de la sociedad son individualizados por el sujeto y encuentran su lugar en la regulación del comportamiento, a través de la personalidad de quien los asume.

La moral socialista no es un contenido normativo que se impone al sujeto desde afuera, determinando comportamiento estandarizados de este ante un conjunto de valores y principios universales. El desarrollo del individuo que el sistema socialista necesita exige creatividad y posición activa ante la vida, lo que en el campo de la moral se expresa en la necesaria individualización de su contenido para regular el comportamiento.

La mayoría de las investigaciones psicológicas realizadas sobre la regulación moral se han orientado más a la descripción de unidades psicológicas parciales, definidas por su expresión lineal en la conducta, que al estudio del sentido moral del sistema integral de expresión de la personalidad, que comprende tanto su momento conductual, como su momento reflexivo-valorativo. Los comportamientos concretos que asume el hombre no pueden expresar linealmente sus determinantes psicológicos, pues estos son más ricos y complejos que cualquier conducta concreta.

Además, la posición que se asume ante algo expresa, unido a sus determinantes más esenciales de índole moral, la alternativa elegida por el sujeto, que este siente como más consecuente con los principios que lo guían, lo que no presupone necesariamente la coincidencia de esta alternativa con la valoración social del comportamiento asumido.

Precisamente el enfoque atomizado de la conducta moral, centrado en la definición de unidades parciales que explican esta, al margen del sujeto integral, responsable y actor de dichos comportamientos, muchas veces distorsiona el análisis integral del desarrollo moral del hombre, presentando sus distintas conductas como parciales y no interrelacionadas entre sí. De esta forma los prejuicios raciales se ven como un comportamiento

aislado del hombre, que responde a un tipo de relación social parcial que los determina, no teniendo nada que ver con la condición moral general de quien los expresa.

Con este enfoque se pretende individualizar problemas que responden a regularidades generales del sistema en que el hombre vive, y que expresan, además, la calidad moral general que este hombre puede alcanzar en dicho sistema. Cualquier acto o contenido moral parcial es expresión de una lógica moral general del sujeto que lo expresa.

El racismo, explícita o implícitamente, presupone la existencia de superioridad de unos hombres sobre otros, el reconocimiento de mayores derechos de unos hombres sobre otros, un concepto de justicia social a favor del discriminador y otro conjunto de premisas lógicas, que expresan integralmente la ideología del hombre que lo manifiesta; por tanto, el racismo como prejuicio puede actuar como indicador general del desarrollo moral de la personalidad, perdiendo su sentido psicológico cuando se le describe solo como actitud parcial de esta.

En este sentido, Rosa T. Rodríguez, en un artículo sobre el estado actual de las investigaciones sobre la formación político ideológico de los jóvenes cubanos, escribe:

Como generalidad tampoco en estos casos se logra dar cuál es la dimensión moral del joven e igualmente se llega solamente a la caracterización de manera aislada de un conjunto de elementos, sin penetrarse en la unidad psicológica moral de la personalidad como sistema íntegro regulador o singularidad de determinadas cualidades.<sup>1</sup>

Es indudable que el tipo de investigaciones realizadas ha respondido tanto a la madurez de la ciencia psicológica en nuestro país, a su nivel de desarrollo, como a la propia cosmovisión que ha orientado a los investigadores al análisis del problema. Por supuesto, la existencia de esta tendencia, como bien señala la autora, no incluye todas las direcciones de investigación desarrolladas en Cuba sobre este problema.

No obstante, el nivel actual alcanzado en esta dirección de trabajo evidencia una tendencia al desarrollo que permite plantearnos un nuevo nivel cualitativo en el curso de las investigaciones sobre la esfera moral de la personalidad, orientado, precisamente, al nexo de la regulación moral con el desarrollo integral de la personalidad que expresa este, lo cual es posible, también, gracias a los avances teóricos y metodológicos en los propios estudios sobre la personalidad.

<sup>1</sup> Rodríguez, Rosa.: "La formación político-ideológica. Apuntes de una revisión temática", en revista *Estudio*, del Centro de Estudios sobre la Juventud. No. 2. p. 54.

En la línea de investigación desarrollada bajo nuestra dirección sobre la esfera moral de la personalidad nos orientamos, desde los primeros trabajos, a la búsqueda de unidades psicológicas complejas, no identificables solo por su expresión comportamental, cuyo funcionamiento nos sirvió como indicador del comportamiento integral en la esfera moral de la personalidad.

En calidad de estas unidades tomamos los ideales morales y la autovaloración en las etapas adolescente y juvenil. Ambas formaciones psicológicas representan unidades cognitivo-afectivas, que integran el potencial dinámico de motivos significativos de la personalidad, junto a una representación y elaboración consciente, por parte del sujeto, de un contenido relativamente estable que actúa como importante regulador del comportamiento moral.

Ambos tipos de formaciones psicológicas presuponen la acción activa del sujeto en la elaboración conceptual de modelos que responden a motivos actuantes de su personalidad, cuyo potencial dinámico posibilita esta elaboración. La movilización intelectual motivada sobre cualquier contenido de la personalidad, es un indicador esencial del peso de los motivos que están en la base de dicho contenido. En este sentido, ambas formaciones motivacionales sirven como indicador para evaluar el desarrollo de los motivos que definen el sentido moral en la personalidad.

La línea de investigación sobre los ideales morales era importante dentro de la psicología pedagógica soviética, donde los ideales se estudiaban como una formación en sí, de cuyo análisis de contenido se deducían distintos niveles de desarrollo moral en los sujetos estudiados. Una relación más detallada de estos antecedentes se encuentra en nuestro libro *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*.

El desarrollo de las investigaciones sobre los ideales morales, ha pasado por tres etapas esenciales, que se explicarán a continuación.

### Primera etapa

Investigaciones de los ideales por su contenido reflejo, cognitivo, de cualidades, valores y principios deseados en la moral social. Ellas tenían un carácter esencialmente descriptivo y no se proponían como objetivo penetrar en la explicación de los mecanismos psicológicos de los ideales como formación reguladora del comportamiento.

### Segunda etapa

Estudio de los ideales morales como formaciones reguladoras del comportamiento. Las investigaciones de este período (L.I. Dukat, 1963; N.I. Zagorenko, 1967; M.J. Kazanova, 1973; N.L. Sudakov, 1976; Z.I. Grichanova,

1976; B.M. Gaynvlina, 1978, y nuestras propias investigaciones, 1973-1986) se orientaron a definir el potencial regulador de los ideales morales por la relación entre su contenido y su estructura, integrándose en las realizadas durante la década del 70 el concepto de efectividad del ideal.

De acuerdo con estos autores en la estructura del ideal se reflejaba el nivel de asimilación de su contenido por el sujeto, aspecto que tenía un papel definitorio en la efectividad de la función reguladora de los ideales morales.

En nuestra tesis de candidatura (1979), aunque aún no trascendemos la comprensión del ideal en su función reguladora, en términos de la relación entre su contenido y estructura, planteamos como una correlación central el peso que tenía en la función reguladora del ideal, el carácter de la asimilación, por parte del sujeto, del contenido que servía de base a la elaboración del ideal. En este sentido expresamos:

En la investigación fueron establecidas y caracterizadas dos formas de asimilación de los ideales; una forma más pasiva, y otra que se expresaba como resultado de la búsqueda activa del modelo ideal y de la elaboración de los conocimientos, impresiones y vivencias que caracterizan los tipos de ideales por su estructura. En correspondencia a las formas señaladas de asimilación se expresa una dependencia positiva entre la efectividad del ideal y la forma activa de asimilación del modelo ideal.

En esta afirmación se observa la relación directa entre estructura del ideal y efectividad, aclarándose el papel decisivo que tiene en la efectividad de los ideales morales la asimilación activa por parte del sujeto del contenido sobre el cual construye el ideal. A partir de esta consideración, en nuestra tesis se demostró que tanto el ideal concretizado, señalado tres años antes por Z.I. Grichanova como su forma más efectiva de estructura, como el ideal generalizado efectivo, presentado en nuestro trabajo, eran igualmente exitosos en la regulación del comportamiento, siendo el segundo un estadio superior en el desarrollo de los ideales.

Con estas consideraciones dábamos un paso decisivo hacia un nuevo momento cualitativo del estudio de los ideales morales, orientado a la consideración de estos como formaciones psicológicas de la personalidad, dependiendo sus potencialidades reguladoras del propio desarrollo integral de la personalidad.

<sup>1</sup> González, F.: *Rol de los ideales morales en la formación de las intenciones profesionales de los escolares*. Tesis de Candidatura, p. 149.

## Tercera etapa

Precisamente el enfoque anterior marca el tercer período en el desarrollo de las investigaciones sobre los ideales morales; su característica esencial es la inserción del ideal moral en el sistema regulador de la personalidad.

En relación con el modelo concretizado de ideal moral, V.E. Chudnovsky expresa:

Este conjunto de cualidades morales que se realizan en un modelo concreto adquieren fuerza de realidad. Este modelo no es ajeno a la personalidad y junto a esto no se disuelve en ella. Esto hace que el modelo sea, no solo estable, sino también suficientemente flexible.<sup>1</sup>

Ante esta afirmación es oportuna la pregunta sobre las regularidades que determinan la presencia de un ideal de este tipo en unos jóvenes y en otros no, cuya respuesta presupone necesariamente considerar las regularidades de la personalidad que actúa como portadora del ideal moral.

Chudnovsky abre en su reflexión una problemática de indiscutible interés: la relación entre los ideales como formación de la personalidad y las regularidades de la personalidad como sistema. Esta cuestión no la desarrolla en su libro, apareciendo explícita en los resultados que presentamos más adelante.

En el sentido de vincular los ideales morales con la personalidad se inscriben, también, los trabajos de N.I. Sudakov, quien busca dicho vínculo a través de la concepción de A.B. Petrovsky: "Indiscutible interés puede representar el examen del problema del ideal moral en el contexto de las concepciones de la personalización de la personalidad, desarrolladas por A.B. Petrovsky".<sup>2</sup>

Evidentemente, el examen de los ideales morales como formación psicológica de la personalidad refleja el momento actual del desarrollo de su investigación, el cual converge con las propias necesidades del desarrollo de la psicología de la personalidad.

En nuestros últimos trabajos, partiendo precisamente de nuestra concepción de la personalidad, hemos considerado innecesario el análisis de los ideales a través del concepto de estructura, pues la asimilación activa de sus contenidos por parte del sujeto, a partir de su propia experiencia perso-

<sup>1</sup> Chudnovsky, V.R.: *La estabilidad moral en la personalidad*, p. 79 (ed. en ruso).

<sup>2</sup> Sudakov, N.L.: *Los ideales morales y su formación en los estudiantes de la enseñanza media general*, p. 17 (ed. en ruso).

nal, condición señalada por nosotros para definir la efectividad de los ideales morales, es posible determinarla a partir del nivel de elaboración personal del contenido expresado por el sujeto en su modelo ideal.

Una formación psicológica compleja, como los ideales morales, implica necesariamente operaciones individualizadas del sujeto sobre el contenido, para afirmar la efectividad del mismo en el proceso de regulación del comportamiento.

El ideal moral constituye una fuente constante de vivencias, reflexiones e interrogantes para el sujeto, que expresan un proceso de individualización sobre dicho contenido. El ideal efectivo en la regulación del comportamiento no puede ser una sumatoria descriptiva de cualidades o atributos referidos a un modelo.

Las formaciones psicológicas de la personalidad implican, como un momento necesario de su expresión funcional, la mediatización de los contenidos motivados sobre los cuales se erigen, por las operaciones intelectuales de la personalidad, las que determinan las formas conscientes y estables en que el contenido de los ideales se manifiesta.

¿Qué representan las formas estructurales más recientes en la investigación sobre los ideales morales que son el concretizado y el generalizado efectivo? Reflejan precisamente que, tanto un modelo concreto, como generalizado, puede ser efectivo como ideal en la edad juvenil, efectividad que se define por el nivel de elaboración personal que refleja el modelo construido.

El ideal moral es una formación psicológica muy significativa para el proceso de autoeducación de la personalidad, pues constantemente el joven, de forma consciente o no, compara su comportamiento con las características de su modelo, a través de lo cual moviliza sus distintos recursos como personalidad en el planteamiento de metas superiores de comportamiento.

Desde nuestras primeras investigaciones concebimos el nivel de desarrollo de los ideales morales asociado al desarrollo de otras formaciones psicológicas de la personalidad, tomando entre ellas la autovaloración, para analizar la relación entre ambas formaciones en las funciones reguladora y autorreguladora de la personalidad en su esfera moral. Aunque en aquel momento no teníamos noción del vínculo necesario de ambas formaciones a través de regularidades más generales del comportamiento de la personalidad, ya inscribimos el ideal dentro del funcionamiento integral de ella.

Nuestro trabajo de tesis de candidatura representa un momento importante en esta dirección, al relacionar dos formaciones psicológicas actuales en esferas diferentes de la personalidad: la esfera de la motivación profesional y la esfera moral. Esta investigación permitió observar regularidades generales e influencias recíprocas en el comportamiento de los ideales morales y las intenciones profesionales.

## EFFECTIVIDAD DE LOS IDEALES MORALES

En nuestras investigaciones sobre los ideales en la década del 70, reflejadas en el libro *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*, así como en los trabajos de Grichanova (1976), se estudia la efectividad de los ideales morales a través de la conducta del sujeto ante situaciones que expresan una connotación moral parcial en su comportamiento concreto.

En nuestros trabajos se asoció la efectividad con el comportamiento colectivista o individualista asumido por el sujeto ante situaciones de conflicto inducidas de forma experimental,<sup>1</sup> mientras que en los trabajos de Grichanova el criterio de efectividad se apoyaba en la estabilidad moral expresada por el joven, igualmente ante situaciones experimentales.

Pensamos que esta dirección de investigación fue útil, en tanto constituyó un primer momento en la determinación de la relación entre lo que el sujeto expresaba (en un plano verbal-valorativo) y sus manifestaciones conductuales concretas.

Sin embargo, a pesar de que en las situaciones experimentales planteadas por nosotros controlamos que en la creación de situaciones de conflictos entre los motivos colectivistas e individualistas que adquirirían connotación de individualistas ante el tipo de conflicto enfrentado, se presentaran contenidos diversos de estos tipos de motivación, la riqueza de la vida misma trasciende estos marcos experimentales, y no se agota el criterio de efectividad de los ideales ante situaciones de este tipo.

En primer lugar, en la regulación moral como en otras esferas del comportamiento de la personalidad es necesario definir que el plano valorativo-reflexivo de las funciones reguladoras no se expresa linealmente en el comportamiento concreto, produciéndose diferencias en la expresión de ambos en las funciones reguladoras de la personalidad.

Es así como un ideal moral puede ser efectivo por el tipo de reflexiones que estimula en el sujeto, reorientando el sentido valorativo de sus distintas manifestaciones y, sin embargo, las valoraciones derivadas de este proceso no regulan de forma inmediata el plano comportamental.

La relación entre los planos valorativo-reflexivo y conductual es compleja y mediatizada por múltiples factores; además, la expresión comportamental del mundo interior de la personalidad, cuando es auténtica, es portadora de un sentido personal que puede no coincidir linealmente con el sentido social-valorativo en un momento concreto, lo cual es una de las principales fuentes, tanto del desarrollo social como individual, cuando esta contradicción estimula la integración productiva individuo-sociedad hacia la obtención de un fin productivo.

<sup>1</sup> Véase González, F.: *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*.

Por esta razón, en investigaciones más recientes hemos incluido la teoría del conflicto de diálogos para enjuiciar la efectividad de la esfera moral ante situaciones valorativas, las que posteriormente se reproducen de forma experimental, implicando al propio sujeto que realiza las valoraciones en situaciones externas para él. Complejos metodológicos de esta naturaleza resultan un imperativo para el estudio del comportamiento integral del sujeto, frente a problemas que encierran, de forma necesaria, un sentido moral en el comportamiento individual.

La efectividad de la regulación moral de la personalidad es necesario determinarla a través de indicadores que resulten relevantes para comprender los resortes esenciales sobre los que se sostiene el funcionamiento integral de la esfera moral de la personalidad.

Para que un comportamiento o una valoración del sujeto adquiriera significación diagnóstica en su esfera moral debe estar comprometido con sus motivaciones esenciales; por ello es un error crear situaciones experimentales de conflicto entre el individualismo y el colectivismo, que tengan un valor generalizable universal.

El sentido colectivista de una acción no se define solo por un acto conductual concreto, sino por el nivel de implicación real que la persona tiene con un grupo social determinado, fuera del cual pierde su sentido la dicotomía colectivismo-individualismo. Si el individuo se siente distante y aislado en sus distintos grupos de pertenencia, no tiene recursos suficientes para anteponer una exigencia del grupo a una motivación individual.

El dilema colectivismo-individualismo siempre ha sido visto a partir de las exigencias que la sociedad o un determinado grupo plantean al sujeto, ante los cuales se espera de este el sacrificio de sus motivos individuales, por el valor que dichas exigencias tienen en sí mismas. Sin embargo, en este análisis nunca se ha planteado determinar cómo valora y siente el sujeto las distintas exigencias externas que recibe, las cuales, a pesar del valor que pueden tener por su propio contenido, llegan a este mediatizadas por todo el sistema de relaciones que tiene dentro del grupo que demanda su comportamiento colectivista. Esto, unido a la forma en que se orientan dichas exigencias, serán elementos decisivos del sentido personal que las mismas adquieren para el sujeto.

Así, una demanda social sana y moralmente adecuada por su contenido puede ser sentida como una imposición autoritaria o una exigencia formal por quienes la reciben, a partir del funcionamiento del grupo en que participan, y de la propia gestión de los dirigentes del mismo. Por ello, ante una situación como esta, quizás el acto moral más relevante no sea el cumplimiento inmediato de la exigencia que no adquiere un sentido propio, sino la problematización de su sentido para lograr un verdadero compromiso con él.

Los comportamientos o valoraciones asumidos por una presión externa, no individualizados, no tienen un determinante moral en su base, ni contribuyen al desarrollo de esta esfera.

Los motivos individualistas no existen como realidad *per se* de la personalidad, adquiriendo este carácter solo aquellos que son antepuestos a motivos sociales relevantes. En este sentido, el carácter colectivista o individualista de la motivación humana está presente en cualquier motivo de la personalidad, cuya expresión está condicionada por un conflicto con motivos de naturaleza social.

Así, hay situaciones de valor social que por su peso deben adquirir un sentido individual para el sujeto, al margen de todos los factores desfavorables que mediatizan o hayan mediatizado las relaciones del sujeto con la situación social que demanda su acción individual, por ejemplo: la defensa de la patria, la atención a un hijo, etc. Esto no implica que neguemos las motivaciones individuales y el derecho del sujeto a luchar por ellas.

Las motivaciones individuales sanas no representan una antinomia del desarrollo social; por el contrario, son su factor movilizador principal. Las motivaciones del sujeto hacia sus hijos, su trabajo, su profesión, son, a su vez, profundamente sociales, pues sus resultados son útiles para toda la sociedad, y es lógico que el individuo las defienda ante exigencias, también sociales, pero de carácter menos individualizado.

De la acción activa del individuo en el desarrollo de sus motivaciones sociales y la acción de la sociedad en lograr la participación de este en actividades de un sentido social más general, se derivan contradicciones necesarias que, bien manejadas, son la fuente de desarrollo de ambos. Esta dimensión social, más alejada de los intereses individuales, se transforma en significativa para el individuo producto de la participación activa de este en la búsqueda de su necesidad y sentido, a través de la cual los sectores más avanzados de la sociedad, su vanguardia, encarnada en el Partido y los dirigentes estatales, actúan con su autoridad y argumentos en la conversión de dicha exigencia en personal significativo.

La contradicción entre los motivos sociales e individuales de la personalidad no es permanente ni definida por la propia naturaleza de la relación entre ambos. La interrelación y contradicción de estos motivos constituye un resorte esencial del funcionamiento de la personalidad, que no debe ser coartado.

El colectivismo, la capacidad del hombre para orientar su conducta socialmente e implicarse en proyectos colectivos, más que una negación de la individualidad, como lo hacen aparecer muchos autores de orientación burguesa, implica la expresión de una individualidad rica, que ha sido capaz, a través de su autodeterminación, de implicarse en valores que trascienden sus intereses individuales más inmediatos.

Educar el colectivismo, la capacidad de entrega a los demás, implica necesariamente educar las potencialidades individuales orientadas al valor de las decisiones propias, del derecho a luchar por los puntos de vista individuales y del propio disfrute en la expresión de los intereses individuales. El colectivismo verdaderamente rico y constructivo no es aquel que apa-

rece enajenado de la individualidad, sino el que se expresa como un compromiso altamente individualizado en una personalidad rica, que lo asume como un profundo acto de autodeterminación.

La individualidad y lo colectivo integran una síntesis dialéctica en la personalidad del individuo, con momentos de contradicción, ante los cuales el individuo, en su condición de sujeto del comportamiento, asume una posición cuyo valor moral no siempre se expresa en la congruencia de su comportamiento con la expectativa social sobre el mismo.

La relación entre lo social y lo individual se expresa en hechos y contradicciones muy diversos, los cuales no expresan un fenómeno homogéneo, sino, por el contrario, cuestiones muy diversas que se agrupan en esta relación por su sentido general.

La cuestión de la efectividad de la regulación moral es sumamente compleja y debe continuar siendo un aspecto central en la investigación.

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LA REGULACIÓN MORAL DE LA PERSONALIDAD

En las últimas investigaciones sobre la regulación moral realizadas a partir de la concepción de la personalidad presentada en este libro, hemos podido establecer regularidades de la regulación moral congruentes con los niveles de regulación referidos en el primer capítulo.

En estos trabajos utilizamos técnicas diversas, entre las cuales podemos señalar las composiciones, el completamiento de frases, los conflictos de diálogos, así como situaciones experimentales vinculadas con esta última.

A partir del análisis realizado sobre las técnicas empleadas, definimos cuatro grupos, de acuerdo con las particularidades de la regulación moral.

### Primer grupo

El primer grupo lo integran jóvenes que manifiestan los indicadores funcionales del nivel consciente-volitivo, caracterizándose por la personalización de sus posiciones morales y por su orientación a la autodeterminación. Estos jóvenes expresan una orientación reflexiva en la expresión de sus contenidos morales.

Veamos algunos ejemplos de jóvenes de este grupo: Y.P., de 17 años, escribe en la composición "El sentido de mi vida":

Hace tiempo ando en busca de su sentido para dárselo a mi vida, pocos años atrás lo encontré, cuando empecé el preuniversitario y

me dí cuenta que había pasado la edad de jugar, me encontré estudiando con más conciencia, sin criterios externos de imposición, aunque todavía sin un sentido claro, pues después me dí perfecta cuenta que solo podía hacer una cosa: ser útil, servir para algo, mi vida la tenía que modificar para ese fin. En esta carrera, pienso se cumplimentarán mis mayores deseos, pienso aportarlo todo de mí, llegar a ser lo que realmente me he propuesto y quiero ser, luchar además, porque los demás sean mejores y ayudar a edificar esta sociedad de forma limpia y consciente, ese es el verdadero sentido de mi vida.

En esta composición vemos una reflexión elaborada con respecto a sí misma, que expresa el tránsito hacia su autodeterminación en la actividad de estudio, pasando de la autonomía relativa en sus estudios a una autonomía y búsqueda individualizada a partir de la estructura de su proyección profesional.

Se observa el sentido de la vida construido básicamente a partir de su proyección en la profesión, la que prevé como un instrumento de acción para su participación social futura.

La elaboración personal sobre el contenido se manifiesta en la coherencia individualizada de toda la composición, integrada a través de reflexiones propias vinculadas con su experiencia y su proyección individual.

En el completamiento de frases se expresa riqueza de intereses, así como una tendencia bien definida a la independencia y la autodeterminación, las que definen contenidos morales altamente individualizados.

Veamos algunas de las frases referidas por ella:

24. Yo prefiero la sencillez y la belleza interna a lo falso.
28. La felicidad es la suma de pequeños momentos felices.
29. Considero que se puede lograr lo que se proponga.
33. Siempre he querido llenar mis casas de libros.
34. Me gusta mucho el buen cine.
37. Mi vida futura estará llena de alegría.
39. A menudo reflexiono sobre por qué la gente se engaña tanto.
41. Mi mayor tiempo lo dedico a la lectura.
46. Me esfuerzo por conquistar la vida y ser feliz.
57. Los hijos míos vendrán cuando todos mis propósitos sociales y económicos se logren.
63. Odio la hipocresía y la falsedad.

En esta técnica se observa la riqueza de sus intereses hacia la lectura, el cine, el arte. Se manifiesta claramente la orientación de sus valores humanos hacia lo interno: la sencillez, la honestidad y la autodeterminación, rechazando lo falso y la hipocresía.

Se ve optimismo, orientación activa hacia la conquista de la vida y la felicidad, orientación a fines de tipo social y económico.

En la técnica de conflictos de diálogos se revelan los mismos valores y regularidades de la esfera moral manifiestas en las otras técnicas. Así, ante la situación C, representada por el siguiente diálogo:

Juan: Yo no deseo estudiar la carrera que me piden, pues mi vocación es la ingeniería mecánica; he leído libros fuera de mi horario de clases, visitado fábricas. Es una carrera que siempre he amado y la he convertido en el sentido de mi vida. Pienso que cuando uno logra interesarse así por algo en la vida es mucho más útil, siendo consecuente en esa carrera.

Ernesto: Juan, pienso que lo más importante es dar el paso para ayudar al país; creo que la vocación se vuelve a formar, pues no es posible estar tan definido sin comenzar algo. Piensa en eso para que veas.

Las preguntas formuladas para el análisis de la situación fueron las siguientes:

¿Qué características tienen Juan y Ernesto como persona? ¿Cómo piensas que se resolverá esta situación? ¿Por qué? La estudiante responde la primera pregunta:

Juan piensa que ha encontrado su propia vocación, se ha preocupado por orientarse profesionalmente y cree haber encontrado el verdadero sentido a su vida. Tiene gran seguridad de ser útil y gran fe en sí mismo, aunque no comprenda la necesidad que le rodea, se encierra en él y en sus intereses.

Ernesto está consciente de la necesidad que hay, es firme y está dispuesto a dar el paso al frente, aunque creo que no tiene vocación muy definida, ni siente la certeza de Juan de haber encontrado el sentido de su vida, a pesar de estar dispuesto a ayudar en todo lo necesario.

En la pregunta dos dice:

Pienso que al final Juan cogerá la carrera que verdaderamente le interesa, ya que ahí se va a realizar plenamente y Ernesto dará el paso al frente, guiado por su sentido del deber y cogerá la carrera que realmente sea más necesaria.

En la respuesta a la primera pregunta se observa reflexión, expresada en forma de juicios que no cierran la valoración en adjetivos categóricos de bueno-malo, justo-injusto, etc. Tiene capacidad para apreciar aspectos positivos y débiles en cada joven.

En la segunda respuesta se apoya en una solución donde cada uno selecciona el camino autodeterminado, teniendo en cuenta la realización como importante valor en la toma de decisiones.

Esta joven se caracteriza por la flexibilidad en sus análisis, el énfasis en los contenidos asociados a la autodeterminación y la realización individual, unido a una sensibilidad hacia los valores humanos como honestidad, riqueza, autonomía y sentido colectivista.

Cuando enfrentamos a esta joven a la situación experimental, consistente en crear un problema similar en la vida real al que tuvo que enfrentar en el análisis del diálogo señalado en un plano valorativo, fue consecuente con un comportamiento apoyado en resortes morales.

La situación consistía en que, una vez aceptada en la carrera de psicología, era llamada por dos compañeros quienes se presentaban como funcionarios de educación, le planteaban la necesidad de orientarse a las carreras pedagógicas de física o matemática, teniendo en cuenta los altos promedios de todos los alumnos en estas asignaturas, así como la necesidad de profesores capacitados en el nivel preuniversitario, que dichos alumnos acababan de concluir.

Cuando la joven oyó la proposición pidió más información alegando que en ocasiones se les movilizaba sobre la base de una necesidad y resultaba que esta no era realmente tan urgente como se expresaba. Luego de hacer distintas preguntas e ir confirmando su decisión, nos expresó que estaba en disposición de ir, siguiendo consecuentemente los pasos restantes del experimento, que incluían hasta la presentación del joven en el instituto pedagógico, pues la decisión se consuma realmente en su sostenimiento temporal, pudiendo ser la simple aceptación ante el ofrecimiento una respuesta coyuntural que posteriormente se desvanezca, más cuando enfatizábamos el carácter totalmente voluntario de la aceptación.

Este tipo de situaciones experimentales naturales son muy efectivas, pues reproducen, de una forma controlada, situaciones de la vida cotidiana, definidas en su sentido para el sujeto, por el momento histórico social en que este se encuentra. Con relación a esto, es frecuente en nuestro país solicitar voluntariamente a los jóvenes tomar decisiones profesionales hacia especialidades muy necesarias, que no resultan suficientemente atractivas al joven.

Otro representante de este grupo es M.L., de 18 años, quien escribe en la composición "El sentido de mi vida":

Esta es una cuestión realmente seria para analizar, por cuanto yo aún no he definido completamente el mío. Me gusta mucho la medicina y es una gran ilusión para mí poder estudiarla; conocer cada tejido, cada órgano, cada músculo es algo que me apasiona y me implica plenamente.

Uno de los momentos más grandes y emocionantes en la profesión de un médico es cuando salva una vida. Esto debe ser irrepetible e inolvidable en la vida de cada médico, ver qué un hombre vive gracias a su esfuerzo, a su técnica, sentir la alegría devuelta a una familia. Yo amo mucho a los niños y por eso sueño con ser pediatra. En el futuro deseo ver a mis pequeños pacientes sanos y felices.

En la presente etapa de mi vida la perspectiva de mi futura profesión y todo lo que se relaciona con ella, constituyen el aspecto esencial del sentido de mi vida. Sin embargo, la vida es muy rica y compleja, con muchas variaciones y alternativas, no limitándose su sentido a la profesión. Después de terminar la carrera deseo trabajar mucho y también investigar.

Desearía también ser feliz en mi futura familia, encontrar un hombre bueno con quien pudiera construir la familia a que aspiro. Pudiera enumerar distintos aspectos de la vida sobre los cuales frecuentemente pienso, pero lo más importante, es que tengo bien determinado el sentido de mi vida actual y que lucho activamente para el logro de mis objetivos.

En la composición se observa una alta coherencia individualizada del contenido expresado, integrada activamente por la experiencia personal de la alumna y sus proyecciones. El contenido está cargado de juicios personales que expresan una concepción de la vida bien definida, con un potencial de generalización propio de las valoraciones derivadas de una concepción del mundo definida.

El núcleo del sentido de la vida expresado por esta estudiante, como en el caso anterior, es su orientación hacia la profesión. Alrededor de la profesión se estructuran los principales intereses, proyecciones y reflexiones que configuran el actual sentido de la vida para ella.

Es una composición que refleja una alta elaboración personal, en cuyo contenido aparecen reflexiones que expresan una filosofía definida que trasciende los marcos actuales de su acción, lo que evidencia una elevada sensibilidad moral en su orientación colectivista, estructurada dentro de su propia definición profesional individual. El sentido social de su acción individual está inseparablemente vinculado a su intención profesional donde se manifiesta con un intenso vínculo afectivo y elaboración personal.

Para esta joven resultaría imposible tener una decisión profesional que pudiera poseer para ella un sentido social mayor que la medicina, por lo cual su resistencia en la defensa a su autodeterminación jamás pudiera interpretarse como una motivación individualista.

Casos como este son los que apoyan nuestras reflexiones más generales, expresadas al principio del capítulo, sobre la relación entre lo individual, lo social y el colectivismo e individualismo. La reflexión en el plano filosófico sobre esta cuestión necesariamente tiene que nutrirse de los

resultados de las investigaciones particulares, las que durante muchos años no aportaron casi nada en esta dirección, integrándose al complejo de causas que determinaron el estaticismo de la filosofía marxista en sus elaboraciones sobre la individualidad y el hombre.

En la composición "La persona que más admiro", expresa:

Yo admiro a todos los miembros de mi familia, pues ellos han constituido para mí un modelo a seguir en todos los aspectos de mi vida, continuamente me han inspirado y orientado en cada relación conmigo; pero de todos, la figura más querida y cercana, fue mi padre. No sé la causa de ello, quizás porque hace poco tiempo murió, pero no puedo separarme de su imagen, pues el vivió para mí, participaba en cada situación de mi vida, con frecuencia me imagino su reacción ante mis actos, la forma en que me aconsejaría ante los problemas que enfrento en la vida.

Yo siempre lo amé, pero ahora lo amo más que nunca antes. Él siempre será un ejemplo para mí. En su conducta no había errores. Él fue un ejemplo de revolucionario, que desde joven luchó por sus principios. Él fue un excelente marido y padre. Él era muy comunicativo, en ocasiones demasiado impulsivo, pero era extremadamente noble y bueno.

Él sabía divertirse y jaranear, pero también sabía ser extremadamente serio cuando la situación lo requería, por ejemplo en su trabajo. Fue militante del Partido y le dedicó enorme fuerza y energía a la construcción de nuestra sociedad socialista. Todos los que lo conocieron lo amaron. Nuestras relaciones fueron extraordinariamente cariñosas, tiernas y comprensivas; yo podía hablar con él sobre todo, en particular sobre mis problemas personales, cuyo análisis me era profundamente necesario.

Quiero precisar que yo no idealizo su imagen, yo lo adoro y lo recuerdo extraordinariamente.

En esta composición se expresa claramente el enorme potencial educativo del padre, quien fallecido continúa siendo un elemento valorativo y comparativo de sus monólogos interiores. La elaboración de este ideal nos reafirma el enorme peso del afecto y la comunicación, como pilares esenciales del desarrollo de los ideales morales en el joven.

Las cualidades políticas, morales y personales, constituyen una aspiración a seguir por esta joven, aspiración altamente autodeterminada, portadora de un gran valor motivacional, que se deriva de su extraordinario amor hacia el padre.

Este es un ideal altamente efectivo, que refleja una elevada elaboración personal y cuya efectividad se observa en su propio contenido y en la expresión moral integral de la personalidad de esta joven.

En el completamiento de frases se sigue expresando la esfera moral de ella, de forma congruente con su expresión integral en las restantes técnicas. Veamos algunas frases relevantes para el análisis de contenido de dicha técnica:

5. Mi futura profesión me fascina.
6. Yo reflexiono sobre mi futura profesión.
10. La lectura me encanta.
11. Mi futuro depende de mi esfuerzo personal.
19. Yo necesito ser activa, tanto intelectual como prácticamente.

En general, se manifiesta una esfera rica de intereses, confirmándose el sentido que para ella tiene su profesión, así como una activa orientación hacia su autodeterminación, rasgos característicos de toda su expresión personal.

En su análisis sobre el conflicto presentado en la técnica de los diálogos expresa:

Pienso que Juan posee una excelente definición profesional, está seguro de que ayudará de forma más efectiva a la sociedad en la profesión elegida por él. Es decidido, seguro en sí mismo, considera su comportamiento correcto y honrado y lo defiende. Él considera que en cualquier actividad se puede ayudar al país, mucho más, a través de una actividad que nos guste, a la que nos entreguemos sin límite, que en una actividad que nos resulta desagradable. Su decisión de estudiar ingeniería no es casual, está determinada ante todo por una orientación activa y profunda hacia el contenido de dicha especialidad.

Sobre Ernesto expresa:

Es un joven con decisión para ir allí donde es más necesario. Es colectivista. Sin embargo, posiblemente no tenga aún definidos sus intereses hacia una profesión concreta.

En el análisis de las respuestas se evidencian sus propios valores, los cuales encarna Juan al defender una decisión profesional, individual, pero portadora, como se expresa en su propio caso, de una sensibilidad hacia el país y la sociedad. Hace un análisis de rico contenido moral, valorando la conducta de Juan como decidida, segura y honesta. Se manifiesta, además, el sentido que para ella tiene la autodeterminación, al enfatizar que la decisión tomada por Juan no es casual, sino que es consecuencia de su orientación activa y profunda hacia el contenido de su especialidad.

La joven le da un sentido moral a la situación analizada congruente con su sistema de valores, implicando en las categorías utilizadas, para su análisis,

contenidos que tienen un sentido moral para ella, los que ha podido activamente conceptualizar y convertir en un instrumento de la regulación moral.

Ella no tomó parte del experimento realizado, pues para él solo se utilizaron muestras de cada uno de los grupos estudiados.

En los diferentes casos que presentamos, incluimos algunas composiciones diferentes, las que resultaron similares en cuanto a la información brindada y el tipo de particularidades que reflejaron de estos jóvenes. No presentamos todas las composiciones en cada uno de los casos, pues sería demasiado extenso el material. Solo daremos los resultados relevantes de las técnicas utilizadas, que permitan la realización del diagnóstico.

R.A., estudiante de 17 años, escribe en "El sentido de mi vida":

El sentido de mi vida es la búsqueda constante, conocer todo cuanto pueda. Quisiera conocer la psicología de las personas lo mejor posible, para poder influir en quienes me rodean de una forma positiva en las distintas esferas de la vida. El mundo interno del hombre constituye para mí una gran interrogante.

Después de la muerte de mi padre, el sentido de la vida cambió para mí. Actualmente estoy en condiciones de ver las partes oscuras de la vida y relacionarme con ellas de una forma crítica. Antes yo era ingenuo, ignoraba muchas cosas, representándome la vida color de rosas. Sin embargo, actualmente me siento seguro en la vida y en mis propias fuerzas.

Yo me esfuerzo por vivir de forma intensa y dinámica, por cuanto veo que la muerte puede interrumpir los planes del hombre en el momento más feliz de su vida.

Resulta muy interesante cómo un momento de crisis (definido en el capítulo anterior) moviliza las potencialidades de esta personalidad, determinando que este joven pase a un nuevo nivel en sus reflexiones sobre la vida, las que por su contenido están muy marcadas por la experiencia sufrida, pero que en su sentido general constituyen una fuerte motivación para el desarrollo de sus posiciones propias y de una orientación dinámica, intensa y segura hacia la vida, la cual conscientemente elabora y expresa.

Se expresa en la composición un esfuerzo activo por conocer el mundo interno del hombre, cuya orientación se define por las propias reflexiones que la muerte del padre elicó en él. Sus valoraciones expresan elementos estables bien generalizados, que evidentemente constituyen la base de la concepción del mundo de este joven.

El contenido, aunque explícitamente no refleje un conjunto de cualidades o reflexiones morales, de hecho es una expresión moral congruente que define una forma de vivir constructiva, realista, orientada al mejoramiento de los otros en los marcos de una proyección individual optimista, segura y orientada por sus propias fuerzas.

En la composición "Como yo soy", escribe:

Esta es una cuestión compleja, me parece que me conozco bastante bien a mí mismo y me esfuerzo por ser suficientemente objetivo en mi valoración particular.

Yo tengo, como cualquier otra persona, mis defectos y mis virtudes. No pienso que yo sea la mejor persona, pero pienso que tampoco soy la peor. Considero que soy completamente normal en los aspectos esenciales de mi individualidad (tanto en los físicos como en los espirituales).

Mi principal logro es mi sinceridad, junto a ella, soy seguro en mí mismo, tengo un afán insaciable por conocer y espíritu de lucha. Yo sé establecer mis intereses y posiciones ante la vida, lo cual me ayuda mucho en la realización de las tareas que enfrento.

Mi principal insuficiencia es mi idealismo. Yo soy un gran idealista, pero pienso que mi idealismo está justificado, pues conozco cosas y he tenido experiencias, que no todos a mi edad han experimentado. Pienso que la confianza que tengo en mí mismo también es algo que me afecta pues en ocasiones determina que haga valoraciones superficiales de algunos hechos.

Esta composición refleja el carácter de sus operaciones intelectuales, en el desarrollo de sus potencialidades autorreguladoras, uno de cuyos elementos centrales es la autovaloración del sujeto. Expresa una autovaloración flexible, rica en reflexiones, muy elaborada personalmente, señalando con precisión insuficiencias en su propia personalidad.

En la composición se expresa una posición activa hacia el establecimiento de sus propios intereses y actitudes ante la vida, elemento central en la autodeterminación de la personalidad.

Establece adecuadamente su identidad en un sentido comparativo con el medio social, no centrando sus esfuerzos valorativos en destacarse o criticarse con relación a los otros, sino en buscar el sentido propio de su identidad.

El análisis de este caso, al igual que el caso anterior, permite afirmar que la autocrítica es la expresión integral del desarrollo de la personalidad, y que la misma no puede ser considerada como una cualidad aislada, susceptible de desarrollo simplemente por la acción compulsiva inmediata del medio sobre el hombre.

Ser autocrítico no es verse defectos, sino tener la posibilidad de reflexionar activamente sobre ellos y usarlos como un poderoso instrumento de autorregulación.

So pena de extendernos un poco en este caso, incluiremos el análisis de contenido sobre el ideal escogido por el joven, por el enorme interés que tiene la influencia de este en todo su sistema valorativo. Así, en la composición "La persona que más admiro", escribe:

Las personas a quienes yo más admiro, lamentablemente ya han muerto. Estas son el Che Guevara y mi padre. Ellos fueron personas fuera de serie, pero me parece que debo hablar de uno de ellos y, en este caso, hablaré sobre mi padre, a quien quiero intensamente aún después de su muerte.

Mi padre tuvo una fuerte influencia sobre mí. Yo lo admiro como poeta y como persona que logró todo lo que se propuso en la vida. Él abrió puertas de la vida que permanecen cerradas para muchas personas.

Él vivió como él quiso, enfrentando la vida con estilo propio, entre sus amigos, sus mujeres, su trabajo y yo, vivió de forma intensa y plena, teniendo siempre tiempo para mí.

A él le interesaba todo, era muy curioso en el mejor sentido de esta palabra. Siempre me impresionó que se planteara ante mí cualquier tipo de objetivo y lo alcanzara. Esta característica era definitoria en su carácter.

Él conocía muy bien la psicología del hombre, por eso muchos de sus amigos confiaban en él, acudiendo a pedirle consejos y valoraciones que él estaba presto a brindar. Él era un maestro en las relaciones humanas, poseía un verdadero don de gente, teniendo gran facilidad para granjearse nuevas amistades.

Evidentemente, estamos ante un ideal efectivo que estimula la reflexión y la orientación hacia la vida de este joven. En su ideal están presentes los elementos esenciales que se reflejan tanto en la valoración de sí, como en el sentido de su vida. Son características definitorias del ideal su autodeterminación, su fuerza de voluntad, su riqueza interior, así como su capacidad para interactuar con los demás, influyendo en ellos.

En su proyección individualizada de futuro, recogida en la composición "Cómo deseo ser en el futuro", también se expresa la influencia del ideal del padre. Así, en una parte de dicha composición, expresa:

...Yo sueño con ser independiente económicamente lo más rápido posible, para de esta forma ser independiente, determinar por mí mismo mi tiempo y mis actividades. Desearía trabajar en algo que realmente me interese, pero sin presiones externas sobre mi persona...

En todos los jóvenes estudiados utilizamos dos composiciones para evaluar el ideal: una más general, que es la última que presentamos ("Cómo deseo ser en el futuro"), y otra más específica, que aplicamos en segundo lugar ("La persona que más admiro"). La aplicación de ambas tiene como finalidad definir si junto a la imagen ideal individualizada y generalizada, en la que el sujeto se expresa a través de la propia elaboración de su futuro, lo que es muy propio de estas edades, se refleja una admiración estructurada en alguna persona o personaje concreto, que constituye una fuente dinámica de la regulación del comportamiento.

La mayoría de los jóvenes de este grupo han expresado ambos tipos de representación; esto indica el enorme peso que tiene para el desarrollo integral de la personalidad la acción de modelos ideales cercanos sobre el sistema reflexivo-valorativo del joven.

En relación al conflicto de diálogos este joven expresó:

Juan, ante todo, es una persona decidida en la vida, desea estudiar lo que él quiere y activamente ha definido. Creo que es una persona maravillosa, llena de optimismo y seguridad en sí mismo. Posee grandes cualidades como persona y estudiante. Expresa una valoración propia que defiende activamente, sobre el porqué estudia ingeniería. Tiene seguridad de que puede salir adelante, ante esa y cualquier otra situación.

Ernesto es una persona que tiene como rasgo fundamental su inseguridad en sí mismo, incapaz de tener decisiones personales ante posiciones sociales que lo presionen. Si no es capaz de ser consecuente en una decisión vinculada a su vocación, será incapaz también, de tomar decisiones ante la vida. No posee un concepto concreto de la seguridad y el optimismo que debe caracterizar a cada persona ante la vida y sus situaciones. No tiene vocación aún definida por cuanto cada persona debe ser capaz, de ir tomando o acumulando conocimientos, para después arribar a alguna conclusión propia sobre qué estudiar.

Por su propia personalidad explosiva y combativa, es fuerte en su crítica hacia Ernesto, y desempeña un papel esencial en su análisis sobre los personajes, la seguridad y capacidad para tomar decisiones propias. Este joven, que con 17 años está en pleno desarrollo tanto de su esfera moral, como de su personalidad en general, reafirma con gran fuerza en cada enfrentamiento con la vida las cualidades que están en pleno desarrollo en su personalidad, lo cual puede llevarlo a subvalorar otros aspectos importantes en su análisis y comportamientos concretos que un observador externo puede mal interpretar y llegar a falsas conclusiones sobre la personalidad del joven.

Esta tendencia a sobrevalorar las nuevas adquisiciones de la personalidad es un momento necesario del desarrollo hacia el establecimiento de las mismas, y representa el camino individualizado de este desarrollo, donde solo la comunicación y la orientación con adecuado tono afectivo del adulto pueden tener un papel en la corrección de este camino, la cual debe ser el resultado de la comprensión del joven y su verdadera determinación al cambio.

El desarrollo del joven nunca es lineal, es sumamente contradictorio; él debe ser el artífice de sus propios cambios, interviniendo activamente en los sistemas de influencias que lo incluyen con un objetivo educativo.

En el caso analizado resulta muy interesante la congruencia de sus regularidades esenciales en las distintas técnicas utilizadas. En ellas se

refleja, cualitativamente, el sentido general de su desarrollo moral, que es positivo, y los contenidos personalizados esenciales asociados a este. Sin embargo, este momento de su desarrollo moral aparece en alternativas muy diversas ante coyunturas específicas, tanto valorativas como comportamentales en la vida cotidiana, cuyos determinantes internos (definidos por las técnicas utilizadas) son imposibles de concretar por las manifestaciones fenoménicas del joven.

El análisis aislado de las valoraciones y comportamientos de este joven puede conducir por caminos erróneos en el estudio de sus determinantes, lo cual ocurre en muchas ocasiones con maestros y familiares, al guiarse solo por estas manifestaciones. Por ello es tan importante la elevación de la cultura psicológica de la población en general y de los maestros en particular, y también la mayor utilización del psicólogo dentro de la labor educacional en la base, en la escuela.

Cuando ese joven fue sometido a la situación experimental de conflicto, expresó:

Fíjate, yo tengo fuerza de voluntad para emprender cualquier camino en la vida, pero pienso que el planteamiento sobre la necesidad de maestros en la enseñanza media es real, sin embargo, los problemas mayores que existen no se deben al déficit de maestros sino al poco conocimiento de estos sobre la psicología del joven, para llegar a este de una forma más efectiva. Es por ello que mi decisión de estudiar psicología es firme y tiene un valor no solo por mis intereses sino también por la gran cantidad de problemas que esta especialidad puede ayudar a resolver.

Esta es una respuesta totalmente congruente con las características de la personalidad de este joven, cuya autenticidad es necesario respetar como factor del desarrollo de esta personalidad.

## Conclusiones sobre el primer grupo

- En los jóvenes pertenecientes a este grupo (60), la esfera moral se estructura de forma altamente personalizada, a través de un sistema de criterios, puntos de vista y valoraciones propias sobre los cuales el joven apoya el funcionamiento integral de la esfera moral de su personalidad.
- La mayoría de los jóvenes de este grupo organizan la proyección de su sentido moral en sus intenciones profesionales, las que tienen un enorme valor como vía para la expresión integral de la personalidad.
- Los ideales de los jóvenes de este grupo reflejan un elevado nivel de elaboración personal sobre el contenido. Sobre la base de los datos

obtenidos es posible caracterizar los ideales de estos estudiantes como una unidad indisoluble de contenido, vínculo afectivo hacia este y elaboración personal por parte del sujeto, lo que indica la presencia de tendencias orientadoras de la personalidad en su base.

- La efectividad de los ideales morales de los jóvenes de este grupo se expresa en la congruencia y sentido general de estos y las distintas formaciones psicológicas estudiadas. Se observa una elevada efectividad tanto en un plano reflexivo-valorativo, como conductual. En este último, los sujetos son consecuentes con la expresión de su orientación moral en un plano reflexivo-valorativo.
- De acuerdo con nuestros resultados, el nivel expresado por las formaciones psicológicas estudiadas se relaciona con la expresión de los indicadores más generales del nivel consciente-volitivo de regulación. En él los ideales morales pueden ser tomados como unidades que reflejan el nivel integral del desarrollo de la esfera moral de la personalidad.
- Se observa, como particularidad del desarrollo, que los jóvenes enfatizan de forma consciente la afirmación de sus adquisiciones en desarrollo, lo cual puede implicar una cierta unilateralidad en sus comportamientos y valoraciones morales, que puede conducir a una deformación en la interpretación de los resortes que están en la base de dicho comportamiento. Este elemento puede afectar la orientación educativa al joven.

## Segundo grupo

Ahora pasemos al estudio de otro grupo. Está compuesto por jóvenes que expresan sus contenidos morales de una forma personalizada, pero no a través de formaciones psicológicas complejas de su personalidad.

Los contenidos morales expresados por estos jóvenes tienden a ser efectivos en la regulación del comportamiento, pero no manifiestan el desarrollo reflejado por los jóvenes del primer grupo en un plano reflexivo-valorativo.

Veamos algunos ejemplos de jóvenes de este grupo. D.R. escribe en la composición "El sentido de mi vida":

Mi vida afortunadamente ha transcurrido normalmente, sin grandes decepciones. Aunque no es una vida rica en experiencias he tenido algunas que me han ayudado a comprender qué busco y qué me haría feliz.

Desde que comencé a analizar el porqué de todo lo que ocurre a mi alrededor me he dado cuenta que me gusta conocer a las personas, saber por qué actúan de forma diferente, cómo influye el medio en sus comportamientos. La especialidad que me permitiría llegar a saber esto es la psicología, es por ello que la he convertido en el sentido de mi vida.

Esta composición expresa un análisis personalizado, referido a su propia experiencia, pero ausente de elaboración personal. No se manifiestan puntos de vista ni reflexiones de valor generalizado, en que se vea el sentido de la vida del sujeto. No hay una coherencia individualizada en su contenido, el cual queda reducido al sentido de su futura profesión. El carácter es más bien descriptivo.

En la composición "La personalidad que más admiro", expresa:

He admirado muchas personas en mi vida, sin embargo, la que más admiro es a mi hermana mayor, porque ha sabido luchar en la vida y pasar por encima de múltiples dificultades personales para lograr su anhelo, estudiar medicina.

Esta composición, similar a la anterior por su extensión y estructura, igualmente nos refleja un contenido personalizado, referido a una persona cercana de su marco de acción, que realmente admira y puede tener una influencia en ella. Sin embargo, no hay reflexiones generales sobre la personalidad de la hermana, ni una real apropiación y elaboración del modelo en aspectos esenciales que subrayacen el comportamiento admirado por ella, lo que limita las potencialidades educativas del modelo.

La mediatización de las operaciones cognitivas sobre los contenidos motivacionales es mucho menor en estos jóvenes, así como su capacidad para estructurar sus contenidos en una dimensión futura.

Veamos algunas frases significativas de la técnica de completamiento:

7. No puedo establecer una amistad si no es verdadera.
8. Sufro por no saber todo lo que me interesa.
13. Estoy mejor cuando me siento independiente.
31. Me cuesta trabajo aprender de memoria algunas cosas.
41. Mi mayor tiempo lo dedico a la lectura.
45. El pasado me hace reflexionar.
51. Me fastidia tener que hacer lo que no considero necesario.
56. Siento no poder luchar contra todo lo que encuentro mal hecho.

A lo largo de la técnica se expresan frases de este carácter, definidas por la implicación del sujeto en primera persona, quien da criterios valorativos importantes sobre contenidos que expresan un valor moral general.

En esta joven se observan intereses y posiciones hacia la vida, adecuadamente individualizados, que evidentemente son relevantes para su conformación moral y en su regulación moral. Se ve una tendencia a la autodefinición y una definición personalizada de valores como la amistad, la lucha contra lo mal hecho, etcétera. No hay expresiones estereotipadas sobre los contenidos de la esfera moral.

En el conflicto de diálogos, realiza el siguiente análisis:

Juan es una persona preocupada, tiene una vocación definida, y lógicamente, ha pensado que al interesarle tanto la carrera que desea, puede rendir más a la sociedad si llega a estudiarla. Es honesto, pero un poco inconsciente. Si todos los jóvenes pensarán así, la sociedad no podría construirse.

Ernesto es comprensivo y consecuente; sacrificado y trata de encontrar siempre lo más importante, mira el "lado" bueno, así que le dice a Juan que la vocación se vuelve a formar cuando se comienza por primera vez.

Vemos que este análisis no es tan rico, profundo, ni individualizado, como el reflejado por los jóvenes pertenecientes al primer grupo. Sin embargo, tiene un sentido moral general bien definido y está construido sobre la base de juicios personalizados y no de integraciones estereotipadas.

Cuando esta joven fue puesta ante la situación experimental, defendió su criterio de estudiar psicología, pero al explicársele detenidamente la necesidad de estudiar el pedagógico, expresó su disposición en esta dirección.

Veamos otro caso de este grupo. M.A., de 18 años, en la composición "El sentido de mi vida" escribe:

El sentido de mi vida indudablemente tiene que estar relacionado con los que me rodean. Pienso que lo que nos incita a todos a proponernos determinadas metas es alcanzar lo que creemos que nos va a permitir ser felices y hacer felices a los que nos rodean, sin embargo, a veces, no resulta como lo habíamos pensado y tenemos que cambiar hacia otros rumbos. Creo que el sentido de mi vida y el de los demás es ser felices, mejorar cada situación que se nos presente, luchar por alcanzar siempre lo mejor para el ser humano. Por todo esto, el sentido de mi vida en cualquier plano es ser feliz, pero no de forma individualista, porque pienso que así hago felices a los que me rodean, los enseño a ser felices, a vivir.

Como en el caso anterior, en esta composición no hay una elaboración personal que exprese juicio y valoraciones propias, adecuadamente generalizadas, sobre cuya base se defina un sentido de la vida apoyado en una cierta concepción del mundo. No obstante, a pesar de una orientación descriptiva general, el contenido aparece personalizado en una dirección esencial: el logro de la felicidad.

Dado que sus composiciones no son, en esencia, diferentes a las del caso anterior, no definen el criterio diagnóstico esencial para dicho sujeto, teniendo una mayor relevancia para este fin al comportamiento de frases. Veamos algunas de las frases expresadas por ella:

3. Quisiera saber todo lo que puedo dar de mí.

5. Mi mayor temor es enfrentarme al mundo.

7. No puedo mentir.

9. Fracase pero no me doy por vencida.

10. La lectura me permite adquirir conocimientos.

11. Mi futuro depende de mí.

13. Estoy mejor cuando me siento libre.

17. Deseo conocerme totalmentē.

20. Mi mayor problema es enfrentarme a la vida.

21. El trabajo debe coincidir con nuestros intereses.

24. Yo prefiero la sinceridad.

29. Considero que puedo ganar en la batalla de mi vida.

32. Mi mayor deseo es conocerme.

33. Siempre he querido mejorar lo que me rodea.

40. Me he propuesto ser más realista.

44. A menudo siento desesperación por conocer otra realidad.

46. Me esfuerzo por conocerme a mí misma.

48. Mi opinión no es estática ni rígida.

56. Siento que la vida es difícil pero bonita.

En estas frases se expresa un elevado compromiso individualizado ante valores importantes como el trabajo, la autonomía, la posición hacia el fracaso, así como una actitud bien definida hacia la autodeterminación, el conocimiento de sí misma y el futuro.

Las frases reflejan conceptos bien acabados, que pudieran ser la base de la elaboración ulterior de puntos de vista definidos sobre la vida y su transformación, así como una orientación a los aspectos propios que debe modificar.

Se observa una orientación a la estructuración futura de los contenidos, a la flexibilidad y a la mediatización conceptual de los contenidos motivados, regularidades esenciales del nivel consciente-volitivo.

En la técnica de conflicto de diálogos expresa:

Juan es más sincero consigo mismo y con los demás, mientras que Ernesto a pesar de tener un alto espíritu de colectivismo no es consecuente con sus intereses. Si a Ernesto le llega a gustar la carrera será bueno, si no será un profesional muy mediocre.

Es interesante cómo su respuesta está centrada en la sinceridad y autodeterminación, factores que aparecen como muy significativos en el com-

pletamiento de frases. Ella le da un importante valor a no ser mediocre en la profesión, lo cual, indudablemente, es un aspecto que define el valor y la utilidad social del profesional.

Otro joven de este grupo, O.M., quien escribe en "El sentido de mi vida":

En mi vida el objetivo fundamental ha sido siempre estudiar y luego trabajar en algo útil. Creo que si el hombre se diferencia de los animales es porque realiza trabajo, esto debe ser algo fundamental y primario para él, ya que es la característica que nos define como seres humanos. El trabajo es, además, la vía que tenemos de contribuir con nuestra sociedad y siempre he pensado que todo trabajo es útil y bello y que debe hacerse con mucho amor. También tengo como objetivo crear una familia, lo cual entraña una gran responsabilidad ya que es la célula fundamental de la sociedad y en ella se forman los futuros hombres.

El contenido de esta composición es esencialmente descriptivo y despersonalizado, no aportando ningún juicio ni reflexión sobre el verdadero sentido del trabajo o de la familia en su vida. En ella, como en las restantes de estos jóvenes, no aparece ningún indicador diagnóstico para enjuiciar su esfera moral.

Pasemos a analizar algunas frases relevantes de la técnica de completamiento:

8. Sufro cuando mis padres no comprenden mis criterios.
10. La lectura es para mí algo muy necesario y especial.
16. El futuro es algo por lo cual debo luchar solo yo.
17. Deseo llegar a realizarme como mujer y como humano.
20. Mi mayor problema es confiar demasiado en los demás.
29. Considero que puedo lograr lo que realmente me propongo.
31. Me cuesta trabajo hacer algo cuando no estoy convencida.
33. Siempre he querido comprender a los demás.
37. Mi vida futura debo construirla con esfuerzo y dedicación.
40. Me he propuesto tratar de eliminar mis defectos.
43. Lucho por hacer cada día algo nuevo.
44. A menudo siento que cuando sea incapaz de sentir por los demás dejaré de existir.
51. Me fastidia que me obliguen a hacer algo.
55. Una madre debe ser siempre una mujer.

56. Siento que si no lucho por lo que quiero no soy feliz.

62. Mi mayor placer es hacer las cosas convencida de que quiero hacerlas.

Es evidente su orientación activa a la autodeterminación, definida por criterios propios, su orientación activa a la estructuración de su futuro y a la autoeducación de su personalidad a través de la superación de sus defectos. Se manifiesta una orientación volitiva bien definida hacia todas las esferas de su comportamiento.

Se expresan valores sólidos hacia los demás, hacia la capacidad de defender criterios propios y elegir las alternativas en la vida. También (lo que es muy característico tanto para este grupo, como para el primero) se manifiesta afán de conocer, de superarse, de saber nuevas cosas; esto se relaciona con el interés por la lectura, que sin dudas es una vía activa de influencia sobre su personalidad.

En su valoración en la técnica de conflicto de diálogos, expresa:

Juan es una persona de criterio propio que ahonda en lo que le interesa y tiene poder de selección, ya que busca información y va delimitando, para luego poder escoger lo que realmente le gusta. Ernesto es una persona consciente de la realidad, del papel que desempeña y de lo que se espera de él, que a su vez comprende que la vocación se forja también con dedicación y que lo importante es poner interés y comprender que ser útil es fundamental.

Las respuestas a esta técnica en los jóvenes de ambos grupos nos reflejan el interesante fenómeno de, como determinantes de análisis similares, expresan juicios individualizados diferentes, que se unen esencialmente por las regularidades generales que manifiestan su realización por parte de los sujetos.

Esta joven, orientada también por la autodeterminación y el criterio propio, realiza una valoración por juicios altamente individualizados, como los jóvenes hasta ahora analizados, en la que se reflejan aspectos positivos de los personajes, los que no son opuestos por el valor ético de sus comportamientos, sino complementarios por niveles diferentes de expresión de sus valores personales.

En este sentido, expresa en el personaje de Ernesto su propia inclinación al esfuerzo volitivo, destacando que la vocación se forja con la dedicación. Los distintos matices reflejados en los análisis individuales realizados por los sujetos evidencian lo compleja y diferenciada que es la expresión moral de personalidad, aun cuando en sus determinantes existen regularidades y principios muy similares. Esto evidencia que la búsqueda de una identidad lineal en el comportamiento moral de los jóvenes es totalmente inadecuada.

## Conclusiones sobre el segundo grupo

- Este grupo, a diferencia del anterior, no expresa los contenidos vinculados a la regulación moral en formaciones psicológicas de la personalidad. Tanto los ideales, como el sentido de la vida, aparecen poco elaborados y reflejan pobreza en su contenido. Sin embargo, en las técnicas con un nivel mayor de inducción, manifiestan contenidos morales adecuadamente personalizados, cuya efectividad se constató tanto en un plano valorativo-reflexivo, como conductual.
- En varios jóvenes de este grupo se observan los indicadores funcionales del nivel consciente-volitivo de regulación; no obstante, las potencialidades que brinda este nivel aún están en proceso de desarrollo. Los contenidos relevantes de la personalidad todavía no los expresan a través de formaciones psicológicas complejas.
- Los jóvenes integrantes de este grupo manifiestan elaboración personal en la expresión de su personalidad, tanto en el plano reflexivo-valorativo, como conductual, la cual apoya la efectividad constatada en la expresión de sus contenidos morales. Sin embargo, la elaboración personal manifestada por ellos es menos compleja y estructurada que la expresada por los jóvenes del primer grupo, aunque en sus regularidades generales es similar al tipo de análisis que realizan y la forma en que asumen sus posiciones ante la vida.
- Lo expresado anteriormente fundamenta la idea de que este grupo constituye un momento del desarrollo de la personalidad, orientado en la misma dirección recorrida por los jóvenes del primer grupo quienes, por haber tenido particularidades del desarrollo diferentes a las de estos jóvenes, han materializado sus potencialidades psicológicas en un nivel más elevado.

## Tercer grupo

Pasemos al estudio de otro grupo. Son jóvenes que expresan contenidos morales pobres, en forma despersonalizada, caracterizándose por la pobreza del contenido que respalda sus valoraciones y comportamientos.

Veamos algunos ejemplos de jóvenes de este grupo. M.A.A. escribe en la composición "El sentido de mi vida":

Las personas en la vida, somos como los barcos en el mar, pues si estos últimos están bien dirigidos, si el timón tiene la dirección correcta, todo marcha y se puede llegar al puerto sin naufragar, eso mismo ocurre con el hombre, ya que si tanto los ideales como las determinaciones están bien trazadas, la vida de cada cual toma un sentido, uno adquiere confianza y es capaz de amar todo cuanto le

rodea y actuar guiado por ese sentimiento, pues como dijera Martí: "Un principio salido desde el fondo de una cueva, puede ser más que un ejército".

Uno siempre debe tratar de darle un sentido a su vida, para no pasar por este planeta como si hubiera volado, por el contrario debe sembrar árboles que germinan frutas, y eso solo se logra cuando la persona sabe lo que quiere y dirige sus esfuerzos en ese rumbo..

El sentido de mi vida, no lo he logrado y con el tiempo lo afianzaré más, deseo estudiar mi carrera y dar en ella lo mejor de mí, proporcionándome así un futuro independiente, donde pueda luchar y trabajar, además, tener un hogar, con él que podré dejar la semilla que requiere la tierra. Mi vida, como la de todo joven de nuestra sociedad está encaminada también a defender los logros de la misma, porque este es el mejor camino a la felicidad y la paz mundial.

En esta composición, sumamente extensa y con recursos metafóricos, no se expresa, sin embargo, ninguna elaboración personal. Ella relata el sentido de la vida en una forma abstracta, sin relacionarla con su sentido de la vida, al que se refiere solo al final de la composición de forma descriptiva, señalando más bien las actividades que realizará, pero sin ningún juicio personalizado sobre su papel en las mismas.

Esta composición es un bonito ejemplo de cómo el nivel educacional del sujeto no es el determinante esencial en la elaboración personal, asociada a la expresión de los contenidos de la personalidad. Nivel cultural es otra cosa, y es que la cultura implica la necesaria individualización en la expresión de la personalidad.

Nivel cultural y educacional no significan, de manera necesaria, una relación directamente proporcional. La cultura expresa el nivel activo y altamente individualizado con que el hombre se ha apropiado de su experiencia y de la experiencia de los otros, que pasa a utilizar como propia.

Cuando la educación marcha bien se convierte en una poderosa vía para el desarrollo de la cultura individual y social; cuando marcha mal, por el contrario, es una vía de empobrecimiento de la cultura.

Veamos ahora algunas frases de la técnica de completamiento:

5. Mi mayor temor es que un gato se me tire.
9. Fracase hasta ahora en nada, solo pequeños tropiezos.
13. Estoy mejor cuando he dicho lo que pienso.
17. Deseo no defraudar nunca a los que confían en mí.
19. Yo formo parte de una comunidad.
20. Mi mayor problema es que me cuesta trabajo contarle mis preocupaciones a alguien.

21. El trabajo nos hace sentir bien cuando vemos los resultados.
23. Mi principal ambición es cumplir siempre y ayudar.
30. Me esfuerzo diariamente por cumplir y dar lo mejor de mí.
40. Me he propuesto que mis padres estén orgullosos de mí.
43. Lucho por cumplir en todo momento.

En general, se manifiestan muy pocas referencias a sí misma en el completamiento de frases, expresándose una marcada orientación hacia el cumplimiento y un particular compromiso con los demás, rasgos distintivos del predominio del determinismo externo inmediato sobre la autodeterminación, lo cual apreciaremos muy bien en el capítulo final al analizar a sujetos infartados e hipertensos.

En la técnica de conflictos de diálogos expresa:

Juan es algo testarudo y se ha encasillado en un criterio, vela por sus intereses individuales sin tener en cuenta a la sociedad.

Ernesto, es optimista, en él prima el colectivismo y tiene un amplio sentido del deber.

En relación con los tipos de respuestas dadas por los jóvenes de los grupos primero y segundo, se observa un análisis pobre, situado solo en la dinámica individualismo-colectivismo, sin valorar otras cualidades presentes en los personajes. Además, la respuesta no expresa ningún juicio por parte del sujeto, teniendo un carácter totalmente descriptivo y cerrado, aplicando, a nivel individual, un juicio totalmente prefabricado. Este análisis manifiesta un estereotipo, centrado en la valoración positiva o negativa de una conducta concreta, mediante la cual se hacen generalizaciones inadecuadas sobre toda la personalidad del sujeto.

Es interesante que ante la situación experimental modelada del conflicto de diálogos esta joven, una vez que ha sido seleccionada para ingresar en la carrera universitaria, responde "que no está dispuesta a ir al pedagógico, pues lo que le gusta es la psicología". Ante esta contestación le presentamos el análisis hecho por ella en la situación de conflicto de diálogos y, al leerlo nuevamente, sonrió y expresó que enjuició muy severamente a Juan.

O sea, hay una franca contradicción entre sus expresiones en el plano reflexivo-valorativo y el comportamental, que corrobora el bajo nivel de autodeterminación y de individualización de las valoraciones expresadas por estos jóvenes. Ellos, como veremos también en los restantes ejemplos, presentan serias dificultades para manifestar en su comportamiento individual el sistema valorativo que utilizan para enjuiciar a los otros, pues como este es tan estereotipado y despersonalizado, no tiene la flexibilidad suficiente como para expresarse con relación a sí mismos y orientar otras necesidades individuales de carácter más inmediato.

Veamos otra estudiante de este grupo, E.A.P., quien escribe en la composición "Cómo yo deseo ser en el futuro":

En el futuro deseo ser útil en todas las esferas y actividades en que participe, entre estas las políticas, laborales y otras. Deseo ser militante del Partido y miembro de las organizaciones del país. Pienso construir una familia sin prejuicios en las relaciones entre el hombre y la mujer.

El contenido de la composición es muy pobre y despersonalizado, no encerrando ningún contenido que pueda tener un valor dinamizador sobre el comportamiento.

En el completamiento de frases, se comportó de la manera siguiente:

3. Quisiera saber lo que piensan de mí.
8. Sufro cuando la situación lo requiere.
12. El matrimonio no es solo la unión carnal de dos seres.
17. Deseo continuar sin temor a la derrota.
20. Mi mayor problema es ser demasiado sincera.
21. El trabajo ayuda al desarrollo físico y mental.
26. Mis estudios constituyen la base de mis conocimientos.
43. Lucho por mejorar lo que soy.
50. El hogar es el lugar que nunca debe ser despreciado.
57. Los hijos no debemos defraudar a nuestros padres.

Las frases mostradas caracterizan los indicadores esenciales determinados por esta técnica. En ellas se evidencia la presencia de un conjunto de estereotipos despersonalizados, para valorar las distintas esferas y hechos en que se implica. Además, se observa, al igual que en el caso anterior, un énfasis particular en el criterio de los demás, que se manifiesta en la primera frase presentada y también en la última (esta refleja una inadecuada construcción de sus expectativas en la relación con sus padres, que es generalizable a la forma en que se vincula con las demandas sociales). Está más centrada en no defraudar a los demás que en realizarse ella misma, lo que conspira contra su autodeterminación en los objetivos a alcanzar.

En la técnica del conflicto de diálogos expresa:

Juan se muestra como una persona poco razonable, un tanto egoísta al pensar en su beneficio.

Ernesto aparenta ser una persona más madura, reflexiona más acerca de los problemas.

La respuesta parece calcada del otro joven, lo que refleja la falta de individualización. Se refleja la aplicación de un estereotipo para evaluar de forma cerrada a los personajes, sin que se exprese ningún tipo de juicio valorativo personalizado.

Es interesante que ante el conflicto creado experimentalmente, esta joven tampoco se decidió por la carrera pedagógica. Sin embargo, cuando le presentamos su análisis sobre el conflicto de los diálogos, se emocionó visiblemente y nos planteó que estaba en disposición de ir al pedagógico, decisión que mantuvo firmemente a lo largo de la situación experimental.

Este ejemplo nos demuestra, que a pesar de su carácter despersonalizado, su sistema de valores es efectivo como regulador del comportamiento, pero por su propio carácter, su sentido no se manifiesta con claridad en la conciencia del sujeto, como para apoyar la rica gama de alternativas que su comportamiento individual la lleva a enfrentar.

El sistema valorativo individual es tan rígido y despersonalizado, que no permite al sujeto su movilidad y desarrollo acorde con la rapidez de las demandas y alternativas que enfrenta en su vida cotidiana. Por ello, en ocasiones su comportamiento concreto no expresa su propio sistema valorativo, siendo posible la consecuencia entre ambos solo a través de un apoyo externo, como en este caso, que le permite apreciar su inconsecuencia a la que no puede llegar por sus operaciones autorreguladoras.

Esta cualidad del funcionamiento moral de estos sujetos define su pobreza autocrítica, la cual no es el resultado de su falta de intención en esta dirección, sino de su incapacidad, por el nivel de desarrollo de las operaciones reguladoras de la personalidad en esta esfera.

Veamos un tercer joven de este grupo, C.A., quien escribe en su composición "El sentido de mi vida":

Mi vida hasta este momento ha sido feliz, desde pequeña he contado con el apoyo de mis padres y con sus enseñanzas, las cuales se han encaminado en un objetivo que *constituye el sentido de mi vida: no defraudarlos*. Esto sí que lo lograré puesto que día a día me esfuerzo por ser mejor para lograr mis aspiraciones que son terminar mis estudios, trabajar, contribuir con la revolución y formar una familia, una familia que sea heredera del ejemplo que he tenido toda mi vida.

En esta composición se resume el sentido de la vida a no defraudar a sus padres, lo que presupone seguir absolutamente su sistema de valores y expectativas; esto puede ser dañino para el proceso de personalización del sistema propio de valores que el joven debe expresar en esta edad. Además, el sentido que define está orientado por la descripción de lo que aspira en las distintas esferas, sin implicarse en ninguna valoración, ni sobre este proceso en sí mismo, ni sobre sus cualidades o inquietudes como personalidad. Se evidencia un vínculo afectivo con el contenido expresado, que

refleja el valor de la influencia familiar en el desarrollo moral, lo que debe determinar la intención consciente de la joven en ser consecuente con sus principios en su comportamiento individual.

En la técnica de completamiento de frases se hacen relevantes los indicadores que resumimos en las siguientes frases:

5. Mi mayor temor es defraudar a quienes velan por mí.
10. La lectura es algo necesario para aprender.
12. El matrimonio debe formarse sobre una base sólida.
17. Deseo cumplir con todo.
21. El trabajo lo considero útil y necesario.
36. Mis estudios los considero fundamentales.
45. El pasado lo tomo como experiencia.
46. Me esfuerzo por ser cada día mejor.
47. Las contradicciones no deben existir entre padres e hijos.
63. Odio la mentira y la traición.
67. Me deprimó cuando alguien me olvida.

Las frases presentadas evidencian una frecuencia elevada de estereotipos despersonalizados, expresados por valoraciones de adjetivos calificativos universales, en los que no desempeña ningún papel la experiencia personal del sujeto.

Además, en cuanto al contenido de las frases se observa una orientación inadecuada en sus relaciones con personas que le resultan verdaderamente relevantes; así vuelve a expresar, como su mayor temor, defraudar a quienes velan por ella, actitud que posteriormente se generalizará a otras relaciones en su vida social, además de a sus padres.

La rigidez característica para todos los sujetos de este grupo se expresa claramente en la forma de imaginarse la relación con sus padres, representación que se convierte para ellos en un valor generalizado de su personalidad, uno de cuyos atributos esenciales resulta, como se expresó en esta técnica, "no ser contradictorio"

En este último sujeto, esta frase resulta útil no solo para descubrir un elemento más de cómo operan sus valores en la esfera familiar, sino también para entender el sentido negativo que elicitó en ella el término contradicción. Este indicador adquiere un valor muy significativo para el diagnóstico, en congruencia con la información relevante que se ha podido sintetizar de las restantes técnicas aplicadas.

Los ejemplos concretos presentados en este capítulo son una expresión fehaciente de las consideraciones metodológicas presentadas en el capítulo segundo. Solo una interpretación de este tipo permite maximizar el

sentido psicológico de los indicadores descubiertos, cuyas regularidades generales se encubren tras las múltiples alternativas individuales de su expresión.

Ante el conflicto de diálogos esta joven expresa:

Juan se comporta egoístamente, solo piensa en él y en sus deseos, no atiende a la necesidad que existe, es un poco superficial al analizar la situación, se centra en su persona.

Ernesto por el contrario sabe apreciar la necesidad y se manifiesta dispuesto al sacrificio, es capaz de enjuiciar la actitud de Juan, diciéndole que hay que apreciar la necesidad más que el gusto.

Todas las respuestas recogidas en los miembros de este grupo sobre el análisis de la situación conflictiva son prácticamente iguales. Ellos aplican un criterio valorativo social, orientado a formas de comportamiento concretos, y no pueden flexibilizarlo para su aplicación a casos específicos, donde esta conducta se acompaña de informaciones que exigen de un juicio individualizado. Estos jóvenes no pueden identificar los matices necesarios a intervenir en el sentido diferenciado que debe tener un valor social cuando es juzgado en el nivel individual.

El comportamiento de esta joven en el experimento fue consecuente con el sistema valorativo en un plano comportamental, siendo su sistema de valores muy efectivo en la inducción de comportamientos que expresen de forma lineal e inmediata el sentido del mismo, los cuales ella puede reconocer como posible respuesta ante sus alternativas de comportamiento individual.

### Conclusiones sobre el tercer grupo

- Estos jóvenes expresan una manifiesta tendencia a la expresión despersonalizada de su sistema de valores, aplicando valores universales, establecidos socialmente, a los juicios individuales que realizan, los que devienen en juicios estereotipados y normativos que por su rigidez no se corresponden con la realidad.
- Expresan, de forma general, los indicadores funcionales que caracterizan el nivel de normas estereotipos y valores de la personalidad. Su comportamiento es esencialmente normativo, poco mediatizado por juicios y reflexiones personales, rígido y con una expectativa de futuro poco estructurada. Además están fundamentalmente orientados por determinantes externos en su comportamiento, más que por su autodeterminación.
- Sus comportamientos morales son efectivos, esencialmente en dependencia del vínculo efectivo que logran con los valores que lo

orientan; por tanto, en el mismo predomina una elevada emotividad por encima de la racionalidad, cuando hay efectividad.

La regulación moral de estos jóvenes es necesario examinarla no solo por su efectividad, sino también por su calidad. En este sentido, la forma en que operan en esta esfera no es productiva ni para su propia personalidad, ni para su relación con quienes los rodean, por lo que la efectividad de la esfera moral no puede verse solamente por la congruencia de los comportamientos individuales con los valores socialmente establecidos. Es necesario examinar el "cómo" se produce esta congruencia en el nivel individual.

La efectividad de la regulación moral, de acuerdo a la consecuencia del plano comportamental con el reflexivo-valorativo, es baja en este grupo, lo cual está determinado por la rigidez y pobreza elaborativa de los contenidos de esta esfera. Estos aspectos impiden a los sujetos ser consecuentes en un plano comportamental, con alternativas de comportamiento que no expresen linealmente sus valores, o con situaciones demasiado dinámicas, ante las cuales no pueden operar con su sistema rígido y estereotipado.

### Cuarto grupo

Los jóvenes del cuarto grupo son aquellos en que la esfera moral no se expresa en su sistema regulador, siendo totalmente formales sus contenidos. Tienen una relación totalmente formal hacia los contenidos morales, los cuales no pueden llegar a aclarar ante situaciones que directamente impliquen su conducta o juicio moral. Si bien los jóvenes del grupo anterior podían tener comportamientos morales adecuados a su sistema valorativo cuando expresaban un compromiso emocional real, en los jóvenes de este grupo ese nivel de efectividad está ausente.

Veamos algunos ejemplos. E.L. escribe en la composición "El sentido de mi vida.":

El sentido de mi vida es el estudio y quisiera estudiar constantemente porque así me siento muy feliz. En el estudio me siento bien y gozo de mi esfuerzo.

Algunas de las frases escogidas para el análisis, las veremos a continuación:

21. El trabajo es lo más importante.
25. Mi problema principal es mi letra.
30. Me esfuerzo diariamente por estudiar.
45. El pasado ya pasó.
47. Las contradicciones se resuelven fácilmente si se analizan.

48. Mi opinión es que todo tiene solución.
51. Me fastidia no poder cumplir con todo.
54. La gente siempre es buena en el fondo.
62. Mi mayor placer es satisfacer a la revolución.

El completamiento de frases de esta joven representa una integración de respuestas no individualizadas, pero además muy superficiales, que son un indicador de un nivel de desarrollo general que se expresa, por supuesto, en un bajo desarrollo moral.

Ante el conflicto de diálogos escribe:

Como personas (se trata de Juan y Ernesto) son buenas, porque una trata de lograr que un compañero vea la necesidad que presenta el país de que estudie otra carrera. Entre ellos existe una buena amistad.

Ante esta situación, ni siquiera diferencia a los personajes a través de cualidades, valores o conductas. Hace solo una descripción general de lo que ocurre, a través de sus propias palabras.

Los jóvenes de este grupo representan características de etapas anteriores de la personalidad en sus funciones reguladoras, las cuales resultan muy primitivas para la etapa del desarrollo en que se encuentran.

Este grupo es bastante numeroso; sin embargo, sus manifestaciones son aún más homogéneas que el grupo anterior, lo cual es lógico, pues su nivel de individualización sobre los contenidos de la personalidad es aún más bajo y primitivo.

En sentido general los jóvenes de este grupo se caracterizan por:

- Pobreza de intereses y bajo nivel cultural en general.
- Expresión carente de elaboración en las distintas esferas de su personalidad.
- Estilo totalmente reproductivo ante la información que reciben.
- Ausencia de categorías sobre la esfera moral que les permite la realización de juicios valorativos.
- Comportamiento ante compulsiones externas, como forma esencial de expresión de la personalidad. La mediatización reflexivo-valorativa sobre el comportamiento está ausente.
- No presentan indicadores funcionales definidos de ninguno de los dos niveles descritos. En ellos predomina una total inmediatez en la regulación de la conducta.

## RELACIÓN ENTRE LAS FORMACIONES PSICOLÓGICAS Y LAS TENDENCIAS ORIENTADORAS DE LA PERSONALIDAD EN LA REGULACIÓN MORAL

Las tendencias orientadoras, concepto que hemos definido en distintos trabajos anteriores, representan el nivel superior de desarrollo que un motivo puede alcanzar dentro de la jerarquía motivacional de la personalidad. En este nivel, el motivo representa una verdadera síntesis de necesidades y motivos, que integran su potencial dinámico a través del contenido que define la tendencia orientadora.

Así, una tendencia orientadora hacia la profesión, expresa no solo los motivos relacionados directamente con el interés a la ejecución del sujeto en aspectos esenciales de la profesión, sino también todas aquellas necesidades o motivos que se desarrollan mediante el vínculo del sujeto con la profesión. Entre ellas pueden estar la necesidad de prestigio social, las motivaciones familiares, de bienestar material, etc., todas las cuales se integran de forma coherente y necesaria en la tendencia orientadora hacia la profesión.

La existencia de los motivos en la personalidad no representa una sumatoria, de unidades aisladas con manifestaciones comportamentales lineales, como muchas veces se han presentado estos por diversos autores. Por regla general, los motivos constituyen unidades dinámicas que integran necesidades diversas, cuyo potencial se expresa de forma relativamente estable a través de un tipo concreto de motivo actuante de la personalidad.

Las distintas necesidades y motivos de la personalidad pueden actuar de forma simultánea en más de una formación, síntesis o motivo de la personalidad, lo que constituye una de las características distintivas de la motivación humana.

Los motivos de un nivel jerárquico superior, o sea, las tendencias orientadoras, aglutinan de forma simultánea la expresión dinámica de otras necesidades, que directamente no representan motivos de la personalidad, surgiendo entre las propias tendencias orientadoras múltiples contradicciones, que se reflejan en distintos tipos de vivencias, cuya organización solo puede ser realizada por el sujeto rector de dichas tendencias.

Las formaciones psicológicas de la personalidad tienen en su base, por regla general, tendencias orientadoras, aunque las mismas, a su vez, constituyen una vía para el desarrollo de otras nuevas y de la personalidad en sentido general. En este sentido, se expresa una relación dialéctica entre las formaciones psicológicas y la personalidad, donde el desarrollo de una presupone el desarrollo de la otra.

Una formación psicológica puede aparecer como expresión de una motivación parcial, particularmente intensa de la personalidad en una de sus esferas, sin reflejar necesariamente un desarrollo integral de la personalidad, al cual ella misma contribuirá con su desarrollo.

Analicemos el ejemplo de una joven que se caracteriza por su sólido vínculo afectivo con el modelo asumido como ideal.

M.D., de 17 años, expresa en la composición "La persona que más admiro":

La persona que más admiro y amo en mi vida es mi mamá. Ella tiene la virtud de encontrar siempre una adecuada forma de comunicación conmigo. Yo la admiro por su sencillez, su honestidad y lo buena que es conmigo.

Ella es mi compañera, mi amiga, mi consejera, mi mamá. Ella integra maravillosamente todas estas características en su relación conmigo. Yo me esfuerzo en hacerlo todo de forma tal, que ella se sienta satisfecha conmigo. Yo me esfuerzo en el estudio, pues sé que mis notas son un motivo importante de alegría para ella.

Es interesante cómo el contenido de esta composición expresa la efectividad del ideal asumido por ella: su madre, tanto en un plano reflexivo-valorativo, como comportamental. Ella manifiesta una gran sensibilidad hacia su mamá, con quien tiene una excelente comunicación y, además, uno de sus principales motivos en su actividad de estudio es obtener buenas notas para lograr la alegría de su madre. En este sentido, la figura materna encierra un elevado potencial educativo para esta joven.

Este ideal se ha establecido esencialmente sobre la base de un vínculo afectivo muy profundo madre-hija, el cual determina una especial sensibilidad por parte de la hija para valorar y admirar las cualidades de su madre, así como una gran receptividad a las valoraciones y orientaciones de ella.

La riqueza de contenido de este ideal, así como la elaboración personal, no son mayores porque la madre es ama de casa, con un espectro muy estrecho de intereses, lo cual limita los temas de intercambio entre ambas, así como la profundidad de los mismos.

En las otras técnicas aplicadas, esta joven expresa un pobre desarrollo de su esfera moral, integrando el grupo de jóvenes que manifiestan un vínculo despersonalizado con las normas y valores sobre los cuales regulan su comportamiento moral; sin embargo, la madre, aun cuando no es un modelo rico por su contenido, constituye la fuente esencial del comportamiento moral de la joven, mediante el cual, incluso, moviliza su actitud consciente hacia el estudio.

Este compromiso moral y afectivo con la figura de la madre sirve de base para comportamientos, que como el propio estudio, aún no poseen una base motivacional propia, dependiendo su potencial dinámico del compromiso emocional de la joven con su ideal. A través de este camino,

muchas actividades van cobrando un sentido propio y se va desarrollando la personalidad del sujeto, quien a partir del desarrollo de los motivos específicos hacia las actividades más comprometidas con la valoración de su madre, pasa a desarrollar intereses hacia otras actividades que se expresan en un vínculo necesario con estas, desarrollándose permanentemente la individualidad.

Este ejemplo ilustra cómo un ideal sustentado en un sólido vínculo emocional puede ser efectivo, dinamizando el comportamiento, aun cuando el propio contenido sobre el cual se apoya sea pobre. En este caso se expresa un primer momento del desarrollo de la personalidad a través del compromiso con el ideal, que gradualmente llevará el enriquecimiento del propio ideal asumido. En este ejemplo, el ideal, más que expresión de tendencias orientadoras, es la base para el desarrollo de las mismas.

El análisis de casos como este debemos continuar profundizándolo en investigaciones ulteriores; él nos demuestra cómo los casos individuales son capaces de orientar nuevas alternativas interpretativas en el desarrollo de una posición teórica.

## ALGUNAS REFLEXIONES NECESARIAS SOBRE LA EDUCACIÓN MORAL

La educación moral no es ajena a las consideraciones generales sobre la educación, realizadas en el capítulo anterior; sin embargo, su especificidad exige, también, el análisis diferenciado de algunas de sus particularidades.

La moral es una forma de conciencia social, sujeta a múltiples y complejas interrelaciones de factores sociales, ideológicos, políticos, culturales e históricos, los cuales se reflejan en la psicología social e individual, a través de contenidos y mecanismos sobre los cuales se realizan las funciones reguladoras de la personalidad en esta esfera.

La psicología social e individual reflejan la forma en que aparece en la conciencia de los hombres la interrelación de determinantes de la moral; y de ahí la importancia de estudiar los mecanismos psicológicos de esta regulación.

La moral está determinada por las necesidades reales que surgen de los distintos sistemas de relaciones del hombre en una sociedad determinada. Ella no se desarrolla por un ideal ético, cualesquiera que sea su fuente, que no responda a las necesidades reales del hombre que la expresa. Un ejemplo de esto es la religión, la cual se inspira en un conjunto de principios y valores que la mayoría de los propios religiosos no son capaces de cumplir, pues el determinismo de influencias que actúan sobre él, no son compatibles con dicho código.

El desarrollo de la esfera moral del hombre no puede lograrse solamente por la información y propaganda sobre la cual actúan las organiza-

ciones e instituciones sociales en el hombre. La moral es un proceso racional, cognoscitivo y afectivo, actuando sus determinantes por múltiples canales sobre la individualidad.

Más que la aclaración reiterativa de cómo debemos ser, es el ejemplo concreto sobre ello, la influencia portadora de un contenido moral más relevante. Uno de los elementos que más daña el desarrollo moral es la contradicción entre lo que explicita quien asume la función educadora (padre, maestro, militante, dirigente, etc.) y sus propios comportamientos individuales.

El mensaje moral solo puede ser receptivo cuando su fuente resulta realmente significativa para los individuos que lo reciben. O sea, que el modelo constituye un resorte fundamental para la asimilación de principios y valores morales. Todos los activistas de la formación del hombre en la sociedad tienen que luchar con el objetivo de convertirse en verdaderos modelos a seguir para aquellos a quienes educan.

El carácter activo de la educación moral es otro de sus aspectos distintivos. La moral no representa un conjunto de contenidos que se imponen al sujeto desde afuera; cuando esto ocurre, se produce un autoritarismo moral que conduce a que el hombre haga una cosa y piense otra, no expresándose en la moral su autodeterminación individual.

Como ha sido demostrado, tanto en nuestros trabajos como en el de otros autores, la moral más efectiva es aquella que se asume por el individuo como un profundo acto de autodeterminación, la que el individuo hace suya y es consecuente con ella, al margen de las presiones externas que actúan sobre él. Ejemplos evidentes son la moral de Fidel, el Che y de todos los revolucionarios, los cuales han mantenido sus posiciones por encima de las presiones que han actuado sobre ellos. La convicción propia, la perseverancia y la lucha por los criterios propios son atributos de una moral verdaderamente autodeterminada, necesaria para ser agente de cambio y de desarrollo en cualquier tipo de sociedad, incluyendo la nuestra.

La moral impuesta desde afuera, que implica el joven pasivamente, es una moral reproductiva, estereotipada, "cansada", que nunca se expresa con fuerza y espontaneidad por quienes supuestamente la asumen, siendo necesario para elicitarse un comportamiento congruente con ella, la acción de palancas externas compulsoras.

Aún nuestros medios para la educación político moral de los niños y jóvenes son repetitivos, memorísticos y mecánicos, no estimulando la iniciativa de estos, ni su acción individual en la consecución de actividades que tengan un valor para su educación en esta esfera.

En las actividades infantiles y juveniles, el educador debe ser un orientador que estimule la organización de las actividades y los debates por parte de los niños, participando él solo en momentos necesarios para incitar aquellos aspectos que deben ser más sensibles a la atención del niño; sin embargo, debe lograr que estas actividades sean lo más atractivas posibles para los niños que en ellas participan.

En la conmemoración de fechas importantes, los niños deben preparar actividades en que se exprese su iniciativa; así, por ejemplo, en el aniversario de Playa Girón, pueden invitar a un combatiente de esa gesta a un conversatorio con los estudiantes, organizar un grupo que presente un trabajo original sobre Playa Girón, hacer una actividad cultural y muchas cosas más que, orientadas por el maestro, sean portadoras de un profundo compromiso individual para los participantes en ellas.

La información histórica, portadora de enormes valores morales, no puede ser reducida a la lectura mecánica de lo aparecido en la prensa en una fecha señalada, lo cual está al alcance de todos y, su reiteración, lleva al tedio y al aburrimiento, desarrollando una actitud formal en los jóvenes hacia dichos contenidos.

En una experiencia formativa, realizada bajo nuestra dirección por E. Reyes (1981), la cual se detalla en el libro *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*, constatamos la extraordinaria significación del contacto vivo y directo de los escolares con un protagonista de una misión internacionalista, y la importancia de complementar dicha actividad con un trabajo independiente de los niños en bibliotecas, en el cual tienen que preparar y organizar la información sobre la que van a conversar y a profundizar con este compañero.

Los resultados de dicha experiencia de un curso escolar, en el desarrollo del sistema valorativo moral de los niños, son sumamente halagüeños, y nos permiten un método de trabajo susceptible de desarrollarse en experiencia ulteriores.

Otro aspecto esencial de la educación moral es el carácter *sistémico*. Son agentes de la educación moral todas las organizaciones e instituciones de la sociedad; sin embargo, la influencia de estas no se logra si actúan fragmentadamente. Ellas deben constituir un sistema de trabajo, donde se articulen de forma activa, lo que es necesario para alcanzar objetivos comunes. No podemos realizar una acción individual efectiva si el activista de la federación que atiende la familia, el CDR, el maestro y el oficial de prevención, no se organizan y se complementan en su labor educativa sobre niños y jóvenes.

Es necesario llegar a ellos con una atención estable, permanente, que exprese su propia continuidad, y no como el cumplimiento de un acápite del plan de trabajo, que marca un contacto despersonalizado y situacional con el niño y el joven, quien, más que atendido, puede sentirse presionado.

Estos equipos de trabajo educativo pueden estar supervisados por varios especialistas a nivel de territorio, pues el conocimiento técnico es esencial para el logro de resultados en este trabajo. No siempre las buenas intenciones conducen a resultados positivos, por lo cual el complemento de la acción popular masiva con el control y la orientación técnica, resulta un aspecto vital en este terreno de la educación moral.

Como se ha expresado a lo largo de estas consideraciones, la individualización del proceso de educación moral es una condición de su efectividad. Es necesario llegar al niño y al joven de forma personal, íntima, directa y convertirnos en personas de su confianza, asequibles para ellos.

La educación moral tiene un extraordinario valor para el desarrollo de cualidades y mecanismos esenciales del desarrollo integral de la personalidad. La educación moral es importante hasta para la salud humana, como veremos en el capítulo final.

## CAPÍTULO 5

### EDUCACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL

#### ¿SE EDUCA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DEL JOVEN? EXIGENCIAS DE ESTE PROCESO

En el tercer capítulo se desarrollaron las ideas fundamentales acerca de qué entender por educación de la personalidad. A partir de ese enfoque concebimos la educación de la orientación profesional de la personalidad como un importante aspecto del complejo proceso de su educación y desarrollo.

Está suficientemente demostrado que los aspectos referidos a la orientación profesional de la personalidad no son innatos, ni hereditarios, sino que se forman y desarrollan en función del complejo sistema de actividades, influencias e interacciones a través del cual transcurre la vida del individuo. Si bien el sujeto puede poseer de forma hereditaria predisposiciones fisiológicas que favorezcan el desarrollo de aptitudes y destrezas, vinculadas con una esfera concreta de actividad, estas por sí solas no determinan, en modo alguno, una orientación profesional dada.

Es precisamente el sistema de influencias bajo el cual el individuo comienza a desarrollarse (la familia, la escuela, la sociedad en su conjunto, etc.) y la acción del sujeto vinculada a ellas, los que van conformando la orientación profesional de la personalidad.

La orientación profesional de la personalidad tiene una importancia decisiva en la vida del individuo, fundamentalmente por su significación en la selección de la profesión; en ella el sujeto se desempeñará con mayor o menor éxito, entre otros factores, por la implicación que en esa profesión tenga como personalidad.

El área laboral, en la que en definitiva se expresa la orientación profesional de la personalidad, constituye uno de los aspectos centrales de la vida del sujeto, donde satisface y gratifica en mayor o menor medida un conjunto importante de sus necesidades, constituyendo una importante fuente de vivencias de gran contenido emocional. En función de las características de la propia profesión, el sujeto puede realizarse creativamente en ella, superarse, plantearse nuevas metas, lo que constituye un resorte importante para su continuo enriquecimiento y desarrollo.

La importancia que tiene la vida laboral y sus implicaciones para el desarrollo pleno de las potencialidades del hombre determina la significación que tiene una educación adecuada de la orientación profesional de la personalidad, desde edades tempranas.

El proceso de educación de la personalidad y, en específico, de su orientación profesional, comienza desde los primeros años y en él intervienen con particular fuerza la familia, la escuela, así como las características y las exigencias de la sociedad en un sentido más general. Este proceso es complejo y continuo, y se expresa con nitidez, en primer lugar, en el momento de la elección profesional. Una adecuada educación de la personalidad en su aspecto profesional contribuirá a que la elección profesional sea un acto de autodeterminación para adolescentes y jóvenes, quienes se sentirán verdaderamente comprometidos e implicados como personalidad en su decisión. Este compromiso individualizado con la profesión escogida contribuirá decisivamente a que el joven desarrolle con amplitud sus potencialidades para enfrentar el proceso de preparación profesional y, posteriormente, la actividad laboral, y pueda afrontar las dificultades derivadas de ese proceso, teniendo en ambos un desempeño exitoso.

Por sus implicaciones decisivas en la vida futura, la educación de la orientación profesional no puede concebirse como un proceso espontáneo, o como la suma de un conjunto de medidas o acciones desarrolladas sin tener en cuenta la complejidad e integralidad del proceso de educación de la personalidad, de la cual forma parte el aspecto profesional. La educación profesional es un proceso complejo, que debe ser abordado de forma estructurada, teniendo en cuenta los aportes de diferentes disciplinas y sobre la base de una concepción de la personalidad que permita derivar consecuentemente un conjunto de consideraciones susceptibles de ser aplicadas en diseños de planes de acción, por los factores e instituciones que resultan claves en este proceso.

La educación de la orientación profesional contiene tanto la educación y desarrollo de la esfera motivacional, como el desarrollo de la esfera cognitiva de la personalidad; también, implica la educación y desarrollo de un conjunto de características funcionales y de contenido, relacionadas estrechamente con el proceso de elección profesional y la actividad laboral, como son: la flexibilidad, la capacidad de estructurar el campo de acción, la capacidad de anticipación, la responsabilidad, la disciplina, la persistencia y

otros. La educación de este aspecto de la personalidad no puede reducirse al proceso de brindarle información a adolescentes y jóvenes sobre los diferentes oficios o profesiones que pueden constituir alternativas futuras de elección profesional; enfocarlo así significa no comprender que la esencia de la educación de la orientación profesional de la personalidad la constituye, fundamentalmente, el desarrollo de un conjunto de intereses, capacidades y características, que en un momento determinado posibilitan, por una parte, la asimilación por el sujeto de la información que recibe acerca de diferentes oficios y profesiones y, por otra, la búsqueda activa de información relevante para, posteriormente y mediatizado por un proceso reflexivo, enfrentar con éxito el momento de elección profesional.

De acuerdo a la concepción de la personalidad que hemos presentado, su educación en el aspecto profesional debe cumplir un conjunto de exigencias. Nos referiremos a los tres elementos que, a nuestro juicio, deben participar de forma decisiva en este proceso.

## Familia

La familia desempeña un papel esencial en la educación de la orientación profesional de la personalidad, especialmente en el desarrollo de intereses y de características de la personalidad importantes en esta esfera.

Las opiniones, los intereses y las valoraciones de los padres y de la familia en general, tienen una gran influencia en el desarrollo de los intereses y el sistema valorativo de los hijos. Esta relación no es simple ni lineal; está mediatizada, entre otros factores, por el grado de profundidad en las relaciones de comunicación padre-hijo y su significado emocional.

La familia debe estimular en los niños el desarrollo de intereses hacia distintas esferas de la vida. A través de las actividades recreativas, los juegos, los cuentos, las lecturas, los paseos, los comentarios acerca de filmes y programas televisivos, los padres pueden contribuir a desarrollar un espectro amplio de áreas de interés, que con la ayuda de otras influencias vaya ampliándose y consolidándose. Muchas veces, por el poco tiempo que realmente se le dedica a los hijos, e incluso por desconocimiento, los padres no explotan ni en un porcentaje pequeño sus posibilidades educativas en este sentido, no ejerciendo ninguna acción consciente a los fines del desarrollo de intereses.

La educación de padres, bien concebida e integralmente desarrollada, puede constituir una importante vía para brindarle a ellos recursos con vistas a desarrollar en sus hijos diferentes esferas de la personalidad, constituyendo la esfera motivacional una de las más significativas.

Un clima familiar autoritario y centrado en la crítica resulta sumamente dañino para el desarrollo pleno de la esfera motivacional.

Desde edades tempranas, el desarrollo de los intereses requiere un clima psicológico donde el niño pueda expresar con libertad sus gustos, inclina-

ciones y reflexiones. Los padres deben tener la posibilidad de ponerse psicológicamente en el lugar del hijo, lo que contribuirá a que puedan valorar adecuadamente los motivos que en él se van desarrollando.

En casos extremos, los motivos pueden requerir de los padres un proceso de reorientación, pero solo en un clima de confianza y comunicación podrán estos seguir el proceso de desarrollo de intereses e inclinaciones de los hijos, orientándolo (o reorientándolo) adecuadamente.

En el hogar en que la comunicación del niño o el joven con los adultos es pobre o nula, no existen las posibilidades de acción desarrolladora sobre su esfera de intereses. Tampoco es posible en hogares donde los adultos tienen, a su vez, una esfera de intereses muy reducida, donde no hay una dinámica familiar de enriquecimiento y desarrollo.

Los estudios sobre creatividad han puesto especial énfasis en el rol de la familia en el desarrollo de la creatividad infantil, intentando caracterizar el clima familiar que promueve en los niños el desarrollo de la creatividad. También se han hecho estudios comparativos sobre las características de personalidad de los padres de los niños valorados como muy creativos y de los niños valorados como poco creativos.

Un grupo importante de estos trabajos indica que un clima de libertad y estimulación, con ausencia de patrones evaluativos rígidos, donde la flexibilidad y la tolerancia a la divergencia se expresan en la relación padre-hijo, constituye un elemento importante para el desarrollo de la creatividad infantil.

Además de jugar un importante papel en la creación de una esfera de intereses amplia y rica, la familia juega también un rol significativo en el proceso de "estrechamiento" y profundización del espectro de intereses y en el desarrollo de motivos propiamente profesionales. Una de las vías a través de la cual esto se produce, es por los padres u otros compañeros del núcleo familiar, como modelos profesionales.

En esto es decisiva la valoración que los adultos tengan de su propia profesión, su grado de satisfacción y las relaciones de comunicación; a través de ello influyen sobre el niño y el joven en el seno familiar.

Hay que separar el hecho anteriormente mencionado, donde el adulto se convierte en un modelo profesional para el joven a partir de una relación profunda y exenta de imposiciones, de la actitud de algunos padres de tratar de imponer en el adolescente o el joven una orientación profesional que responde a sus propios intereses, aspiraciones, e incluso, frustraciones. Cuando la familia, sin atender al desarrollo real de los intereses, capacidades y aspiraciones del joven, sino en función únicamente de sus propias consideraciones ejerce presión en el sentido de una profesión determinada, se produce en muchos casos un proceso dañino para el desarrollo ulterior de la personalidad. Así el joven, de forma no concientizada, se ve obligado a asumir un camino que le es impuesto y el acto de elección profesional no

deviene realmente un acto de autodeterminación. Muchas veces la conciencia de este hecho aparece más tarde, en momentos donde retroceder ya solo se logra a un alto costo.

En nuestras investigaciones sobre motivación hacia el estudio en la educación superior, analizamos jóvenes donde los motivos fundamentales que los orientaban a la actividad de estudio eran de carácter extrínseco, entre ellos el deseo de satisfacer a los padres. Constatamos que cuando estos motivos no estaban asociados a otros de carácter intrínseco o de relevante significación personal, no eran suficientemente efectivos en la regulación de comportamiento, asociándose en consecuencia con bajos resultados académicos.

Los padres no deben imponer, pero tampoco desatender, el proceso de desarrollo de los motivos profesionales. La posición de algunos padres de "no inmiscuirse" en ese proceso es igualmente errónea. El desarrollo de motivos profesionales está influido por muchos factores, entre los que se encuentran la información y valoración que el joven recibe en el seno familiar de diferentes oficios y profesiones, aspectos que la familia enfatiza en su sistema valorativo y su connotación afectiva. Estos se transmiten al joven en el proceso de comunicación que se establece en el seno familiar y, a la vez, este le da un sentido propio, el que puede actuar como dinamizador de una orientación particular.

Como vimos en el tercer capítulo, el entorno familiar es decisivo en la educación y el desarrollo de la personalidad, en sus elementos funcionales y de contenido. Estos elementos son integrantes de la orientación profesional de la personalidad, y juegan un papel decisivo en el proceso de elección profesional. Las cualidades de personalidad y los indicadores funcionales de la regulación del comportamiento constituyen factores de la orientación profesional de la personalidad, donde la familia deviene como punto decisivo de desarrollo, al igual que en la esfera motivacional.

Una dinámica familiar que propicia relaciones de comunicación profunda, a través de las cuales pueda ejercer sobre el niño influencias educativas reales; un clima familiar donde se exprese riqueza de intereses y posibilidades variadas de actividades, y una dinámica donde predomine un clima de libertad y estimulación al desarrollo individual, son condiciones vitales para la contribución efectiva de la familia a la educación de la orientación profesional de la personalidad.

## Escuela

La escuela desempeña un papel decisivo en la educación de la personalidad y en particular en la educación de su orientación profesional.

Ella como institución, donde se desarrollan de forma particular las capacidades, los intereses y un conjunto importantísimo de cualidades y características de personalidad, deviene por su propia esencia el elemento

fundamental en la educación de la orientación profesional de la personalidad. De hecho, la escuela constituye el primer peldaño en la formación profesional del individuo.

Las características que debe tener el proceso de educación dentro de la escuela, analizadas exhaustivamente en el tercer capítulo, son condiciones básicas para una adecuada educación de la personalidad, en su orientación profesional.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el niño va adquiriendo conocimientos, desarrollando habilidades y capacidades, que resultarán decisivas en la conformación de motivos profesionales. Pero como ya afirmamos, la escuela tiene que desarrollar intereses, formas particulares de enfrentar el proceso de asimilación y producción de conocimientos, valores, ideales, y en esto precisamente radica su valor educativo y no solo instructivo.

La escuela educa la orientación profesional de la personalidad al proporcionar conocimientos sobre la naturaleza, el pensamiento y la sociedad, al desarrollar capacidades y habilidades básicas, necesarias para enfrentar con éxito los estudios profesionales cuando, a través del sistema de actividades y comunicación que promueve, desarrolla en el niño intereses, valores e ideales que mediatizarán su elección profesional.

Pero la escuela juega, además, un rol educativo específico y relevante por sus características; a ella le corresponde, de forma particular, educar la personalidad en su orientación profesional, preparando a adolescentes y jóvenes para una adecuada elección profesional.

No significa esto que la escuela sea la única vía para la educación de la orientación profesional de la personalidad (ya hicimos referencia al papel de la familia y haremos referencia al de la sociedad en su sentido más general), pero sí enfatizamos el rol privilegiado y la función específica de ella en el aspecto que nos ocupa.

No todos los que intervienen en el proceso educativo, a través del sistema escolar, están conscientes de la especificidad de la escuela en el proceso de educación de la orientación profesional de la personalidad de los educandos. En ocasiones, esto se ve como actividad colateral, privativa de uno u otro nivel de enseñanza, y precisamente la exigencia fundamental a la escuela con el fin de la orientación profesional de la personalidad en los educandos, es su acción como sistema armónico, con funciones diferenciadas, pero interrelacionadas entre los distintos elementos del sistema.

Las características de los planes y programas de estudio y, especialmente, la forma de su impartición, contribuirán o no a desarrollar intereses y capacidades vinculadas a un área específica del conocimiento. Se ha demostrado en innumerables trabajos que, a veces, los alumnos crean rechazo a ciertas materias, no por su contenido, sino por la forma en que estas son impartidas.

A través de los planes y programas de estudio se desarrollan habilidades y capacidades que juegan un papel decisivo en el proceso de elección profesio-

sional. Como veremos más adelante, la elección profesional no está determinada linealmente por los intereses del joven, sino por la valoración que hace este de acuerdo a sus intereses, ante diferentes alternativas y sus posibilidades de alcanzar realmente y desarrollar con éxito la alternativa escogida. Por ello, el desarrollo de capacidades (generales y específicas) es una de las formas en que la escuela contribuye a la educación de la orientación profesional.

Está demostrado que el desarrollo de capacidades y habilidades en un área de actividad determinada puede contribuir a desarrollar intereses en esa área y el consecuente éxito, orientar al sujeto de forma decisiva a ello, constituyéndose en un componente estable de la orientación profesional. A su vez, el individuo, en este proceso, tiende a valorar de alguna forma sus capacidades como elemento de posible éxito.

Es decisivo, en el análisis de la educación de este aspecto de la personalidad, tener en cuenta el importantísimo rol que desempeña el maestro en su doble condición: como educador, en su sentido más general, y como "orientador profesional".

El maestro, en función de las asignaturas que imparte y la forma en que lo hace, posibilita o no que el alumno desarrolle intereses hacia esas materias. Un buen maestro, capaz de establecer con el alumno una comunicación individualizada, enamorado de su profesión y su materia, es capaz de revelar al alumno un conjunto de elementos atractivos y gratificadores que marquen de forma decisiva su orientación profesional.

El buen maestro no solo desarrolla intereses y transmite adecuadamente conocimientos, sino que desarrolla capacidades y cualidades decisivas en la orientación profesional de la personalidad: el desarrollo del pensamiento lógico, la capacidad de buscar y formular problemas, la habilidad para defender puntos de vista propios, la capacidad para problematizar el conocimiento, la flexibilidad en el planteo de estrategias y alternativas, y muchas otras.

Punto aparte merece la consideración del maestro como "orientador profesional". No pretendemos en este análisis extrapolar las características de otros sistemas educativos, donde los servicios de orientación profesional están institucionalizados e incluso existen a nivel de centro escolar, sino llamar la atención en el rol específico que el maestro debe jugar en este proceso, sobre todo, en aquellos momentos cuando los adolescentes y jóvenes hacen su elección profesional.

El maestro, por el nivel de preparación general que puede poseer y por el lugar privilegiado que ocupa en el sistema de influencias educativas que actúan sobre el joven, es quien está en mejores condiciones de jugar un papel significativo en la educación de su orientación profesional. Él, siempre que se cumplan las exigencias para una educación efectiva, a las que hicimos referencia en el tercer capítulo, está en condiciones de ir conociendo y valorando la esfera de intereses de sus educandos, sus principales

gustos e inclinaciones, las capacidades que van desarrollando, las aptitudes y destrezas específicas que ya poseen y, en consecuencia, comenzar a ejercer su acción educativa sobre aquellos aspectos susceptibles de enriquecimiento y modificación.

La función de la orientación profesional no es decidir junto con el joven qué carrera elegir, ni qué camino tomará, sino lograr que el alumno concientice y valore sus propios intereses, conozca sus principales capacidades y habilidades, sus cualidades positivas y negativas, y que desarrolle un nivel de análisis y reflexión que le permita la búsqueda y selección de las alternativas profesionales más adecuadas. No es, de ninguna forma, decidir por el alumno; es contribuir a proporcionarle instrumentos de acción que le permitan decidir por sí mismo.

Esto supone un tratamiento individualizado, directo y estrecho con cada uno de los educandos, un sistema de comunicación efectiva, donde la información que el maestro le brinda y las sugerencias que le da puedan adquirir para el educando un sentido propio, movilizador y enriquecedor.

Para realizar esta labor de orientación profesional, el maestro debe tener sólida preparación en los aspectos psicológicos vinculados con esta área y dominar técnicas concretas de trabajo, como los principios de orientación psicológica, la conversación individual y otras. Debe conocer, en líneas generales, las principales ramas y grupos de profesiones, sus campos de trabajo, formas de estudio o preparación profesional y requerimientos específicos, para poder proporcionar al educando información de indudable interés. Pero sobre todo, y es lo más importante, el maestro debe conocer la vías formales e informales a través de las cuales se puede obtener información y vivencias específicas de oficios y profesiones para poder orientar adecuadamente al estudiante, ayudándolo así en el proceso de búsqueda de experiencias e información específicas, necesarias siempre en el proceso de elección de la profesión.

En su vínculo con los padres de los alumnos, el maestro no solo debe ceñirse a tratar los temas relacionados con el progreso académico, la disciplina y las normas de conducta de los educandos, sino que debe, en la medida de lo posible, profundizar en otros aspectos que le permitan obtener información utilizable a los fines de su acción educativa sobre la orientación profesional. También, su relación con los padres puede constituirse en un elemento dinamizador del interés y la acción de la familia sobre esta esfera de la personalidad.

A lo largo del curso escolar, en su contacto cotidiano e individualizado con el alumno, en las actividades conjuntas que realizan y en las múltiples conversaciones que con sus alumnos sostiene, el maestro, como ningún otro adulto, tiene posibilidades ilimitadas para ejercer su acción educativa, en relación con la orientación profesional.

Durante el proceso de elección profesional, el rol del maestro adquiere particular fuerza, como veremos más adelante, pues será participe no solo

de las búsquedas, sino de las dudas, e incluso contradicciones, que matizan el proceso de elección profesional de muchos adolescentes y jóvenes; en esas circunstancias, al igual que los padres, se convierte en elemento decisivo en su papel de orientador.

La función del maestro, como educador y orientador de este proceso, requiere de amor, dedicación, amplitud de conocimientos y preparación técnica específica. También reclama que el sistema de exigencias, al cual está sometido el maestro, valore acertadamente su labor en este, su rol fundamental.

El trabajo individualizado con los educandos necesita particular esfuerzo y dedicación por parte del maestro y para ello es necesario que disponga de tiempo. El sistema de exigencias que sobre él actúa tiene que darle un grado de libertad tal, que le permita desarrollar su creatividad e iniciativa, elementos decisivos para desarrollar las acciones educativas necesarias en el proceso de educación de la personalidad de sus alumnos.

Las actividades extraescolares bien estructuradas y concebidas, constituyen también vías a través de las cuales la escuela contribuye a la educación de la orientación profesional de la personalidad. Los círculos de interés, conversatorios, excursiones, visitas dirigidas y otras, son actividades que por su propio contenido resultan idóneas para la educación de este aspecto de la personalidad, pues permite que los alumnos obtengan información específica, adquieran experiencias y experimenten vivencias que pueden resultar realmente significativas al individualizarse. Sin embargo, no es suficiente que estas actividades en sí mismas sean de calidad en su organización y contenido. Hay que cuidar que estén seleccionadas y estructuradas de forma tal que reflejen, en la mayor medida posible, el amplio espectro de posibilidades futuras de inserción profesional. Sobre todo deben planificarse y estructurarse en función de desarrollar intereses hacia los oficios y profesiones menos conocidos, hacia aquellos de mayor necesidad social, en función de las características y demandas concretas del territorio donde los jóvenes deben desarrollar en el futuro su actividad laboral.

Las actividades extraescolares, por su contenido específico, tienen una importancia fundamental en la educación de la orientación profesional de la personalidad, al proporcionarle información y vivencias a niños y jóvenes sobre oficios y profesiones con los que en la mayoría de las ocasiones no han tenido otras formas de relacionarse; por ello es importante su selección, escogiendo las vinculadas con las profesiones que resultan más necesarias enfatizar y promover.

En las condiciones concretas de nuestro país, el proceso de educación de la orientación profesional implica que se conviertan en individuales las necesidades sociales, de forma tal de reducir en el proceso de elección profesional la contradicción que se presenta entre los intereses específicos del joven y los intereses de la sociedad (expresados, por ejemplo, en el número relativamente limitado de plazas para estudiar una profesión dada).

Este proceso de desarrollar en niños, adolescentes y jóvenes, intereses y motivaciones profesionales específicos hacia los oficios de mayor necesidad y demanda social, no es un proceso fácil; por ello debe comenzar a desarrollarse desde edades tempranas, y en esto la escuela juega un importante papel.

Las actividades extraescolares, estructuradas y organizadas a lo largo de todo el proceso escolar, constituyen una vía importante, no solo para mostrar un amplio espectro de oficios y profesiones, sino para enfatizar aquellas sobre las que resulta más necesario atraer el interés de los educandos.

La adecuada estructuración del sistema de actividades extraescolares y la calidad de cada una de ellas resulta una condición necesaria, pero no suficiente, para que este sistema ejerza una influencia real en la educación de la orientación profesional de la personalidad.

En relación con ellas, es necesario lograr un sistema de comunicación que contribuya al proceso de individualización por parte del niño de la información y experiencias que recibe. En esto es decisivo el rol del maestro y los adultos que participan con el niño en estas actividades.

La participación de los niños y jóvenes en estas actividades no puede ser forzada; tiene que ir, ante todo, precedida por un proceso de motivación e incentivar por parte del maestro. Durante su ejecución, y posteriormente, debe promoverse el diálogo sobre los aspectos que pudieran resultar más significativos, sobre las inquietudes, valoraciones y vivencias de los educandos.

Solo la participación activa y conjunta de educadores y educandos en estas actividades contribuirá al proceso necesario de individualización de la experiencia, vital para la educación de la personalidad en esta esfera.

La escuela contribuye a la educación de la orientación profesional de los educandos no solo a través de las vías fundamentales que hemos mencionado, sino también a través de otras múltiples formas indirectas, pero es indiscutible que la función del maestro, apoyado en una armónica estructuración de los planes, programas de estudio y actividades extraescolares, resulta decisivo en la educación de la orientación profesional de la personalidad.

## Sociedad

En la educación de la orientación profesional de la personalidad intervienen múltiples factores, entre los que ya mencionamos la familia y la escuela, y dentro de los que se encuentran también las diferentes organizaciones y grupos informales a los que el joven pertenece (los amigos, la pareja y otros).

Pero existe también un elemento más general, de gran influencia, que es la sociedad en su conjunto. Realmente el nivel de desarrollo de la sociedad,

sus principales valores, ideales y modelos, se expresan a través de las dos instituciones básicas ya analizadas (la familia y la escuela) a través de ellas influyen de forma indirecta en el proceso educativo.

Pero lo que queremos enfatizar es la acción que la sociedad, con su sistema de valores y con sus múltiples formas de influencias (que no se reducen a la familia y la escuela), ejerce sobre la educación de la orientación profesional del joven.

El sistema de valores sociales influye decisivamente en la educación de este aspecto de la personalidad y se trasmite a niños y jóvenes a través de múltiples vías: los adultos que se relacionan con el niño, la prensa, la cultura, los medios de difusión masiva, el trabajo de las organizaciones políticas y de masas y otras. Estas influencias, muchas veces de forma indirecta y no concientizada, van conformando en los niños y jóvenes un sistema de valores que se expresa en la orientación profesional de la personalidad.

La manera en que la sociedad influye en la esfera profesional de la personalidad es múltiple. Hay formas directas como la información que se ofrece a través de la prensa y los medios de difusión masiva acerca de las particularidades de diversos oficios y profesiones, las opciones que tienen los adolescentes y jóvenes al culminar los distintos niveles de enseñanza, los requisitos y el sistema de ingreso a distintos centros de enseñanza, etcétera. Pero existen formas indirectas que desempeñan, a los fines de la orientación profesional, un importante papel, y es la valoración social que se va conformando de los diferentes oficios y profesiones, sus exigencias, su utilidad social y sus beneficios. Este proceso de valoración social se ha ido conformando históricamente y se modifica o refuerza en función de la propia acción social.

Los estímulos morales y materiales asociados a unas profesiones y no a otras pueden constituir un importante elemento en la orientación profesional del joven en una dirección determinada.

La sociedad influye en la educación de la orientación profesional del joven no solo a partir de la información que le brinda con ese fin, sino también mediante la información, experiencias y valores que le brinda sobre diferentes aspectos de la vida laboral y profesional, a través de formas muchas veces indirectas, y que el joven va incorporando en su propio sistema valorativo y en la orientación profesional de la personalidad.

No basta con dar información sobre los oficios y profesiones más necesarios para el desarrollo del país, sino resulta imprescindible que estas se valoren adecuadamente, apoyadas en acciones concretas, cuyo reflejo el joven puede asimilar de forma coherente y constituirse en un elemento activo de su sistema de valores.

Para una educación efectiva de la orientación profesional de la personalidad se requiere que la sociedad, y su expresión a través de la familia y la escuela, ejerzan una acción estructurada y consecuente que permita al joven

desarrollar valores, motivos, capacidades y características necesarias para una elección profesional autodeterminada y un desempeño profesional donde se implique realmente como personalidad.

## ETAPAS DEL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Como hemos analizado, la educación profesional de la personalidad es un proceso complejo y continuo que comienza a desarrollarse en edades tempranas, transcurriendo bajo la acción de múltiples determinantes.

No obstante, pueden establecerse etapas en este proceso correspondientes a momentos cualitativos distintos de su desarrollo. Aunque íntimamente relacionadas (incluso en ocasiones superpuestas) podemos distinguir tres etapas fundamentales.

Primera etapa: Desarrollo de intereses y capacidades básicas.

Segunda etapa: Desarrollo de motivos profesionales y proceso de elección profesional.

Tercera etapa: Reafirmación profesional.

La primera etapa transcurre fundamentalmente durante la niñez y se caracteriza por el enfrentamiento del niño a una amplia y variada gama de conocimientos, experiencias y actividades, tanto en el hogar como en la escuela, que constituye posteriormente la base para la estructuración de los motivos profesionales. En esta etapa, fundamentalmente en la edad preescolar y en la edad escolar primaria, la familia y la escuela desempeñan un importante papel.

Un ambiente de estimulación, tanto en el hogar como en la escuela, donde se presentan y desarrollen las actividades en un clima motivante y gratificador, donde el niño y el adulto mantengan un sistema de comunicación rico, constituirá un elemento efectivo para el desarrollo de intereses y capacidades básicas, que ejercerán un papel esencial en etapas posteriores. Características de la personalidad como la flexibilidad, la persistencia, la capacidad de plantearse y resolver problemas de forma creativa e independiente, la disciplina, la responsabilidad y otras de gran importancia en la orientación profesional de la personalidad, comienzan a desarrollarse en esta etapa. Salvo excepciones, en esta etapa el niño no ha desarrollado aún una orientación profesional definida, se encuentra precisamente en el momento "preparatorio" para el desarrollo de intereses profesionales definidos. Por ello, esta faceta reviste singular importancia, la que muchas veces es subestimada ya que se le confiere solamente a etapas posteriores.

La consideración de que la orientación profesional es un aspecto de la personalidad y de que su educación y desarrollo es un proceso complejo y multideterminado, supone valorar en su justa medida esta primera fase de desarrollo de intereses y capacidades básicas sobre la cual se va a conformar una orientación profesional específica.

Las influencias educativas orientadas a desarrollar en el niño un espectro amplio de experiencias, conocimientos y vivencias, que este pueda individualizar, constituyen una premisa necesaria para el desarrollo de capacidades y características que resultarán decisivas en etapas posteriores del desarrollo de la orientación profesional de la personalidad.

En esta primera etapa el vínculo emocional adecuado con padres y maestros desarrolla una especial sensibilidad en el niño para identificarse con ellos y, por tanto, para ser receptivos a lo que ellos plantean; de ahí la importancia de estas figuras en la orientación profesional temprana.

Los resultados fundamentales que se deben alcanzar son:

- Desarrollo de intereses diversos a través, fundamentalmente, de las asignaturas que el niño estudia.
- Comienzo de la familiarización de los intereses ofrecidos en las asignaturas, con diversas esferas de la actividad humana a la que estos se vinculen.
- Logro de la capacidad de ejercitación de los intereses por el niño.
- Comienzo de la formación de una representación simple sobre diferentes profesiones.

La segunda etapa se caracteriza por el "estrechamiento" o polarización del espectro de intereses y del desarrollo de motivos profesionales. El adolescente y el joven se plantean, de forma más o menos mediata, la tarea de la elección profesional y van concientizando la necesidad de esta. La familia y, fundamentalmente, la escuela, mantiene un rol fundamental en este proceso.

Estas etapas pudieran hipotéticamente subdividirse en subetapas: el proceso de formación de motivos profesionales y el proceso de elección profesional. Pero preferimos no subdividirlas, porque ambos procesos en la mayoría de los casos están tan íntimamente relacionados, que realmente no son claramente diferenciables.

Concebimos el proceso de elección profesional no solo como el momento mismo de la elección de una, entre varias alternativas profesionales, sino el proceso antecedente (a veces largo) de concientización, búsqueda y reflexión, que culmina con la elección profesional. Muchas veces en este proceso de elección profesional se desarrollan los motivos profesionales, o sea, su desarrollo no siempre antecede al proceso de elección profesional, sino que transcurre precisamente en el marco de él. En esta etapa, al igual que en la anterior, existen significativas diferencias individuales en cuanto al desarrollo de la orientación profesional de la personalidad, pero su rasgo distintivo es que el adolescente o el joven concientiza la necesidad del proceso de elección profesional y asume en mayor o menor medida la conducta de búsqueda y reflexión que caracteriza ese proceso.

La familia, la escuela y la sociedad en su conjunto juegan un rol importante en esta etapa. Su especificidad, en este caso, radica en brindarle información al joven y estrategias de acción que le permitan un proceso de búsqueda, valoración y decisión adecuadas. Esta etapa es particularmente importante y su desarrollo dependerá en gran medida del desarrollo alcanzado en la etapa anterior.

Particularmente importante es, a nuestro juicio, el proceso de elección profesional. En él se expresa el sujeto como personalidad y, en especial, se manifiesta el grado de desarrollo alcanzado en su esfera profesional.

No es nuestro objetivo en este trabajo analizar las distintas teorías existentes acerca de la elección de las carreras; sin embargo, debe señalarse que la mayoría de ellas reflejan de una forma u otra la complejidad de este proceso, enfatizando momentos diferentes entre los múltiples factores que intervienen en el mismo.

Realmente, el proceso de elección de la carrera o profesión constituye, por su significado para la vida futura del joven, uno de los momentos más difíciles a los que tiene que enfrentarse en el proceso de formación y desarrollo de su personalidad.

Uno de los objetivos fundamentales de la educación de la personalidad es lograr desarrollar en los niños, adolescentes y jóvenes, intereses, capacidades, valores, ideales y un nivel de reflexión tal que le permitan enfrentar con éxito el proceso de elección profesional.

La elección profesional implica un complejo acto de autodeterminación en el que la personalidad participa integralmente, convirtiéndose, cuando transcurre adecuadamente, en un proceso de desarrollo de la personalidad donde esta tiene que poner a prueba sus criterios propios, su capacidad de decisión y la madurez de asumir una alternativa ante la vida.

A su vez, en la forma de enfrentar el proceso de selección profesional se pone a prueba el nivel de desarrollo alcanzado por la personalidad, pudiendo ser un proceso totalmente externo al individuo, en aquellos jóvenes carentes de intereses, de proyectos futuros bien elaborados y de posiciones propias ante la vida. El proceso de elección profesional es, por tanto, vía y expresión del propio desarrollo de la personalidad.

La elección profesional, como ya dijimos, no es simplemente el momento donde el joven toma la decisión, es también el proceso complejo que antecede a ese momento y que en la mayoría de los casos transcurre a través de múltiples búsquedas y la valoración de diferentes alternativas vitales donde está comprometida como un todo la personalidad del sujeto.

La elección profesional está determinada por los intereses y motivos profesionales, pero no de manera lineal, sino a través del sistema valorativo general del joven, donde incluimos, de forma fundamental, su autovaloración y la valoración de las distintas alternativas que se le plantean.

Ismael Vidales, refiriéndose a las teorías de un grupo de investigadores acerca de la elección vocacional, señala: "Estos investigadores coinciden en

que la elección vocacional es un proceso irreversible que ocurre en períodos claramente marcados, el cual está caracterizado por una serie de compromisos que el individuo adquiere entre sus deseos y posibilidades".<sup>1</sup>

En una de las tareas de investigación que se realizó en el estudio sobre las bajas de la educación superior en Cuba, L. Domínguez y M.C. Zabala constataron que:

en sentido general, no existe una relación entre el desarrollo de la motivación hacia la profesión y la selección profesional en los estudiantes de la enseñanza media superior; por cuanto, el joven para llevar a cabo la selección de su futura profesión, valora en lo fundamental el índice académico.<sup>2</sup>

En el proceso de elección de la profesión, el joven debe tomar en cuenta con profundidad sus intereses, gustos e inclinaciones, valorar con objetividad sus capacidades fundamentales, sus habilidades específicas y las potencialidades personales con que cuenta para asumir un camino dado. Paralelamente, debe valorar las exigencias y características de las distintas carreras que tiene como alternativas, así como sus posibilidades de enfrentar con éxito el camino escogido.

Al estar limitada la matrícula en muchas de las carreras, de acuerdo a las necesidades sociales de proveer ubicación a los futuros graduados, este proceso resulta aún más complejo. Lógicamente, el joven valora para escoger una carrera dada no solo sus posibilidades de éxito en el estudio de la misma, sino, fundamentalmente, sus posibilidades reales de obtener una plaza para estudiarla. Esto se evidencia con particular fuerza en el momento de escoger las carreras de nivel superior. Muchas veces el joven selecciona una profesión alejada de la esfera de sus intereses y capacidades, en función de una valoración más general: no quedar fuera de la educación superior.

Se constata, en múltiples ocasiones, el hecho de que las alternativas seleccionadas por los estudiantes son muy disímiles entre sí, profesiones de características muy diferentes y vinculadas con capacidades e inclinaciones también muy diferentes (por ejemplo, Derecho y Biología, Derecho y Contabilidad, etcétera).

¿Qué nos están indicando estos hechos? La necesidad de educar la personalidad de los jóvenes de forma tal que puedan enfrentar con éxito la elección profesional, para que ella constituya un verdadero acto de autodeterminación, del cual el joven se sienta realmente responsable por la decisión tomada y enfrente con persistencia y acometividad su preparación como futuro profesional.

<sup>1</sup> Vidales, I.: *Consejo y orientación psicológica*, p. 87.

<sup>2</sup> Domínguez, Laura y Ma. del Carmen Zabala: "La motivación hacia la profesión en la edad escolar superior", en *Investigaciones de la personalidad en Cuba*, p. 238.

En este momento del desarrollo, los problemas que afrontan muchos de los adolescentes y jóvenes tienen sus orígenes en la poca atención que se le ha brindado a la educación de la orientación profesional en la etapa precedente.

En la primera etapa del desarrollo de la orientación profesional de estos jóvenes no se desarrollaron los intereses, las capacidades y las características de la personalidad necesarias para enfrentar con base sólida el proceso de desarrollo de motivos propiamente profesionales y el de elección profesional. En la mayoría de las ocasiones las influencias educativas que el joven recibe en la segunda etapa están muy lejos de compensar el déficit de la etapa anterior. Especialmente importante es la educación de un conjunto de características de personalidad que contribuyen a que el proceso de elección de la profesión sea racional y autodeterminado: la flexibilidad con que el sujeto sea capaz de valorar las alternativas que se le plantean, sin empecinarse rígidamente en un camino donde quizás tenga intereses, pero no posibilidades reales de desarrollarse; el nivel de reflexión personalizada que sea capaz de desarrollar en el proceso de búsqueda de información y valoración de las demandas sociales, sus propias posibilidades y las alternativas que se le plantean; la capacidad de anticipación que es necesario poseer para valorar las posibilidades de éxito-fracaso; la persistencia y la firmeza que posibiliten, una vez escogido un camino como un acto de autodeterminación, vencer las dificultades que puedan presentarse y seguir adelante.

Lamentablemente, muchas veces el facilismo imperante en el hogar y la escuela, la ausencia de posibilidades de autodeterminación que la sociedad genera de forma no concientizada, la actitud reproductiva y adaptativa que la escuela y el hogar van creando, no contribuyen a que en los niños, adolescentes y jóvenes se desarrollen estas y otras características necesarias para que el proceso de elección profesional constituya un verdadero acto de autodeterminación.

Muchas de las cualidades negativas que el joven expresa en el momento de elección profesional: negativismo, rigidez, indolencia, son expresión de sus propias características como personalidad, las que se evidencian ante este momento particularmente tenso para ellos.

Es imposible que un joven poco atendido en su hogar, con dificultades docentes, sin comunicación con sus padres ni profesores, pueda asumir adecuadamente el proceso de elección profesional.

En esta segunda etapa desempeña un importante papel la información específica sobre oficios y profesiones. Para que la elección profesional sea adecuada es necesario que el joven posea, al menos, un nivel de información mínimo sobre el objeto de diferentes profesiones, su campo de acción, las características y capacidades que debe poseer el profesional, las particularidades del sistema de estudio o plan de preparación profesional, las principales dificultades que puede afrontar, las posibilidades de ubicación una vez graduado, y las perspectivas de superación, entre otras.

A pesar de los esfuerzos que se realizan, resulta aún insuficiente la información que se le brinda a los jóvenes acerca de sus posibilidades profesionales. No se trata de atiborrarlos de información tediosa o de transmitirles esta a través de vías donde el joven asume un rol pasivo; se trata, fundamentalmente, de sistematizar y transmitir la información de forma tal que el joven pueda recibir los elementos esenciales y significativos sobre los cuales apoyar su elección y, por otra parte, que incite la búsqueda activa de información específica.

Resulta imposible brindar al joven datos detallados, relativos a todos los oficios y profesiones que pueden constituir alternativas de elección profesional en un momento dado; de ahí la importancia de sistematizar la información en forma de *familias de profesiones*, donde el estudiante pueda buscar, a partir de su orientación en una u otra área de interés, la referencia detallada y significativa que pueda contribuir a su elección profesional.

La idea de las "familias de profesiones" como criterio orientador es fundamental, pues abre al joven un conjunto de alternativas que resultan similares por el tipo de conocimientos y operaciones que implican, lo que permite a este descubrir elementos de interés simultáneamente en distintas especialidades, no orientándose de forma absoluta a una sola profesión.

Las actividades escolares y extraescolares mencionadas en el epígrafe anterior y el rol de padres y maestros como "orientadores profesionales", cobran especial importancia en esta segunda etapa. Padres y maestros ocupan una posición privilegiada en ella, donde a la mayoría de los jóvenes se les plantean serias dudas y contradicciones.

Los padres y maestros en su función de "orientadores profesionales" deben:

- Orientar a los jóvenes las vías efectivas (formales e informales) para obtener información y experiencias significativas acerca de los oficios y profesiones hacia los cuales el joven se orienta, incentivándolos y ayudándolos en la búsqueda de información.
- Contribuir a que los estudiantes concienticen sus principales aspiraciones, intereses, capacidades y características.
- Contribuir a que valoren sus principales intereses, capacidades y características en relación con las exigencias de las diferentes alternativas profesionales que se han planteado.
- Contribuir a que realicen un análisis profundo y racional de las alternativas que se le plantean con relación a sus inclinaciones, capacidades y características y que seleccionen el oficio o profesión en base de ello *por sí solos*.

Realmente, tanto los padres como los maestros deben tener presente que el rol del orientador significa contribuir a que el joven haga su elección por sí mismo; esto constituye una importante premisa para su éxito futuro en la profesión elegida.

Las etapas que hemos descrito no se corresponden de forma exacta con niveles de enseñanza específicos. Puede suceder que por el grado de desarrollo de su orientación profesional un adolescente de octavo grado pueda ser ubicado en la segunda etapa y otro de noveno grado en la primera.

Ahora bien, no podemos negar la importancia del nivel de secundaria básica en el proceso de educación y desarrollo de la orientación profesional de la personalidad. Tal como está estructurado el sistema de enseñanza, teniendo en cuenta las necesidades que tiene el país de técnicos medios y obreros calificados, el nivel de la enseñanza secundaria deviene crucial en el proceso de desarrollo de la orientación profesional de la personalidad.

De hecho, al terminar la secundaria básica se le plantea al joven su primera decisión profesional. El nivel de desarrollo de la esfera profesional de su personalidad, en función de las influencias recibidas hasta ese momento y su interacción activa con las mismas, condicionarán el éxito con que enfrente éste momento.

Por una valoración inadecuada del subsistema de enseñanza técnica y profesional, por falta de información e insuficiencias en el desarrollo de la orientación profesional de la personalidad, muchos jóvenes pasan a la enseñanza preuniversitaria, no en función del sentido real que esta tiene, sino como forma de "dilatar" la elección profesional.

La estabilidad del número de plazas para ingresar en la Educación Superior en función de las necesidades del país en relación con el creciente número de graduados de nivel preuniversitario impone, entonces, un trabajo arduo en este nivel de enseñanza para tratar de minimizar los conflictos y frustraciones de aquellos que no alcanzan plazas en los Centros de Educación Superior y tienen, que de hecho, "retornar" a un tipo de enseñanza que podían haber seleccionado tres años antes. Por ello, pensamos que las influencias educativas y el trabajo específico de formación vocacional y orientación profesional tiene que intensificarse en el nivel de secundaria básica.

La adolescencia, que coincide en líneas generales con los inicios de la segunda etapa, constituye un período significativo donde se desarrollan y consolidan valores, intereses y características esenciales de la personalidad; es un momento donde la educación de la personalidad tiene singular importancia y, en particular, la educación de su orientación profesional.

En los casos en que la elección profesional definitiva no se lleva a cabo al final de la secundaria básica, la segunda etapa se prolonga, de hecho, a lo largo de la enseñanza preuniversitaria. El joven tiene mayores condiciones y tiempo para el desarrollo de sus motivos profesionales, proceso que es necesario seguir para garantizar una adecuada elección de carrera.

En estos casos, a la función de "orientadores profesionales" de padres y maestros en esta segunda etapa, se suma un rol particularmente importante: contribuir a desarrollar en el joven la flexibilidad suficiente para que

la no entrada en la educación superior no constituya un momento traumático, y puede elegir otras opciones en correspondencia con el desarrollo alcanzado ya en su orientación profesional.

Es importante educar al joven para que se oriente no solo a una carrera o profesión específica sino a una "familia de profesiones". Ella consiste en un grupo de especialidades que requiere de un conjunto de cualidades y capacidades parecidas y cuyo campo de acción tiene ciertas similitudes.

Si el joven, a partir de su índice académico y los resultados del examen de ingreso, no puede alcanzar su primera opción y el resto de estas las ha conformado en función de su pertenencia a una misma familia, tiene posibilidad de obtener una plaza en una profesión afín, que demandará de él capacidades y características similares. Haber educado en el joven un sistema valorativo de acción que se caracterice por su flexibilidad, resulta particularmente importante cuando él no está en condiciones de obtener una plaza en la educación superior. Un número importante de carreras se corresponden con profesiones y oficios afines en el nivel de técnico medio y obrero calificado.

La orientación sólida del joven hacia una familia de profesiones, con un sistema valorativo flexible, le permitirá seleccionar en el nivel de técnico medio u obrero calificado una profesión similar en cuanto a requerimientos y orientación general, donde pueda desarrollar plenamente sus potencialidades, después, incluso, de haber vencido la enseñanza media superior.

Por supuesto, es necesario revisar la imagen social de las profesiones, así como su sistema de estímulo y desarrollo, pues estos son algunos de los factores que más afectan la orientación general hacia la educación superior, tanto de los jóvenes como de los familiares.

Como puede verse, esta segunda etapa resulta sumamente compleja y demanda influencias educativas específicas que deben ser estructuradas de forma sistemática y armónica, para que realmente resulten significativas en el proceso de desarrollo de la orientación profesional de la personalidad.

La tercera etapa la constituye la fase de reafirmación profesional. Se caracteriza por la consolidación de los motivos e intenciones profesionales en el proceso de estudio o preparación para el desempeño de la futura profesión y en la actividad laboral misma.

El desarrollo de la orientación profesional de la personalidad no culmina con la elección profesional. Ella constituye un importantísimo momento en este proceso, pero no es la fase final. Una vez efectuada la elección de la especialidad, durante la etapa de preparación profesional y la consecuente actividad laboral, se desarrollará el proceso de consolidación de los motivos profesionales.

Esta tercera etapa puede subdividirse en dos subetapas: El proceso de reafirmación profesional que se desarrolla en el proceso de estudio y preparación para la profesión, y la reafirmación profesional vinculada con la actividad laboral.

En la primera juegan un rol esencial las influencias educativas en el seno del centro de estudio: los planes y programas de estudio, las actividades extracurriculares y el papel de los maestros, tutores y entrenadores resulta decisivo.

El estudio de los contenidos propios de la profesión y las actividades planificadas para el desarrollo de hábitos y habilidades profesionales deben desarrollarse de forma tal, que el joven experimente vivencias, individualice la información significativa y le dé un sentido propio a los conocimientos y experiencias que asimila; es en este proceso que se van desarrollando y consolidando los motivos profesionales.

El insuficiente desarrollo de la orientación profesional de la personalidad en etapas precedentes y las dificultades del proceso de elección profesional determinan la necesidad de no descuidar el proceso educativo de la personalidad en esta etapa.

Las influencias educativas son necesarias para contribuir a que el joven se identifique con la profesión escogida y pueda afrontar las dificultades propias del proceso de preparación. En el estudio que dirigimos a solicitud de la dirección del Ministerio de Educación Superior sobre las bajas en este nivel de enseñanza, constatamos la influencia en el fracaso escolar de los factores motivacionales.

La ausencia de motivos profesionales y la no implicación del joven con la profesión escogida eran elementos que se encontraron asociados fuertemente con el fracaso académico. Estos resultados corroborados en otras muchas investigaciones, indicaron la necesidad de continuar prestando especial atención a la educación de la orientación profesional en el proceso de preparación para desempeñar la futura profesión.

La reafirmación profesional también tiene lugar en el desempeño de la actividad laboral. El enfrentamiento del joven con la actividad laboral, una vez graduado, constituye un momento particularmente significativo. El proceso posterior de adiestramiento en el puesto de trabajo permitirá al joven comenzar a desplegar en su actividad laboral los conocimientos y habilidades adquiridas, pero, sobre todo, será una vía importante para la consolidación de los motivos profesionales.

La propia actividad laboral, las vivencias que de ella se derivan, las relaciones con el colectivo de trabajo, la satisfacción con los resultados obtenidos, actúan como elementos reforzadores de los motivos hacia la profesión.

Cuando la elección de la profesión ha sido adecuada el proceso de estudio o preparación ha cumplido su rol en la reafirmación profesional y el joven se siente plenamente identificado con su profesión, el proceso de actividad laboral se constituye por sí mismo en un gratificador que refuerza la orientación profesional. El individuo que se siente implicado como personalidad en su profesión, por lo general obtiene éxitos en el desarrollo de su actividad laboral, la acomete con placer y se siente en ella realizado y

pleno. Este es el objetivo final de la educación de la orientación profesional de la personalidad y su consecución es producto de la acción armónica de un conjunto de factores, y, sobre todo, del rol activo que a partir de un momento determinado juega el sujeto en la determinación de su propia orientación profesional.

## MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO Y LA PROFESIÓN COMO ELEMENTOS DE LA JERARQUÍA MOTIVACIONAL DE LA PERSONALIDAD

La motivación hacia el estudio es un importante antecedente de la motivación profesional; ambas motivaciones representan la continuidad de un proceso que comienza tempranamente en la escuela y se mantiene a lo largo de la vida del sujeto en el ejercicio de su profesión. Esta continuidad es posible cuando la motivación hacia el estudio está basada en los intereses cognitivos del sujeto.

La motivación hacia el estudio, como señala Albertina Mitjans (1987), puede apoyarse en motivos extrínsecos o intrínsecos de la actividad de estudio o bien por la combinación de ambos. Cuando los motivos orientadores de la actividad de estudio son extrínsecos, o sea, no vinculados a la naturaleza de dicha actividad (familiares, personales u otros), pueden desarrollarse estilos inadecuados en la realización de la actividad, los cuales pueden resultar muy dañinos, tanto para el proceso de aprendizaje en sí mismo, como para la personalidad en general, un ejemplo de lo cual es el caso Valia G. presentado por L.I. Bozhovich en su libro *Estudio del niño en la escuela internado*.

Con mucha frecuencia, el predominio de motivos extrínsecos en la base de la actividad de estudio conduce a una utilización exagerada de la memoria en el proceso de obtención y desarrollo de los conocimientos, deformando la actividad de estudio y limitando enormemente la aparición de intereses, al convertirse el proceso de estudio en una memorización desindividualizada del conocimiento, que conduce a la monotonía y al tedio, soportable solo por la significación de los resultados para el sujeto.

Por supuesto, la actividad de estudio no expresa una relación lineal con un tipo de motivo, estando mediatizado este vínculo por las particularidades generales de la personalidad en que dichos motivos se inscriben. Muy frecuentemente motivos originariamente extrínsecos, dan lugar a la aparición de motivos intrínsecos, apoyados en las características con que el sujeto se expresa al acometer la actividad de estudio. Así, jóvenes reflexivos, audaces, orientados a lo nuevo, se encauzan al estudio por una motiva-

ción extrínseca, pero en la medida en que se integran a esa actividad, las propias características de su personalidad facilitan el desarrollo de motivos intrínsecos, dirigidos a la actividad de estudio.

En distintas investigaciones realizadas en nuestro país, se ha evidenciado una motivación hacia el estudio siempre que se haya manifestado un vínculo afectivo positivo hacia esta actividad, aunque la orientación general a la misma se apoyara en motivos extrínsecos, personales o sociales. Así Albertina Mitjás escribe:

No se observaron diferencias significativas en cuanto al índice académico en los grupos que se caracterizan por el predominio de motivos de carácter social, ni en los que no se encuentra un predominio de uno u otro tipo de motivos, siempre que el vínculo afectivo con la profesión no sea negativo.<sup>1</sup>

Sin embargo, los jóvenes con motivos intrínsecos hacia la actividad de estudio sí exhiben resultados superiores, no solo por las notas, las cuales son significativamente superiores, lo que de manera estable se ha demostrado por diversos autores (L. Domínguez, V. González, F. González, A. Mitjás, V. Garrido), sino también por otros indicadores, como originalidad, creatividad e iniciativa, definidos por criterio de jueces.

La presencia de intereses cognitivos en la actividad de estudio que define el carácter intrínseco de su motivación desde los primeros grados constituye un elemento muy importante de la futura motivación hacia la profesión, pues a partir de él, el alumno se orientará de forma selectiva hacia ciertas asignaturas y enriquecerá su saber sobre las mismas, actividad esta que, en un determinado momento del desarrollo, trascenderá los límites de la vida escolar y se vinculará estrechamente con las proyecciones profesionales del joven.

Este proceso de relación entre la motivación hacia el estudio y la profesional no es unidireccional, por lo que su sentido puede ser inverso a lo expresado anteriormente, es decir, el joven puede interesarse por una profesión y, a partir de este interés, tener una orientación más selectiva hacia las asignaturas vinculadas con ella, apareciendo la motivación hacia el estudio a partir de la motivación profesional.

Sin embargo, lo ideal en el proceso de educación de la personalidad es la complementación de ambas direcciones en la vida escolar, pues incluso será más sensible al desarrollo de intereses profesionales el joven que ya ha formado intereses definidos hacia el estudio y ha desarrollado importantes cualidades de su personalidad a través de su actividad de estudio, las que serán una importante premisa para el desarrollo de una motivación profesional.

<sup>1</sup> Mitjás, Albertina: "Investigación de la motivación hacia el estudio en estudiantes de educación superior: aproximación al estudio de esta esfera motivacional de la personalidad", en *Investigaciones de la personalidad en Cuba*, p. 248.

En la vida escolar, el joven aprende a concentrar su atención, desarrollar su persistencia, operar con sistematicidad sobre su sistema de conocimientos, desarrollar la capacidad de actualizar las informaciones relevantes del mismo que debe utilizar ante una situación concreta, y muchas otras operaciones psicológicas relevantes que facilitarán su definición profesional.

Este proceso motivacional hacia la actividad de estudio contribuye, a su vez, al desarrollo de las capacidades vinculadas a esta.

La capacidad no es un elemento estático, configurado por operaciones intelectuales estables, que caracterizan de forma sistemática la acción del sujeto. Las capacidades se desarrollan sistemáticamente y alcanzan nuevos niveles de expresión cualitativa en el curso histórico de las actividades realizadas por el sujeto, en las cuales los motivos juegan un papel esencial. Las operaciones que integran las capacidades constituyen resultados generalizados de la acción del sujeto con información individualizada, de carácter altamente motivado.

La no implicación motivacional en el ejercicio de cualquier actividad orienta básicamente actitudes reproductivas que, apoyadas unilateralmente en uno u otro aspecto del intelecto, por lo general no conduce al desarrollo de capacidades.

Las capacidades formadas en la actividad de estudio expresan, a su vez una orientación motivacional de la personalidad que tendrá un relevante papel en su definición profesional.

A su vez, las capacidades son diferentes; no desarrollándose con la misma rapidez ni en el mismo grado en todos los sujetos, para actividades distintas. La especificidad del desarrollo de las capacidades permite logros en actividades concretas que facilitan el desarrollo de motivaciones hacia las mismas en el escolar; de ahí que desde los primeros años de vida escolar deben detectarse los niños con capacidades específicas más desarrolladas, para orientar tanto su acción, como la orientación profesional de la personalidad en el sentido de ellas.

La actividad de estudio, con su amplitud de operaciones y exigencias, además de una vía esencial del desarrollo, un importante medio para el diagnóstico de los niños, que debe ser activamente utilizado para la orientación específica de las actividades educativas individuales, entre las cuales la orientación profesional tiene un importante papel.

La motivación hacia el estudio se expresa en el interés del niño por conocer cosas nuevas, por despejar sus interrogantes, en el placer de dominar nuevas operaciones, en la satisfacción por los distintos momentos que esta actividad implica. Para que aparezca la motivación al estudio es necesario que hayan emociones positivas asociadas a este, al proceso mismo de aprendizaje en que esta actividad se expresa.

Un elemento central para el desarrollo de la motivación hacia el estudio en los niños es despertar la curiosidad, estimular su reflexión sobre diver-

esos problemas que experimenten la satisfacción personal ante un resultado propio. El aprendizaje no puede tener una orientación pasivo-reproductiva, dentro de la cual el escolar se concentra en reproducir, en memorizar. El aprendizaje debe ser un proceso de búsqueda constante, de organización de nuevo conocimiento y toma de posición individual ante el mismo.

En la individualización del proceso de aprendizaje es que se producen las distintas operaciones y vivencias que determinan la motivación intrínseca hacia el estudio apoyada en intereses cognitivos dirigida a esta actividad.

Las investigaciones en nuestro país, incluso con jóvenes de la educación superior, revelan el predominio de motivos extrínsecos como dinamizadores esenciales de la actividad de estudio. Así, en el trabajo realizado por Laura Domínguez y María del C. Zabala, en estudiantes de educación superior, el 75 % de los jóvenes estudiados manifiestan los niveles menos desarrollados de motivación hacia la profesión (1987). En la investigación de Albertina Mitjáns (1987), realizada con 610 jóvenes de la educación superior, se constató que el 95 % se orientaba al estudio por motivos extrínsecos.

La motivación extrínseca hacia el estudio se expresa como motivación principal en la mayor parte de investigaciones realizadas en Cuba. Este tipo de orientación evidencia el predominio de un determinismo externo sobre la autodeterminación en el campo de la elección profesional, con las implicaciones de esto en términos de autonomía, creatividad e individualización en el comportamiento estudiantil y profesional de los jóvenes.

La motivación extrínseca puede ejemplificarse con el caso del estudiante F.R., de la Facultad de Economía.

En la técnica de los 10 deseos refiere:

1. Yo deseo graduarme con éxitos en mis estudios.
2. Yo deseo la Paz para los países del mundo.
3. Yo deseo poder servir a mi patria.
4. Yo deseo mejorar la situación económica de mi casa.
5. Yo deseo casarme con una joven que me corresponda.
6. Yo deseo que termine la carrera armamentista.
7. Yo deseo que Cuba llegue a ser un país desarrollado.
8. Yo deseo poder visitar de nuevo la URSS.
9. Yo deseo dejar de fumar.
10. Yo deseo ser una persona saludable.

Como puede apreciarse en esta técnica solo aparece un deseo con relación a la actividad de estudio: "graduarme con éxito en mis estudios". Está

vinculado al resultado final de la carrera y no aparece ningún deseo relacionado directamente a la profesión estudiada (Planificación de la Economía Nacional).

La composición que este joven hace con respecto al tema "El estudio en mi vida" es la siguiente:

Sobre este tema puedo plantear que en mi vida como estudiante he tenido momentos de alegría y otros no muy alegres. Por ejemplo mis estudios primarios fueron satisfactorios, luego ingresé a los Camilitos donde cursé los estudios correspondientes a la enseñanza secundaria y Preuniversitaria. Posteriormente se me otorgó la carrera de Matemáticas en la URSS por lo cual cursé un año en la Facultad Preparatoria "Hermanos País". Al concluir esta exitosamente, viajé a URSS, específicamente estudié en la Universidad de la ciudad de Jarkov donde no obtuve buenos resultados por varias razones: por lo que se me dio la baja por insuficiencia académica con derecho a proseguir los estudios universitarios en nuestro país. Actualmente soy estudiante del 1er. año de P.E.N. y creo que no tendré grandes problemas, pues los resultados han sido bastante buenos hasta el momento.

Esta composición es totalmente descriptiva y, lo más significativo, no aparece ningún elemento de contenido relativo a la profesión estudiada. Se reiteran los elementos referidos a la valoración de los resultados cuando afirma: "y creo que no tendré grandes problemas, pues los resultados han sido bastante buenos hasta el momento".

En la técnica relativa a enunciar todas las razones por las cuales estudia señala:

- Porque ante todo deseo superarme.
- Porque en nuestro proceso esto constituye un deber social.
- Porque de esta forma podré ayudar luego al desarrollo de Cuba Socialista.
- Porque de esta forma también la persona adquiere un nivel superior en sus conocimientos científicos.
- Porque estudiar conlleva además a un mejor nivel de vida social.

Como puede verse, las razones que el sujeto concientiza son básicamente relativas al deber social y a la necesidad de superación y realización, razones que por su contenido son independientes de la actividad profesional específica. En este sujeto el estudio de esa profesión constituye solo un medio para lograr sus aspiraciones esenciales en la vida, situación que se corroboró a través del resto de las técnicas con las que se estudió al sujeto (conflicto de diálogos, cuestionarios, criterio de jueces, etcétera).

Los resultados que evidencian las múltiples investigaciones realizadas sobre la motivación profesional son un reflejo, entre otras cosas, de la orientación pasivo-reproductiva que ha predominado en el sistema nacional de enseñanza, coincidiendo esta característica de la motivación profesional con un comportamiento general de la personalidad en esta dirección, que se refleja también en la regulación moral, así como en la proyección general que manifiestan los sujetos hipertensos e infartados.

La preferencia de los estudiantes por asignaturas de diferente naturaleza puede ser uno de los elementos que posibilite su orientación profesional hacia un grupo de especializaciones que se basan en conocimientos u operaciones similares, lo cual, como afirmamos en el primer epígrafe, parece ser la mejor alternativa para la orientación profesional en nuestro país.

Pasemos a analizar la motivación hacia la profesión. Al aparecer los intereses profesionales, de hecho se amplía el espectro de elementos intrínsecos de la motivación hacia el estudio, pues los mismos se convierten en un importante dinamizador de esta actividad, la cual, por una parte, refleja intereses específicos que se derivan del interés profesional y, por otra, adquiere el carácter de "medio" para la obtención de la profesión deseada.

En los jóvenes se forma, con mucha frecuencia, una representación de la profesión que responde a exigencias aisladas que ha tenido, a identificaciones afectivas que lo orientan hacia dicha profesión, a representaciones idealizadas que se fijan en una u otra carrera, o a otras causas que no guardan relación directa ni con el estudio de la profesión, ni con su verdadero quehacer profesional. Esto, en ocasiones, produce frustraciones que provocan un gran desaliento en el joven en los primeros años de sus estudios superiores, a lo cual, a veces, no puede sobreponerse, causando baja de la especialidad.

La categoría *representación de la profesión* fue trabajada en la psicología soviética por B.D. Braguina, y fue planteada por nosotros en el libro *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. Esta autora, en su definición, se aproxima al concepto de formación motivacional de la personalidad al plantear el carácter regulador de la representación de la profesión, por sus aspectos cognitivo, afectivo y conductual, aunque enfatiza mucho el papel del conocimiento en la representación de la profesión.<sup>1</sup>

La representación de la profesión, como afirmamos anteriormente, puede ser construida en niveles diferentes por el sujeto, que van desde una imagen idealizada de base esencialmente afectiva, hasta un conocimiento real de la profesión, sus exigencias y el quehacer que la misma implica.

La motivación hacia la profesión expresa distintos niveles de desarrollo, sobre los cuales es necesario continuar profundizando, a pesar de

<sup>1</sup> Véase González, F.: *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*, pp. 6 y 7.

ser una de las áreas en que más se ha trabajado dentro de la psicología cubana (Brito, H.; Domínguez, L.; González, V.; Mitjans, A.; Zabala, M.C. y otros autores), existiendo numerosos resultados que evidencian niveles distintos de la motivación profesional.

En *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes* ya habíamos expresado:

Al plantear la importancia del nivel superior de la motivación humana para la elección profesional, no pretendemos de forma alguna inferir que el hombre solo se orienta hacia la profesión mediante esta compleja formación psicológica, pues esto es falso. La motivación hacia la profesión, como toda motivación humana, tiene distintos niveles de desarrollo.<sup>1</sup>

No obstante, en nuestras investigaciones nos hemos ocupado más del nivel superior de desarrollo de la motivación profesional, representado por la conversión de los motivos hacia la profesión en una tendencia orientadora hacia la actividad profesional, una de cuyas formas de expresión en la función reguladora de la personalidad son las intenciones profesionales.

La intención profesional la hemos definido como una formación psicológica, similar, por su naturaleza, a la autovaloración y los ideales morales, que presupone la elaboración personal del proyecto profesional asumido, la que integra los conocimientos del joven sobre su profesión, y las principales emociones vinculadas con las necesidades y motivos que se expresan en la tendencia orientadora hacia la profesión.

Al expresarse la tendencia orientadora hacia la profesión en una intención profesional, las distintas reflexiones y actividades asociadas a la profesión adquieren una organización interna, que define el sentido general de todas las expresiones de la personalidad relacionadas con la profesión.

La acción consciente en la búsqueda y procesamiento de información relevante para el proyecto profesional y la elaboración personal de la misma que la intención profesional presupone, eleva el potencial dinámico de los motivos que están en su base, convirtiéndose la intención profesional en una fuente permanente de autodesarrollo de la motivación profesional de la personalidad.

El nivel de información sobre la profesión obtenido por el sujeto, la individualización de la representación sobre la profesión lograda por la elaboración de dicha información y las alternativas que el sujeto se plantea ante esta representación en su proyecto futuro, se integran coherentemente en la intención profesional y, a su vez, son indicadores del potencial dinámico de los motivos que están en su base, sobre cuya acción dinamiza-

<sup>1</sup> González, F.: Ob. cit., p. 7.

dora se apoya la realización motivada de todas las operaciones señaladas. En este sentido, la mediatización intelectual de la motivación es un índice de su desarrollo y efectividad.

Por supuesto, el problema de la efectividad es un problema sumamente complejo, que exige atender la multiplicidad de formas de expresión de la motivación en la personalidad. Como afirmamos en el capítulo sobre motivación moral, la efectividad de la motivación debemos analizarla tanto en un plano valorativo-reflexivo, como comportamental concreto, expresándose por lo general en ambos una motivación efectiva, aunque no exista una relación lineal entre las formas de expresión efectiva de la motivación en uno u otro plano.

Además, las propias diferencias que se expresan en el desarrollo de la personalidad determinan, en muchos sujetos, un desarrollo desigual entre ambos planos, definiéndose esta desarmonía por una multiplicidad de factores que trascienden la expresión funcional de la propia motivación.

En la motivación profesional la diferencia entre el plano valorativo reflexivo y el conductual no presenta tantas formas de expresión como en el plano moral, pues toda reflexión interior, de tipo valorativo, se refleja en actividades del joven con un claro sentido profesional, lo cual no ocurre exactamente en el plano moral, donde el determinismo moral del comportamiento individual puede no coincidir con los parámetros sociales en la valoración de dicho comportamiento.

La efectividad de la motivación profesional, al igual que de las otras motivaciones de la personalidad, debemos analizarlas en el plano reflexivo-valorativo y en el conductual, buscando los distintos niveles de relación entre ambos. Para esto es necesario tomar en cuenta un conjunto de indicadores, tanto comportamentales como del funcionamiento psicológico de la personalidad, que nos permitan integrar el sistema valorativo de su efectividad motivacional, flexible para evaluar alternativas individuales.

En cuanto a la motivación profesional, la propia existencia de las intenciones profesionales es un indicador de su efectividad, pues en múltiples investigaciones se ha revelado que los jóvenes con intenciones profesionales tienen notas excelentes, resultado constatado en grupos de estudiantes de las más diversas carreras; además, son más creativos, con mayor autonomía en el proceso de conocimiento e intereses específicos más definidos en la búsqueda y elaboración de la información profesional.

En el plano reflexivo-valorativo, la elaboración personal vinculada a los contenidos profesionales evidencia la movilización de las operaciones intelectuales en la definición profesional, lo que constituye un importante indicador de la fuerza de los motivos profesionales, mientras que en el plano conductual se manifiestan los indicadores anteriormente señalados; que se asocian a la existencia de las intenciones profesionales.

Se ha discutido mucho sobre el valor de las notas como indicador de efectividad de las motivaciones profesionales, por lo que nos detendremos en algunas consideraciones sobre ello.

Evidentemente la nota, como indicador de la expresión de la personalidad en la actividad de estudio, es un fenómeno multideterminado, en cuya base pueden existir diversos determinantes psicológicos, lo cual es característico para cualquier manifestación comportamental de la personalidad. Por ello, nunca la nota ha sido asumida de forma abstracta, como un valor *per se*, en ninguna de las investigaciones realizadas bajo nuestra dirección o en relación estrecha con ella (Dominguez, L.; González, V.; Mitjans, A.; Valdés, H.)

La nota cobra significación como indicador en sus valores extremos, sobre todo cuando los mismos se expresan con una elevada congruencia dentro de grupos bien definidos por su motivación profesional. Además, su significación se determina en estrecha relación con otros indicadores, cuya integración define de forma sistémica la efectividad de la motivación profesional.

Si bien no todo joven alcanza buenas notas a través de una sólida motivación intrínseca hacia la actividad de estudio, o por intenciones profesionales, entre los jóvenes con estas motivaciones se presentan calificaciones excelentes que de forma coherente caracterizan este grupo, siendo significativamente superiores a las notas obtenidas por los otros grupos de menor nivel de desarrollo de la motivación profesional (Garrido, V.; González, V.; Mitjans, A.).

Es perfectamente explicable que jóvenes con una orientación motivacional bien definida hacia el estudio, inspirada en una proyección profesional altamente personalizada, tengan una posición activa y persistente ante estos, la cual constituye una de las formas esenciales de expresión de su motivación en esta esfera.

Pensamos que la efectividad motivacional debe verse como un problema integral en la expresión de la personalidad, pues el motivo, aun cuando tenga un elevado valor dinamizador en sí mismo, depende para su expresión de un conjunto de factores e interacciones en el sistema de la personalidad, así como de decisiones y valoraciones del sujeto, de cuya integridad dependerá la efectividad reguladora de su expresión individual.

El nivel de expresión más elevado de la motivación profesional, definido por nosotros por la presencia de tendencias orientadas hacia la actividad profesional y por las intenciones profesionales, por lo general refleja un elevado desarrollo integral de la personalidad, o bien se convierte en un determinante activo de este desarrollo, en el cual, como señalamos en el tercer capítulo, intervienen muchos otros factores.

La relación entre el desarrollo integral de la personalidad y la expresión de su nivel más elevado de motivación hacia la actividad profesional ha sido demostrada en muchos de los trabajos citados anteriormente, así como en nuestras propias investigaciones.

No obstante los múltiples ejemplos analizados en publicaciones anteriores, quisiéramos detenernos en el análisis de la relación entre una elevada motivación hacia la profesión y un nivel muy elevado en el desarrollo integral de la personalidad. Este caso es L.S., estudiante de la Facultad de Periodismo.

En el completamiento de frases de esta joven se refleja una enorme riqueza de intereses, con elevada elaboración y reflexión en su expresión, así como una posición muy activa ante la vida. Se presentan a través de la riqueza de contenido, todos los indicadores del nivel consciente volitivo, los que caracterizan la expresión integral de su personalidad.

Analicemos el completamiento de frases en una serie de categorías generales muy definitorias de su personalidad. Además, es muy interesante la presencia absoluta de los contenidos en términos de indicadores directos que evidencian la enorme fuerza de su expresión consciente, la cual trasciende hasta sus propias posibilidades de tiempo individual.

Riqueza de intereses profesionales y generales:

1. Me gusta el periodismo.
2. Casi nunca me alcanza el tiempo para hacer todo lo que deseo.
6. En la escuela me siento bien a pesar de las reuniones.
8. Sufro cuando veo lo malo que es nuestro periodismo actual.
14. Algunas veces necesito escribir un poema.
21. El trabajo en la revista Bohemia fue maravilloso.
25. Mi problema principal en mi carrera o profesión es romper los esquemas establecidos aún a costa de la misma.
27. Creo que mis mejores aptitudes son para escribir, para el periodismo y la poesía, y también para el teatro.
30. Estudio porque me gusta y porque quiero, si no, ni modo.
32. Mi mayor deseo seguir teniendo fuerzas para desear cosas.
44. A menudo siento la certeza de que estoy en demasiadas cosas a la vez.
46. Me esfuerzo porque me dé tiempo para todo.
68. El estudio es necesario, útil y hermoso —a veces—.

Todas estas frases evidencian sólidos intereses en esta joven, tanto hacia la profesión, como hacia la vida en general. Se observan múltiples reflexiones sobre su carrera, sobre el lugar que ocupa en la sociedad, sobre actividades realizadas como estudiante, de carácter profesional. Además, se observa su autodeterminación y su placer en las valoraciones sobre la actividad de estudio.

Es muy significativa su sensación de ausencia de tiempo, lo que expresa su dedicación y entrega total a la multiplicidad de intereses que manifiesta. Se siente en su expresión la plenitud en que vive.

Esta riqueza de intereses se complementa con una gran riqueza espiritual, que se manifiesta a lo largo de toda la prueba. En este sentido expresa:

4. Lamento no tener a mi lado a cierto poeta que amé.
18. El matrimonio es hermoso si hay amor.
19. Yo tengo que rescatar los sueños que se quedaron en el camino.
28. La felicidad es algo relativo que se hace todos los días.
33. Siempre he querido viajar a España, la tierra de mis abuelos, de Machado y Lorca.

Es interesante la cosmovisión de la vida que se expresa tras muchas de sus frases, como por ejemplo, en su expresión sobre la felicidad, la que ve en su sentido más general, en el marco de su propia acción individual, rompiendo con la concepción estática objetivizada y definida por factores externos al sujeto mismo, con que se define frecuentemente la felicidad, ejemplo de lo cual son algunos de los sujetos infartados e hipertensos presentados anteriormente.

En estas frases se expresa el lugar que otorga al amor, a la pareja, a sus sueños, como factores esenciales de su mundo interior. Esta joven está llena de aspiraciones y deseos, los que expresa de forma fresca, segura y entusiasta.

Parte esencial de su mundo interior son sus valores morales, los que se expresan también en toda la técnica; entre estos señala:

7. No puedo ser tan hipócrita como alguna gente.
22. Amo las cosas sinceras y limpias, la poesía de Martí (por ejemplo).
23. Mi principal ambición es no llegar a ser demasiado ambiciosa.
24. Yo prefiero la sinceridad antes que los "paños tibios".
43. Lucho por todo lo que pienso, vale la pena luchar.
61. Necesito creer en la gente y que crean en mí.
62. Mi mayor placer es sentirme contenta de mí misma.
63. Odio la hipocresía, ya lo dije.
69. Mis amigos son leales, sinceros, serios y nada egoístas.

Se reflejan claramente sólidos valores morales, explícitos no solo en adjetivos o etiquetas repetitivas, sino de una forma muy individualizada, en términos de su propia experiencia y de sus marcos de acción.

La reflexión constante, la elaboración personal de lo expresado, la proyección consciente hacia la vida, la adecuada estructuración del futuro y la flexibilidad, son indicadores generales del nivel consciente-volitivo que se expresa a través de todos los contenidos.

Como ejemplo de la flexibilidad, elemento muy generalizado en su comprensión del mundo, expresa:

47. Las contradicciones son naturales, lo malo es que no existan.
48. Mi opinión no es más que eso; mi opinión.
54. La gente es la que hace la historia, a pesar de pequeñas miserias cotidianas.

Estas frases, unidas a su definición sobre la felicidad y el nivel de elaboración general mostrado, evidencian la alta implicación individual y consciente de la joven en sus distintas manifestaciones, y su activa mediatización intelectual sobre ellas.

Esta joven expresa un rico vínculo familiar, que reafirma la significación de la familia en el desarrollo de la personalidad sobre lo que tratamos en el tercer capítulo. Así, afirma:

50. El hogar es siempre mi lugar más lindo.
55. Una madre es la mejor amiga siempre.
58. Cuando era niña vivía en una casita de cristal.

Estas frases reflejan una infancia feliz en un hogar feliz, elemento esencial en la riqueza interior de esta joven, así como en su expresión emocional sana y coherente.

En este completamiento de frases se incluyeron muchas, cuyo sentido específico está asociado al estudio de la motivación profesional, lo que permite utilizar el instrumento con una mayor especificidad de acuerdo con el objetivo de la investigación.

En la composición "El sentido de mi vida", escribe:

Cualquiera diría que entre reuniones, estudios y otros pequeños problemas, a una no le queda tiempo de reflexionar sobre el sentido de la vida. Pero no es así. Siempre uno piensa en la vida, en el futuro, en lo que ha hecho y en lo que debe hacer. Pudiera parecer exagerado pero el sentido de mi vida lo tengo muy claro, se resume en una sola frase: cumplir todos mis sueños. Y si no todos, por lo menos avanzar por ese camino. Claro que no es esto una novela de Corín Tellado, pero los sueños y las realidades no son incompatibles lo primero es complemento y motivo de creación de lo segundo. Y bien ¿cuáles son mis sueños? Varios: llegar a ser una buena periodista, escribir sobre economía y que la gente me lea con

gusto, desarrollar al máximo las pocas o muchas posibilidades que tenga en la carrera y dar la talla con creces en esta profesión. Amo al periodismo como amo la vida, precisamente porque esa fue la forma de vida que elegí. Entiendo que no se puede vivir del periodismo sino *para él*; aunque tampoco niego la exigencia de necesidades materiales objetivas. Quiero también que mi madre se sienta contenta de mí. Quiero encontrar un verdadero compañero que me entienda, ame mi carrera y por supuesto, me ame lo suficiente como para *compartir* conmigo todos los momentos. Quiero tener la fuerza suficiente para saltar todas las zancadillas posibles y llegar al final del camino con capacidad para seguir soñando. El sentido de mi vida es, en fin, la suma de mis convicciones, lo que me falta por aprender, por cambiar, por mantener, por amar.

Esta composición sintetiza la enorme riqueza de su personalidad y el nivel tan individualizado que ha alcanzado en la definición de su vida, dentro de la cual la profesión ocupa un lugar esencial. Se observa una familiaridad y elaboración precisa del quehacer periodístico, con una clara definición de la especialidad a la que se orientará, expresándose un vínculo afectivo muy elevado con la profesión.

Está presente la solidez de su motivación familiar reflejada en la figura de su madre, así como la sólida concepción del mundo, muchos de cuyos valores generalizados se expresaron en el completamiento de frases. Ubica la vida individual y todas sus peripecias en la acertada expresión, muy elaborada y de alto potencial anticipatorio de: "Quiero tener la fuerza suficiente para saltar todas las zancadillas posibles y llegar al final del camino con la capacidad para seguir soñando"

Este caso evidencia el nivel más alto de motivación profesional, como expresión integral de un elevado desarrollo de la personalidad, el cual define una posición muy activa del sujeto hacia su autodeterminación, en donde la definición profesional es un momento necesario de ese desarrollo interno.

En este nivel superior de desarrollo de la personalidad, el consciente-volitivo, el propio desarrollo integral alcanzado por la personalidad anticipa y da sentido a las distintas relaciones del joven con la realidad, hasta el logro de su autodeterminación profesional, la cual no está a merced de elementos casuales externos.

# EDUCACIÓN PARA LA SALUD

## CONCEPTO DE SALUD. DEFINICIONES NECESARIAS

La integridad que hemos pretendido al desarrollar el presente libro, quedaría trunca si no abordáramos el complejo problema de la educación para la salud. Durante mucho tiempo, el concepto de salud permaneció encerrado en un marco biologicista, apoyado en el buen funcionamiento fisiológico del organismo, el cual constituía una realidad *per se*, fuera del sistema de las interrelaciones sociales del hombre y de su funcionamiento psicológico.

Apoyada en este concepto, la educación para la salud se redujo a manuales que enfatizan los hábitos y comportamientos humanos estrechamente vinculados con el buen funcionamiento fisiológico y con la profilaxis al contagio de focos infecciosos, cuya naturaleza es conocida por la medicina actual.

En este sentido, el sistema preventivo de salud se concentra en el desarrollo de comportamientos de evitación hacia cuestiones que directamente repercuten en la salud: hábito de fumar, ingestión de grasas polisaturadas, sedentarismo, malos hábitos higiénicos, etc., todo lo cual es de indiscutible valor para la salud del hombre. Sin embargo, este enfoque olvida las propias características del individuo que se manifiestan al enfrentar la vida, así como las regularidades del medio social en que este vive.

La creciente complejidad de la sociedad, su desarrollo, y el propio desarrollo incesante del hombre, se ha reflejado también en un cambio cualitativo del cuadro epidemiológico que afecta a la humanidad en el momento actual. Hace treinta o cuarenta años atrás, se presentaba un cuadro epidemiológico más cargado de enfermedades de origen bacteriano, viral, etc.,

que han ido desapareciendo con el desarrollo de las ciencias médicas, bioquímicas, farmacéuticas y tecnológicas, que han propiciado un incremento enorme en la industria del medicamento, permitiendo el control de muchas enfermedades que constituyeron verdaderos flagelos de la humanidad, como el cólera, el tifus, la poliomelitis, la fiebre amarilla y otras, las cuales continúan predominando en el cuadro epidemiológico de la gran mayoría de países del tercer mundo. Sin embargo, entre los países desarrollados y en vías de desarrollo, las enfermedades infecciosas han cedido su lugar a enfermedades muy asociadas al *stress*, comprendido este como tensión sostenida con efectos negativos sobre el comportamiento inmunológico y neurobioquímico del organismo.

El desarrollo de las ciencias y los propios cambios en el cuadro epidemiológico experimentado con el desarrollo de la humanidad han implicado cambios radicales en el propio concepto de enfermedad; R. Lazarus escribe:

“...la psicofisiología y la medicina han variado su punto de vista de que la enfermedad es, estrictamente, el resultado de la acción de un agente externo—bacteria, virus o accidente traumático sobre el organismo: se acepta la idea de que la vulnerabilidad hacia la enfermedad o “resistencia al huésped” es también un factor importante.<sup>1</sup>”

La consideración de los factores internos que definen la vulnerabilidad a la enfermedad ha conducido al otorgamiento de un papel creciente en la compleja red de elementos definitorios de la enfermedad a los factores psicológicos, lo cual ha conducido a un replanteamiento tal del término enfermedad psicosomática, que conduce a considerar toda la enfermedad como psicosomática, en el sentido de la participación de la psique en su etiología.

El propio R. Lazarus, partiendo de los trabajos de Weiss (1977) señala:

Ampliar el concepto de psicosomático desde un grupo específico de dolencias, tales como úlceras e hipertensión, hasta el concepto general de que toda enfermedad podría tener una etiología psicosocial dentro de un sistema multicausal (...) ha estimulado la consideración de la respuesta inmune como posible factor incluso de la aparición de procesos neoplásicos, trastornos sumamente alejados del significado original de psicosomático.<sup>2</sup>

El desarrollo de la complejidad de la vida (reflejado en la complejidad del sistema de relaciones necesarias del hombre en la sociedad moderna), la aceleración del ritmo de la vida, la exigencia de respuestas simultáneas a

<sup>1</sup> Lazarus, R.S. y S. Folkman: *Stress y procesos cognitivos*, p. 32.

<sup>2</sup> Lazarus, R.S. y S. Folkman: *Ob. cit.*, p. 33.

múltiples y complejas alternativas externas, el aumento de la tensión intelectual sobre la física, el desbalance entre las exigencias externas y el ritmo de la autodeterminación en la toma de decisiones, son algunos de los múltiples factores de la vida moderna que han determinado el aumento de la tensión individual en la vida social.

Por supuesto, este cuadro de exigencias externas ha determinado un desarrollo de la personalidad humana, permitiendo al hombre un nuevo nivel de relación con la sociedad y de crecimiento y productividad en su expresión individual. No obstante, semejante cuadro de relación ha puesto sobre el tapete, como cuestión central en el análisis de la salud humana, el problema del *stress*, punto de referencia obligado en las direcciones más contemporáneas de investigación y asistencia en la salud humana.

El *stress* ha sido un término cuyo uso indiscriminado ha determinado una amplitud tal de significados que, actualmente, el concepto resulta poco diferenciado y preciso, englobando cosas muy diversas. Sin embargo, su uso marca la necesidad de atender un conjunto de fenómenos, estrechamente relacionados con niveles de tensión, inadaptación y expectativas negativas del organismo, que participan directamente en la alteración de su comportamiento psicológico y neurobioquímico.

La situación actual del término *stress* se refleja con precisión en el discurso presidencial de Ader, en la American Psychosomatic Society, donde afirma:

Para nuestros propósitos (...) hay pocos valores heurísticos en el concepto *stress*. La palabra ha acabado por utilizarse (implícitamente por lo menos) como una explicación dada a estados psicofisiológicos alterados. Dado que hechos experimentales distintos tienen efectos conductuales y psicológicos distintos, que dependen de la estimulación a la que el individuo sea expuesto y de la respuesta que el experimentador quiera medir, la etiqueta inclusiva *stress* contribuye poco al análisis de los mecanismos que pueden subyacer o determinar la respuesta del organismo. De hecho, tal etiquetado, descriptivo más que explicativo, puede impedir actualmente los avances conceptuales y empíricos por su asunción implícita de una equivalencia de estímulos, favoreciendo la búsqueda reduccionista de explicaciones sencillas de causa única.<sup>1</sup>

Con relación a este párrafo (citado por Lazarus) este afirma: "Por tanto, no se considera el *stress* como una variable sino como una rúbrica de distintas variables y procesos".<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ader, R.: "Discurso presidencial en American Psychosomatic Medicins", en *Stress y procesos cognitivos*, p. 312.

<sup>2</sup> Lazarus, R.S. y S. Folkman: *Stress y procesos cognitivos*, p. 36.

No obstante, este cuadro que se presenta en torno al término *stress*, es indiscutible que el mismo nos orienta a un hecho real, cuyo conocimiento más preciso y profundo dependerá del curso de las investigaciones en esta área.

Con relación a este término, existen tipos diversos de definiciones, unas más centradas en el valor estresante de los estímulos externos a los que el sujeto se enfrenta, sobre cuya base se desarrolla el énfasis en el papel de los eventos vitales en el *stress*: otras que enfatizan las características de las relaciones internas que permiten identificar el *stress*, y otras, actualmente con una aceptación más generalizada, que plantean la aparición del *stress* a partir de formas particulares de relación entre el hombre y su medio.

En esta última dirección tenemos la definición de M. Renaud, quien escribe:

En fin, el *stress* puede ser definido como un complejo estresador-estresado, como el grado de discordancia entre las características propias del individuo y las de su medio, entre las demandas que se le hace y su capacidad para responder a estas, entre la carga que debe llevar y las predisposiciones del organismo humano. Esta discordancia implica una tensión, que si no se supera, crea lo que los anglosajones llaman un *strain* (que se puede traducir por tensión).<sup>1</sup>

El propio R. Lazarus escribe: "El *stress* psicológico es una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar".<sup>2</sup>

La definición dada por Renaud nos parece más completa, en el sentido de enfatizar la discordancia entre las características propias del individuo y de las de su medio, proceso con frecuencia no mediatizado por ningún tipo de evaluación, ni por categorizaciones de amenazante o no, sin embargo, con una expresión vivencial negativa que, a pesar de no ser sus causas conscientemente reconocidas por el sujeto, afecta profundamente a este en sus distintos niveles neurobioquímicos y psicológicos.

Desde nuestro punto de vista, la reacción de *stress* no se puede hacer depender únicamente del proceso de evaluación cognitiva que realiza el sujeto, para catalogar de amenazante o no un tipo particular de relación con su medio, lo cual, a nuestro juicio, representa un reduccionismo cognitivo en la explicación del *stress*.

<sup>1</sup> Renaud, M.: "De la epidemiología social a la sociología de la prevención: 15 años de investigación sobre el origen de la enfermedad", p. 11 (material mimeografiado).

<sup>2</sup> Lazarus, R.S. y S. Folkman: *Stress y procesos cognitivos*, p. 43.

Pensamos, en la misma dirección de Renaud, que en un plano psicológico el *stress* aparece como consecuencia de discordancias entre el individuo y su medio, las que se pueden expresar de múltiples formas, así como también por la contradicción entre las demandas que se le plantean al individuo y su capacidad para responder a estas. Sin duda, los factores generales señalados por Renaud son fuentes de *stress* en las relaciones individuo-medio.

La teoría relacional del *stress* tiene el mérito de no considerar ningún agente externo como estresante en sí mismo, lo cual conduce a una concepción más sistémica en la comprensión del *stress* que implica la mayor o menor vulnerabilidad del sujeto ante él, abriendo con esto un ilimitado campo de investigación para la psicología, fisiología, bioquímica y otras ciencias, en la definición de los factores internos que determinan el nivel de vulnerabilidad del sujeto ante el *stress*.

Sin embargo, la teoría relacional tiene como punto débil hacer depender la reacción de *stress* de una relación inmediata y directa del individuo con situaciones, hechos o personas de su ambiente, teniendo poco en cuenta el papel de las propias contradicciones internas del individuo en la aparición de este.

El medio presenta un conjunto de características y exigencias con las que la persona no entra en contradicción inmediata, ni lineal, que no son en sí mismas influencias portadoras de una carga emocional negativa para él, más su integración y las distintas formas en que el sujeto las estructura dándole un sentido psicológico, si adquieren una connotación estresante para este, que se expresa en un complejo proceso interior de la personalidad, adoptando múltiples formas externas.

Unas veces la contradicción interna se produce entre la configuración consciente y elaborada que el sujeto ha hecho sobre las múltiples influencias y factores que le afectan y sus posibilidades reales para encontrar alternativas orientadas a la eliminación de los estados emocionales negativos que estas influencias determinan en él. Otras veces, el sujeto vivencia negativamente su estado anímico, mas no es capaz de integrar conscientemente un cuadro sobre sus determinantes, lo cual es muy frecuente ante relaciones portadoras de un doble valor emocional, que por una parte le permiten al sujeto gratificar unas necesidades y, por otra, le crean profunda insatisfacción por la no gratificación de otras.

Realmente, hay múltiples contradicciones internas que trascienden las particularidades parciales de los sistemas actuantes de relación del sujeto, que tienen una profunda significación en la aparición y desarrollo del *stress* psicológico. Estas son contradicciones que se manifiestan en el plano reflexivo-valorativo de la personalidad, para las cuales los elementos actuales de su sistema de relaciones son solo puntos de referencia de integraciones valorativas complejas, que expresan la historicidad del individuo actualizada por complejos mecanismos internos de su personalidad.

Estas consideraciones sobre el *stress* implican el valor de la personalidad en la motivación de los diferentes hechos y relaciones que pueden convertirse en estresantes para ella. Por tanto, el *stress* se convierte en un puente para la integración de los factores sociales y psicológicos en la salud humana.

Por el considerable espectro de acción que tienen las emociones negativas derivadas del *stress* para el organismo, el concepto de salud se amplía necesariamente, e implica tanto un modo de vida sano, que permita al individuo su expresión autodeterminada e interesada, como una personalidad sana, portadora de mecanismos y funciones que le permiten expresar sus aspiraciones esenciales y enfrentar las contradicciones y frustraciones necesarias que la vida implica.

El concepto de salud, por tanto, no puede expresarse solo por ausencia de sintomatología orgánica, sino también por indicadores del modo de vida y la regulación psicológica, cuya acción definen un proceso de vida sano. Cuando el modo de vida y la regulación psicológica son inadecuados, su reflejo en la salud somática se expresará precipitando la aparición de anomalías o enfermedades en este plano.

## LO SOCIAL Y LO INDIVIDUAL EN LA SALUD HUMANA

Hombre y sociedad integran un sistema, dentro del cual uno actúa sobre otro de forma recíproca y permanente. La sociedad determina las regularidades esenciales del hombre, las que a su vez se desarrollan y cambian a través de las propias acciones individuales sobre el medio social.

El determinismo sociohistórico sobre la personalidad no podemos verlo como un proceso reflejo de acciones o influencias externas sobre condiciones internas estáticas, cuyo resultado revela un modelamiento, desde afuera, del mundo interno. Esto sería una concepción mecanicista y pasiva del determinismo sociohistórico sobre el individuo.

Sobre la base del sistema de relaciones e influencias sociales simultáneas, con las que el individuo interactúa dentro de las múltiples vías de sus relaciones sociales, se definen los distintos contenidos, estructuras y funciones de su personalidad, cuya síntesis en la personalidad individual constituye un nuevo sistema, la psicología humana, que aun manteniéndose en los límites de este determinismo, se convierte en un agente activo del mismo en su acción individual dentro de la sociedad.

Las múltiples alternativas individuales que caracterizan la expresión de la personalidad definen el sentido psicológico que lo social adquiere para su desarrollo, actuando lo social a través de la propia historia individual constituida en personalidad, la que sintetiza la continuidad histórica del determinismo social para cada hombre concreto.

El determinismo social es efectivo para todas las esferas de actuación humana, no siendo la salud una excepción. La sociedad actúa sobre la individualidad en dos niveles diferentes relacionados con la salud; un primer nivel, que se caracteriza en nuestro país por el apoyo estatal a medidas generales de higiene, prevención y servicios médicos gratuitos, que garantiza la reducción brusca de todas las enfermedades contagiosas de origen externo, viral o bacteriana, así como los indicadores de mortalidad infantil y otros, derivados de la acción sistemática a la embarazada, al niño pequeño, etc., lo que se manifiesta en todos los sectores poblacionales del país.

En un segundo nivel, la sociedad afecta la salud humana en la medida en que las características de su funcionamiento y organización constituyen una mayor o menor fuente de *stress* para el individuo. En este segundo nivel, todas las organizaciones, instituciones, reglas, tradiciones y regularidades del funcionamiento social, se convierten en elementos para la salud de la población.

Este nivel es menos intencional que el primero, pues sus regularidades escapan a la proyección voluntaria de quienes orientan los procesos políticos y sociales, apareciendo sus resultados por la interrelación de múltiples y complejos elementos del funcionamiento integral de cada sociedad particular. Sin embargo, su importancia para la salud humana es vital, pues a partir de la acción de la sociedad en este nivel, se desarrollan muchas de las enfermedades que más afectan el mundo de hoy, entre ellas las enfermedades cardiovasculares y las cancerosas.

Toda enfermedad tiene una etiología psicosocial, que se expresa dentro de un sistema multicausal, donde los determinantes sociales no guardan una relación lineal con ningún síntoma ni enfermedad particular, por lo cual, nunca podremos representarnos las probabilidades de aparición de una enfermedad por la sumatoria de conductas o elementos sociales patógenos, definidos como posibles determinantes de la misma.

Así, M. Renaud señala:

A partir de grandes esfuerzos epidemiológicos tales como el de Framingham, se sabe que las enfermedades cardiovasculares tienen como factores de riesgo, la elevación de la tasa de colesterol sanguíneo, el aumento de la presión arterial, el tabaquismo, el sedentarismo, la obesidad quizás la elevación de la tasa de azúcar en sangre y un estilo de comportamiento agresivo, competitivo e impaciente, denominado personalidad tipo A. Además, se estimó que solamente la mitad de las crisis cardíacas en la población pueden explicarse mediante esos factores de riesgo.

Para llegar a comprender el 50 % de la varianza que aún no se ha explicado, es necesario acudir a factores más difusos y que son más difíciles de detectar tales como el *stress* crónico o la ausencia de

relaciones calurosas y "de apoyo" con el medio. Pero estos factores no se prestan tanto como los precedentes a un razonamiento basado en la noción de etiología específica.<sup>1</sup>

Por tanto, la educación de adecuados hábitos alimentarios, del ejercicio físico, de no fumar, y otros, recoge solo un momento de la acción social sobre la salud humana, estando el otro momento relacionado con las particularidades de la inserción individual dentro del sistema social.

Continuando el hilo lógico sobre la educación de la personalidad presentado en este libro, queremos enfatizar el peso de la autodeterminación individual en la salud. Una fuente permanente de *stress* es la tensión producida por la contradicción entre lo que el individuo piensa y lo que hace, aun cuando su actuación responda a su deseo personal, lo que ocurre en sujetos enajenados para los que las alternativas conscientes de comportamiento son contradictorias con sus verdaderas necesidades.

La expresión integral y la implicación del sujeto en las distintas direcciones de su vida son factores esenciales para la respuesta adecuada del organismo en un plano emocional. La tensión generada por las emociones durante este proceso constituirán el soporte dinámico necesario para la realización individual.

El hombre debe implicarse en los proyectos sociales a través del ritmo y la lógica de su individualidad, complementándose las exigencias externas con el desarrollo de los intereses individuales. En este proceso, las exigencias no pueden aplastar los intereses individuales, lo cual es fuente de múltiples reacciones emocionales negativas, como la apatía, el miedo, la ansiedad, la cólera y otras, todas las cuales son fuentes de *stress*.

Entre la multiplicidad de influencias sociales potencialmente portadoras de *stress* para el individuo, tenemos distintos grupos. Primeramente, analizaremos las que se inscriben en el proceso más general autodeterminación-determinismo externo, entre las cuales están las siguientes:

- Fragmentación irracional de exigencias: Cuando el sistema de exigencias sobre el individuo es sumamente diverso e indiferenciado, no atendiendo a las diferencias individuales, se produce un proceso de despersonalización de la exigencia, orientándose a resultados conductuales similares en todos los sujetos. Este proceso de estandarización implica un sistema valorativo general, supraindividual, que se convierte en fuente de contradicción para los sujetos centrados en la autodeterminación.

<sup>1</sup> Renaud, M.: "De la epidemiología social a la sociología de la prevención: 15 años de investigación sobre el origen de la enfermedad", p. 9 (material mimeografiado).

- Discontinuidad y ruptura brusca del sistema de valores: El sistema de valores y principios de la personalidad, se desarrolla de forma estable a lo largo de su historia individual, integrándose las distintas influencias sociales en una estructura altamente individualizada en la personalidad. Cuando se presenta una situación crítica, que tensa y moviliza todas las potencialidades de la personalidad, este sistema puede variar bruscamente, y el hombre puede asumir esta variación, en tanto la acción individual presupone este cambio para la integración adecuada del sujeto a la nueva situación. Sin embargo, el cambio brusco de valores o la discontinuidad gradual de los existentes, sin que el individuo experimente la necesidad de dicha transformación, es un proceso sumamente dañino para la esfera moral que, a su vez, se convierte en fuente de *stress* individual. Generalmente, este proceso conduce a una enajenación entre lo que el individuo hace y lo que piensa, siendo compulsada su actuación por la presión social.
- Carácter punitivo del medio: En la medida en que el medio social es más rígido, apoyándose esencialmente en la presión externa para actuar sobre el individuo, su acción punitiva es más elevada, convirtiéndose el castigo en el resorte principal de la acción social sobre el individuo. Este castigo tiene diferentes estadios, que van desde la muerte y la presión en los regímenes tiránicos, hasta la desaprobación social de toda conducta individual, que aun dentro de las leyes, no vaya en dirección de las consignas y direcciones sociales establecidas. El carácter punitivo del medio no permite la equivocación individual, presionando tanto a los sujetos que, con tal de no recibir desaprobación, son capaces de falsear datos y resultados. La negación del error como momento natural de toda actuación, conspira contra el desarrollo de la iniciativa individual y crea una atmósfera tensa en la vida social y productiva del hombre.
- Ausencia de reglas bien definidas de recompensa y desarrollo individual: El hombre necesita tener un código explícito, bien definido, de cómo puede obtener las ventajas que la sociedad ofrece, lo cual se convierte en una importante vía motivacional para su realización individual. Cuando los mecanismos de recompensa y desarrollo individual son controlados por criterios ambiguos, que descansan en valoraciones externas, se crea una seria contradicción en el individuo.
- Desempleo y discriminación: Los resortes sociales que se imponen al individuo en calidad de leyes, afectando necesidades esenciales

de este, sin que él pueda hacer nada por cambiar dicha situación, es otra importante fuente de *stress*, definida en los marcos de la contradicción, autodeterminación o determinismo externo.

Otro grupo de factores sociales estresantes se relaciona con la contradicción exigencia-capacidad de respuesta individual.

Cuando las exigencias son superiores a la capacidad del individuo para actuar en base a ellas, para organizarlas, darles un sentido y una jerarquía, se crea una situación estresante.

Este conflicto entre las exigencias y la capacidad del sujeto para enfrentarlas, puede constituirse en permanente de la propia personalidad, al margen del sistema de exigencias externas que lo engendró. El hombre tiende a asumir, como propios, los objetivos por los cuales es evaluado, lo que lleva a un círculo vicioso de tensión interior que se convierte en fuente permanente de *stress*.

Tanto el primer grupo de factores sociales generadores de *stress*, como el segundo grupo, se presentan como constantes en la aparición de este. El *stress* constituye el sentimiento que aparece cuando la capacidad individual del hombre en la ejecución de una tarea, no guarda una relación directa con la realización de los objetivos que él se ha planteado en la misma.

Por supuesto, los factores sociales, como dijimos anteriormente, son mediatizados activamente por la personalidad, cuyas funciones y regularidades constituyen un importante intermediario del efecto que dichas influencias tendrán para el individuo. La propia personalidad, al reflejar un sistema de relaciones, normas y principios sociales inadecuados, se convierte por sus mecanismos y funciones reguladoras en una fuente de *stress* permanente del hombre, la que se manifiesta, incluso, en todo el tiempo psicológico de la personalidad, al margen de las influencias externas actuantes en un momento dado.

El papel mediatizador de la personalidad en la aparición, desarrollo y tratamiento de distintas enfermedades, se ha estudiado desde distintas posiciones en la psicología.

Una de las direcciones que más ha atraído la atención de los investigadores sobre el papel de la personalidad en el proceso de enfermedad, es la iniciada por Friedman y Roserman, sobre los tipos A y B de personalidad. De acuerdo con esta distinción, el tipo A de personalidad o patrón A, se caracteriza por la urgencia temporal, la existencia de un sistema de metas muy ambiciosas, cierta agresividad asociada a la consecución de las metas, así como por la competencia y tendencia al éxito, mientras que el tipo B se define por la ausencia de los indicadores que caracterizan al tipo A.

La mayoría de las investigaciones utilizan, para la determinación del tipo A o B de personalidad, los inventarios autodescriptivos, entre los cuales los más populares son el creado por Jenkins (Inventario de Actividad

Jenkins) y la escala de Framingham, aunque también se utiliza la entrevista estructurada, en cuya utilización se enfatiza al análisis del lenguaje y de la expresión del sujeto ante sus respuestas.

El patrón A, cuyas limitaciones esenciales analizamos en nuestro artículo "La categoría personalidad y su incidencia en la aparición de indicadores de riesgo en los trastornos cardiovasculares",<sup>1</sup> constituye, en esencia, una agrupación fenoménica de comportamientos, cuya aparición ha diferenciado con criterios estadísticamente significativos a los sujetos con enfermedades cardiovasculares, de aquellos que no las tienen.

Esta descripción fenoménica de conductas y características que definen el patrón A no está sustentada por una explicación de las regularidades esenciales de la personalidad que le dan unidad a las mismas, y que nos permitan afirmar que estas responden realmente a un tipo de personalidad. Además, desde el punto de vista metodológico, las técnicas utilizadas están orientadas a describir la aparición de los indicadores, y no a buscar la identidad de mecanismos y funciones de la personalidad en los sujetos portadores de dichos indicadores.

El patrón A ha sido objeto de crítica por distintos autores, tanto en un plano teórico como metodológico. Así, en el primer plano las investigaciones de Frankenhaeuser (1980) y Rissler (1977)<sup>2</sup> evidencian que los sujetos con patrón A prefieren trabajar a ritmo rápido y en tareas complejas, sin que esto represente un gasto psicológico mayor para su organismo. En esta misma referencia se presenta la siguiente cita de Frankenhaeuser:

"interpretamos nuestros resultados como demostrativos de que el individuo con patrón A, cuando controla la situación, alcanza puntuaciones más altas, afronta efectivamente la dura labor elegida por él mismo y lo hace sin utilizar excesivamente los recursos fisiológicos de que dispone."<sup>3</sup>

Del análisis de un amplio conjunto de trabajos en esta dirección, R. Lazarus concluye: "Ello les llevó a formular la interesante hipótesis de que el aumento en el riesgo a padecer enfermedad cardiovascular solamente aparece cuando el patrón A se combina con recursos de afrontamiento deficientes".<sup>4</sup>

<sup>1</sup> González, F.: "La categoría personalidad y su incidencia en la aparición de indicadores de riesgo en los trastornos cardiovasculares", en *Revista cubana de psicología*, Vol. 1, No. 3.

<sup>2</sup> Véase Lazarus, R.S. y S. Folkman: *Stress y procesos cognitivos*.

<sup>3</sup> Lazarus, R.S. y S. Folkman: Ob. cit., p. 147.

<sup>4</sup> Ídem.

La importancia de este planteamiento radica en que centra su atención en una forma de funcionar la personalidad, pasando del plano descriptivo de las correlaciones a la búsqueda de la relación entre tipo A y enfermedad, a través de los recursos de afrontamiento utilizados por los sujetos tipo A.

Pensamos que es posible la relación entre las características clasificadas como personalidad tipo A y las reacciones neuroquímicas y fisiológicas asociadas a los indicadores de riesgo del infarto, pues los tipos de comportamiento definidos por el patrón A pueden guardar una estrecha relación con el tono general de la personalidad, el cual está determinado por las características del sistema nervioso del sujeto. De aquí, sin embargo, no puede hacerse un análisis causal en este nivel del conocimiento, pues los factores etiológicos, que a nivel psicológico pueden actuar en la enfermedad, se vinculan más con los mecanismos, funciones y contenidos de esta que generan *stress* o que imposibilitan las defensas del organismo ante esto, que con sus características comportamentales, cualesquiera que estas sean.

Es posible que los sujetos, con regularidades generales de personalidad facilitadoras del *stress*, expresen más rápidamente indicadores de riesgo a la enfermedad cardiovascular, cuando manifiesten un tipo conductual A, lo que evidenciaría que este tipo es más un agente catalizador del proceso, que causal.

La otra gran dirección, que se ha expresado en el estudio de los factores personalológicos que participan en el proceso de enfermedad, es la representada por la psicología cognitiva, en la que se destacan los trabajos de R. Lazarus, S. Folkman, G. Koocher, G. Davis, R. Garchel y muchos otros.

Los psicólogos cognitivos trascienden las posiciones descriptivas y se orientan al estudio de procesos esencialmente funcionales: evaluación y afrontamiento, con lo cual conducen la indagación psicológica a la búsqueda de procesos mediadores, totalmente rechazados por la orientación positivista hacia la conducta.

La evaluación cognitiva se divide en primaria y secundaria. En la primaria, el sujeto clasifica la influencia externa de acuerdo con el tipo de amenaza que representa para él, existiendo tres tipos de evaluación primaria: irrelevante, benigna-positiva, estresante.<sup>1</sup>

La secundaria representa la evaluación de las distintas opciones que se tienen para enfrentar el hecho sometido a la evaluación primaria, mientras que el afrontamiento son aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales utilizados por la personalidad para manejar las demandas específicas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.

<sup>1</sup> Ibidem, p. 56.

Este enfoque presupone un esquema totalmente cognitivista en la explicación del *stress* y de las formas de enfrentamiento del sujeto a este. Dicho reduccionismo cognitivista tiene, a nuestro juicio, las siguientes limitaciones:

- Las fuentes de *stress* tienen que ser evaluadas primariamente como amenazantes, proceso de reconocimiento que solo existe cuando conscientemente estas son identificadas, lo que no ocurre en un buen número de casos. Al restringir la definición de *stress* a relaciones que el individuo valora como amenazantes, se reduce sensiblemente la naturaleza psicológica de este proceso, quedándose sin explicación múltiples fuentes de *stress*.
- Los tipos de afrontamiento utilizados por el sujeto se hacen depender de una evaluación cognitiva de la situación que enfrenta, no descubriéndose los nexos necesarios y determinantes que guardan los procesos de evaluación y afrontamiento con las regularidades generales de la personalidad en que los mismos se inscriben.
- Los procesos de evaluación primaria y secundaria de un hecho externo o interno que afecta al individuo se ven como momentos cognitivos puros, restándole significación a los motivos del sujeto que definen el sentido que dichas evaluaciones tengan.
- La concepción de *stress* sobre la que se sustenta esta posición, que presentamos más adelante, de hecho presenta este como una situación de respuestas del organismo ante fenómenos externos o internos que representan una fenomenología sucesiva de cuestiones, no penetrando suficientemente la configuración de una naturaleza estable de la personalidad que es, por sus propios mecanismos, fuente permanente de *stress*.

Consideramos que la naturaleza psicológica de la personalidad, que actúa como generadora de *stress*, no se puede presentar por una tipología única como se intenta por los teóricos del patrón A, pues en la personalidad pueden haber distintos tipos de configuraciones psicológicas propensas a reacciones estresantes.

En diversas investigaciones se han presentado, de forma aislada, un conjunto de particularidades de la personalidad vinculadas a la aparición y desarrollo de la enfermedad somática. Estos estudios han evidenciado diversas características de la personalidad, sintetizadas en nuestro enfoque sobre sus niveles de regulación.

Veamos algunos ejemplos concretos sobre estas investigaciones. En los trabajos de Aldrich y Mendkoff (1963) se demuestra que las personas de edad avanzada, al pasar de una situación a otra, emplean mecanismos diferentes que guardan una estrecha relación con el grado de mortalidad. Así, las personas que enfrentan los cambios de la vida de una forma filosófica,

son las que tienen una tasa de mortalidad más baja, seguidas de aquellas que responden con ira y mal humor, concentrándose el grado mayor de mortalidad en las personas que reaccionaron con negativismo y depresión.

Estos estudios, aun cuando tienen una finalidad esencialmente constataiva, coinciden con los resultados obtenidos por nosotros, que evidencian la importancia que tiene el desarrollo de posiciones altamente elaboradas en la resistencia de los sujetos al *stress*.

En distintos trabajos se han presentado indicadores funcionales del nivel consciente-volitivo de regulación, como elementos psicológicos que correlacionan positivamente con la resistencia del sujeto para expresar indicadores psicológicos desencadenados por el *stress*. R. Lazarus señala: "Los hallazgos sugieren que un estilo reflexivo, en el que el individuo analiza un ataque arbitrario de su jefe y demora su respuesta hasta el momento en que los ánimos están más calmados, se asocia con una presión arterial más baja."

De acuerdo con las investigaciones de J.C. Brengelmann, del instituto Max-Planck de Munich, la dimensión denominada por él *tendencia al éxito* no se asocia con valores elevados de *stress*. Para este investigador la *tendencia al éxito* es un factor constituido por un conjunto de dimensiones que son: afán de éxito, prudencia, autodeterminación, competencia social, control emocional. En su trabajo, Brengelmann empleó un cuestionario de 300 preguntas.

Resulta interesante cómo el afán de éxito, que se incluye dentro de la definición de patrón A, aparece aquí en un factor que representa exactamente lo contrario al patrón A, evidenciando la resistencia del sujeto al *stress*.

Según nuestro criterio, la implicación de la personalidad en una esfera de actividad, con un nivel elevado de intereses, es un elemento fundamental de su resistencia a estados de *stress*.

Los datos contradictorios obtenidos por Brengelmann y por los investigadores que estudian al patrón A, evidencian un problema teórico-metodológico derivado de los estudios dimensionales, que es la definición estandarizada de las dimensiones, sin tener en cuenta su naturaleza cualitativa, la forma en que esta participa en la regulación del comportamiento.

Así, el afán de éxito puede ser una enorme causa de *stress* cuando está orientado por la persona en dirección de ocupar una posición social superior a quienes lo rodean, lo cual, como hemos explicado en nuestras investigaciones sobre el afecto de inadecuación, constituye una fuente de *stress* y tensión permanente de la personalidad. Sin embargo, cuando el afán de éxito está orientado a los resultados mismos de la actividad, no dependiendo la satisfacción de forma absoluta de la valoración de los otros, sino de la propia valoración del sujeto sobre los logros obtenidos, representa la

<sup>1</sup> *Ibidem*, p. 236.

expresión de los intereses del sujeto hacia la actividad que realiza, constituyendo en estos casos un indicador de salud y desarrollo de la personalidad.

El afán de éxito no tiene un valor por sí como dimensión, adquiriendo un sentido psicológico u otro en dependencia de los contenidos que expresa y de la forma en que participa dentro de las funciones reguladoras de la personalidad.

En los trabajos de Brengelmann, además de la autodeterminación, que es una particularidad general de los sujetos en que se expresa el nivel consciente-volitivo de regulación, se señala uno de sus indicadores funcionales como altamente correlacionado con la tendencia al éxito: la flexibilidad.

Brengelmann dice: "...la relación flexible con las situaciones, correlaciona considerablemente alto con la empatía. Al mismo tiempo la correlación entre flexibilidad y *stress* es claramente negativa".<sup>1</sup>

En este mismo sentido, R. Lazarus expresa: "Podemos considerar dos dimensiones sobre las que examinar los afrontamientos aparecidos en diversas situaciones: la complejidad y la flexibilidad"<sup>2</sup>

Distintas investigaciones (Loevinger, 1976; Vaillant, 1977; Mariarty, 1976; Blook, 1980 y otras) indican la relación entre la flexibilidad y niveles elevados de desarrollo del yo.

En los trabajos desarrollados sobre esta esfera en la actual década, se expresa una marcada tendencia en los investigadores a profundizar en los aspectos funcionales que caracterizan el enfrentamiento de la personalidad a situaciones potencialmente estresantes, de lo cual no se excluyen ni los propios investigadores que mantienen su labor de búsqueda alrededor del llamado patrón A. Así, Ch. Humphries, Ch. Carves, y P. Heumann, expresan:

Más recientemente (se refieren a investigaciones sobre patrón A), han comenzado a emerger dos líneas adicionales de investigación. Algunos investigadores han comenzado a estudiar bajo qué condiciones los sujetos con patrón A, a diferencia de los que expresan patrón B, expresan una actividad fisiológica exagerada (Dembrovski, Mac Dougall y Shields (1977), Golband 1980 y otros). Otros investigadores han comenzado a interesarse en las diferencias del funcionamiento cognitivo entre sujetos de patrón A y B, las cuales pueden marcar diferencias en las respuestas psicológicas y conductuales.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Brengelmann, J.C.: "Stress y terapia contra el stress", en revista *Análisis y modificación de la conducta*, No. 2, p. 61.

<sup>2</sup> Lazarus, R.S. y S. Folkman: *Stress y procesos cognitivos*, p. 197.

<sup>3</sup> Humphries, Ch. y otros *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 4, p. 177.

Evidentemente, el enfoque descriptivo va cediendo ante la necesidad de explicar los mecanismos del funcionamiento de la personalidad que activamente intervienen en la mediatización de situaciones estresantes.

El papel de la personalidad ocupa hoy, sin lugar a dudas, un lugar central en las investigaciones referidas a *stress* y enfermedad, por lo que la definición de los mecanismos y regularidades de esta que aumentan la resistencia al *stress* se convierten en un objetivo crucial de la investigación psicológica, cuyas repercusiones son también esenciales para la educación, pues dichos mecanismos se educan.

La integridad de la personalidad en su funcionamiento se ha ido imponiendo en la investigación sobre estos problemas, y se ha comenzado a buscar el sentido psicológico que tienen en la aparición del *stress* cuestiones como la creatividad, el funcionamiento moral de la personalidad, el tipo de vínculo que caracteriza la relación del niño en su hogar y escuela, etcétera.

El análisis de los factores personalológicos que mediatizan el *stress* tenemos que realizarlo indisolublemente ligado al estudio del medio social y la forma en que este afecta al individuo. Los recursos individuales para enfrentar el *stress* son efectivos dentro de determinados límites de comportamiento del medio social en que vive el hombre. Si estos límites se alteran, aparecerán reacciones psicológicas individuales de *stress*, independientemente del potencial con que la personalidad cuenta para regular su comportamiento.

La cuestión de la aparición del *stress* es sumamente compleja, pues los propios factores del medio que pueden actuar como estresantes no tienen un valor universal, tomando este carácter por el sentido psicológico que tienen para la personalidad. Es por ello, que el análisis psicológico de este problema tiene diversos niveles de complejidad. Así, por ejemplo, la imposibilidad de tomar decisiones propias ante una situación puede ser altamente estresante para sujetos con un elevado nivel de autodeterminación, y tener un efecto totalmente contrario en personas orientadas por el determinismo externo sobre su comportamiento.

En las investigaciones que hemos desarrollado y dirigido (A. Jorge, 1984; R. Arbesún, 1985; M.C. Verdes, 1986; M. Naranjo, 1986; Z. García, 1986; Z. Domínguez, 1987; F. Aday, 1988 y O. Rodríguez, 1988) se le ha podido dar continuidad al estudio de la mediatización de la personalidad en los procesos de hipertensión e infarto del miocardio, a partir de las posiciones generales sobre la personalidad desarrolladas en nuestro trabajo.

Desde los primeros estudios realizados, se demostró una propensión mayor de los sujetos que expresaban un nivel de normas, valores y estereotipos, y de los sujetos no identificables en ninguno de los niveles establecidos, que se caracterizaban por una gran pobreza en sus potencialidades reguladoras y en los propios contenidos de su personalidad, a expresar con una frecuencia muy elevada trastornos cardiovasculares.

En estos trabajos se han utilizado muestras pequeñas, que han sido trabajadas muy intensamente desde un punto de vista metodológico, manteniéndose el hilo conductor que expresa los avances alcanzados en cada uno de ellos, dentro del problema general planteado y la dirección teórica y metodológica en que estos se inscriben. En esta dirección de trabajo se han diagnosticado e investigado más de 400 sujetos, de los cuales han seguido un proceso terapéutico alrededor de 150.

## Resultados obtenidos en las investigaciones con pacientes hipertensos e infartados

En uno de los primeros trabajos realizados por R. Arbesún y cotutorado por C. R. García, M. del C. Herrera y F. González, se estudió a 25 sujetos, cuyo trabajo implicaba una alta tensión, siendo, por tanto, una fuente potencial para la aparición de *stress*. La media de edad de las personas investigadas fue de 36 años.

Los sujetos de este estudio no eran enfermos, por lo cual se relacionó el diagnóstico psicológico con indicadores de riesgo lipídico. Las pruebas que se hicieron para el control lipídico fueron las siguientes:

- Colesterol total, según técnicas de Abell.
- Triglicéridos, según técnica de Graprotter.
- Colesterol de Hol, según método de Berstein.

Entre los objetivos de esta investigación estaba comenzar a demostrar que el patrón A solo se asociaba al riesgo cuando se expresaba en personalidades con inadecuados recursos en el desarrollo de sus funciones reguladoras, por lo cual se evaluó la presencia o no de dicho patrón por el inventario de Jenkins válido y corregido para nuestro país por R. Larzurique, Lavan-deira y Carper.

Los resultados alcanzados por R. Arbesún se expresan en la tabla siguiente:

Tabla 2

	Sujetos de nivel consciente volitivo			Sujetos del nivel normas, estereotipos y valores		
	Riesgo	No riesgo	Total	Riesgo	No riesgo	Total
Patrón A+	0	4	4	3	4	7
Patrón A	0	2	2	4	0	4
Patrón B	0	1	1	1	3	4
Patrón B+	0	1	1	1	1	2
Total	0	8	8	9	8	17

Estos resultados fueron muy importantes para continuar esta dirección de trabajo, y confirmaron las hipótesis de que el funcionamiento de la personalidad es el factor esencial en la mediatización individual a situaciones de tensión, actuando el tipo de patrón más como un agente catalizador de los indicadores de riesgo, una vez que los mecanismos reguladores de la personalidad han fallado.

En esta misma dirección de investigación se inscribió el trabajo de A. Jorge, quien además de estudiar las funciones reguladoras de la personalidad en pacientes infartados, estudió una de las principales relaciones de la personalidad en estos pacientes: el matrimonio. En este trabajo se demostró las dificultades de estos pacientes para concientizar sus contradicciones y enfrentarlas, las que se convierten en una fuente permanente de *stress*, sin mediatización alguna por los recursos psicológicos de la personalidad, pues el sujeto no logra identificar la fuente de la tensión experimentada.

En el trabajo de Anais Jorge se combinaron métodos de exploración directa e indirecta. Fueron analizadas simultáneamente todas las expresiones y reflexiones sobre el matrimonio, realizadas por los sujetos en las técnicas abiertas; completamiento de frases y composiciones; entre las últimas se utilizó una denominada "Mi pareja". Además se vieron los resultados de técnicas que, aunque directas por el tipo de valoración que implicaban, no estaban orientadas a valoraciones conscientes generales, sino a valoraciones parciales de atributos a partir de las cuales el investigador construyó su sentido general. En esta dirección se utilizó al diferencial semántico y, de forma más reciente, la entrevista como medio de confrontación.

Tanto en el trabajo de Anais, como en nuestro trabajo ulterior en esta dirección, se ha expresado una incongruencia entre las valoraciones directas, conscientes, que el sujeto realiza a través de conceptualizaciones generales sobre la familia y la pareja, y el estado real de estas relaciones a juzgar por la percepción recíproca de sus miembros, construida a partir del enjuiciamiento parcial de atributos que cada miembro de la pareja percibe en sí mismo y en el otro.

En el 33 % de los sujetos estudiados se presentaron conflictos no concientizados con su pareja, que afectaban la percepción recíproca en ocho o más atributos, de 12 considerados como esenciales, para una imagen adecuada. La percepción del otro no coincidía con la forma en que cada miembro se evaluaba a sí mismo en la pareja.

En las entrevistas que realizamos con la pareja, bastó inducir cualquier tema de análisis para que entre los cónyuges surgieran posiciones opuestas, matizadas por incomprensión y agresividad entre ambos durante la conversación.

El desarrollo de las investigaciones en esta dirección ha permitido precisar cada vez más los indicadores diagnósticos y avanzar en el tratamiento de los pacientes estudiados con métodos psicocorrectivos, cuyos resultados expresaremos más adelante.

En la tesis de Zulia Domínguez (1987), el diagnóstico psicológico orientado a la determinación de los indicadores del nivel de normas, estereotipos y valores, se complementó con la determinación de otros indicadores funcionales, cuya integración a los definitorios de dicho nivel, confirmaban un cuadro de alternativas más complejas en el análisis de las potencialidades de la personalidad para enfrentar el *stress* psicológico.

En la investigación realizada por Zulia se presentan cinco agrupaciones funcionales, entre los treinta sujetos infartados e hipertensos estudiados por ella. Las agrupaciones presentadas son las siguientes:

- Agrupación funcional I : Sujetos con indicadores patológicos en la personalidad.
- Agrupación funcional II : Sujetos con limitados recursos psicológicos para enfrentar situaciones normales de la vida (este grupo de sujetos ya se había expresado con nitidez en la investigación de María C. Verdes).
- Agrupación funcional III : Normas, estereotipos y valores clásicos.
- Agrupación funcional IV : Sujetos con expresiones tonal y temperamental acentuadas y de bajo control emocional.
- Agrupación funcional V : Sujetos con indicadores funcionales del nivel consciente-volitivo y particularidades funcionales inadecuadas en la regulación motivacional.

Esta clasificación definió un momento cualitativo nuevo en la dirección de nuestras investigaciones, que conceptualmente se ha desarrollado a lo largo del presente libro, relacionado con la no absolutización de la integración funcional representada por los niveles de regulación como único criterio diagnóstico. Aunque las agrupaciones señaladas, salvo la II y la V, se inscriben dentro de las características funcionales generales del nivel de normas, estereotipos y valores, debe enfatizarse el papel de los indicadores definitorios del grupo, como configuradores de las potencialidades estresantes en los sujetos que se caracterizan por dicho nivel de regulación. Además, los matices diferenciadores, que introducen las agrupaciones funcionales señaladas, son esenciales para el proceso psicorrectivo.

El trabajo de Zulia y el desarrollo de nuestro trabajo en la psicocorrección en las consultas del Instituto Cardiovascular, nos ha evidenciado la coincidencia de trastornos cardiovasculares y de tipo neurótico en un elevado número de sujetos, cuadros que aparecen con una elevada frecuencia en consulta.

Además, en dicha tesis se demostró en un plano empírico la presencia de indicadores de riesgo en sujetos del nivel consciente-volitivo, con particularidades inadecuadas en el comportamiento de su esfera motivacional. Estas particularidades inadecuadas expresadas en el trabajo de Zulia se refieren al establecimiento de una autorrealización orientada a ocupar una posición social superior a los demás, al perfeccionismo en la realización del comportamiento y a la sobrevaloración, cuyos efectos nocivos sobre la personalidad se reflejaron en las investigaciones sobre el afecto de inadecuación.

El nivel consciente-volitivo representa la integración funcional de un conjunto de indicadores característicos de las funciones reguladoras de la personalidad, que aumenta los recursos de esta en la regulación de su comportamiento, pero que no es un indicador absoluto de ausencia de tensiones, conflictos o reacciones estresantes, lo cual sería un criterio absolutamente metafísico en el estudio de la personalidad.

El nivel consciente volitivo define regularidades de la expresión funcional de la personalidad en el comportamiento, lo cual, a su vez, guarda relación con el comportamiento de los contenidos de la personalidad, y los componentes estructurales en que estos contenidos se expresan, lo que evidencia un nivel superior en el funcionamiento de la personalidad, pero que, como expresión viva de un sujeto actuante, también conduce a conflictos y contradicciones. No obstante, los resultados de las investigaciones efectuadas, evidencian la mayor capacidad de los sujetos que se caracterizan por el nivel consciente-volitivo para enfrentar y trascender situaciones estresantes.

En trabajos posteriores de F. Aday y O. Rodríguez se evidencian los grupos funcionales establecidos por Zulia, menos el grupo V. Además F. Aday incluye como criterios valorativos la estrechez, inmediatez y bajo potencial autorregulador de la esfera motivacional, como factor en la aparición del *stress*.

Analicemos algunos casos concretos de sujetos hipertensos e infartados: L.G.O., masculino, de 40 años, infartado hace dos años.

En el completamiento de frases expresa:

3. Quisiera saber lo que piensan de mí.
4. Lamento ocasionar disgusto a familiares y amigos.
17. Deseo tener felicidad para fomentar amistades.
18. Yo secretamente quisiera ser otro.
25. Mi problema principal pienso que no tendrá solución.
26. Quisiera ser médico.
29. Considero que puedo cambiar, pero no logro encontrar el camino.

32. Mi mayor deseo sería ser capaz de hacer todo lo que me propusiera.
33. Siempre he querido vencer el miedo escénico.
37. Mi vida futura está relacionada con la solución de mis problemas presentes.
44. A menudo siento que el mundo, se me viene encima.
47. Las contradicciones a veces me agobian.
51. Me fastidia sentirme traicionado.
61. Necesito pensar mucho para tomar decisiones importantes.

En este completamiento de frases se evidencia algo muy general entre los sujetos infartados e hipertensos, que asume formas concretas de expresión, diferentes de acuerdo con las características generales de personalidad en que se inscribe, que es el determinismo externo.

Hemos denominado determinismo externo a la manifestación de los siguientes indicadores:

- Exagerada sensibilidad por la valoración de los otros.
- Orientación personal desmedida a cumplir con expectativas y con criterios valorativos externos.
- Expresión de la realización o la felicidad personal, en dependencia de hechos o resultados ajenos a la actuación individual, situados fuera de la persona.

Esta particularidad de la personalidad sitúa los resortes de control individual fuera del sujeto, lo que determina su absoluta dependencia a fuerzas externas, que él no puede controlar. La contradicción entre el determinismo externo y las necesidades de la personalidad es una de las fuentes más agresivas de *stress* psicológico.

En este sujeto se nota una gran preocupación por lo que piensan de él y no afectar a los otros. Se manifiesta un gran conflicto asociado a su propia imagen, típico de los sujetos neuróticos cuando no están bajo un total derrumbe sintomatológico. Además, sus potencialidades volitivas están seriamente afectadas, lo que se expresa directamente al señalar que no logra encontrar el camino para el cambio.

Se expresan indicadores directos de pesimismo, inseguridad, falta de definición futura y rigidez. La rigidez se observa en la forma estereotipada y obsesiva de girar alrededor de sus defectos, así como en el sentido que da a las contradicciones, las cuales constituyen una fuente de agobio para él.

Se expresa un verdadero círculo repetitivo de ideas tensionales que el sujeto no puede interrumpir con sus recursos reflexivo-valorativos, ni comportamentales. Las potencialidades de mediatizar con su intelecto la esfera emocional son pobres, encontrándose el sujeto en un verdadero callejón sin salida que exige la ayuda terapéutica.

En la técnica de los 10 deseos señala:

1. Yo deseo ser útil en todos los aspectos de la vida.
2. Yo deseo cumplir mis responsabilidades plenamente.
3. Yo deseo sentirme plenamente feliz.
4. Yo deseo dominar mis impulsos.
5. Yo deseo educar mi voluntad y constancia.
6. Yo deseo que mi familia se sienta feliz.
7. Yo deseo conocer los defectos que otros ven en mí.
8. Yo deseo llegar a perder la incapacidad de establecer comunicación fácil con desconocidos.
9. Yo deseo no constituir motivo de disgusto para los demás.
10. Yo deseo que mi hijo mantenga la actitud demostrada hasta ahora ante la vida.

El determinismo externo vuelve a estar presente en esta técnica, evidenciándose con particular fuerza en su deseo por conocer los defectos que otros ven en él. El sujeto tiene mayor tensión por los defectos que le ven los demás, que por los que él mismo es capaz de encontrarse.

A pesar de su afán por mejorar la salud y su forma de ser, está tan centrado en sus limitaciones, que expresan un vacío enorme de intereses que le permitan implicarse con profundidad en alguna esfera de la vida.

Este cuadro psicológico se ve particularmente afectado por un divorcio lo cual expresa en el completamiento de frases y la entrevista.

Otro sujeto estudiado fue R.C., de 38 años, quien expresa en el completamiento de frases:

7. No puedo dominar mis pensamientos.
9. Fracase como comunista.
11. Mi futuro es incierto.
12. El matrimonio no sé.
14. Algunas veces me deprimó.
16. La preocupación principal ver crecer a mis hijos.
23. Mi principal ambición ser viril.
25. Mi problema principal mi inseguridad.
29. Considero que puedo ser viril aún.
33. Siempre he querido ser viril.
38. Trataré de lograr ser viril.

- 47. Las contradicciones me aturden.
- 49. Pienso que los demás son hipócritas frecuentemente.
- 53. Los hombres tienen dos caras.
- 54. La gente se engaña frecuentemente.
- 65. Mi mayor temor mi futuro.
- 66. Si trabajo me siento viril.

Este sujeto, al igual que el anterior, expresa características generales del nivel de normas, estereotipos y valores, pero en su expresión psicológica predominan indicadores patológicos del funcionamiento de la personalidad.

Se observan indicadores directos asociados a incertidumbre futura, inseguridad, rigidez y frustración. También hay indicadores indirectos sobre los que es necesario profundizar y llegar al sentido que tienen en esta personalidad. Estos indicadores indirectos están referidos al matrimonio y a la virilidad.

En este sujeto se evidencia la rigidez a través de un fenómeno también generalizado entre pacientes hipertensos e infartados, que hemos denominado *error de conceptualización*. El error de conceptualización expresa valoraciones que por su generalización resultan inadecuadas, convirtiéndose en fuente de estereotipos hacia áreas de la vida. Un ejemplo de este tipo de errores son las afirmaciones referidas por R.C. sobre la hipocresía de los demás y su expresión de que los hombres tienen "dos caras".

Por el tipo de indicadores indirectos que se expresan en las técnicas aplicadas, el diagnóstico de este caso exige una búsqueda de información que trascienda la expresión conceptualizada que el sujeto nos presenta. Las fuentes esenciales de tensión psicológica, provocadoras de *stress*, puede que no sean los problemas que este sujeto ha enfrentado en su vida social y laboral, sino otros que él mismo no es capaz de reconocer.

Pasemos al análisis de otro caso, diferente por su cuadro psicológico a los dos analizados.

E.R., hipertensa, de 26 años, joven, bien integrada en su vida social y laboral, militante del Partido por sus méritos, con valores morales adecuados por su contenido.

En el completamiento de frases expresa:

- 4. Lamento no haberme graduado de nivel superior.
- 5. Mi mayor temor es que mis padres mueran.
- 8. Sufro cuando me menosprecian los que me rodean.
- 14. Algunas veces me siento deprimida.
- 19. Yo me comporté impulsivamente en algunas ocasiones.

- 26. Quisiera ser una persona admirada por todos.
- 34. Me gusta mucho que mi trabajo sea mejor cada día.
- 43. Lucho por no caer en errores.

El completamiento de frases de esta joven evidencia dificultades en el control de sus impulsos y estados de ánimo depresivos que le afectan. Es interesante que está orientada el cumplimiento, pero como algo en sí mismo, vinculado esencialmente con la valoración social que se desarrolló sobre su persona. Esta suposición se apoya en que no refiere, en ninguna frase del instrumento, interés por su ocupación actual; por el contrario, lo que lamenta es no haberse graduado de nivel superior. ¿Será esta motivación hacia el nivel superior una expresión más de su motivación a ser valorada por otros?, pues no aclara ningún interés profesional que justifique su orientación hacia el nivel superior.

Se expresa claramente el determinismo externo, en su especial sensibilidad a la valoración y la admiración de otros, lo cual es positivo, siempre que no se convierta en el resorte esencial de acción de la personalidad. Como parte del determinismo externo se observa, tanto su orientación al cumplimiento, como la lucha declarada por no cometer errores, pues el resorte movilizador que está en su base es la opinión y la valoración de los otros.

El temor obsesivo a no cometer errores es algo que cultivamos desde temprano en el proceso educativo, como señalamos en el tercer capítulo, lo cual es sumamente nocivo para el equilibrio de la personalidad, así como para la sociedad, pues el hombre va desarrollando mecanismos defensivos orientados a la no aceptación y la intolerancia al error, creándose un culto falso a la infalibilidad que obstaculiza los procesos de crítica o autocrítica, e impide ver las limitaciones que es necesario superar para lograr niveles superiores de trabajo, lo cual es posible y necesario en todas las esferas de actividad humana.

En la técnica de los diez deseos se corroboran los indicadores relevantes analizados en el completamiento de frases; la joven expresa:

- 1. Yo deseo obtener buenos resultados en lo que me propongo.
- 2. Yo deseo que mis padres sean eternos.
- 3. Yo deseo que todos me aprecien.
- 4. Yo deseo ser estimulada por mis compañeros.
- 5. Yo deseo cumplir con lo que me propongo sin dificultades.
- 6. Yo deseo que mi trabajo sea calificado de bueno.

De diez deseos, seis son referidos a la valoración de los demás y al cumplimiento. Como parte del determinismo externo puede evaluarse también el tipo de relación que establece con sus padres, la cual es demasiado dependiente para su edad y nivel de independencia.

En la composición "El sentido de mi vida" escribe:

Pienso terminar la universidad que con tanto sacrificio comencé y graduarme en la especialidad que deseo y está en correspondencia con el trabajo que desempeño, para que los resultados en mi trabajo sean superiores y por lo tanto reconocidos como buenos por los que lo evalúan, para tener la satisfacción de cumplir con mi deber.

Con este cierre de lo expresado en la composición se corroboran los elementos psicológicos que hemos venido determinando en las técnicas anteriores, destacándose el enorme peso del determinismo externo para esta personalidad. Incluso, en la expresión de la aspiración central que da sentido a su vida, no aclara ningún interés profesional propio, ni de otro tipo, subrayando solo la importancia de terminar la universidad para obtener mejores resultados, cuyo valor es referido a las personas que la evalúan.

Este determinismo externo conduce a la dependencia absoluta de las normas, deseos y expectativas de los otros, reduciéndose hasta límites inadmisibles el espacio personal para la toma de decisiones autodeterminadas y la expresión de intereses individuales, a través de los cuales deben tomar un sentido propio las direcciones sociales del comportamiento en personalidades con un adecuado desarrollo.

Estos sujetos no expresan indicadores patológicos referidos a la semiología de la psicopatología tradicional, como ocurre en los dos casos anteriormente presentados; sin embargo, expresan una inadecuación funcional y de contenido en su personalidad, que actúa como terreno fértil para el desarrollo de alteraciones fisiológicas, resultantes de un persistente *stress*, lo que se refleja en su hipertensión esencial con solo 26 años.

¿Por qué este tipo de personalidad es tan propensa al *stress*? Pensamos, ante todo, que ello se debe a que los mecanismos de estímulo y realización personal dependen de criterios externos que no guardan una relación directa ni inmediata con su esfuerzo personal, lo que a su vez crea mecanismos internos de hipersensibilidad y preocupación desmedida por el criterio de los otros, factores que afectan más aún el equilibrio emocional interno.

En estos pacientes se expresa un tipo de orientación perfeccionista, dirigida a cumplir y a mejorar de forma constante, que actúa como un fin en sí mismo, sin vínculo con los intereses del sujeto hacia la actividad que realiza. En la base de esta dirección se encuentra el nivel de orientación, el nivel de compromiso con quienes le rodean y la necesidad de valoración social positiva, que pasa a ocupar un lugar esencial en la jerarquía motivacional de la personalidad, lo que se resume en la orientación del sujeto hacia un elevado determinismo externo.

Este perfeccionamiento que actúa como un fin en sí mismo, fuera de otras necesidades o motivos de la personalidad, se convierte en una orien-

tación rígida y compulsiva, que irracionalmente actúa sobre el comportamiento del sujeto. Esta tendencia representa un criterio valorativo y normativo de la personalidad que el sujeto no logra individualizar, convirtiéndose en un factor de enajenación entre el deber social y las necesidades individuales, lo que constituye una fuente permanente de tensión para la personalidad.

Veamos otro ejemplo en que se expresa esta tendencia. R.M., 41 años, con dos infartos, expresa en el completamiento de frases:

3. Quisiera saber más para ayudar más.
9. Fracase en hacer comprender cuándo se está cometiendo un error.
16. La preocupación principal mi trabajo y la familia, la conducción de ellos.
23. Mi principal ambición ser más útil a la revolución y al partido.
29. Considero que puedo ser mejor y más exigente conmigo y los demás.
35. Mis aspiraciones son ser cada día mejor y servir de ejemplo a mis hijos.
38. Trataré de lograr ser cada día mejor.
40. Me he propuesto ser más exigente y reflexionar ante las situaciones que se me presentan.
49. Pienso que los demás pueden analizar las cosas de forma más consciente.
61. Necesito que las cosas se llamen por su nombre y no se oculten.

En este caso, además de una orientación muy fuerte al cumplimiento, a ser mejor, se observa a lo largo de toda la técnica el tratamiento de las distintas esferas de su vida en términos del deber, lo que presupone una tensión continuada con dificultad para relajarse y disfrutar individualmente en sus distintas relaciones.

Vemos cómo la preocupación principal hacia los hijos y la familia está planteada en términos de su conducción, asociándose a estas esferas, tan ricas e íntimas, una orientación centrada en el deber que matiza todas sus expresiones en la técnica.

Su sistema de relaciones con la realidad está construido en términos de lucha y enfrentamientos, los que caracterizan su orientación a todas las esferas en que participa.

Una dirección que por su contenido resulta socialmente positiva, puede convertirse en muy dañina por la forma en que la personalidad la asume, por los mecanismos sobre los cuales la personalidad la convierte en un factor de su comportamiento.

Cuando no somos capaces de romper los círculos repetitivos de ideas tensionantes y estas se mantienen en un plano valorativo-reflexivo de manera persistente, fuera de la situación que le dio origen, el hombre se convierte en objeto de estas ideas, las que llegan a constituirse en el centro sobre el que se mueve toda su personalidad. Al presentarse fuera del contexto donde es posible una respuesta comportamental, estas ideas convierten todo su potencial dinámico en una fuente permanente de *stress* para el sujeto.

La orientación de estos individuos es sumamente despersonalizada, lo que se expresa claramente en la respuesta de R.M., en la composición "Mis mayores alegrías y frustraciones":

(Frustraciones)

No creo tener alguna, porque siempre he tratado de cumplir para no sentirme frustrado en mis propósitos, este tipo de tensión negativa no es representativa en mi persona, ya que siempre he llegado al fin de las cosas.

En esta afirmación se refleja claramente que para él las frustraciones están asociadas solo a la esfera del cumplimiento, no concibiéndolas asociadas a su vida íntimo-personal, lo cual pudiera conspirar contra su capacidad para identificar conflictos en esa esfera. Estos pueden llegar a afectarlo y enmascararse tras otros problemas, por su propia orientación estereotipada a concebir lo personal como una debilidad.

Este cuadro psicológico se expresa a través de un predominio del nivel de normas, estereotipos y valores, cuyos indicadores funcionales están en la base de los sujetos orientados al perfeccionismo y al determinismo externo. En el análisis de los dos casos presentados se evidencia la rigidez, la pobre mediatización de la reflexión en los procesos reguladores, la presencia de valoraciones estereotipadas, y la dificultad para concientizar alternativas en el enfrentamiento de las diferentes situaciones cotidianas.

La enajenación artificial e innecesaria de los deberes sociales y las necesidades individuales son una fuente permanente de tensión, en tanto las exigencias de las necesidades individuales que el sujeto no atiende se expresan en distintas formas de tensión, las que él no puede conceptualizar, y por tanto actuar de forma consciente en la satisfacción de las mismas.

En la tesis de Felicia Aday (1988), se enfatiza un hecho sumamente interesante en el análisis de estos sujetos tan rígidos y exigentes, que descubre su verdadera insatisfacción hacia la vida, y es que, con una frecuencia elevada, expresan, tanto por vía directa como indirecta, un sentimiento de vejez prematura y un deseo de retirarse y abandonar la actividad hacia la que se comprometen mucho en término de deberes.

En este sentido Felicia cita las siguientes expresiones contradictorias en distintos sujetos. Por ejemplo, L.C., de 40 años: "El trabajo me gusta y estoy bien en el mismo (...) Trataré de lograr mayores éxitos (...) A menudo siento deseos de retirarme".

C.R., de 42 años: "Me gusta cumplir con lo establecido (...) Mi vida futura al trabajo (...) Mi mayor deseo cuando me retire es dedicarme a sembrar plantas (...) A menudo reflexiono sobre mi retiro".<sup>1</sup>

Esta orientación temprana hacia el retiro no es más que una evasión a tensiones derivadas de su vida actual que no pueden soportar, las cuales no enfrentan con ningún recurso en el plano consciente.

La labor de psicorrección en el proceso de tratamiento de estos sujetos es tan imperiosa como el tratamiento médico a los mismos, pues toda la farmacología orientada a actuar en un plano psicológico contra los agentes de riesgo, no tiene efecto sobre las fuentes permanentes de las emociones negativas del sujeto, las que operan a un nivel psicológico.

Otro cuadro que se presenta con elevada frecuencia en consulta se caracteriza por la combinación de personalidades con recursos psicológicos pobres y primitivos, que enfrentan situaciones sociales difíciles, que no pueden manejar con dichos recursos como personalidad.

R.L., mujer, hipertensa, de 48 años, expresa en el completamiento de frases:

2. El tiempo más feliz cuando vivían mi madre y mi padre.
5. Mi mayor temor es perder algún familiar.
8. Sufro la incomprensión de algunas personas.
11. Mi futuro no me importa.
13. Estoy mejor cuando están todos en la casa.
20. Mi mayor problema es no llegar a tiempo al trabajo.
22. Amo a mis hijos y esposo.
28. La felicidad no existe.
37. Mi vida futura ya no me preocupa.
44. A menudo siento que quisiera retirarme.
47. Las contradicciones me molestan.
50. El hogar es mi delirio.
51. Me fastidian los incumplimientos.
63. Odio el chisme y el brete.

<sup>1</sup> Aday, Felicia: *Organización de la personalidad y los trastornos hipertensos*. Trabajo de Diploma, p. 48.

El completamiento de frases se caracteriza por la inmediatez de sus deseos y aspiraciones. Hay una total indefinición de intereses propios. No existe proyección futura en su comportamiento, apareciendo el hogar y los hijos como motivación única. En los diez deseos expresa:

1. Yo deseo ver a mis hijos saludables.
2. Yo deseo que mis hijos puedan terminar su carrera.
3. Yo deseo que encuentren la felicidad cuando se casen.
4. Yo deseo que mi esposo esté conmigo hasta que la muerte nos separe.
5. Yo deseo poder retirarme con salud.
6. Yo deseo llegar a ver mis nietos.
7. Yo deseo que mi familia no se separe nunca.
8. Yo deseo que mis hijas tengan confianza en mí.
9. Yo deseo que yo pueda resolverles todos los problemas a mis hijas.
10. Yo deseo tener suficiente salud para lo antes expuesto.

Es interesante que la mayoría de sus deseos están referidos a sus hijas, no existiendo ninguno relacionado con su autorrealización en una esfera o actividad propia, específicamente personal. Además, al igual que los sujetos del grupo anterior, está totalmente orientada al cierre de la vida buscando su satisfacción futura en la jubilación, sus hijas y el rol de abuela. Su posición hacia la vida es pasiva y adaptativa.

Es una personalidad muy vulnerable a cualquier tensión del medio, no disponiendo de recursos para darle un sentido individualizado a las mismas. En la composición "Mis mayores conflictos" expresa:

El mayor conflicto que hoy tengo es que mi esposo bebe y pelea mucho cuando lo hace.

Alrededor de los problemas que surgen en la casa cuando bebe el esposo se desarrollan todas las tensiones de esta paciente, quien se siente totalmente incapaz de poder enfrentar esta situación y asumir una alternativa de solución ante el problema que enfrenta.

Otro caso con características similares es L.M., de 32 años, hipertensa. En el completamiento de frases señalada:

4. Lamento cuando me ocurre algo desagrasable.
25. Mi problema principal no saber defenderme.

37. Mi vida futura depende de muchas cosas.

47. Las contradicciones no me gustan.<sup>1</sup>

En la composición "Mis principales conflictos" expresa:

Mis principales conflictos son en la casa, ya que a veces presentamos problemas entre el esposo de mi cuñada y yo.

En el análisis de este caso, Z. Domínguez refiere:

Esta es una persona realizada con su esposo e hijos, como se evidencia en las diferentes pruebas, sin embargo, se expresa una ausencia de mecanismos para el enfrentamiento de las dificultades y contradicciones normales de la vida cotidiana y aunque se manifiesta una conciencia de esta pobreza, hay ausencia de reflexión sobre estos conflictos familiares, los cuales el sujeto no puede manipular.<sup>2</sup>

Los sujetos pertenecientes a este grupo expresan respuestas somáticas muy rápidas ante cualquier situación tensional, pues carecen de los recursos reguladores, como personalidad, para enfrentar de forma efectiva sus conflictos y expresarse en ellos a través de diferentes alternativas individualizadas.

Hemos referido solo tres grupos de comportamientos psicológicos de la personalidad, relacionados con la aparición de trastornos cardiovasculares, en los cuales se integra la mayor frecuencia de sujetos hasta ahora vistos en consulta. Los casos analizados se caracterizan por una combinación peculiar de estructuración de los contenidos característicos de la personalidad, con su expresión funcional.

Estos sujetos, así como las consideraciones generales expresadas hasta aquí, nos permiten un conjunto de reflexiones alrededor de la educación para la salud de la personalidad.

## ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD

La educación para la salud es parte inseparable de la educación integral de la personalidad y no puede reducirse a la información sobre un conjunto de hábitos o medidas que el hombre debe observar, sobre todo con vistas a evitar enfermedades de tipo contagioso.

<sup>1</sup> Domínguez, Zulía: Regularidades de la personalidad en pacientes infartados e hipertensos; una aproximación terapéutica. Trabajo de Diploma, p. 54.

<sup>2</sup> Domínguez, Zulía: Ob. cit., p. 54.

De acuerdo con las concepciones y los resultados de investigaciones presentados en este capítulo, el problema de la salud, en su sentido más amplio, está muy vinculado a la capacidad de la personalidad para enfrentar adecuadamente las múltiples alternativas y contradicciones que se derivan de su sistema de relaciones sociales.

La capacidad del hombre para enfrentar de forma saludable la vida está muy vinculada a su riqueza de intereses, a su capacidad de autodeterminación, a su flexibilidad para encontrar alternativas adecuadas ante situaciones tensas y contradictorias, a la riqueza de sus objetivos y planes futuros, sobre los cuales puede apoyarse para enfrentar exigencias presentes e inmediatas, que pueden comprometer adecuadamente sus potencialidades de desarrollo.

La realización profesional del hombre, el desarrollo de un sistema de regulación moral rico e individualizado, mediante el cual puede sentir como suyas sus principales decisiones y entregarse a ellas con satisfacción, la amplitud y riqueza de sus intereses son, entre otras, condiciones esenciales para su salud. Por tanto, en el desarrollo de las potencialidades individuales vinculadas a la salud tiene un papel decisivo la educación que el niño recibe desde su primera infancia.

La capacidad para experimentar emociones diversas, poderlas expresar y aprender a controlarlas, son aspectos que desde la más temprana infancia serán significativos para la salud. Como hemos planteado, para cada una de las esferas analizadas anteriormente la educación activa, creativa, orientada al estímulo de las potencialidades positivas de la personalidad, a la autodeterminación, es, también, parte esencial de la educación para la salud, pues el desarrollo de una personalidad sana es la primera condición de la salud humana.

Este tipo de educación debe ser una tarea permanente, que se realice a lo largo de la vida con diferentes niveles de especificidad, de acuerdo con los objetivos diferentes que se deben ir logrando con el desarrollo de la personalidad. Desde nuestro punto de vista, la misma debe comenzar en la familia, orientando hábitos adecuados de higiene y de relaciones entre sus miembros.

En este sentido, a nivel familiar debe jugar un rol esencial el médico de la familia, quien al realizar sus visitas de terreno debe preguntar sobre los hábitos alimentarios, higiénicos e ir gradualmente actuando sobre ellos, a través de sus explicaciones sobre la necesidad de los buenos hábitos, con lo cual se irá convirtiendo en un verdadero promotor de la salud.

Una acción más amplia del psicólogo en la comunidad debería complementar la labor del médico. Al psicólogo le competiría actuar sobre el sistema de relaciones en la familia, sobre los conflictos y las tensiones que afectan a sus miembros, orientar el enfrentamiento de estos, la atención a los hijos, enfrentar indicadores que revelen un inadecuado desarrollo psíquico, tanto individual como familiar.

Sobre la familia deben actuar, también las organizaciones de masas y los diferentes medios de comunicación masiva.

La vida familiar es esencial para el desarrollo de adecuados hábitos alimenticios, higiénicos, de cultura física, y para el desarrollo emocional sano de sus miembros.

Para que la familia pueda actuar sobre los niños y jóvenes que se desarrollan en su seno, es esencial que sus miembros adultos posean una verdadera cultura para la salud.

Las instituciones educativas, desde el círculo infantil hasta la educación superior, deben garantizar la continuidad de la educación para la salud, orientándose hacia objetivos que estén acordes con el desarrollo de los países en cada uno de estos niveles.

Unido al reforzamiento de hábitos adecuados, la escuela primaria podría rescatar la educación para la salud, bien como asignatura, bien como orientación complementaria a los escolares, que podría ser realizada hasta por los propios médicos de la familia en una determinada zona. El niño debe comenzar a dominar desde temprano, además de sus hábitos, un conocimiento elemental sobre su propio organismo, las distintas enfermedades y sus medios de transmisión.

En la escuela, esta educación debe realizarse a través de un sistema que garantice su continuidad y desarrollo progresivo, desde la primaria hasta la educación superior, actualizando toda la información necesaria que implica el desarrollo de la salud en las distintas etapas del desarrollo de la personalidad.

Sin embargo, la educación para la salud no debe terminar en la escuela, más aún en el momento actual, cuando esta no opera como sistema dentro de la vida escolar. Es necesario desarrollar de forma activa la educación para la salud en los centros de trabajo.

Hace poco tiempo, después que se nos hizo una entrevista sobre *stress* en el periódico *Trabajadores*, recibimos una carta de un lector obrero, quien exponía la necesidad de crear, a nivel de centros de trabajo, comisiones de prevención para el infarto del miocardio, que se encargaran tanto de la prevención, como de la atención a los obreros que habían sido víctimas del mismo.

La carta nos resultó sumamente interesante, pues exponía la necesidad de crear vías no institucionalizadas que se convirtieran en verdaderos agentes de salud, lo cual creemos que es una atinada proposición que pudiera ser muy productiva y convertirse en una vía que apoye de forma espontánea el esfuerzo del estado en esta dirección, convirtiéndose en una fuente permanente de iniciativas que mucho pudieran ayudar a la prevención de la salud.

En 1980 apareció un artículo del Dr. Johan Howard en la revista *Stress*, patrocinada por la fundación Hans Selye de Montreal, sobre la evaluación de una serie de medidas en un conjunto de dirigentes, utilizadas para hacer

frente al *stress* en el trabajo. Según el artículo, las cinco mejores técnicas para enfrentar el *stress* laboral en este grupo dirigente, fueron las siguientes:

- Desarrollar resistencia mediante un sueño regular, ejercicios y buenos hábitos de salud.
- La complementación eficaz del trabajo y el descanso. Trabajar duro en el centro, para cuando llegue a su hogar olvidar los problemas laborales.  
Practicar ejercicio físico.
- Confraternizar con sus compañeros en el trabajo. Discutir. Tener sesiones de "jaraneos".
- Durante un rato "desconectar" físicamente de situación. Hacer una pausa.

Estas y muchas otras medidas constituyen recursos eficaces para defenderse del *stress*, unas más estables, que apuntan a la educación general del organismo y, otras, que constituyen recursos sencillos de interrupción de la tensión estresante.

En nuestro trabajo asistencial, de consulta, hemos constatado una falta de cultura para la salud entre la población, en lo referido a infarto y la hipertensión arterial.

Por regla general, los pacientes tienen un desconocimiento absoluto sobre el papel de las emociones en su enfermedad y sobre la estrecha relación que existe entre las emociones negativas y un modo de vida inadecuado. Ellos tienden a centrar su atención en los aspectos somáticos de su enfermedad y a asociar esta a un mal funcionamiento interno, de tipo orgánico y no a una inadecuada forma de vivir. Esta representación sobre la hipertensión, específicamente, crea una actitud pasiva del sujeto hacia su enfermedad, asumiendo que es un enfermo y que su mejoría dependerá de la consulta médica y los medicamentos, fuera de toda acción individual orientada hacia sí mismo.

Algo parecido ocurre en los pacientes infartados, quienes ubican las causas del infarto fuera de sí, en causas externas que de una forma u otra los han afectado. La gran mayoría de estos pacientes no encuentran ninguna relación entre su forma de ser, de actuar, de enfrentar los problemas, con el infarto; de ahí la enorme importancia de la atención psicológica, uno de cuyos objetivos fundamentales es enfrentar al paciente con los mecanismos inadecuados de su personalidad, sobre los cuales se desarrollan sus estados estresantes.

La cultura de los pacientes no es limitada solo en esta dirección, sino también en lo relacionado con los hábitos de vida, factor que ha sido más difundido en nuestro medio. Así, nos encontramos con muchos pacientes que han dejado de comer con sal; sin embargo, mantienen una elevada

ingestión de grasas de origen animal a pesar de su sobrepeso, que es uno de los factores esenciales que deben controlarse en la hipertensión, siguen fumando y teniendo otros hábitos inadecuados.

Muchas veces el médico se limita a orientar los hábitos que el paciente debe seguir, lo cual no tiene la suficiente fuerza para convertirse en agente de cambio de estos hábitos. La transformación de costumbres inadecuadas arraigadas es una compleja tarea, que exige un conocimiento técnico de cómo debe ser enfrentada y que, en ocasiones, exige de una consulta psicológica especializada.

Es reconocido por todos, independientemente de la forma específica en que lo comprendan, el papel dañino de los estados de tensión y las emociones negativas, en el infarto del miocardio y la hipertensión, de ahí que la gran mayoría de los médicos incluye en el tratamiento con psicofármacos. Sin embargo, el psicofármaco no soluciona las causas de las emociones negativas, aliviando solo sus consecuencias.

Las consultas clínicas no deben ser solo lugar de curación, sino también de educación del paciente. Es cierto que la presión asistencial conspira contra el tiempo que el médico puede dedicar a cada paciente, pero es posible organizar otro nivel de consulta orientado a los sujetos que presentan indicadores de riesgo psicológico para su dolencia, que puede ser atendido por los psicólogos y dirigido a la educación para la salud del paciente, y a la transformación de las características y situaciones que afectan su estado emocional.

El modo de vida del hombre, entendiendo por este la forma de organizar la vida y emplear el tiempo en sus distintos objetivos vitales, tiene un importante papel en la salud. En la mayoría de los pacientes que asisten a nuestra consulta observamos un modo de vida inadecuado, en el que se engendran y desarrollan estados tensionados permanentes. Entre los pacientes vemos con mucha frecuencia lo siguiente:

- Carencia absoluta de tiempo para el disfrute individual, para hacer lo que realmente desean como personas, al menos dos horas al día, o dos sesiones dentro de una semana. Este tiempo debe vincularse no a deberes, sino a satisfacciones individuales; caminar, visitar un amigo, ir al cine, leer, en fin, debe ser un tiempo dedicado a lo que se desea hacer, no a lo que se debe hacer, y las actividades a realizar estarán en dependencia del deseo individual.  
En ocasiones, existe el falso concepto de que el carácter sano de una actividad se define de forma absoluta por su contenido, lo cual es un error. Los beneficios de una actividad para los estados emocionales del hombre están muy vinculados con la motivación que este tenga para la realización de la misma.  
Cualquier actividad, cuando responde a una imposición establecida desde afuera o por el mismo individuo, sin tener en cuenta las

verdaderas necesidades personales, puede convertirse en nociva para la salud. Así, el propio ejercicio físico, si se enfrenta como una obligación a la que asistimos apurados por la falta de tiempo que tenemos, o cuya realización es obsesiva cuando no sentimos disposición para ello, puede convertirse en una nueva fuente de *stress*.

Incluso, el proceso de cambio de hábitos del paciente no puede convertirse en un acto de imposición externo, pues en ocasiones esto crea tal tensión, que resulta más dañina al sujeto que el propio hábito nocivo que intentamos eliminar.

La transformación de hábitos debe realizarse mediante un proceso educativo, que comprenda diferencialmente al sujeto portador de los hábitos, reorientando el cambio de hábitos u otras formas de comportamiento concreto a través de toda una acción terapéutica en que el paciente se sienta reforzado y sea capaz de asumir dicho cambio a través de su propia autodeterminación.

Al individuo hay que respetarle su sistema de valores y encontrar alternativas para los cambios de conducta necesarios al tratamiento que pueden afectar su sistema de valores.

En los pacientes observamos mucho la ausencia de este tiempo para el disfrute individual, incluso existen quienes hacen más de dos años que no asisten al cine, manteniendo una inercia en sus actividades cotidianas, que se convierte en fuente de tensión permanente.

Una sugerencia que nos ha dado muy buen resultado es recomendar caminatas suaves al ritmo que el cuerpo lo pida, pero orientadas a mirar las casas, el cielo, los árboles, buscando el disfrute individual en la realización de la actividad, el cual no se reduce al aspecto motor de la misma.

En nuestros pacientes hemos observado una enorme incapacidad para buscar actividades placenteras que interrumpan los circuitos internos de sus ideas tensionantes. Son sujetos no orientados a la búsqueda de elementos relajantes en su actividad; cuando caminan van concentrados en sí mismos, convirtiendo esta actividad en un momento de representación y elaboración sobre los problemas que los mantienen tensos; son incapaces de desconectar mirando lo que les resulta agradable en el entorno en que se mueven.

- No realización regular de ejercicios físicos. El ejercicio bien regulado es, sin dudas, una fuente para liberar tensiones inadecuadas y para lograr respuestas psicológicas que optimicen el comportamiento de nuestro organismo; sin embargo, la mayoría de los pacientes hipertensos no los ven como un medio de acción contra su padecimiento. En el caso de los infartos se han convertido en un elemento esencial del tratamiento.

- Dedicación de tiempo a la vida familiar, a la conversación con la esposa, con los hijos, a realizar actividades conjuntas con ellos, en fin, a mantener activa la comunicación y la actividad familiar en el núcleo donde el paciente forma parte.

- Evitar los focos de tensión sostenida en el medio del que forma parte, actuando en base a la búsqueda de medidas que resulten efectivas como alternativa a la disminución de la tensión, en lugar de buscar imponerse por la fuerza en la situación creada.

Cuando la participación individual dentro del colectivo tensionante (grupo laboral, familiar u otro) no resuelve la situación, buscar mecanismos individuales para la reducción o solución de la tensión, como pueden ser la revalorización de las situaciones, la salida física del lugar ante la aparición de las tensiones y el cambio del rol personal en estas circunstancias.

- No tener horarios o actividades que regularmente impongan el curso de la vida individual. Muchos pacientes consideran las actividades propias del hogar como un impedimento para la realización de cualquier proyecto y son muy propensos a mantener rígidamente la secuencia de deberes domésticos, laborales o de otro tipo.

Como explicamos a nuestros pacientes, muchas veces es preferible extendernos en la realización de una actividad placentera, que interrumpir esta para realizar otra, conceptualizada como "deber hacer". Así, si un día que salimos a pasear comemos una hora más tarde o sustituimos nuestra comida por un vaso de leche, no crea ningún problema a nuestra salud.

Hay que aprender a disfrutar lo que hacemos y a vivir la vida con un sentido de plenitud individual.

Unido a las consideraciones sobre el modo de vida, debemos educar también los mecanismos y particularidades de nuestra personalidad que contribuyen a nuestra salud física y psíquica.

Como se señala en el artículo *Stress* tomado de Executive Health, de febrero de 1983:

Trate de mantener su mente llena de los aspectos placenteros de la vida y de acciones que mejoran su situación. Trata de olvidar todo lo que es irrevocablemente desagradable y doloroso. Esto será la forma más eficaz de disminuir el *stress* a través de lo que he llamado *diversión mental voluntaria*.<sup>1</sup>

Es indiscutible que los mecanismos internos que utilizamos en las distintas situaciones de nuestra vida tienen un papel esencial en el efecto que dichas circunstancias tengan sobre nosotros.

<sup>1</sup> *Información especial*. Centro Nacional de Ciencias Médicas, 1988.

Las consideraciones que realizamos anteriormente sobre la personalidad de estos pacientes determinan que tengamos que trabajar simultáneamente en la psicocorrección de su personalidad, en los diferentes niveles que exige el tipo de inadecuación expresado por ella, y en técnicas de reducción o interrupción inmediata de situaciones estresantes.

La forma de orientar el proceso de psicocorrección en pacientes con enfermedad somática será objeto de otro libro, deteniéndonos principalmente en algunas técnicas de reducción o interrupción inmediata de situaciones estresantes, por el valor que las mismas tienen en la educación para la salud de los adultos.

Lo primero que debe aprender la persona es cuándo se encuentra bajo un estado de tensión. Una vez que este estado es identificado por los indicadores que individualmente lo definen; tensión interna difusa, estado anímico alterado, sudoración de manos, irritabilidad o cualquier otra manifestación, el sujeto debe proponerse, conscientemente, su interrupción, proceso para el cual puede utilizar múltiples recursos. Entre los que se pueden utilizar están los siguientes:

- Trasladar la mente del estado tensionante a una situación placentera. Recrear imágenes de nuestro último viaje a la playa, de comportamientos de nuestros hijos, etc., tratando de reproducir las situaciones tal y como fueron, así como los estados anímicos asociados con las mismas.
- Autorrelajación. La capacidad para autorrelajarnos ante una situación tensa depende mucho del entrenamiento que tengamos en ejercicios específicos de autorrelajación. Para la autorrelajación podemos interrumpir un momento la actividad que desarrollamos, buscando una situación más idónea para su realización, o bien hacerla en los propios marcos de la actividad, separándonos de esta mentalmente con algún recurso, que puede ser el expuesto en el punto anterior, lo cual también es un medio de autorrelajación, y después continuar con consignas específicas orientadas al proceso de relajación.
- Interrupción activa de los círculos repetitivos de ideas tensionantes. Las tensiones son la expresión necesaria de las complicaciones y contradicciones de nuestra vida cotidiana, por tanto, son inevitables.

Sin embargo, lo más dañino a la salud no es experimentar tensión ante una situación que realmente lo exige, dentro de la cual la tensión es dinamizadora de las exigencias que la situación presupone para el individuo, sino conservar la tensión de forma permanente, manteniendo las reflexiones y elaboraciones asociadas a ella, fuera del contexto en que las mismas se produjeron.

¿Cuántas veces no tenemos un disgusto en nuestro centro de trabajo y nos sorprendemos después, en nuestra casa, totalmente absortos en la situación que lo originó?

Es necesario un esfuerzo volitivo, orientado a separarnos mentalmente de las representaciones y circunstancias portadoras de tensión; pero esto, por supuesto, no puede lograrse por la simple expresión de un acto de voluntad, siendo necesario irnos educando con paciencia y persistencia en esta dirección.

Resulta interesante cómo recursos sumamente elementales pueden ser utilizados de forma efectiva en el proceso reductor de la tensión. En nuestra consulta observamos, con mucha frecuencia, la persistencia de estados tensionales por situaciones que el paciente no puede solucionar, ante las cuales responde de forma muy alterada emocionalmente, incluso, en la consulta.

Ante el hecho de que la explicación y las palabras, en ocasiones no son suficientes para romper mecanismos muy fuertemente enraizados que, además, no tienen un soporte racional, acudimos a operaciones sencillas que pueden actuar en calidad de "interruptores" de estados estresantes. Entre estas operaciones, una de las que más resultado nos ha dado es pedirle al paciente que organice y escriba la situación estresante, reflejando sus distintos juicios y valoraciones sobre ella y las distintas soluciones que podría tener.

Una vez que ha hecho esto, leemos junto con él lo escrito, analizamos conjuntamente la situación y le demostramos que ha llevado al papel lo que era su fuente principal de tensión interior y, por tanto, puede acudir al papel cuando necesite enfrentar la situación de forma concreta, pudiendo dejar de pensar en la situación.

Este recurso, con apoyo de un soporte exterior, va permitiendo un nuevo estilo del sujeto en las operaciones de enfrentamiento tensional.

El proceso de educación para la salud comprende todas las etapas de la vida, debiendo expresar una continuidad lógica y necesaria en la acción de todas las organizaciones e instituciones que se vinculan con él.

La salud es la expresión integral del funcionamiento de la sociedad, dentro del cual el individuo desarrolla los principales mecanismos y funciones que lo caracterizan como personalidad. El ritmo, los valores y las exigencias que se establecen a nivel social deben guardar relación con la capacidad del hombre concreto en los distintos niveles y sectores de la sociedad, para actuar de acuerdo con ellos y, a su vez, convertirlos en fuente de su autodeterminación y desarrollo.

Los distintos factores de la relación individuo-sociedad deben constituirse en una de las principales direcciones de investigación en las ciencias vinculadas con la salud del hombre, sobre todo de la sociología y la psicología, condición indispensable para el desarrollo de una concepción social de la enfermedad humana. Al hablar de social, lo psicológico está implícito en tanto reflejo y mediatizador activo de este factor.

## Bibliografía

- ABULJANOVA, K.A.: *El sujeto de la actividad psíquica*. Editorial Nauka, Moscú, 1973 (ed. en ruso).
- \_\_\_\_\_: *Dialéctica de la vida humana*. Editorial Nauka, Moscú, 1977 (ed. en ruso).
- \_\_\_\_\_: *La actividad y la psicología de la personalidad*. Editorial Nauka, Moscú, 1980 (ed. en ruso).
- \_\_\_\_\_: "El desarrollo de la personalidad en el proceso de la actividad vital", en *Psicología de la formación y desarrollo de la personalidad*. Editorial Nauka, Moscú, 1981 (ed. en ruso).
- \_\_\_\_\_: "Sobre las vías de elaboración de una tipología de la personalidad", en *Revista de psicología*, t. 4, No. 1, Moscú, 1983 (ed. en ruso).
- ADAY, FELICIA: *Organización de la personalidad y los trastornos hipertensos*. Trabajo de Diploma, Ciudad de La Habana, 1987.
- ADER, R.: Discurso presidencial en American Psychosomatic Society", en *Stress y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca, S.A., Barcelona, 1986.
- ALMAN, G.: *Creatividad*. Ediciones Rialp, Madrid, 1972.
- ALLPORT, G.: *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Edición Revolucionaria, La Habana, 1967.
- \_\_\_\_\_: "Crisis en el desarrollo de una personalidad", en *La educación y la personalidad del niño*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1978.
- \_\_\_\_\_: "Lo individual y lo general en el estudio de la personalidad", en *Temas de la personalidad*. Editorial Limusa, México, 1978.
- ANANIEV, B.G.: *Sobre los problemas actuales del conocimiento humano*. Editorial Nauka, Moscú, 1977 (ed. en ruso).

- \_\_\_\_\_: *Trabajos psicológicos escogidos*. Editorial Pedagógica, Moscú, 1980 (ed. en ruso).
- ANASTASI, A.: *Tests psicológicos*. Edición Revolucionaria, La Habana, 1970.
- ANSTSIKENOVA, L.I.: "Hacia la psicología de la personalidad como sistema en el desarrollo", en *Psicología de la formación y desarrollo de la personalidad*. Editorial Nauka, Moscú, 1988 (ed. en ruso).
- \_\_\_\_\_: Introducción a *Motivación y actividad*, de H. Heckhausen. Editorial Progreso, Moscú, 1986.
- ASIEV, B.G.: *Motivación de la conducta y formación de la personalidad*. Editorial Mir, Moscú, 1976 (ed. en ruso).
- BANDURA, A. y R.N. WALTERS: *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Editorial Alianza, Madrid, 1977.
- BARROW, F.: "Percepción y actitud", en *Estrategias para la creatividad*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1980.
- BENEDITO, G.: "EL PROBLEMA DE LA MEDIDA EN PSICOLOGÍA" Y "EL MÉTODO DE LOS tests e inventarios", en *Psicología, ideología y ciencia*. Editorial Siglo XXI, México, 1979.
- BOZHOVICH, L.I.: *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1976.
- \_\_\_\_\_: "El problema del desarrollo de la esfera motivacional del niño", en *Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1977.
- \_\_\_\_\_: "Hacia el desarrollo de la esfera afectivo-emocional del hombre", en *Problemas de la psicología general, pedagógica y de las edades*. Editorial Pedagógica, Moscú, 1978 (ed. en ruso).
- BRENGELMANN, J.C.: "Stress y terapia contra el stress", en revista *Análisis y modificación de la conducta*, Madrid, 1981.
- \_\_\_\_\_: *Personalidad, stress y salud*. Real Sociedad Económica de Amigos del País, Valencia, 1987.
- BUSSE, T. y R. MANSFIELD: "Theories of the Creative Process: A Review and a Perspective", in *Journal of Creative Behavior*, Vol. 14, No. 2, 1980.
- CATTELL, R.B.: *El enfoque científico en el estudio de la personalidad*. Editorial Fontanella, Barcelona, 1963.
- CHUDNOVSKI, V.R.: "Sobre un enfoque por edades del problema de la personalidad del escolar", en revista *Cuestiones de psicología*, No. 4, Moscú, 1976 (ed. en ruso).

- \_\_\_\_\_ : *La estabilidad moral de la personalidad*. Editorial Pedagógica, Moscú, 1981 (ed. en ruso).
- \_\_\_\_\_ : "Psicología de la personalidad", en revista *Cuestiones de psicología*, No. 4, Moscú, 1982 (ed. en ruso).
- DAVIS, C.A. y J.A. SEALTT: *Estrategias para la creatividad*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1980.
- DOMÍNGUEZ, LAURA y MA. DEL CARMEN ZABALA: "LA MOTIVACIÓN HACIA LA PROFESIÓN EN LA EDAD ESCOLAR SUPERIOR", en *Investigaciones de la personalidad en Cuba*. Editorial de Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana, 1987.
- DOMÍNGUEZ, ZULIA: *Regularidades de la personalidad en pacientes infartados e hipertensos; una aproximación terapéutica*. Trabajo de Diploma, Ciudad de La Habana, 1987.
- GETZELS, J.M. y M. CSIKSNTMIHALYI: "Encontrar problemas y creatividad" en revista *Estudios de psicología*, No. 18, Valencia, 1980.
- GETZELS, J.M. y P.W. JACKSON: *Creativity and Intelligence. Exploration with Gifted Students*. Ediciones Johnson Wiley, New York, 1962.
- GONZÁLEZ, AMÉRICA: "Experimento formativo para el desarrollo de la industria", 1987, inédito.
- GONZÁLEZ, F.: *Rol de los ideales morales en la formación de las intenciones profesionales de los escolares*. Tesis de la Candidatura, Moscú, 1979 (ed. en ruso).
- \_\_\_\_\_ : *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. Editorial Científico-Técnica, Ciudad de La Habana, 1983.
- \_\_\_\_\_ : *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. Editorial de Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana, 1983.
- \_\_\_\_\_ : *Psicología de la personalidad*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1985.
- \_\_\_\_\_ : *La personalidad y sus funciones en la regulación de la actividad*. Tesis de Doctorado, Moscú, 1986 (ed. en ruso).
- GONZÁLEZ, F. y otros: *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1982.
- HECKHAUSEN, H.: *Motivación y actividad*. Editorial Progreso, Moscú, 1976.
- HEFFERMAN, H.: "Las escuelas y el desarrollo de la personalidad", en *La educación y la personalidad del niño*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1978.

- HOMACHEK, D.: "Características del buen maestro", en *La educación y la personalidad del niño*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1978.
- KONNIKOVA, T.E.: Fundamentos generales", en *Metodología de la labor educativa*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1981.
- KRUTOV, O.N.: *Lo cognitivo y lo afectivo en la moral*. Editorial de la Universidad "Lomonosov", Moscú, 1986 (ed. en ruso).
- LAZARUS, R.S. y S. FOLKMAN: *Stress y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca, S.A., Barcelona, 1986.
- LEONTIEV, A.N.: *Actividad, conciencia y personalidad*. Ediciones Ciencias del Hombre, Argentina, 1978.
- LOMOV, B.F.: "La comunicación como problema de la psicología general", en *Problemas metodológicos de la psicología social*. Editorial Nauka, Moscú, 1975 (ed. en ruso).
- \_\_\_\_\_ : "Las categorías de actividad y comunicación en la psicología", en revista *Cuestiones de psicología*, No. 8, 1979 (ed. en ruso).
- \_\_\_\_\_ : *El problema de la comunicación en psicología*. Editorial Nauka, Moscú, 1982 (ed. en ruso).
- \_\_\_\_\_ : *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Editorial Nauka, Moscú, 1984 (ed. en ruso).
- MASLOW, A.: *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. Editorial Trillas, México, 1982.
- \_\_\_\_\_ : *El hombre autorrealizado*. Editorial Kairos, Barcelona, 1979.
- MEAD, M. y otros: *La educación y la personalidad del niño*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1978.
- MÉNDEZ, L. E.: "Métodos de enseñanza activa", en *Desarrollo del potencial humano*, Vol. 3. Editorial Trillas, México, 1986.
- MERANI, A.: *Educación y sociedad*. Editorial Grijalbo, México, 1983.
- MILLON, T.: "Prototipos de personalidad y sus criterios diagnósticos", en *Direcciones contemporáneas en psicopatología*. The Guilford Press, New York, 1986.
- MITJÁNS, ALBERTINA: "Estudio de los procesos cognitivos, sobre la base de una concepción integral de la personalidad", en *Revista cubana de psicología*, Vol. II, No. 1, Ciudad de La Habana, 1985.
- \_\_\_\_\_ : "Investigación de la motivación hacia el estudio en estudiantes de educación superior: aproximación al estudio de esta esfera motivacional de la personalidad", en *Investigaciones de la personalidad en Cuba*. Editorial de Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana, 1987.

NAGY, I.B. y J.L. FRAMO: *Terapia familiar intensiva*. Editorial Trillas, México, 1979.

OBUCHOWSKY, K.: *Psicología de las inclinaciones*. Editorial Progreso, Moscú, 1972 (ed. en ruso).

\_\_\_\_\_ : "La personalidad, categoría, estructura y principios esenciales de su dinámica", en *Memorias del encuentro de psicólogos de países socialistas*. Postdam, RDA, 1977 (ed. en ruso).

\_\_\_\_\_ : "Teoría psicológica de la estructura y desarrollo de la personalidad", en *Psicología de la formación y desarrollo de la personalidad*. Editorial Nauka, Moscú, 1981 (ed. en ruso).

\_\_\_\_\_ : "Investigaciones de las leyes de la psique", en revista *Ciencias Sociales*, No. 1, Moscú, 1983 (ed. en ruso).

\_\_\_\_\_ : "Algunos problemas de la personalidad desarrollable", en *Psicología en el socialismo*. Editorial de Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana, 1987.

OERTER, R.: *Psicología del pensamiento*. Editorial Herder, Barcelona, 1975.

ORLOV, A.B.: "Problemas de la 'perestroika' en la función psicopedagógica del maestro", en revista *Cuestiones de Psicología*, No. 1, 1988 (ed. en ruso).

PASTEMAC, M.: *Introducción al problema de los métodos en psicología*. Editorial, Siglo XX, México, 1979.

PETROVSKY, A.B.: "La personalidad en la psicología desde las posiciones del enfoque sistémico", en revista *Cuestiones de psicología*, No. 1, Moscú, 1981 (ed. en ruso).

\_\_\_\_\_ : "El desarrollo de la personalidad y el problema de la actividad fundamental", en revista *Cuestiones de psicología*, No. 1, Moscú, 1987 (ed. en ruso).

PICHON, E.: *Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1987.

\_\_\_\_\_ : *El proceso creador*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1987.

PONOMARIOV, YA. A.: *Psicología de la creatividad*. Editorial Nauka, Moscú, 1976 (ed. en ruso).

\_\_\_\_\_ : "Psicología y actividad creadora", en *Psicología en el socialismo*. Editorial de Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana, 1987.

PUSHKIN, V.N.: *La heurística y los problemas de la ciencia moderna*. Impresiones ligeras, Universidad de La Habana, Ciudad de La Habana, 1980.

RENAUD, M.: "De la epidemiología social a la sociología de la prevención: 15 años de investigación sobre el origen de la enfermedad", 1987, (material mimeografiado).

REUHLIN, M.: *Los métodos en psicología*. Editorial Colección Beta, Barcelona, 1969.

RIBES, E.: *El conductismo: reflexiones críticas*. Editorial Fontanella, Barcelona, 1982.

\_\_\_\_\_ : "Apuntes para el estudio de la personalidad", México, 1985, (inédito).

RIBES, E. y SILVIA SÁNCHEZ: "PSICOLOGÍA DE LA PERSONALIDAD", MÉXICO, 1986 (INÉDITO).

RODRÍGUEZ, M.: *Psicología de la creatividad*. Editorial Pax-México, 1985.

RODRÍGUEZ, O.: *Organización funcional de la personalidad en pacientes infartados e hipertensos*. Trabajo de Diploma, Ciudad de La Habana, 1988.

RODRÍGUEZ, ROSA T.: "La formación político-ideológica. Apuntes de una revisión temática", en revista *Estudio*, del Centro de Estudios sobre la Juventud, Vol. 1, No. 2, Ciudad de La Habana, 1987.

ROGERS, C.: "El proceso de valoración en la persona madura", en *La educación y la personalidad del niño*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1978.

\_\_\_\_\_ : *Libertad y creatividad en la educación*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1982.

SOFRONOV, D.I.: "Metodología de la conversación individual", en *Metodología de la labor educativa*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1981.

SUDAKOV, N.L.: *Los ideales morales y su formación en los estudiantes de la enseñanza media general*. Smolensk, 1985 (ed. en ruso).

TORRANCE, P.: "CREATIVIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO", EN *La psicología de la práctica educativa*, 1984 (material mimeografiado).

VORWEG, M.: "Fundamentos de la modificación de la conducta en la psicología de la personalidad", en *Psicología en el socialismo*. Editorial de Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana, 1987.

\_\_\_\_\_ : *Argentina. Psicoanálisis. Represión social*. Ediciones Kargieman, Buenos Aires, 1986.

\_\_\_\_\_ : *Información especial*. Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas, Ciudad de La Habana, 1988.

Este libro ha sido impreso  
por el Combinado Poligráfico  
«Evelio Rodríguez Curbelo»  
Se terminó de imprimir en el  
mes de marzo de 1991  
«Año 33 de la Revolución»