

El área de la psicología de la personalidad es escenario de una aguda batalla de los distintos enfoques metodológicos.

Este libro presenta los resultados de investigaciones detalladas de los ideales morales y la autoevaluación; además, presenta logros, definiciones de conceptos, señala errores provenientes de la psicología no marxista, utiliza el test, y todo esto con una redacción que no está cargada de términos tecnológicos, por lo que su lectura resultará sencilla aún para los que no estén iniciados en esta ciencia.

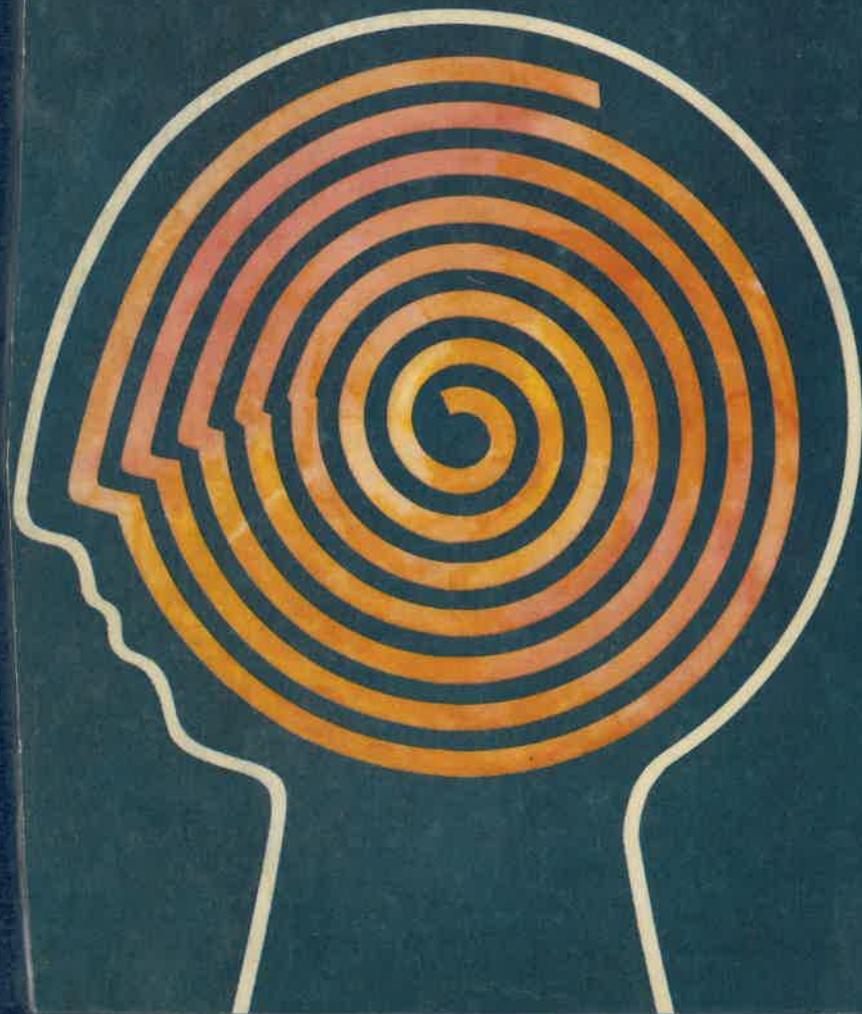


MOTIVACIÓN MORAL en adolescentes y jóvenes

C. Dr. Fernando Luis González Rey

# MOTIVACIÓN MORAL en adolescentes y jóvenes

C. Dr. Fernando Luis González Rey



**MOTIVACIÓN  
MORAL**  
en adolescentes  
y jóvenes

# MOTIVACIÓN MORAL en adolescentes y jóvenes

C. Dr. Fernando Luis González Rey



Editorial  
Científico-Técnica

Estimado lector:

El colectivo de trabajadores de la Editorial Científico-Técnica del Ministerio de Cultura, solicita su opinión sobre los aspectos técnicos y de presentación de este libro que hoy somete a su consideración, ya que estima que ésta puede ser muy valiosa para nuestro trabajo futuro.

Gracias.

© Fernando L. González Rey, 1982.

© Sobre la presente edición:

Editorial Científico-Técnica, 1983.

Revisión técnica: C. Dr. Fernando L. González Rey

Edición: Raisa Barrero

Diseño: José Salas Martínez

Realización: Caridad López Villalonga

Corrección: Pilar Trujillo Curbelo  
Lourdes Rodríguez Pérez

Ministerio de Cultura

Editorial Científico-Técnica

Calle 2 No. 58, entre 3ra. y 5ta., Vedado  
Ciudad de La Habana.

## Índice

	<i>Pág.</i>
Prólogo .....	1
Introducción .....	3
<b>LA MOTIVACIÓN HUMANA COMO PROCESO PSÍQUICO SUPERIOR .....</b>	<b>6</b>
Principios metodológicos para el estudio de la motivación superior .....	17
<b>ALGUNAS TENDENCIAS TEÓRICAS EN EL ESTUDIO DE LA AUTOVALORACIÓN .....</b>	<b>26</b>
La autovaloración, su estructura y sus funciones .....	32
La adecuación de la autovaloración y su significación psicológica .....	48
Principales vías de formación de la autovaloración ....	61
<b>EL ESTUDIO DE LOS IDEALES EN LA PSICOLOGÍA. SIGNIFICACIÓN DE LOS IDEALES EN LA MOTIVACIÓN HUMANA .....</b>	<b>71</b>
Significación psicológica del estudio de los ideales .....	79
Los ideales en la edad adolescente .....	82
Característica general del contenido de los ideales en la adolescencia .....	82
Característica general de los ideales por su estructura .....	84
Característica general de la efectividad de los ideales .....	88
Distribución de los grupos de escolares sobre la base del contenido y del nivel de efectividad de sus ideales .....	94

	Pág.
INVESTIGACIÓN DE LOS IDEALES MORALES EN LOS ESCOLARES SUPERIORES .....	107
Comparación de los adolescentes y escolares superiores en cuanto al desarrollo de sus ideales morales .....	132
LA FORMACIÓN DE IDEALES MORALES .....	136
Análisis de los resultados obtenidos en esta experiencia hasta el momento actual .....	146
BIBLIOGRAFÍA .....	153

## Prólogo

El libro que Fernando González Rey ofrece al lector, se refiere a un tema cuya actualidad y significación no necesita argumentarse. La formación de la personalidad, de los ideales morales, constituye una tarea esencial de toda la educación comunista, que presupone, para su exitoso desarrollo, la profundización de nuestros conocimientos en el campo de la psicología de la personalidad, de sus leyes internas, formación y desarrollo. Junto con esto, en la psicología científica contemporánea, la investigación de la personalidad, y en específico sus manifestaciones superiores, como los ideales morales, se mantiene menos estudiada en comparación, por ejemplo, con la percepción, la memoria y el pensamiento del hombre. Esto se explica tanto por la historia del desarrollo de la psicología experimental, la cual se constituyó en el pasado como ciencia sobre los procesos psíquicos aislados, así como por la gran complejidad de su objeto de estudio.

Por otra parte, el área de la psicología de la personalidad es escenario de una aguda batalla de los distintos enfoques metodológicos, o sea, aquí la psicología, como en ninguna otra parte, se relaciona con la ideología, la filosofía y los problemas más generales del hombre, de su destino y del sentido de su vida. Por todo esto, el libro de Fernando González, en el cual son descritos los resultados de investigaciones detalladas de los ideales morales y la autovaloración desde las posiciones de la psicología marxista, es de gran interés no sólo para el amplio círculo de psicólogos, sino también para filósofos, pedagogos y educadores.

Como objeto de estas investigaciones fueron elegidos adolescentes y jóvenes, o sea, precisamente aquellas edades en que se produce la aparición de ideales morales efectivos, y su mayor penetración en la conciencia. Un logro importante del trabajo es que el autor no se limita sólo a la constatación de uno u otro estado de los ideales morales y la autovaloración en los escolares, sino que penetra en su dinámica, en su desarrollo en el transcurso de varios años.

Por ello, en el trabajo está expresada la importante posición metodológica de L. S. Vigotsky, de que lo psíquico no es posible estudiarlo como un producto "terminado", "preparado". Para penetrar en la esencia de lo psíquico es necesario estudiarlo en su desarrollo.

En el trabajo se practica consecuentemente otro importante principio metodológico: las cualidades psíquicas, en específico las cualidades de la personalidad, es necesario estudiarlas como un complejo único, como un sistema vivo de interacción, y no como una estructura o subestructura aislada.

El autor selecciona, desde nuestro punto de vista, un método adecuado para la realización de este principio, no limitándose sólo a los experimentos aislados, sino que los incluye en el contexto de una amplia investigación clínica, en que se incluye la conversación, la observación, el análisis de los productos de la actividad, etc.

Como resultado de las técnicas empleadas, los ideales no se estudian separados de la vida del escolar, sino por el contrario, en su contexto real de la vida.

Deseo destacar que la tesis de candidatura que sirvió de base a este libro fue dirigida por psicólogos soviéticos (el lector puede encontrar en el libro gran cantidad de citas de autores soviéticos), pero que junto con esto, Fernando González, por su creatividad al abordar el problema estudiado, establece una serie de aspectos nuevos e interesantes. En este plano, este trabajo es una expresión de la fructífera colaboración de los psicólogos de nuestras dos naciones hermanas, porque la genuina colaboración científica presupone no la copia de uno u otro método o enfoque, ni la continuación fiel de una u otra investigación, sino el enfoque creativo e independiente del problema planteado, así como la elaboración de nuevas cuestiones que orienten la discusión científica.

Como en todo buen trabajo científico, no se pretende agotar completamente el problema, ni cerrarlo dando una respuesta terminada sobre él, sino por el contrario, "abre el problema", demostrando nuevas perspectivas y caminos de su investigación futura. Quiéramos por esto desear al autor, el joven y talentoso psicólogo cubano Fernando González, la continuación futura de su trabajo científico en una de sus áreas más importantes, la psicología del desarrollo moral de la personalidad.

C. DR. (DOCENTE) BORIS G. BRATUS  
Jefe del Grupo de Estudios de  
la Personalidad de la Cátedra  
de Psicología General, UEM.

## Introducción

*La psicología, como toda ciencia, enfrenta un conjunto de exigencias provenientes del sistema socio-económico en que se inserta. En el capitalismo la psicología es una importante vía para el aumento de la productividad, con la rapaz explotación de la fuerza de trabajo, así como para la terapia de las desviaciones psíquicas individuales que se manifiestan por la enajenación del hombre en dicho sistema. Junto a estas dos grandes fuentes de aplicación, la psicología burguesa es una potente arma de la ideología burguesa, orientada en sus elaboraciones teóricas y en sus investigaciones a reafirmar un conjunto de valores de esta ideología, como son: a) La presentación del hombre como un ser asocial, portador de un conjunto de capacidades y cualidades inherentes a su personalidad que lo distinguen del resto de los hombres; b) La concepción simplista y mecánica del diagnóstico psicológico, en la que el hombre está fatalmente determinado por los rasgos que posee, sin ningún potencial para evolucionar positivamente, etc.*

*Con la aparición del socialismo, la psicología reorientó su campo de acción acorde a una filosofía nueva, el marxismo, y a las nuevas demandas que este sistema socio-económico impuso, en el centro de las cuales estaba la formación plena y multifacética del hombre.*

*La formación de una sólida personalidad moral, orientada por profundas convicciones y valores, es una condición esencial del desarrollo del sistema socialista, donde el hombre se libra de un conjunto de presiones externas que lo compulsaban a actuar, como el desempleo, la ausencia de garantías sociales, y otras, que desaparecen con el socialismo, dando paso a una participación más activa y consciente del hombre en su gestión social.*

*El desarrollo de la psicología marxista no recorrió un camino lineal, sino que fue producto de múltiples contradicciones y conflictos que dieron como resultado una serie de principios teóricos y metodológicos, que constituyen una sólida base para la elaboración teórica*

contemporánea en dicha ciencia y los cuales permiten una nítida diferenciación entre la psicología marxista y la no marxista.

La psicología marxista se desarrolla con gran fuerza en todas las áreas, y ocupa un lugar muy importante en ella la psicología pedagógica, cuyos logros y descubrimientos garantizan la formación de un hombre cada vez más integral, y ayudan a superar el empirismo que aún se manifiesta en muchos de los aspectos relacionados con la educación de la personalidad humana en la pedagogía contemporánea.

El destacado pedagogo soviético I. F. Jarlamov escribe: "En la educación moral hay varios problemas actuales que se manifiestan con especial agudeza, los que hasta el presente no han recibido una respuesta científica adecuada y se resuelven en la escuela de forma empírica."

Aún existe confusión al distinguir la enseñanza de la educación, pues si bien la enseñanza es una vía activa de la educación cuando se realiza adecuadamente, la educación exige de un tiempo y un trabajo específico que no siempre se tiene en cuenta. A. Makarenko ya había tenido en cuenta este aspecto en su obra: "Existe el convencimiento de que no es necesario ningún método especial para el trabajo educativo, y que el sistema de enseñanza, la metodología de la materia de estudio debe incluir también el pensamiento educador. Yo discrepo de tal punto de vista. Estimo que la esfera de la educación —esfera de estricta educación—, es en ciertos casos una rama independiente dentro del sistema de enseñanza."

El trabajo educativo es la esencia de la formación moral de la personalidad, y debe desarrollarse en base a un sólido sistema de conocimientos alcanzados por distintas ciencias, entre ellas la psicología, que lo orienten hacia la formación de una moral efectiva en la regulación de la conducta.

Es una necesidad imperiosa para nuestra educación, el descubrimiento de hacia dónde se debe orientar el trabajo educativo y las formas de realizarlo, y en este sentido debemos tener muy en cuenta lo dicho por el compañero Raúl Castro, segundo secretario de nuestro Partido Comunista, al inaugurar la Sociedad de Educación Patriótico-Militar (SEPMI): "Repito hoy lo que ya otras veces hemos subrayado: cada generación necesita de sus propias motivaciones y de sus propios valores, nadie será hoy revolucionario sólo porque le narremos las penurias de sus padres y abuelos, por importante y útil que sea esta labor."

En el presente libro pretendemos mostrar algunos resultados de investigaciones realizadas en escolares de nuestro país, en las que se reflejan distintos aspectos del complicado camino de la educación moral, y pensamos que algunos de estos resultados ya pueden

ser utilizados en el trabajo educativo concreto, hacia donde dirigimos nuestros esfuerzos.

Los trabajos que aquí se reflejan son expresión no sólo de la inquietud del autor, sino de la orientación actual de nuestra psicología, estrechamente comprometida como ciencia con las posiciones de nuestra Revolución y nuestro Partido Comunista. Estamos seguros que a este trabajo seguirán muchos otros, que permitirán progresivamente aportar datos de gran significación para el desarrollo óptimo de la educación comunista.

## La motivación humana como proceso psíquico superior

El desarrollo de la psicología marxista tiene entre sus logros más relevantes, el haber establecido nítidamente la diferencia existente entre la regulación psíquica propiamente humana, o regulación psíquica superior, y la regulación instintiva propia del animal, eliminando todo tipo de reduccionismo biologista en la psicología.

La psicología marxista desarrolló un conjunto de categorías y principios metodológicos, que le permitieron orientarse con precisión al conocimiento de la génesis y la especificidad funcional de las formas superiores del psiquismo. En este sentido, la obra de L. S. Vigotsky fue un momento culminante para el desarrollo ulterior de la psicología marxista, pues en ella se expresó un conjunto de categorías y principios metodológicos generales de la filosofía marxista aplicados a la psicología, en su teoría sobre las funciones psíquicas superiores en el hombre.

Las investigaciones de Vigotsky demostraron que cada función psíquica elemental: percepción, memoria, pensamiento, etc., tienen su lógica de desarrollo en el camino de su transformación en función psíquica superior. Esta lógica se desarrolla esencialmente por dos vías: la integración de estas funciones en determinados sistemas, y la de su mediatización por un sistema de signos culturalmente formados, en especial por el lenguaje, lo que transforma completamente el carácter inmediato de la regulación psíquica característica del animal.

Vigotsky desarrolla una nueva concepción del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, que tiene en su base tres aspectos centrales:

- a. Las funciones psíquicas elementales se convierten en superiores, producto de la asimilación por el hombre de un sistema de signos socio-históricos formados en el transcurso del desarrollo de la sociedad.

- b. Las funciones psíquicas superiores no existen aisladas unas de otras, sino que forman un sistema dentro del cual predomina una de ellas, y de la que dependen las restantes para su expresión conductual. En cada estadio del desarrollo predominarán funciones diferentes.
- c. El desarrollo de las funciones psíquicas superiores tiene en su base una serie de cambios cualitativos, que determinan el surgimiento de nuevos sistemas de interacción y organización del conjunto de estas funciones psíquicas.

Vigotsky, en calidad de sistema psicológico complejo tomó la conciencia, cuyo desarrollo se caracteriza por el surgimiento de nuevas estructuras de las funciones psíquicas superiores, mediatizadas por el lenguaje, los símbolos y otros instrumentos de la conciencia humana. Él vio en la conciencia un sistema integral, regulador de la conducta humana mediante la integración funcional de los distintos procesos o funciones psíquicas.

En la concepción de las funciones psíquicas superiores de Vigotsky se expresan una serie de principios metodológicos que van a tener gran importancia para el desarrollo de la psicología marxista, que son:

1. El carácter mediatizado de las funciones psíquicas superiores por la conciencia.
2. El carácter integral de las funciones psíquicas superiores en la regulación de la conducta, formando sistemas psicológicos.
3. El cambio cualitativo de estructura de las funciones psíquicas superiores en los distintos estados de su desarrollo.

Aunque Vigotsky desarrolló sus concepciones esencialmente en el área de los procesos cognoscitivos, comprendió la importancia del estudio de la personalidad y de los procesos afectivos. En este sentido desarrolló los conceptos de emoción y vivencia, y también enfatizó la necesidad de estudiar el proceso de transformación de las emociones elementales en sentimientos superiores específicamente humanos.

Otro destacado psicólogo soviético, S. L. Rubinstein, orientó su obra en buena medida, a destacar la importancia del estudio de la personalidad como la expresión superior del desarrollo de la vida psíquica del hombre, dando pasos muy concretos en el estudio de la relación de los procesos cognoscitivos y afectivos en la regulación de la actividad.

Tanto Vigotsky como Rubinstein le otorgan una gran importancia a la conciencia en las elaboraciones teóricas de sus obras.

S. L. Rubinstein destacó la importancia metodológica de la autoconciencia para el estudio de la personalidad, y con relación a esto escribió: "El problema del estudio psicológico de la personalidad no culmina en el estudio de sus propiedades psíquicas, o sea, de las capacidades, el temperamento y el carácter, el mismo concluye con el descubrimiento de la autoconciencia de la personalidad."<sup>59</sup>

Al enfatizar el papel de la autoconciencia en la personalidad, S. L. Rubinstein no concebía esto como un elemento más de su estructura, sino como un elemento activo que mediatizaba la expresión de los principales motivos y propiedades de la personalidad, sin embargo, estas ideas de Rubinstein han sido poco desarrolladas por los estudiosos de la motivación humana.

El estudio de la motivación humana en la psicología marxista quedó rezagado en relación con el estudio de los procesos cognoscitivos, lo cual, desde nuestro punto de vista, tuvo consecuencias negativas de carácter metodológico para la psicología, entre las que podemos señalar, la tendencia a estudiar aisladamente las distintas manifestaciones de la vida afectiva del hombre sin una adecuada comprensión del carácter sistémico de la motivación humana, y por tanto de su relación con la esfera de los procesos cognoscitivos y con la autoconciencia. En esta deficiencia influyó notablemente el enfoque funcionalista que durante mucho tiempo se conservó en el estudio de los procesos cognoscitivos, el cual orientaba el estudio de los mismos de forma abstracta, aislados de los demás aspectos de la personalidad.

En relación a esto, la psicóloga soviética N. L. Niepomniachaya escribe: "En el trabajo psicológico tiene lugar una fragmentación, una separación de las distintas partes del objeto de estudio psicológico. El pensamiento, los procesos sensoriales y la actividad son separados de la personalidad, y el concepto de personalidad se limita inadecuadamente, por ejemplo, a los motivos, y no incluye muchas de las otras partes del sujeto integral."<sup>61</sup>

La necesidad de un nuevo enfoque en el estudio de la motivación humana, que supera el estudio abstracto de la motivación y las funciones cognitivas, integrando ambos aspectos de la personalidad en el nivel superior de la motivación, ha sido expresada por distintos autores, sobre todo, desde el año 1970 en adelante.

B. G. Asieiev escribe: "El acento de los psicólogos soviéticos sobre el contenido de la motivación, testimonia la confianza, científicamente fundamentada, en la razón humana, en la conciencia y en el intelecto; la convicción de que la estructura de la motivación humana se forma no de tendencias dinámicas internas inconscientes e inherentes a la personalidad, sino del reflejo consciente de la realidad externa."<sup>62</sup>

El psicólogo polaco K. Obujovsky establece un conjunto de necesidades superiores, distintivas del hombre en relación con las especies animales, a las que llamó necesidades orientadoras, pues

según su criterio son las necesidades que determinan la autorregulación de la conducta en el hombre, dirigiendo las manifestaciones superiores de la conducta humana. Con relación a estas necesidades, este psicólogo escribe: "En el capítulo dedicado a la clasificación de las necesidades, yo me esforcé por fundamentar la necesidad de separar un grupo particular de necesidades inherentes a todas las personas de nuestra cultura, cuya satisfacción se expresa sólo como una condición indirecta de la conservación del equilibrio interno del organismo. Yo propuse denominar estas necesidades como orientadoras, por cuanto esta denominación refleja de forma exacta su rol en el proceso de autorregulación."<sup>64</sup>

En este grupo, K. Obujovsky incluyó tres tipos de necesidades, las cognitivas, las de contacto emocional y las del sentido de la vida, descubriendo a partir de las mismas una serie de comportamientos propios del hombre que encuentran explicación motivacional en ellas.

De las tres necesidades señaladas como específicamente humanas, la que aparece en un estado superior del desarrollo, siendo propia al hombre adulto, maduro, es la del sentido de la vida.

K. Obujovsky define la necesidad del sentido de la vida de la siguiente forma: "La necesidad del sentido de la vida es, ante todo, una cualidad que determina el hecho de que, sin la aparición de los valores que el hombre reconoce o puede reconocer como los valores que le comunican un sentido a su vida, él no puede funcionar correctamente."<sup>64</sup>

Como producto de la necesidad del sentido de la vida, según este autor, el hombre se orienta sistemáticamente a fundamentar sus comportamientos, y a recoger información significativa a sus propósitos.

K. Obujovsky define a partir de la necesidad del sentido de la vida, una característica esencial de la motivación superior humana, que es la elaboración de objetivos y valores adecuadamente fundamentados, que le proporcionen un sentido a la conducta.

Desde nuestro punto de vista, la clasificación de un conjunto de necesidades como específicamente humanas, que presuponen un estrecho vínculo con la razón para motivar el comportamiento, es un paso de gran importancia en la elaboración de una teoría sobre la motivación superior humana, sin embargo, pensamos que la necesidad del sentido de la vida no es una necesidad específica, inherente a la personalidad como señala K. Obujovsky, sino la expresión funcional de un conjunto de necesidades de gran significación para el hombre, a partir de las cuales éste se plantea los objetivos esenciales que debe alcanzar en la vida.

Creemos que la necesidad de fundamentar y de enriquecer los objetivos y los contenidos de determinados motivos, depende de la jerarquía de estos motivos en la estructura motivacional, y del desarrollo integral alcanzado por la personalidad, pues no necesariamente, el equilibrio del sujeto con el medio se logra en el nivel

más elevado de integración de lo afectivo y lo cognitivo en la personalidad, pudiendo existir equilibrio psíquico a un nivel más primario e inmediato de relación del sujeto y el medio, lo que no queda claro en el trabajo de K. Obujovsky al generalizar la necesidad del sentido de la vida para todos los hombres.

La integración del motivo en la esfera consciente de la personalidad, y su expresión en el enriquecimiento de su contenido y en el planteamiento de objetivos conscientes, es desde nuestro punto de vista, una manifestación del nivel más elevado del desarrollo de la motivación humana, el que no es un producto automático del desarrollo de la personalidad, ni general a todos los individuos, sino una compleja adquisición de la personalidad, alcanzable sólo por una adecuada educación o ante condiciones muy específicas que lo propicien.

El estudio de la motivación humana como proceso psíquico superior exige un nuevo enfoque en la comprensión de la relación de los aspectos cognitivos y afectivos de la personalidad, que implique su investigación en la unidad funcional dialéctica en que se expresan en la personalidad.

Las necesidades superiores no actúan sobre la conducta humana, de manera inmediata y aisladas de otras necesidades como las necesidades primarias; las mismas influyen en la conducta mediada por la jerarquía de la esfera motivacional, y de complejos subsistemas motivacionales que con la activa participación de la autoconciencia garantizan su expresión efectiva en la conducta del hombre. Así, por ejemplo, un joven puede tener un motivo formado hacia el estudio, pero puede estudiar insuficientemente, debido a que existen motivos más fuertes en su jerarquía de motivos, o sencillamente, por no tener posibilidades de regulación volitiva frente a otros estímulos inmediatos.

En la motivación superior humana, la existencia de un motivo no implica necesariamente su expresión efectiva en la regulación de la conducta como ocurre en la esfera de las necesidades primarias, por lo cual la finalidad del estudio de la motivación humana no puede ser la simple determinación y descripción de los motivos de la personalidad, sino el conocimiento de las regularidades que implica su expresión efectiva, así como del potencial movilizador que tienen los distintos motivos para expresarse en forma de conducta conscientemente orientada por el sujeto.

En la expresión de la motivación superior incide activamente la autoconciencia, lo cual desde nuestro punto de vista es uno de los elementos esenciales que determinan su carácter mediatizado. La participación de la autoconciencia en la regulación motivacional, y el carácter mediatizado de las funciones psíquicas superiores por la conciencia, entre las cuales no hay por qué excluir la motivación, son postulados que integran la obra de S. L. Rubinstein y L. S. Vigotsky respectivamente, sin embargo, no han sido aplicados por

los investigadores al estudio de la motivación superior.

En los esfuerzos por desarrollar una nueva concepción teórica de la motivación superior ocupa un lugar destacado L. I. Bozhovich. Esta autora, que ha desarrollado una gran cantidad de investigaciones concretas del desarrollo ontogénico de la motivación, se orienta en sus últimos trabajos al estudio de la esfera afectiva a partir de la concepción de L. S. Vigotsky para el estudio de las funciones psíquicas superiores. En relación a esto escribe: "Como resultado de las investigaciones aplicadas hemos establecido, que la esfera afectiva evidentemente pasa por el mismo camino de desarrollo que la esfera de los procesos cognoscitivos. En el desarrollo de las necesidades surgen también estructuras cualitativamente nuevas, mediatizadas por la construcción de estructuras funcionales en cuya composición entran componentes afectivos y cognitivos."<sup>65</sup>

Para L. I. Bozhovich el hombre se transforma en personalidad, cuando es capaz de autodeterminarse con relación a los estímulos que inciden sobre él, cuando es capaz de orientarse por los objetivos que conscientemente se ha planteado, a pesar de la posible incidencia de otros estímulos que conspiran contra esos objetivos. Ella escribe: "En todos los trabajos publicados por nosotros hasta ahora, se establece que la madurez psicológica de la personalidad se alcanza cuando el hombre es capaz de conducirse independientemente de las influencias inmediatas de las condiciones en que vive. . . de acuerdo a esta concepción nosotros buscamos las leyes del surgimiento de esta capacidad (y al mismo tiempo, según pensamos, la naturaleza psicológica de la personalidad), en el desarrollo de aquel sistema funcional que en psicología se denomina voluntad."

L. I. Bozhovich estudia los objetivos, y los planes de acción que le permiten al hombre organizar su esfera motivacional acorde con los fines que se propone conscientemente.

Consideramos que los planteamientos de L. I. Bozhovich tienen especial importancia para la determinación de las características esenciales de la motivación como proceso psíquico superior, y exigen un estudio profundo en el campo empírico, que posibilite establecer los elementos esenciales de esta regulación, sus particularidades psicológicas, y la forma en que incide sobre el desarrollo integral de la personalidad.

Desde nuestro punto de vista, el que utilizamos de punto de partida para nuestras investigaciones empíricas, y que a su vez está avalado por nuestros resultados investigativos, así como por los de otros psicólogos, los motivos superiores que más incidencia tienen en la motivación de la personalidad, tienen como característica distintiva su integración en subsistemas conscientes de regula-

ción motivacional, entre los que podemos señalar la autovaloración, los ideales, las intensiones profesionales y la concepción del mundo.

Al integrarse en estas formaciones psicológicas, los motivos forman una unidad indisoluble con las elaboraciones intelectuales del sujeto, es decir, su contenido se expresa en forma de razonamientos y conocimientos, y a su vez, estos razonamientos se apropian de energía motivacional, actuando esta unión como una motivación superior y estable, de la cual el sujeto se siente conscientemente rector.

Creemos, hipotéticamente, que en estos subsistemas de regulación motivacional sólo se integran aquellos motivos que tienen un mayor peso en la orientación de la personalidad, o sea, que definen su orientación consciente hacia la realidad, por lo que hemos establecido una categoría que integre estos motivos que denominamos *tendencia orientadora de la personalidad*.

La tendencia orientadora de la personalidad no representa la jerarquía absoluta de un tipo determinado de motivos, como la orientación de la personalidad, sino que expresa las direcciones principales hacia las cuales se orienta la personalidad y que tienen un mayor valor afectivo-emocional para ella. Las distintas motivaciones que integran las tendencias orientadoras de la personalidad pueden responder a distintos tipos de orientación de la personalidad, de los cuales reciben parte de su energía motivacional, pues aunque la orientación de la personalidad matiza los restantes motivos de ésta, de ninguna manera podemos inferir que toda la energía motivacional de la personalidad depende de sus motivos rectores.

El análisis de la jerarquía motivacional en el hombre no puede conducirnos al mecanicismo en su explicación, pues la existencia de una jerarquía estable de motivos no implica necesariamente el predominio absoluto de un tipo de motivo sobre los restantes, lo cual sucede, y se expresa de forma absoluta, por ejemplo, en el concepto de orientación de la personalidad, tal como se ha definido por L. I. Bozhovich; pero este fenómeno no podemos absolutizarlo como una ley general de la motivación humana.

Pensamos que la relación de los motivos colectivistas e individualistas puede variar en distintas esferas de la vida en un mismo sujeto. Por ejemplo, en investigaciones realizadas por nosotros (1975), hemos encontrado jóvenes que han presentado un comportamiento individualista cuando en una situación de conflicto motivacional enfrentan una contradicción entre motivaciones colectivistas y motivos individuales de prestigio personal que comprometen su autovaloración ante los demás, sin embargo, en otra situación experimental han sido capaces de renunciar a su placer personal para realizar una actividad socialmente útil.

Creemos que en la jerarquía de la motivación pueden existir distintos tipos de motivos en calidad de rectores, aunque algunos pueden tener, de forma general, o ante determinada situación, más fuerza que otros.

Otra dificultad que se presenta al hablar de los motivos individualistas o colectivistas como motivos rectores absolutos en la personalidad, es que ambas categorías son muy generales y pueden incluir motivos de muy diversos tipos, así vimos, por ejemplo, cómo para un sujeto pueden ser muy significativos los motivos individualistas de prestigio personal, y, sin embargo, anteponer motivos colectivistas a sus bienes materiales y a su placer personal. ¿Podemos hablar en este caso de una orientación individualista de la personalidad?

Las investigaciones realizadas hasta el momento sobre la orientación de la personalidad se han enmarcado en la relación del joven con su colectivo escolar, mediante la aplicación de técnicas experimentales muy específicas, y de ningún modo nos posibilitan realizar conclusiones generales sobre los motivos que se han revelado como predominantes en estas investigaciones, ya que tanto las técnicas empleadas como el contexto en que estos trabajos se han realizado, no nos permiten hacer estas conclusiones.

Con relación a las técnicas mismas para el estudio de la orientación de la personalidad, se han señalado valoraciones críticas importantes que limitan las conclusiones realizadas en base de éstos. P. M. Yakobson señala: "Los autores de las metodicas para la determinación experimental de la orientación de la personalidad, parten de que aquellos motivos de la conducta (esforzarse para sí, obtener determinados resultados para sí, y otros) pueden ser descubiertos unilateralmente en los experimentos por ellos creados."<sup>67</sup>

Como resultado de este enfoque, una serie de momentos que pueden influir en la percepción de la situación por los sujetos experimentales y por ello mismo, influir sobre las particularidades de sus acciones, no se tienen en cuenta. Por ejemplo, un escolar está preparado, en general, para hacerlo todo por el colectivo, pero no para su clase actual. De aquí, estos autores llegan a la conclusión de que no está "orientado socialmente". En realidad, no está orientado socialmente sólo en esta situación concreta.

A pesar de las críticas y las dificultades reales que se han presentado en la investigación y definición de este concepto, creemos que el mismo representa un fenómeno psicológico real de la jerarquía motivacional, que influye decisivamente en la manifestación de otros elementos de la misma, por ejemplo, en la sobrevaloración, las reacciones emocionales ante el fracaso, y otros aspectos importantes de la vida psíquica del sujeto.

La tendencia orientadora de la personalidad, a diferencia del concepto de orientación de la personalidad, no está comprometida en forma absoluta con el contenido específico de un motivo, integrando en sí misma todos aquellos motivos que tienen un nivel de expresión estable y efectivo en la conducta del hombre, siempre que los mismos movilicen todas las potencialidades conscientes de la personalidad en la consecución de sus fines.

Existen motivos superiores que movilizan la conducta del sujeto en un momento dado, pero que no constituyen fuentes motivacionales estables en las que se encuentre comprometida toda la personalidad, desde las capacidades del sujeto, hasta su autovaloración y su necesidad de autoestimación. Las motivaciones que integran la tendencia orientadora de la personalidad están en el centro de la misma, y encarnan las aspiraciones principales que determinan la autorrealización de la personalidad, comprometiendo los aspectos esenciales de la misma en su expresión.

La tendencia orientadora de la personalidad puede estar formada por motivos de muy diversos contenidos, como pueden ser los motivos morales hacia la profesión, la familia, la amistad, la posesión de bienes personales, culturales, deportivos, etc. La jerarquía de estos motivos de la personalidad varía en dependencia de los individuos.

La importancia metodológica y teórica de este concepto la vemos en la posibilidad de conocer el contenido esencial de la personalidad del hombre, y a partir del mismo poder deducir sus posibilidades en los distintos aspectos de la vida. Además, esta categoría nos permite delimitar el nivel superior de desarrollo de la motivación humana, y a partir de su estudio generalizar con absoluta certeza algunas de las regularidades de la motivación como proceso psíquico superior.

La motivación humana tiene distintos niveles de estructura y desarrollo, sin embargo, uno de los errores más frecuentes en su estudio, es la generalización inadecuada de fenómenos que sólo ocurren ante determinadas condiciones, y en un nivel dado de la motivación, como fenómenos generales de la vida motivacional. Por ejemplo, el concepto de "cuasi-necesidad" se señala por Kurt Lewin y sus colaboradores como una característica dinámica general de la motivación, cuando en realidad este efecto dinámico sólo surge cuando se interrumpen actividades cuyo contenido es significativo para el sujeto.

Los motivos que integran la tendencia orientadora de la personalidad movilizan todas las potencialidades de ésta para su manifestación efectiva en la actividad y en este sentido, la autoconciencia participa activamente en su función movilizadora, no como un simple orientador, sino como un complemento esencial de la expres-

sión motivacional de los mismos. Estos motivos se expresan en sistemas funcionales conscientes, lo que manifiesta las estrechas relaciones que existen entre lo afectivo y lo cognitivo, y son estos subsistemas los que garantizan la expresión efectiva de estos motivos en la conducta.

Las tendencias motivacionales que integran la tendencia orientadora de la personalidad, deben caracterizarse por la mediatización de su gratificación, así como por la participación activa consciente del sujeto en este proceso, pues la perspectiva temporal de su gratificación que es distante, da lugar a la continua incidencia de otras estimulaciones inmediatas que pueden apartarlo de los fines que se ha establecido. La superación de los distintos obstáculos que aparecen en el proceso de desarrollo de estos motivos, exige la participación activa de la reflexión consciente del sujeto.

Estos motivos están mediatizados por la autoconciencia, y se expresan en planes y proyectos futuros conscientemente elaborados por el sujeto, que se orientan por fines estables ubicados en una dimensión futura. En los subsistemas motivacionales en que estos motivos se integran, la reflexión y el razonamiento se convierten en medios esenciales de su efectividad mediata, lo cual es expresión de la integración de las necesidades y la conciencia a su más elevado nivel.

De la existencia de los motivos que integran la tendencia orientadora de la personalidad y su importancia para el adecuado desarrollo de la personalidad, no deducimos en ningún momento, que toda la motivación humana tenga carácter consciente, pues estaríamos haciendo una generalización que se saldría de los límites del fenómeno estudiado. Pero sí pensamos, que una personalidad adecuadamente desarrollada debe integrar sus motivaciones esenciales en planes conscientes, orientados al futuro, que impliquen la orientación de todo el potencial de la misma en su consecución.

Los motivos que integran la tendencia orientadora de la personalidad son fundamentados conscientemente por el sujeto, tanto en relación con el contenido mismo del motivo, como en relación con las posibilidades del sujeto para actuar en base a ella, lo cual se expresa en la autovaloración. Desde este punto de vista, la autovaloración se convierte en un importante elemento de la regulación motivacional. El hombre busca activamente una fundamentación a sus principales necesidades conscientes, logrando su equilibrio psíquico en la medida en que esta fundamentación gratifica completamente sus expectativas. En este sentido podemos decir, que los mecanismos de defensa explicados por S. Freud, lejos de expresar un antagonismo entre las necesidades y la conciencia como él planteó, realmente representan la unión necesaria e indisoluble de la conciencia y las necesidades, como un reflejo activo de las exigencias del medio en que el hombre vive.

El desarrollo de la conciencia en el hombre implica el surgimiento de particularidades totalmente nuevas en su vida psíquica, tanto en la esfera de los procesos cognoscitivos, como fue demostrado por L. S. Vigotsky, como en la vida afectiva. Sin embargo, la psicología no dispone aún de suficientes elementos con relación a las formas superiores de expresión de la vida afectiva.

Por supuesto, no toda motivación superior forma parte de la tendencia orientadora de la personalidad, aquellos motivos que no determinan el sentido futuro de la vida del sujeto no integran su tendencia orientadora; así, por ejemplo, la necesidad de pintar es un motivo superior de la personalidad, sin embargo, la misma puede formar parte de la tendencia orientadora en un pintor, determinando sus aspiraciones y objetivos futuros, mientras que para otro sujeto es una necesidad cultural más, que gratifica en sus ratos libres.

En las edades claves para el desarrollo de los motivos que forman la tendencia orientadora de la personalidad, o sea, la adolescencia y la edad escolar superior, el desarrollo de subsistemas motivacionales conscientes es una condición para la efectividad de los motivos que integran esta tendencia, lo cual es especialmente característico en la motivación de los escolares superiores. A su vez, el desarrollo de los conocimientos que apoyan el contenido de estas necesidades en la esfera consciente, se convierten en premisa esencial del enriquecimiento de las necesidades mismas y de su futura consolidación en la personalidad.

Esta concepción de la motivación superior, plantea nuevas exigencias metodológicas para su estudio que implican la superación de una serie de deficiencias que son características para la psicología no marxista, y que debido a la ausencia de un esquema teórico adecuado para el estudio de esta área en la psicología marxista, no han sido superadas y sí continuadas por algunos psicólogos marxistas. Entre estas deficiencias señalaremos las que consideramos como más importantes.

- a. Ausencia de vínculo funcional entre el aspecto dinámico de la motivación y su contenido.
- b. Inclinação a describir un conjunto de tendencias motivacionales de invariable contenido durante toda la ontogénesis de la personalidad.
- c. Concepción de la motivación como un conjunto de motivos aislados sin ningún tipo de relación entre sí.
- d. Ausencia de una definición precisa del carácter distintivo de la motivación humana.

La reorientación teórica y la superación de las insuficiencias señaladas en el estudio de la motivación, exigen un cambio sustancial

de tipo metodológico que se oriente a la determinación de las características esenciales que rigen el proceso de mediatización de los motivos superiores por la conciencia, lo que exige el estudio de los productos conscientes de estas motivaciones como una importante vía para su determinación.

El estudio de la motivación puede ser de una gran utilidad para comprender la relación de la conciencia con las necesidades en las distintas etapas del desarrollo de la motivación. En esta dirección es de vital importancia el estudio de los ideales, que representan la forma de expresión de esta relación en la edad escolar superior.

Partiendo de lo expresado hasta aquí, plantearemos algunos principios metodológicos necesarios para estudiar la motivación acorde con estos puntos de vista.

### Principios metodológicos para el estudio de la motivación superior

Desde nuestro punto de vista, el estudio de la motivación humana no puede ir orientado a la simple determinación de la existencia o ausencia de determinados motivos en la personalidad, como ya habíamos señalado anteriormente, pues la existencia de un motivo no permite explicar una serie de importantes fenómenos en el campo de la motivación, como son los siguientes:

1. La efectividad del motivo en su expresión conductual.
2. El lugar que el motivo ocupa en la jerarquía de motivos de la personalidad.
3. El potencial consciente del motivo para responder a objetivos situados en una perspectiva temporal distinta.

P. M. Yakobson escribe: "Nosotros mencionamos aquellos grupos de formaciones psicológicas que pueden influir sobre la conducta y los actos del hombre (ideales, intereses, necesidades, sentimientos, etc.). Pero esta enumeración no descubre en qué forma psicológica actúan todas estas formaciones en el hombre cuando motivan su conducta."<sup>67</sup>

Precisamente este último aspecto enfatizado por P. M. Yakobson, o sea, el descubrimiento de la forma psicológica en que actúan las formaciones motivacionales de la personalidad, debe constituir nuestro objeto de estudio, pues es la única vía que nos permite llegar a conocer las regularidades psicológicas del proceso motivacional en el hombre.

El estudio de la motivación, en el campo empírico, ha arrastrado un conjunto de insuficiencias conceptuales fuertemente cri-

ticadas en el plano teórico. Y entre las insuficiencias principales que en este sentido se arrastran, están las siguientes:

- a. Enfoque funcionalista que describe la existencia de un conjunto de motivaciones aisladas, sin profundizar en la estructura de las mismas, ni en las características de su interacción.
- b. Subvaloración de las manifestaciones conscientes de la motivación humana.
- c. Tendencia positivista que describe, más que explica, el fenómeno de la regulación motivacional.
- d. Propensión a universalizar, como motivaciones generalizadas de la personalidad, un conjunto de motivaciones evaluadas mediante un solo instrumento, y el cual sólo recoge un conjunto de manifestaciones restringidas de la personalidad en un contexto determinado.
- e. Insuficiente estudio de los mecanismos que expresan la efectividad de la motivación, que presenta con frecuencia correlaciones entre los motivos evaluados por distintas pruebas psicológicas y conductas que nada tienen que ver con el contenido de estos motivos, determinando mediante correlaciones estadísticas, la significación del motivo en la explicación de la conducta estudiada.

Estas tendencias mecanicistas expresadas en el estudio de la motivación, no pueden conducirnos exitosamente a la determinación de las complejas regularidades de la motivación superior humana, para cuyo estudio vamos a expresar una serie de consideraciones muy incipientes, abstraídas de nuestra práctica investigativa, así como de los trabajos de distintos autores que se ocupan de esta área.

En primer lugar debemos plantear, que el principio del estudio de lo psíquico mediante la actividad ha sido aplicado de forma limitada por la psicología marxista, orientándose su aplicación sobre todo, al estudio de la actividad objetiva dentro del área de los procesos cognoscitivos. Sin embargo, el estudio de los productos de la actividad en que se expresan los aspectos reguladores internos y subjetivos de la personalidad, ha sido muy poco desarrollado, lo que se expresa en la limitación de actividades estudiadas con fines investigativos en el área de la personalidad. Esto se evidencia en la pobreza de métodos concretos para su estudio que respondan a una concepción marxista de la personalidad.

Es cierto que no toda actividad es útil para estudiar la personalidad, pues la personalidad sólo se expresa en aquellas actividades que tienen una significación para el sujeto, en las cuales éste encuentra una vía de expresión de su mundo interno, fuertemente vivenciada. Sin embargo, se ha trabajado muy poco en el sentido

de estructurar nuevas metódicas partiendo de las diversas formas de actividad.

Bajo la influencia de las más disímiles concepciones teóricas, en la psicología se han desarrollado distintos métodos que se apoyan en los productos de la actividad, como son el dibujo, la interpretación, la identificación, la elaboración libre, inducida, etc. En este sentido, podemos nombrar distintas pruebas psicológicas entre las que se encuentran el Machover, TAT, MIM y otras. Todas estas pruebas, en la concepción de sus autores, tienen las siguientes deficiencias:

1. Resultan una concepción especulativa de la personalidad en su base, que implica el ajuste de los datos a esquemas teóricos preestablecidos de tipo metafísico, que lejos de interpretar los resultados obtenidos, los generalizan de forma especulativa mediante un sistema cerrado de categorías que no parte de la realidad, sino de un sistema teórico mecánicamente generalizado.
2. Producen la generalización inadecuada de los resultados obtenidos mediante la prueba, la que no cuenta con el adecuado respaldo científico.

Sin embargo, la construcción de estos métodos respondió a la necesidad de la investigación psicológica de utilizar el producto de las actividades concretas del hombre, como un medio esencial para conocer las regularidades de la personalidad, a pesar de no ser conscientes los investigadores del significado de la actividad como categoría cognoscente en la psicología, ni del importante principio de la unidad de la conciencia y la actividad.

Creemos que la elaboración de nuevas técnicas, así como la reelaboración de los métodos ya conocidos sobre una nueva base teórica, es una tarea esencial de la psicología marxista de la personalidad, lo que implica cambios sustanciales en la interpretación de los resultados, así como de las tareas concretas que el método integra.

En el estudio de la personalidad y la motivación está muy arraigada en la psicología occidental la utilización de *test* estandarizados, a partir de los cuales se hacen conclusiones definitivas de los distintos individuos que pasan por la prueba. Esta tradición se ha arraigado también en nuestros psicólogos, quienes en muchas ocasiones combinan de forma totalmente ecléptica los resultados de técnicas diferentes, sin transformar la base teórica de las mismas, pues piensan que sólo puede alcanzarse el diagnóstico en base a instrumentos ya estandarizados, aunque esto se ligue al proceso de aceptar las posiciones teóricas de los autores de estas técnicas.

No estamos en contra de la creación de técnicas standardizadas para el diagnóstico psicológico, pero pensamos que éstas tienen que ser el producto de investigaciones serias, basadas en nuestras hipótesis teóricas, y corroborarse plenamente por diversas vías antes de ser utilizadas como instrumentos del diagnóstico psicológico.

El momento actual en la investigación de la motivación y la personalidad presupone la explotación intensiva del método clínico, que se orienta al estudio de un número reducido de casos mediante múltiples técnicas dirigidas a distintos aspectos de la vida y el mundo psicológico de los sujetos. El estudio clínico posibilita la inclusión de técnicas muy diversas relacionadas entre sí por una hipótesis teórica, a partir de la cual se formulan desde las instrucciones para la técnica, hasta sus contenidos concretos. Así, por ejemplo, el TAT puede utilizarse en cualquier investigación que posibilite explotar la situación de las láminas para un análisis de contenido significativo en relación con el problema que se investiga, para lo cual quizás sea necesario cambiar el contenido de las láminas mismas por otro más significativo con relación a la información que se desea recoger, sin embargo, en ningún caso el principio de la técnica implica necesariamente la interpretación teórica de su creador.

Ninguna técnica, por efectiva que sea, puede ser utilizada en el ciento por ciento de los sujetos, por eso la aplicación de una técnica debe ser producto de una sólida hipótesis, o bien, del análisis de suficiente material clínico sobre el sujeto que nos permita predecir la efectividad que tendrá su utilización. La aplicación de una técnica nunca puede ser mecánica, y mucho menos su interpretación, pues el hombre no es un objeto frío y pasivo, sino una personalidad activa que responde de formas muy diversas ante la exploración psicológica, las cuales no pueden ser controladas por parámetros fríos, sino mediante una participación activa del investigador.

Si definimos los sistemas motivacionales por la participación mediata de la conciencia en la regulación motivacional, un principio metodológico del estudio de estas formas de regulación debe ser, la determinación de las necesidades y motivos que integran estos sistemas motivacionales mediante las manifestaciones conscientes de la personalidad. La expresión de los motivos en las elaboraciones conscientes de la personalidad no implica que estos motivos sean conscientes, pero sí expresan el poder movilizador de los mismos sobre las potencialidades conscientes cognitivas de la personalidad, lo que constituye un índice esencial de la integración de estos motivos en subsistemas conscientes de regulación motivacional.

En los últimos tiempos algunos investigadores han orientado su atención de forma especial al estudio de los productos conscien-

tes de la personalidad, mediante los cuales se han propuesto el estudio de la vida afectiva. En este sentido es muy interesante la posición de B. I. Dodonov, quien mediante el estudio de las poesías de distintos autores llegó a interesantes conclusiones de la vida motivacional de la personalidad. Aunque este autor destaca la importancia del análisis de contenido de la literatura para el estudio de la personalidad, no desarrolla ningún planteamiento metodológico general en torno a esto, ni métodos concretos que permitan el estudio de la motivación a partir de sus elaboraciones conscientes.

Resumiendo el valor de la literatura como manifestación consciente en que se expresa la personalidad, B. I. Dodonov escribió que evidentemente, orientándonos hacia la literatura obtenemos un material no menos fidedigno que el que nos llega mediante los datos del más sólido experimento.

Es una realidad psicológica que la conciencia en muchas ocasiones enmascara los motivos reales de la acción, sin embargo, la exploración consciente puede ser indirecta, sin que el sujeto conozca los aspectos que determinan su evaluación. Los métodos de estudio de la motivación mediante las manifestaciones conscientes de la personalidad deben orientarse al establecimiento de categorías respaldadas por la fundamentación de lo que el sujeto es capaz de realizar sobre lo que expresa.

En el estudio de la motivación mediante las manifestaciones conscientes de la personalidad, adquiere especial importancia el estudio de las *composiciones* como fuente de determinación y diagnóstico de los motivos que integran la tendencia orientadora de la personalidad, cuya expresión debe ir acompañada de un elevado nivel de elaboración consciente por el sujeto.

Mediante la composición, método insuficientemente trabajado en la psicología, podemos determinar el nivel de elaboración personal de los contenidos de la motivación, lo cual es un elemento esencial en la expresión exitosa de los motivos mediatos de la personalidad.

Es necesario el estudio de las diversas formas de obtención del material conscientemente elaborado por el hombre sobre la base de sus motivos esenciales, así como la determinación de las categorías que tienen significación para el estudio de la motivación a través de estos materiales. En este sentido fue elaborada por Z. I. Grichanova en su tesis de candidatura (1976), la categoría de "asimilación del contenido", que incluye un conjunto de índices que expresan la identificación del sujeto con el contenido que éste expresa por diversas vías conscientes. En nuestra investigación (1979), demostramos que la asimilación y el conocimiento sobre el contenido expresado son dos aspectos interdependientes, cuyo víncu-

lo es esencial para la efectividad de los ideales en la regulación de la conducta.

En muchas otras investigaciones se trabaja en el sentido de determinar las posibilidades reguladoras de la personalidad mediante sus manifestaciones conscientes; ejemplo: los métodos empleados en el laboratorio de desarrollo intelectual del I. P. G. P. de la Academia de Ciencias Pedagógicas de Moscú, bajo la dirección de N. A. Menchinskaya en el estudio de la concepción científica del mundo. En este sentido fueron utilizados dos tipos de tareas, y una de ellas consistía en analizar unos textos para determinar en ellos el punto de vista idealista y materialista. El sujeto debía de estar de acuerdo con lo segundo y rechazar lo primero fundamentando su elección.

Es muy importante el énfasis que se hace en esta técnica sobre la fundamentación de la elección por el sujeto, pues en la fundamentación se expresa de forma activa el rol del conocimiento en función de las necesidades de la personalidad, y el nivel de participación emocional del sujeto en sus elaboraciones conscientes.

En otras metódicas al escolar se le presentaban distintos tipos de juicios y valoraciones, en cuyo análisis podían o no descubrirse concepciones materialistas formadas en el escolar.

N. A. Menchinskaya escribe en relación con estos métodos: "...en la solución de las tareas de ambos tipos se expresaban no sólo los conocimientos de los escolares, sino también las habilidades para operar con ellos, así como sus relaciones hacia ellos."<sup>49</sup>

En este planteamiento se aprecia una sólida tendencia a utilizar el conocimiento como una vía de estudio de la personalidad en la que se expresan sus necesidades esenciales a través de la concepción del futuro. Sin embargo, el principio metodológico de estudiar la personalidad a través del conocimiento, no es explicado por la autora.

El hombre, para elaborar objetivos efectivos futuros, que le permitan autorregular su conducta, tiene que disponer de un amplio conocimiento basado en las necesidades que orientan sus objetivos mediatos, pues sólo ese potencial de conocimientos le posibilitará rebasar mediante la reflexión los estímulos inmediatos que conspiran contra sus objetivos mediatos.

El conocimiento y la necesidad forman una unidad indisoluble en la regulación motivacional humana, la necesidad impulsa al hombre a conocer, a fundamentar sus diferentes conductas, y el conocimiento se convierte a su vez en una fuente inagotable de las necesidades, pues el proceso de asimilación del conocimiento y la reflexión no siempre son expresiones cognitivas de la perso-

nalidad, ya que provocan vivencias que son de vital importancia tanto para la formación de nuevas necesidades, como para el reformamiento de las existentes.

El conocimiento como categoría psicológica en que se expresa de forma integral la personalidad, ha sido muy poco estudiado en la psicología, lo que responde al enfoque cognitivista que durante mucho tiempo rigió la investigación psicológica. En nuestra investigación (1979), al analizar la efectividad de los ideales morales en la regulación de la conducta, se puso en evidencia la enorme significación del conocimiento profundo del ideal en sus posibilidades reguladoras, y en el desarrollo de las necesidades morales de la personalidad.

El conocimiento es una categoría extraordinariamente activa que expresa el producto de la relación del hombre con la realidad en forma de elaboración subjetiva de la conciencia. Esta elaboración de la conciencia es un producto integral de la personalidad, pues aunque los medios de apropiación son puramente intelectuales, la orientación consciente de esta apropiación tiene en su base las necesidades de la personalidad.

El conocimiento, al igual que otras manifestaciones psíquicas, tiene sus niveles de desarrollo y no podemos considerarlo como una expresión activa de la personalidad cuando constituye sólo un momento reproductivo del material recibido del medio. Sin embargo, cuando el conocimiento es capaz de movilizar al sujeto a la fundamentación personal de lo conocido, a la crítica, a la elaboración creativa de sus contenidos, trascendiendo la simple actualización y reproducción de lo conocido, podemos asegurar que comienza a expresar tendencias activas de la personalidad, sustentadas por su sistema de necesidades y motivos.

Natalia A. Mienchinskaya analizando psicológicamente el papel del conocimiento en el complejo fenómeno psicológico de la concepción del mundo, escribe: "...la actualización de los conocimientos asimilados puede ser 'neutral', es decir, realizarse sin la expresión de determinada relación hacia estos elementos, pero en aquellos casos en que se plantea la tarea de valorar críticamente uno u otro fenómeno, o expresión, es necesario no sólo conocer la esencia del fenómeno, sino expresar su relación hacia él."<sup>49</sup> En este sentido cuando Mienchinskaya afirma "expresar su relación hacia él", establece un nexo indisoluble entre este conocimiento y las necesidades de la personalidad.

Pensamos que el poder movilizador del conocimiento sobre la base de las necesidades de la personalidad, no se limita al juicio crítico, incluyendo toda la actividad del conocimiento orientada por un prisma individual le reporta a la persona un er

quecimiento de su personalidad y una profundización del conocimiento mismo.

En el estudio de los sistemas motivacionales del hombre, es necesario prestarle mayor atención a otras vías de exploración de la esfera consciente de la personalidad, como son la entrevista experimental inducida, y la narración orientada sobre determinados temas, en base a los cuales puedan ser standardizadas determinadas categorías para el estudio de la motivación.

Es muy importante para el estudio de la personalidad, explorar el conocimiento como una vía para el estudio de las necesidades y motivos, y buscar en su contenido índices concretos para el diagnóstico de la efectividad de estas necesidades en la regulación de la conducta.

La importancia del conocimiento como fuente de estudio de la personalidad ha sido planteada hace ya bastante tiempo. En su artículo "Los conocimientos y los hábitos en la formación de la personalidad del escolar", L. I. Bozhovich escribe: "... la ausencia de conocimientos adecuadamente generalizados sobre las cualidades morales de la personalidad, conduce a los escolares a valoraciones morales situacionales y subjetivas." Más adelante, en ese mismo artículo, señala: "... es necesario precisar ante cuáles condiciones el conocimiento de las normas morales se separa de la conducta del niño, convirtiéndose en formal, ajeno a su experiencia, y cuáles premisas psicológicas deben ser creadas para que los conocimientos morales sean profundamente asimilados por el niño y se conviertan en convicciones efectivas de su conducta."<sup>5</sup>

L. I. Rubinsky señala: "Es necesario recordar que los conocimientos juegan un importante rol en la organización de la actividad, como en su 'conciencialización', como resultado de lo cual se produce la formación de puntos de vista, convicciones, y la concepción del mundo."<sup>57</sup>

Sin embargo, estos planteamientos teóricos no han implicado el desarrollo de métodos efectivos basados en el conocimiento que nos permitan evaluar la presencia y efectividad de las necesidades y motivos, una vez que éstos se han integrado en sistemas reguladores conscientes de la personalidad.

Es una tarea esencial de la psicología marxista el estudio del conocimiento como producto subjetivo de la personalidad, a través del cual se expresan las principales necesidades y motivos de la misma, así como el establecimiento de las categorías que permitan diagnosticar con precisión la significación psicológica del mismo.

Además, es necesario mediante la creación de métodos concretos, encontrar las formas más idóneas para utilizar el conocimiento en el estudio de la personalidad.

Como justamente afirma L. I. Rubinsky:

... el reconocimiento por el hombre de unas u otras conclusiones como personalmente significativas, presupone su correspondiente valoración, es decir, encontrar la unidad de la palabra con la vivencia, y evidentemente, al mismo proceso de pensamiento corresponde el establecimiento de la unión entre los conocimientos y los sentimientos; el proceso del pensamiento capacita la vivencia de los conocimientos.<sup>58</sup>

Los sistemas reguladores superiores de la personalidad forman una unión indisoluble del conocimiento y las vivencias formadas en torno al mismo, en cuyo desarrollo juegan un papel fundamental la reflexión y las valoraciones realizadas por el pensamiento del sujeto.

Las operaciones del pensamiento realizadas en base a los subsistemas motivacionales de la personalidad, siempre son portadoras de un alto contenido emocional. En este sentido, L. S. Vigotsky escribió: "Las emociones se expresan como resultado de la valoración por el mismo organismo de su interacción con el medio."<sup>65</sup> En este sentido, Vigotsky señala el rol del componente valorativo de la comprensión en la interacción con el objeto, frente a la concepción de la simple asimilación cognitiva de la realidad por el pensamiento.

En los capítulos que siguen demostraremos el enorme papel del conocimiento y la reflexión en la efectividad reguladora de subsistemas motivacionales como la autovaloración y los ideales. El papel del contenido de la motivación en su efectividad, se expresa claramente en estas formaciones psicológicas.

## Algunas tendencias teóricas en el estudio de la autovaloración

Para comprender en su justa dimensión el papel de la autovaloración en la estructura de la personalidad, debemos dejar a un lado la falsa división de lo cognitivo y lo afectivo, y orientarnos por un nuevo esquema de la comprensión de los complejos subsistemas que integran la personalidad. Esta nueva comprensión de lo psíquico, implica descubrir las leyes internas de la unidad funcional de lo cognitivo y lo afectivo dentro de los complejos subsistemas que forman la personalidad.

Tradicionalmente, la autovaloración ha sido concebida de formas muy diversas en la psicología, manifestándose las siguientes tendencias en su análisis:

1. Tendencia a considerar la autovaloración como un sistema formado por distintos subsistemas que interactúan entre sí, sin descubrir las leyes internas esenciales de su papel en la regulación de la personalidad.

Los autores con esta tendencia, se quedaban a un nivel pragmático y positivista de la comprensión del fenómeno. Entre algunos de los que han mantenido esta posición se destaca William James, que dividió el concepto del "yo" frecuentemente utilizado para designar todo lo relacionado con la autoconciencia, en tres elementos principales: a) El "yo material" formado por el cuerpo y los atributos externos de la persona; b) el "yo social" que representa las formas en que reconocen al hombre quienes le rodean y c) el "yo espiritual", como conjunto de capacidades y tendencias psíquicas.

En un sentido muy similar, J. Jourard divide el sistema del "sí mismo", en "sí mismo público", que es aquél que el sujeto se esfuerza en mostrar ante los demás, "sí mismo ideal", en el que se integran las pretensiones del sujeto y "sí mismo real", que es la forma en que el sujeto se percibe a sí mismo.

En la concepción de J. Jourard se establece una división entre el sí mismo público y real, que expresa claramente el individualismo y la enajenación del hombre en la sociedad burguesa. Para Jourard el "sí mismo público" es "el conjunto de creencias cuidadosamente creadas que el individuo lucha por inducir a los demás", o sea, es la imagen de sí que el individuo desea formar en los demás, mientras que el "concepto de sí mismo", o "sí mismo real" son las creencias que el individuo mantiene respecto al tipo de persona que él cree ser.

Creemos que el individuo en todo momento se esfuerza por ser aceptado como es y lucha por mejorar los defectos que conscientemente reconoce en su autovaloración, que limitan su vida social. Un concepto de sí fuera de la valoración social sólo es posible en la sociedad capitalista enajenada, donde el hombre en su vida social se ve obligado a negar su esencia. Sólo esta concepción puede explicar la existencia de un premeditado "sí mismo público", como algo distinto del concepto de sí.

En estas concepciones predomina la tendencia a considerar la autovaloración sobre todo en un plano cognitivo, sin descubrir realmente su esencia reguladora en la estructura de la personalidad.

2. Tendencia sociologista en la comprensión de la autovaloración.

Esta tendencia se desarrolló fuertemente, sobre todo, en el campo de la psicología social. En los comienzos del siglo xx, Charles Horton formuló una teoría, en la cual la representación del hombre sobre sí mismo se forma integralmente por la influencia de las ideas de quienes le rodean. Entre los años 40 y 50 —según I. C. Kon—, esta teoría se desarrolló fuertemente sobre la base de una gran cantidad de investigaciones, en las que se expresaba la dependencia del "yo" de las ideas del medio.

En los resultados de estas investigaciones se demostró que bajo la influencia de juicios favorables del medio, la autovaloración se eleva, y ante los desfavorables, disminuye. Estos autores concebían la personalidad de una forma totalmente pasiva en su interacción con el medio, subvalorando totalmente sus elementos internos.

En este mismo sentido, o sea, el de la reducción sociologista en el estudio de la autovaloración, se estudió la formación del "yo" en el proceso de la real interacción del individuo con los otros, a través de los roles cumplidos por la personalidad en estas relaciones.

Según I. C. Kon uno de los investigadores pioneros de esta concepción de los roles fue G. H. Mead, quien escribe: "... el yo individual no sólo 'incluye' en sí componentes sociales aislados,

sino que en su integridad 'es en esencia la estructura social desarrollada de su experiencia social'.<sup>75</sup>

La descripción de la personalidad y de su "yo" a través de la pertenencia grupal y del rol social, en esencia nos plantea un hombre totalmente pasivo, determinado por el rol que debe jugar dentro de la sociedad. Tras esta esencia pasiva del hombre, se encuentra una subvaloración de sus potencialidades reguladoras independientes, que niega su posibilidad a orientarse por ideas y convicciones internas. Estas teorías ven al hombre como un subordinado consciente, fiel al rol que le tocó jugar dentro de la sociedad. Como bien plantea A. N. Leontiev: "...el rol no es la personalidad, sino, cuando más, la representación por la cual se expresa".<sup>76</sup>

3. Tendencia positivista contemporánea, orientada a estudiar la autovaloración mediante alguno de sus elementos aislados tomados en forma de variables, y a expresar su correlación con determinados cambios conductuales provocados en situaciones experimentales.

En este sentido son muy abundantes en la psicología occidental las investigaciones orientadas a analizar los cambios en el nivel de aspiraciones ante situaciones de éxito y de fracaso, concebidas en el simple contexto de una sencilla relación de variables, sin comprender la esencia psicológica del cambio del nivel de aspiraciones, ni de las reacciones ante el fracaso.

Según R. C. Wiley, quien analizó críticamente las investigaciones empíricas existentes en la psicología norteamericana, la existencia o ausencia de los cambios de posición de la autovaloración bajo la influencia del fracaso experimental, pueden depender de una serie de aspectos como son:

- 1) Las cualidades personales del sujeto, su nivel de ansiedad, de autorrespeto, etcétera.
- 2) Cómo el sujeto valora la fuente de información sobre su éxito o fracaso, y hasta qué punto confía en esa fuente.

R. C. Wiley escribe: "...el sujeto se orienta no sólo por el deseo de autoafirmación, sino por consideraciones objetivas. El empeoramiento de los índices de la actividad y el crecimiento de la ansiedad en relación con el fracaso experimental, pueden ser mayores en los sujetos con un bajo nivel general de autorrespeto."<sup>78</sup>

En el análisis crítico a la tendencia empírica positivista reinante en la psicología occidental con relación a la autovaloración, R. C. Wiley opone una seria crítica, en la que tiene en cuenta dos aspectos fundamentales para superar el enfoque positivista:

- 1) Valora los aspectos internos integrantes de la estructura de la personalidad, aunque sólo señala algunos sin un alto nivel de elaboración sobre ellos. A pesar de esto, de todas formas indica una correcta orientación metodológica de su parte.

- 2) Expresa el papel activo de la personalidad, rompiendo con el esquema de que todo lo que incide sobre el hombre es significativo para él. Se plantea la significación de lo externo a través de las condiciones internas de la personalidad.

Como bien señala I. C. Kon para analizar la posición de este autor: "...cualquier experimento o situación social se vivencia y valora por el sujeto a la luz de su larga experiencia, incluyendo su autorrespeto pasado. El hombre con un bajo nivel de autorrespeto de sí, vivenciará cualquier fracaso parcial más profundo y desagradable que un sujeto tranquilo y seguro de sí."<sup>85</sup>

4. Tendencia biologista en la comprensión del "yo".

El pionero de la concepción biologista del "yo" fue S. Freud, quien puede ser considerado como tal en su teoría por lo siguiente:

a) El yo es un simple instrumento al servicio de necesidades de tipo biológico que no pueden ser transformadas por el medio con la participación de la conciencia; b) el "yo" no tiene energía motivacional propia, dependiendo cualquier elaboración del mismo de las ocultas fuerzas biológicas del "ello".

S. Freud concentró todo el papel activo de la personalidad en las fuerzas biológicas internas que componen el "ello", sin embargo, paradójicamente, dio un paso adelante en el estudio del papel activo de la conciencia en la personalidad.

La elaboración de los mecanismos de defensa por el "yo" expresan el papel activo de la conciencia con relación a la conservación de la integridad de la personalidad. Mediante los mecanismos de defensa se expresa la estrecha relación de la esfera de las necesidades con la conciencia en la regulación de la actividad. Sin embargo, Freud no hizo hincapié en la unidad funcional de lo afectivo y lo cognitivo en la estructura del "yo", y su análisis fue unilateral, orientado a demostrar la determinación de los mecanismos de la conciencia por necesidades biológicas primarias, sin analizar el papel activo de la conciencia sobre la esfera de las necesidades.

Freud consideraba las tendencias emocionales como fuerzas ciegas y rígidas, que inciden compulsivamente sobre la conciencia, limitándose la conciencia a buscar las vías de escape de estas fuerzas y a crear un equilibrio interno en la personalidad. Pero Freud no pudo analizar cómo la conciencia forma una unidad funcional con los motivos dentro de la estructura del "yo", expresándose los motivos en forma de razonamientos y reflexiones que provocan

fuerzas y profundas vivencias en la esfera afectiva de la personalidad.

El carácter rígido, invariable y compulsivo de la motivación humana, expresa una característica general de los psicoanalistas y los neopsicoanalistas en el estudio de la motivación. En este sentido, debemos valorar positivamente la diferenciación entre las necesidades neuróticas y las normales, realizadas por K. Horney en "La personalidad neurótica de nuestros tiempos",<sup>30</sup> donde establece que el carácter invariable, rígido, emocional y compulsivo, es propio de la personalidad neurótica.

Consideramos que la separación de las principales necesidades y motivos de la personalidad de la autoconciencia, es propio de las necesidades que dinamizan la personalidad neurótica, las que determinan conductas que el neurótico no puede conscientemente regular, o bien que sufre gran ansiedad para someterlas a un control consciente. Este mecanismo de la personalidad neurótica, S. Freud lo generalizó a la personalidad normal, y se basó en una explicación biológica y metafísica de las necesidades inconscientes que participan en el conflicto neurótico, lo cual generalizó a la explicación de las motivaciones superiores del hombre, no reconociéndole ningún rol a la autoconciencia en la motivación superior humana.

A pesar de la gran escasez de investigaciones empíricas en relación a la dinámica de las necesidades patológicas, partimos de la hipótesis de que las necesidades o motivos patológicos, se caracterizan por la ausencia de una adecuada relación con la conciencia, que puede expresarse a través de los siguientes aspectos.

- a. Acción sistemática paralela a la de la conciencia, pero con contenidos opuestos a los valores y convicciones conscientes de la personalidad, lo que determina que estos motivos no lleguen hasta la conciencia.

En este sentido, son considerados los motivos como inconscientes por muchos psicólogos marxistas. Por ejemplo, V. Merlin diferencia cuatro categorías de clasificación de lo inconsciente, que se caracterizan por señalar no sólo los contenidos del material inconsciente, sino también las condiciones en las que no se "conciencian" por el hombre algunas de sus cualidades. En primer lugar, no se toma conciencia de aquellas cualidades que el hombre no nota, por no ser significativas para él.

- b. El hombre puede tomar conciencia de la existencia de una cualidad y no sus causas externas e internas.
- c. Existen, como regla, automatismos psíquicos no conscientes: las acciones habituales.

- d. Hay cualidades que no se "conciencian", pues conspiran contra la imagen del "yo" que el sujeto posee, e incluirles en la conciencia amenazaría con disminuir el autorrespeto del sujeto.

I. C. Kon señaló: "...precisamente estas últimas cualidades tenía en cuenta S. Freud al elaborar su teoría de los mecanismos de defensa, sólo que en él las tendencias de que se defendía la personalidad tenían un carácter biológico innato."<sup>35</sup>

Las cualidades de este tipo que no se "conciencian" son una expresión de la fuerza de la conciencia en la personalidad, pues precisamente no se toma conciencia de aquellas cualidades o aspectos que conspiran contra la consecución de los motivos que integran la tendencia orientadora de la personalidad, en la que se integran los motivos que definen las aspiraciones del hombre en las diversas áreas de su vida, cuya gratificación está estrechamente vinculada con la satisfacción de la necesidad de autoestimación y la conservación de una imagen autovalorativa gratificante para el sujeto.

El sujeto conscientemente enmascarará todo lo que conspira con los objetivos conscientes, significativos para él, en los que se expresan sus principales necesidades y motivos.

La no "concienciación" de estas cualidades es expresión del carácter activo de la conciencia en la regulación de la conducta, y además, demuestra que lo inconsciente es una característica funcional de la motivación humana, y no un estrato predominante en la personalidad, como lo analizaba Freud.

A este último punto es precisamente al que nos referimos al señalar los motivos no conscientes, que activan de forma sistemática y paralela a la conciencia.

- e. Una relación muy rígida entre este tipo de necesidades y motivos, o sea, los patológicos, y algunas formas de razonamiento cargadas de gran emotividad.

Esto determina que el sujeto no pueda manifestar sus necesidades de distintas formas y que frecuentemente caiga en conflicto con el medio, lo que le provoca gran ansiedad.

Creemos que el estudio de estas relaciones patológicas entre las necesidades y la conciencia, pudiera aportarnos interesantes resultados que enriquecerían las elaboraciones teóricas de la psicología general. Los enfoques antes señalados, tienen algunas características que son generales a todos los autores no marxistas, y que deben ser superadas radicalmente por la psicología marxista, para orientarse creativamente en el estudio de la autovaloración. Estas características comunes son:

1. Una concepción pasiva y estática de la autovaloración.
2. Una concepción mecanicista unilateral.

Consideran la autovaloración bien como una formación cognitiva, o afectiva, sin comprender la unidad funcional indisoluble de estos elementos en su estructura.

3. No se analiza la autovaloración como subsistema motivacional activo en la regulación de la conducta.

Esto no responde a dos consideraciones principales: a) La subvaloración de los elementos motivacionales internos de la personalidad en algunos autores; b) la subvaloración de las posibilidades conscientes del hombre para regular activamente su conducta. La combinación de ambos aspectos conduce a una concepción pasiva del hombre, y al reconocimiento de su incapacidad para la autorregulación de su conducta.

### La autovaloración. Su estructura y sus funciones

Desde nuestro punto de vista, la autovaloración es un subsistema de la personalidad que incluye un conjunto de necesidades y motivos, junto con sus diversas formas de manifestación consciente. La forma esencial en que se expresan los elementos integrantes de la autovaloración, es un concepto preciso y generalizado del sujeto sobre sí mismo, que integra un conjunto de cualidades, capacidades, intereses, etc., que participan activamente en la gratificación de los motivos integrantes de la tendencia orientadora de la personalidad, o sea, que están comprometidos en la realización de las aspiraciones más significativas de la persona. En este sentido el contenido de la autovaloración está emocionalmente comprometido con las principales necesidades y motivos de la personalidad y constituye una expresión de los mismos.

La autovaloración en ningún momento representa una imagen fría y estática del sujeto sobre sí. Todo lo contrario, la autovaloración forma un sistema, porque los distintos elementos que la integran están activamente relacionados entre sí por el razonamiento y la reflexión del sujeto, que son expresiones de su pensamiento orientadas por las principales necesidades que forman esta estructura.

La autovaloración no es una simple categorización de productos terminados del sujeto sobre sí mismo, sino que en la misma se manifiesta una tendencia a expresar cualidades necesarias para la realización de algo, en relación con las principales aspiraciones y necesidades de la personalidad.

La autovaloración en su aspecto funcional incluye mecanismos activos de razonamiento y elaboración cognoscitiva, que son portadores tanto de la carga emocional de las necesidades y motivos representados en ella y que se expresan en las vivencias que los razonamientos sobre sí mismo provocan, así como del conocimiento acumulado en torno a éstos.

La autovaloración no es un producto cognoscitivo terminado de las cualidades que integran la personalidad, en ella pueden quedar incluidos aspectos que el sujeto desea poseer y que aún no ha logrado, así como elementos ya superados por él que se mantienen en su elaboración autovalorativa. Una manifestación evidente del carácter activo de la autovaloración con relación al futuro, es el estudio de la función-pronóstica de la autovaloración realizado por A. I. Lipkina en su tesis de doctorado.

La autovaloración es un sistema regulador constante de la actividad del sujeto, mediante el cual no se analiza solamente la correspondencia entre las conductas expresadas y las cualidades integrantes de la autovaloración, sino que se relacionan las cualidades y elementos que la integran tanto con la vida futura, como con las distintas exigencias del medio hacia el sujeto. Ésta sería la función valorativa de la autovaloración, mediante la cual el sujeto compara las cualidades que cree poseer, tanto con su realización en la conducta, como con las exigencias de su vida y sus aspiraciones futuras.

Una de las funciones más importantes de la autovaloración es su función autorreguladora. A. I. Lipkina escribe: "... la autovaloración es precisamente aquella formación que regula la conducta en un nivel particularmente personal. Ella determina la posición de la personalidad en relación con todas sus tareas vitales, y en este caso, las cognoscitivas."<sup>46</sup>

La autovaloración tiene una significación esencial en la regulación de las conductas en que el sujeto se siente comprometido. Desde nuestro punto de vista, su papel es decisivo para la expresión efectiva de las necesidades y motivos que forman la tendencia orientadora de la personalidad. Como ya habíamos planteado en el primer capítulo, esta tendencia está formada por aquellas motivaciones que para el sujeto revisten una mayor importancia en su vida, es decir, por las necesidades y motivos que forman el sentido esencial de su vida. La tendencia orientadora es una tendencia a la acción, que no sólo es estimulada por la intensidad de los motivos aislados que la integran, sino también por la fuerza del nivel de aspiración de la autovaloración, en el cual se expresan estos motivos, así como por la fuerza del razonamiento consciente como instrumento cognoscitivo de la autovaloración, que a su vez es fuente de desarrollo de las necesidades de la personalidad.

El hombre, mediante la autovaloración, se incluye activamente en el proceso de regulación motivacional, como sujeto portador de sus necesidades y motivos, y es en esta dirección que la autovaloración juega su rol de elemento autorregulado de la conducta. Por lo general, en la autovaloración se plasman las principales cualidades, capacidades y rasgos que posibilitan la realización exitosa de los motivos integrantes de la tendencia orientadora de la personalidad. Creemos que forman parte de esta tendencia orien-

tadora en una personalidad adecuadamente desarrollada, los motivos morales, hacia la profesión y hacia la formación de la familia. Por supuesto, los componentes de esta tendencia orientadora variarán según la edad, la actividad y el medio en el que se desarrolla el sujeto, como ya afirmamos anteriormente.

Consideramos que la tendencia orientadora es un atributo de la personalidad una vez que ha alcanzado un desarrollo relativamente elevado de su autoconciencia, y que debe marcarse su comienzo a partir del segundo período de la adolescencia, es decir, a partir de los 12 ó 13 años que es cuando ya el sujeto puede comenzar a incluirse conscientemente en las actividades que revisiten una mayor significación para su personalidad.

Como ejemplo de la forma en que se expresa la tendencia orientadora de la personalidad en la autovaloración, y de su carácter activo en la regulación de la conducta, veamos el siguiente ejemplo. María V., alumna de décimo grado con una actitud muy destacada hacia el estudio constatada por diversas técnicas y con una posición muy activa y consolidada hacia su profesión futura, escribe en su composición sobre "Cómo cree ser":

Bueno, entiendo que es muy difícil hablar sobre uno mismo en cuestiones sobre todo positivas, aunque según muchos grandes hombres, no se debe tener prejuicios al respecto y uno debe saber valorar sus cualidades. Creo que tengo buen carácter, esto queda demostrado, pues no tengo problemas de discusiones con nadie, aunque todos tenemos nuestros momentos de alteración. Además, soy alegre. Soy muy estudiosa, en este aspecto a veces me disgusta mucho con compañeros míos, pues en el estudio soy muy exigente conmigo misma y me molestan mucho las actitudes de indiferencia por parte de otros compañeros, hasta de mis hermanos. No me enfurecen las notas bajas, siempre para mí lo primero es el esfuerzo máximo que haya hecho; aunque puede que me confunda en alguna pregunta, pues todos podemos errar.

Soy muy organizada. Me molesta enormemente el desorden y la desorganización en todo sentido. Soy autocrítica y reconozco mis errores y defectos.

Trabajo bien y cumplo, pero no me atraen los trabajos manuales, sino los de escribir o estudiar. En los trabajos investigativos me gusta desarrollar los puntos más complejos.

Hasta aquí podemos ver en la florida autovaloración de esta joven una de las principales necesidades de su tendencia orientadora, la necesidad de estudio y sus intereses hacia la investigación, las cuales quedaron totalmente plasmadas también en su intención profesional. Junto a esto se expresan cualidades morales esenciales de la personalidad, como la autocrítica, el afán de brindar

su máximo esfuerzo en el estudio y su actitud crítica hacia los demás.

María V. continúa:

No soy celosa con nadie, ni apasionada en mis cariños, aunque soy muy cariñosa con mis familiares. No sé si será un defecto, pero no creo en sueños ni en ideales amorosos como otros jóvenes de mi edad, soy más bien práctica. Odio las novelitas de amor y no creo en la fantasía, me gusta la literatura que conmueva y que me haga pensar y analizar situaciones posibles en la vida, así como tramas sociales. Además, me gusta analizar las características del protagonista. Me encanta leer e ir al cine. Creo que en numerosas ocasiones soy algo introvertida, pues no me gusta expresar mis verdaderos sentimientos. Soy bastante optimista en los estudios, pero en otros aspectos me dejo vencer por el pesimismo.

Odio a las personas hipócritas y más aún, a las oportunistas. Me gusta tomar mis propias decisiones y tener libertad de actuar según mis propios análisis, no me gusta que me dominen, ni dominar yo, me encantan los acuerdos mutuos, siempre que sean comprensibles.

Se observa a lo largo de toda la composición sólidos motivos morales como integrantes esenciales de su tendencia orientadora, así como gran riqueza de intereses. Entre las cualidades esenciales de esta joven se expresan su independencia, optimismo, ejercicio de la crítica y la autocrítica y amor al estudio.

En la composición se observa no una simple descripción o enumeración de características propias, sino una elaboración viva y activa de sí, en la que se expresan de forma consciente distintos afectos hacia el contenido que se autovalora, y donde se relacionan los distintos aspectos valorados como los elementos que integran un sistema. Las distintas cualidades que integran esta autovaloración fueron verificadas por otras metódicas dentro de las investigaciones de nuestra tesis.<sup>28</sup> Así, en la metódica de realización de tareas de diferente grado de dificultad, se observó una actitud muy interesante en María V.

La secuencia de solución de las tareas realizadas por ella, fue la siguiente:

9<sub>M</sub> 8<sub>B</sub> 9<sub>B</sub> 9<sub>B</sub>

El número representa el orden del problema en la serie y las letras si el problema fue resuelto bien o mal.

Ella comenzó por la tarea más difícil de una de las cuatro series que se le presentaron; al fallar, a pesar de que otros alumnos del grupo de peor calidad docente que ella la habían hecho bien,

no mostró reacción afectiva, por el contrario, con mucha calma se interesó por la solución concreta y mantuvo su autovaloración comprometida en el resto de las tareas.

El experimento de solución de tareas fáciles a difíciles lo utilizamos, formando cuatro series de problemas de razonamiento matemático que iban aumentando su nivel de dificultad del problema 1 al 9 de cada una de las series. A los problemas les asignamos un valor de acuerdo a su posición en la serie; así, el problema 1 valía 1 punto, el 3 valía 3 puntos y así sucesivamente. A medida que el sujeto terminaba un problema se le daba la respuesta, y seguidamente, podía tomar el otro.

La autovaloración del sujeto se comprometía al plantearle que los problemas evaluaban el nivel de desarrollo de capacidades que estaban en la base de un amplio diapasón de profesiones. De esta manera el sujeto se comprometía en la esfera de sus capacidades, la cual tiene un elevado valor para la gratificación de la necesidad de autovaloración.

María V. fue valorada por sus profesores y maestros acorde con su autovaloración. En las valoraciones de los demás sobre ella, no aparecen los aspectos negativos que ella se autocritica.

María V. mostró gran objetividad en la valoración que hizo de sus compañeros, a quienes les señalaba tanto aspectos positivos como negativos, independientemente de su relación con ellos. Los muchachos se evaluaban mediante un cuestionario de 23 preguntas a través de las cuales debían valorar a 3 compañeros con quienes tuvieran una buena relación y a 3 hacia quienes mantenían una relación distante. De esta forma controlábamos el factor simpatía personal y podíamos apreciar una importante cualidad de la personalidad bien desarrollada, la objetividad hacia la crítica.

Jorge G., otro muchacho del grupo de escolares que expresaron una autovaloración altamente efectiva en la regulación de la conducta, escribe en su composición:

Mi carácter es inestable, en ocasiones me disgusto por cosas sin importancia, por ejemplo, cuando sin intención me pasan por alto en una actividad del colectivo, o cuando me hacen bromas; es entonces cuando trato de frenarme y no exteriorizar mi disgusto, aunque no soy nada rencoroso. Con mis amigos busco siempre ser lo mejor posible y gracias a ello he mejorado en algo mi carácter, que supongo debe ser tan variable por problemas familiares que tuve en mi niñez.

Detesto la autosuficiencia y considero una cualidad necesaria en mis amigos la modestia, me gusta andar en grupos pequeños y que todos participen por igual en cualquier actividad que se realice, soy bastante exigente con ellos.

Soy introvertido, lo cual considero que me lleva a no ser crítico en las reuniones donde participa un grupo grande de personas.

Soy algo pesimista. Creo entre mis mejores cualidades mi fuerza de voluntad; cuando me propongo algo trato de lograrlo por todos los medios y si me siento mal, pongo de mi parte para recuperarme.

Me gusta oír a mis padres cuando me dan consejos y analizar, además, en qué forma puedo aplicarlos en la vida cotidiana.

En este caso, como en el de María V., observamos un sistema formado por distintos elementos que guardan una relación armónica entre sí, además, se expresa por el muchacho una actitud reflexiva, y a su vez afectiva hacia los elementos que integran su autovaloración. Estos elementos, como habíamos afirmado en el caso de María V., no son producto de la improvisación ante la tarea planteada, sino expresan un alto grado de elaboración personal. Así, por ejemplo, es capaz de expresar un análisis causal de su falta de crítica en grupos, a pesar de que la crítica tiene un valor grande para él.

En este muchacho se observa una tendencia orientadora muy centrada en su personalidad y en su desarrollo moral, lo que en parte puede venir dado por los problemas que afrontó en su infancia. Se observa una sólida valoración de sus compañeros, y del papel que éstos han jugado en el desarrollo de su personalidad.

En conversación con su profesora de literatura, ésta nos expresó: "Jorge es un muchacho muy activo e interesado por la asignatura, es muy inteligente y agudo en sus juicios, sin embargo, es muy afectivo, y le cuesta trabajo participar ampliamente en las polémicas. Mi impresión es que tiene una gran riqueza interior."

Jorge tiene notas de sobresaliente en todas sus asignaturas, y es sumamente estudioso, lo cual se refleja en los juicios sobre él tanto de sus maestros, como compañeros y padres. Sin embargo, en su autorreflexión interior está totalmente orientado hacia sí mismo, tratando de resolver, como claramente expresa en su composición, una serie de insuficiencias que arrastra en su carácter. Su propia personalidad es el foco latente más fuerte de sus expectativas personales.

Para estos muchachos la autovaloración es una guía constante, un instrumento activo de su conducta cotidiana. En nuestra conversación con Jorge le preguntamos:

—¿Cómo te sientes cuando en la práctica actúas de forma opuesta con los principios que expresas?

Jorge nos respondió:

—Eso es un aspecto que me crea gran ansiedad, siempre me esfuerzo por ser consecuente con las cualidades positivas que poseo y lucho contra mis cualidades negativas; sin embargo, en ocasiones, me asaltan fuertes dudas sobre la forma en que he actuado, lo cual me afecta bastante.

Respuestas como éstas, aunque no con tanta afectividad como la expresada por Jorge, quien se siente un poco inseguro de sí mismo, son habituales en todos los muchachos de este grupo.

Otra escolar de este grupo, Elena H., nos planteó: "Debemos ser valientes y objetivos en nuestra evaluación propia, pues sólo a partir de ella podemos mejorar las insuficiencias de nuestra personalidad."

Todos los jóvenes de este grupo manifestaron un conjunto de características comunes en su autovaloración, y éstas fueron las siguientes:

1) La autovaloración forma un sistema en el cual unas cualidades se relacionan estrechamente con las demás. Así se presentan en la autovaloración, grupos de cualidades morales en correspondencia con nuestra moral, en las que aparecen cualidades como el colectivismo, la fuerza de voluntad, la modestia, la crítica, la auto-crítica y otras que se complementan adecuadamente con las antes señaladas. Además, también se enfocan por estos muchachos, grupos sólidos de cualidades orientadas hacia la profesión, entre las que tenemos: ser estudioso, expresiones de intereses cognocitivos orientados a la investigación, tendencia a la creatividad, etc.

Dentro de las cualidades expresadas en la esfera moral, se manifiesta un grupo de ellas, que a pesar de ser cualidades morales que influyen en toda la personalidad del sujeto, están orientadas especialmente hacia la actividad. Entre éstas tenemos: la persistencia, la fuerza de voluntad, la exigencia consigo mismo y otras.

2) En la autovaloración de estos muchachos puede observarse una valoración afectiva de sus contenidos. Los jóvenes utilizan expresiones afectivas para calificar algunas de las cualidades como: admiro, odio, detesto, etc. Además, se observa una actitud muy activa de los jóvenes hacia el material expresado en su autovaloración.

Por ejemplo, Jorge G, no se limitó a señalar su fuerza de voluntad, sino que junto a ella escribió: "Cuando me propongo hacer algo trato de lograrlo por todos los medios, si me siento mal pongo de mi parte para recuperarme."

Esta actitud activa evidencia la existencia de un conjunto de motivos y necesidades de la personalidad en base a las elaboraciones autovalorativas, las que se traducen en la conducta.

3) Los contenidos mismos de la autovaloración expresan una búsqueda profunda y precisa de los aspectos más valorados de la personalidad. Estos jóvenes resaltan cualidades no formales, sino orientadas hacia su vida práctica y que guardan estrecha relación con las exigencias que deben enfrentar.

4) Alrededor de las cualidades expresadas por el sujeto, se manifiesta un nivel de elaboración personal sobre la efectividad de las mismas y las causas que inciden en ésta. Esto se patentiza sobre todo en relación a las cualidades negativas, lo que es índice del papel activo de la autovaloración en el autoperfeccionamiento de la personalidad.

5) Estos escolares de manera general expresan elementos auto-críticos en su autovaloración cuya existencia es un índice objetivo de la activa reflexión consciente del sujeto sobre sí mismo, y por lo tanto, del papel activo de la autovaloración en la regulación de la conducta y en la autoeducación del sujeto, función que analizaremos más adelante.

Consideramos que estos índices constituyen elementos importantes para el diagnóstico del grado de efectividad de la autovaloración en la regulación de la conducta, así como de la efectividad de los motivos que integran la tendencia orientadora de la personalidad, que son los más importantes en estos jóvenes, o sea, los motivos morales y los orientados hacia la profesión.

Estos índices fueron establecidos no sólo a partir del análisis abstracto del contenido de las comparaciones, sino también por la corroboración de la efectividad de sus elementos mediante distintos métodos, como la entrevista, el cuestionario, sociogramas, etc., así como por la correlación de dichos elementos con los expresados por el sujeto en los ideales cuya efectividad se trabajó también con métodos experimentales. Sobre esta relación nos detendremos más adelante.

La efectividad de la autovaloración se constata por una vía multimetódica, orientada hacia distintos campos de la actividad del sujeto, donde se tienen en cuenta los resultados de la actividad de los escolares, unido a las elaboraciones conscientes sobre sí mismo, que hemos analizado. En nuestras investigaciones seguimos estrictamente el principio de la unidad del análisis de la conducta y las distintas manifestaciones del sujeto en la actividad, con las elaboraciones conscientes del sujeto.

Todos los escolares de este grupo eran jóvenes muy destacados, con excelentes calificaciones y de excelente prestigio entre sus padres, maestros y compañeros, a pesar de que algunos no contaban con simpatías personales. Sin embargo, no se les podía señalar nada en relación con su actitud ante la vida. Este grupo lo formaban 28 estudiantes de un total de 110 analizados.

A este tipo de autovaloración en nuestras investigaciones del trabajo: "Relación del ideal...",<sup>26</sup> la habíamos denominado *autovaloración estructurada*, aunque no la habíamos analizado por índices tan precisos como los señalados ahora.

Junto con estos muchachos analizamos otro grupo de estudiantes que manifestaban una autovaloración formal no efectiva, orientada hacia un marco muy estrecho de sus actividades.

En estos sujetos la autovaloración todavía no era un componente activo de su regulación conductual, y se orientaba hacia aspectos no esenciales de su actividad.

Analicemos algunos ejemplos de este grupo: Juana C., del 10º grado, expresó en su composición: "Creo que soy de carácter alegre, me gusta llevarme bien con todos mis compañeros, y saber divertirme en su momento. Me molesta que se metan en mis cosas y me ordenen lo que tengo que hacer. En ocasiones soy demasiado sentimental, lo cual creo que debo superar. Me gusta mucho ir al cine, y sobre todo, ver películas de aventuras."

En esta escolar podemos ver una tendencia orientada, básicamente dirigida hacia sí. Su análisis de sí misma se realiza dentro de un marco muy estrecho, no aparecen en su autovaloración cualidades morales ni cualidades orientadas hacia la actividad.

La autocrítica es extremadamente pobre y orientada sólo a una cualidad que a ella le crea tensión y malestar.

Esta joven expresa un fuerte deseo de ser independiente, el cual se manifestó también en nuestra conversación con ella; sin embargo, no ha formado aún los intereses y cualidades necesarios para cumplir exitosamente con sus deberes.

En conversación con ella, nos señalaba: "A mí no me gusta estudiar, vengo a la escuela porque mi abuela me obliga, solamente quisiera ser artista." Esta muchacha, en realidad, no siente ninguna inclinación hacia el estudio, y revela una gran pobreza de intereses, viviendo el presente como un momento obligado que se le exige desde fuera, sin ninguna vinculación individual con lo que hace. Esta posición daña tremendamente su personalidad, pues limita totalmente su autodeterminación con el pertinente estancamiento que esto produce en el desarrollo de las potencialidades autorreguladoras de la personalidad.

En esta situación, la muchacha lo único que hace es rechazar el medio escolar, del cual recibe también un rechazo sistemático que empeora su situación y la lleva a desarrollar cualidades de hostilidad e indiferencia a ese medio, que le permitan pasar lo mejor posible el tiempo dentro de él, sin dañar su autoestimación.

Una tendencia general de la educación contemporánea, es rechazar y criticar fuerte y sistemáticamente a los muchachos indisci-

plinados que manifiestan cualidades negativas en su personalidad, tanto por parte de padres como de maestros y compañeros, esto lo constatamos en nuestra investigación, titulada: "Relación de la autovaloración...",<sup>27</sup> a cuyos datos nos referiremos detalladamente más adelante. Esta tendencia es muy perjudicial en la educación del muchacho, y sobre todo, en la reeducación de los aspectos negativos de su personalidad.

El destacado psicólogo soviético D. I. Felschtein escribe: "En todos los casos, el trabajo con los adolescentes presupone: a) Atención, buena voluntad, relaciones de respeto hacia el niño; b) apoyo en sus cualidades positivas; c) confianza reafirmada hacia sus fuerzas morales y posibilidades potenciales."<sup>28</sup>

Esta trilogía de aspectos raramente se encuentra en el trabajo educativo sistemático.

En el caso de nuestra alumna Juana C., nosotros constatamos en la conversación con ella dos cualidades positivas, honestidad y valor para expresar lo que pensaba, sin embargo, estas cualidades no le fueron señaladas por ninguno de los profesores de la escuela.

En otros casos de este grupo se incluyen elementos morales en la autovaloración por los escolares, pero sólo aquellos que tienen un carácter muy generalizado y distante de las posibilidades conductuales del sujeto. Así, José L. escribe: "Yo soy un muchacho que cumplo con todos mis deberes, soy revolucionario. Soy alegre y entusiasta, me gustan mucho las fiestas, así como tener grata compañía siempre. En el resto de las cosas, creo ser como todos los muchachos de mi edad."

En la autovaloración de este escolar se observa una gran pobreza de sus intereses, así como de su esfera moral. Incluye la cualidad de revolucionario de forma aislada en el contenido de su autovaloración, la cual tiene una significación demasiado general y puede ser expresada estereotipadamente sin una verdadera asimilación de su contenido. En este sentido, apoya nuestra suposición sobre el contenido de su autovaloración el hecho de que no expresa ninguna cualidad personal que corresponda a la afirmación de ser revolucionario. Por otra parte, expresa que cumple todos sus deberes, lo cual es más un aspecto valorativo, que autorregulador, pues no son explícitas las cualidades que lo orientan en el cumplimiento de estos deberes, las que sí constituirían una guía real de su conducta. En su autovaloración, este joven expresa muy pobre reflexión sobre sí mismo.

Los muchachos con este tipo de autovaloración a la cual denominamos no estructurada en nuestro trabajo investigativo: "Relación del ideal...",<sup>26</sup> se caracterizan por los siguientes aspectos generales: a) La autovaloración no forma un verdadero sistema de elementos estrechamente relacionados, reflejando una gran pobreza

de cualidades morales y de cualidades orientadas hacia la actividad. La tendencia orientadora de la personalidad en estos muchachos es: a) muy pobre, pues viven fundamentalmente en tiempo presente; b) se expresa una fuerte tendencia a expresar en la autovaloración aspectos externos de la personalidad, comportamientos, más que las cualidades que determinan este comportamiento; c) no se observa en su autovaloración una elaboración personal sobre los contenidos expresados, los cuales no se analizan en ningún sentido. Hay muy bajo nivel de reflexión sobre los contenidos autovalorativos; d) la autocrítica expresada por los muchachos es nula y se manifiesta solamente orientada hacia alguna cualidad muy aislada de la personalidad.

En líneas generales se observa un nivel poco activo de relación hacia los contenidos autovalorativos por el escolar. En su autovaloración está más acentuada la función valorativa y descriptiva, que la autorreguladora.

Estos muchachos, en general, no se destacan por elevados logros en ninguna de las esferas de su actividad, aunque algunos tienen notas muy elevadas, pues no podemos hacer un análisis mecánico entre los productos de la actividad y los aspectos reguladores internos que orientan ésta. Muchos de estos muchachos, como analizaremos posteriormente, al estudiar el nivel de adecuación de la autovaloración, tienen una autovaloración inadecuada por sobrevaloración, y se esfuerzan por el éxito sólo para gratificar su necesidad de autovaloración y de prestigio. Sin embargo, ni el estudio, ni la profesión, ni el desarrollo de su esfera moral, son los resortes reales que impulsan sus resultados, y por tanto, no serán contenidos significativos de su autovaloración.

Claro está, todos los instrumentos aplicados en las distintas investigaciones realizadas por nosotros, tenían un carácter supuestamente anónimo para los sujetos participantes.

Después de lo que hemos analizado podemos hacer la división de dos aspectos esenciales para el estudio de la autovaloración: a) Su contenido; b) su dinámica. (El nivel de asimilación de estos contenidos.)

El contenido recoge todo lo que el sujeto expresa como producto de su análisis, mientras que la dinámica se manifiesta en el nivel de valoración afectiva de este contenido, así como en su poder movilizador, este último el que se expresa por la fundamentación y la reflexión del sujeto alrededor de sus contenidos autovalorativos.

En nuestra investigación hemos podido determinar que el contenido y la dinámica forman una unidad indisoluble entre sí que se expresa claramente en la autovaloración cuando ésta tiene un papel regulador efectivo sobre la conducta del sujeto. En esto se expresa nuestra premisa teórica de que lo cognoscitivo y lo afectivo forman

una unidad funcional en el seno de la autovaloración. En la medida en que los contenidos reflejados en la autovaloración expresan más fielmente las necesidades del sujeto, manifestarán una fundamentación mayor en su base, y un poder movilizador superior sobre la actividad del escolar, lo cual se manifiesta claramente en los ejemplos analizados.

El poder movilizador del contenido autovalorativo se expresa dentro de las composiciones de la siguiente forma: a) Conducen el análisis causal de determinadas cualidades expresadas en la autovaloración; b) se manifiesta dentro del mismo contenido de las composiciones el papel activo del contenido autovalorativo sobre la conducta cotidiana, por ejemplo, "considero una cualidad necesaria entre mis amigos la sencillez", aquí la expresión de esta cualidad se realiza unida al análisis de su papel activo en la elección de las amistades, no limitándose al nombramiento de la misma. También en el ejemplo de María V. se evidencia cuando ella afirma:

"Soy muy estudiosa, en este aspecto a veces me disgusto mucho con compañeros míos, pues en el estudio soy muy exigente conmigo misma y me molestan mucho las actitudes de indiferencia por parte de otros compañeros, hasta en mis hermanos." En esta afirmación María V. no sólo expresa la cualidad de estudiosa, sino la posición que esta cualidad la lleva a adoptar ante una situación de su vida cotidiana.

La fundamentación del contenido es también expresión del poder movilizador de las necesidades que se encuentran en su base, debido a que en ella se expresa la búsqueda activa por parte del sujeto del conocimiento sobre sus cualidades, así como el establecimiento de un sistema consolidado y coherente en base a las mismas, lo que es expresión, sin duda, de una conducta motivada.

El contenido autovalorativo a través del razonamiento y la reflexión, refuerza la intensidad y la orientación de las necesidades que se encuentran en su base, pues el razonamiento es una unidad afectivo-cognitiva, con fuerte potencial emocional, que tiene en su base las necesidades por un lado, y por otro, las vivencias que el sujeto siente en el proceso del conocimiento mismo, en sus relaciones con el medio. Cuando la reflexión y el razonamiento no están comprometidos con las necesidades de la personalidad, no se expresan como vivencias.

Partiendo del análisis realizado de los contenidos autovalorativos podemos establecer con precisión, mediante los índices señalados para determinar el poder movilizador de la esfera motivacional, un diagnóstico de las necesidades y motivos en la regulación de la conducta. En este sentido adquiere particular importancia el estudio de la esfera moral de los jóvenes a través de la autovaloración.

Los índices diagnósticos establecidos por nosotros, son el resultado de un conjunto de investigaciones realizadas, en las que se constata por diversas vías la efectividad de las mismas mediante metódicas distintas. Aunque no creemos que estén agotadas con nuestra elaboración las regularidades de la autovaloración en la personalidad, sí constituye una primera variante, que nos posibilita estudiar el poder regulador efectivo de la autovaloración sobre la conducta, y al mismo tiempo, las necesidades y motivos que se encuentran en su base.

Nos parece que este enfoque del estudio de la motivación, aunque algo más complejo, nos permite librarnos en gran medida del enfoque pragmático y funcionalista que subsiste en esta área de la psicología. La motivación es un aspecto esencial y definitorio de la personalidad humana, por lo tanto, se expresa activamente en los diferentes subsistemas complejos que integran ésta, entre los cuales ocupa una posición importante la autovaloración.

Querer estudiar la motivación fuera de la personalidad es un error metodológico esencial, heredado de la psicología funcionalista, el cual nunca nos conducirá a la verdadera esencia del proceso motivacional.

La última función que analizaremos en la autovaloración es la autoeducativa. Esta función está muy relacionada con la autorreguladora, sin embargo, no siempre la autorregulación conduce a la autoeducación.

Esta función de la autovaloración ha sido poco estudiada por la psicología en la investigación concreta, y la autoeducación se plantea como un principio general del funcionamiento de la personalidad, que ha ocupado un lugar destacado, sobre todo, en la literatura filosófica. Es una tarea de la psicología determinar con precisión los elementos de la personalidad que inciden en la autoeducación, así como sus características y forma de expresión.

Indudablemente la autoeducación es un complejo proceso de reflexión consciente, mediante el cual el sujeto se orienta por objetivos conscientemente establecidos, a través de los cuales valora sus acciones y vivencias en forma de éxito o fracaso de sus distintas conductas.

B. P. Kiseliev escribe:

... la autoeducación moral presupone la existencia de la autoconciencia, y de una capacidad más o menos desarrollada para el autoconocimiento y la autovaloración. Esta capacidad surge en el hombre de la necesidad de orientarse a sí mismo en la marcha de su interacción práctica con el mundo exterior y con otras personas. El hombre compara el resultado de la acción

con el objetivo que se plantea frente a sí, y si el resultado no lo satisface, él busca y prueba nuevos medios, otros modos de acción. Este autocontrol constante sin el cual la exitosa actividad práctica no sería posible, se desarrolla sobre la base de la autoconciencia y la reflexión.<sup>34</sup>

La autoeducación desde nuestro punto de vista representa el momento superior de desarrollo de la función autorreguladora de la autovaloración, ella implica no sólo la participación activa de los distintos elementos autovalorados en la conducta, sino una efectiva retroalimentación que le posibilite al sujeto reorientar su actividad cuando ésta no responde a sus verdaderos objetivos. Nosotros creemos que esta función exige un determinado nivel de desarrollo de la autocritica, que le posibilite al sujeto una valoración objetiva de los resultados de su actividad, así como una vivencia negativa de estos resultados cuando los mismos no se corresponden con las necesidades y valores expresados conscientemente en forma de objetivos y de contenidos autovalorativos.

Pueden existir contenidos autovalorativos muy efectivos, y sin embargo, las vías de retroalimentación estar bloqueadas por distintos mecanismos defensivos de la conciencia, que enmascaran los resultados reales de la actividad para garantizar el equilibrio de la autovaloración en un nivel muy elevado, gratificando la necesidad de prestigio personal, etcétera.

En nuestro trabajo de investigación "Relación del ideal...",<sup>35</sup> obtuvimos ejemplos muy interesantes de jóvenes con autovaloración autocritica, la cual respondía con objetividad a las características del escolar. Irene F., de 15 años, escribe al valorarse a sí misma:

Quisiera ser más exigente, no tanto conmigo misma, como con mis compañeros, pues para mí soy bastante exigente, aunque uno siempre puede dar más, pero debo aumentar mis exigencias con el colectivo, y para ello, me preocupo por las dificultades que presentan mis compañeros.

También quisiera ser más entusiasta en todas las actividades, pues aunque soy alegre, a veces me falta entusiasmo en algunas tareas, para esto trato de participar en actividades con otros jóvenes que sean más entusiastas, para tratar de erradicar esa dificultad.

Creo, que además no debo ilusionarme tanto con las cosas, porque soy muy propensa a ilusionarme con cualquier noticia probable y si después no se da la situación prometida, me decepciono en exceso. Para esto no estoy haciendo ningún esfuerzo específico, pero trataré de imponerme algo, de empeñarme en un esfuerzo bastante grande, aunque no creo que me sea tan fácil erradicarlo.

Me gustaría compartir más la recreación con mis amigos, pues el día de recreación prefiero leer o dormir, mientras ellos bajan a conversar, ver películas, o divertirse por ahí. Para ello me propongo acompañarles.

Quisiera que todos los que conozco me tuvieran simpatía, pues a veces no saludo mucho, pero esta dificultad no es grave.

Por lo demás, me gusta ser como soy, aunque quizás sea demasiado complaciente. Lo fundamental es formarme integralmente y sin prejuicios, y en esto, estoy segura de lograrlo. Todos podemos tener nuestras dificultades.

La autovaloración de esta escolar está permeada por un elevado sentido autocrítico desde su comienzo, pero no de una autocrítica pesimista y fatalista, sino muy activa, en el sentido que refleja en cada uno de sus aspectos las medidas tomadas en la práctica para su superación. Dentro de su autovaloración, esta escolar discrimina con mucha exactitud lo esencial de lo secundario dentro de sus características, y en forma general se plantea con optimismo y seguridad alcanzar sus metas en la formación de su personalidad.

La autovaloración de esta escolar coincide plenamente con la valoración realizada por sus compañeros de aula. Veamos los resultados a través de algunas de las preguntas del cuestionario elaborado para la valoración grupal:

	SI	NO
1. Se le ve relacionarse con los demás, establece fácil comunicación con todos.	4	35
7. Defiende con firmeza su opinión, aunque los demás no estén de acuerdo.	2	37
8. Es un compañero divertido, con el que se pasan buenos ratos.	10	29
10. Cuando tiene criterios de algún compañero, se los plantea de frente.	2	37
11. Se esfuerza mucho para obtener lo que desea, manteniendo su fuerza aunque se le presentan fracasos.	25	14
13. Tiene temor a hablar en grupo, se comporta más bien retraído ante los demás.	38	1
19. Se destaca por su combatividad ante lo mal hecho.	0	39

La coincidencia entre la autovaloración de esta escolar, y la valoración del grupo es extremadamente significativa y elevada.

Jorge G., cuya composición ya presentamos, escribe en su primer párrafo: "Mi carácter es inestable, en ocasiones me disgusto por cosas sin importancia, por ejemplo, cuando sin intención me pasan por alto en una actividad del colectivo o cuando me hacen bromas, es entonces cuando trato de frenarme y de no exteriorizar mis disgustos, aunque no soy nada rencoroso. Con mis amigos busco siempre ser lo mejor posible y gracias a ellos he mejorado en algo mi carácter."

Este estudiante, igual que Elena, coloca en un primer plano de su autovaloración el análisis autocrítico de su personalidad, e incluye en su autocrítica un aspecto esencial de la misma que tiene una fuerte significación para él. Junto a esto, se expresa en la composición su esfuerzo consciente por controlar esta deficiencia.

Deborah R. escribe: "Tengo muchas deficiencias en el carácter, pues todavía no he logrado moldearlo en beneficio mío, por la cosa más pequeña lloro o me molesto, aunque no soy extremadamente susceptible...". Más adelante escribe: "...todavía me quedan rasgos de infantilismo, pero pienso erradicarlos antes de que acabe este curso."

También esta escolar refleja deficiencias profundas que debe superar en su personalidad, las que conspiran indudablemente contra el equilibrio de su autovaloración, y el desarrollo de vivencias positivas a partir de ésta, sin embargo, como en los casos anteriores, predomina en ella el optimismo y la seguridad de vencer las deficiencias de su personalidad.

Estos jóvenes tienen adecuadamente desarrollada la capacidad autocrítica de su personalidad, y junto a ésta, la posibilidad de movilizar su conducta en dirección a la superación de sus deficiencias, lo cual expresan abiertamente a través de las medidas que toman en relación con los defectos conscientemente reconocidos. Creemos que en estos dos aspectos se sintetiza básicamente la función autoeducativa de la autovaloración.

El índice más significativo de la adecuación autocrítica de estos jóvenes, es que los mismos son muy valorados por sus padres y maestros, recibiendo todos ellos calificaciones muy elevadas en la escuela. Precisamente, la expresión autocrítica de su autovaloración refleja el carácter adecuado de la misma. Es importante tener en cuenta tres índices objetivos expresados por estos sujetos, junto con la autocrítica, para poder afirmar categóricamente que estamos frente a una autovaloración apropiada por su contenido. Éstos son: a) Manifestación de optimismo y seguridad de vencer las deficiencias; b) carácter activo de la personalidad frente a las deficiencias, expresado por las conductas adoptadas para la superación de éstas, y en la valoración consciente de sus causas y efectos; c) adecuado nivel de reflexión sobre los contenidos autovalorados.

La autocrítica unida a la acción constante por la superación de los defectos, es el mejor índice de la flexibilidad, la integridad y la estabilidad de la autovaloración, aspectos esenciales de una autovaloración adecuada. La flexibilidad se expresa en la posibilidad de incluir elementos autovalorativos opuestos a la tendencia autovalorativa general de la personalidad, y la integridad se expresa en las posibilidades de la autovaloración de asimilar estos elementos disonantes, sin cambiar cualitativamente su carácter, o sea, el sujeto se autorreconoce deficiencias indeseables, pero no por ello comienza a subvalorarse.

La función autoeducativa de la autovaloración no depende sólo de la riqueza y el carácter activo de los contenidos de la misma, sino también de la capacidad autocrítica del sujeto, y de la adecuación de su autovaloración, o sea, la capacidad autoeducativa es un producto superior del desarrollo integral de todos los aspectos de la autovaloración.

La función autoeducativa de la autovaloración debe convertirse en un objetivo de la pedagogía socialista, pues la misma es una condición necesaria del desarrollo armónico de la personalidad. El perfeccionamiento de sus cualidades personales orienta la personalidad hacia la consecución de sus más elevados objetivos.

El autoperfeccionamiento de la personalidad, orientado hacia los objetivos más elevados de la cultura y la ideología, representa la condición esencial para el desarrollo de la nueva moral socialista que le permite al hombre orientarse, esencialmente, por elevados valores ideológicos y espirituales, y que a su vez, le permite superar toda influencia nociva sobre los objetivos que se plantea alcanzar.

La función autoeducativa de la autovaloración es uno de los aspectos psicológicos de la autoeducación de la personalidad, aunque con ella no se agota la explicación de tan complejo fenómeno.

### La adecuación de la autovaloración y su significación psicológica

Tradicionalmente, la función autorreguladora de la autovaloración se ha estudiado en la literatura psicológica a través de su adecuación, abundando estudios sobre las causas y las formas de manifestación de la autovaloración inadecuada, así como de la incidencia de los distintos tipos de autovaloración sobre la personalidad.

Como ya hemos planteado en el presente trabajo, creemos que el contenido mismo de la autovaloración tiene un papel esencial en su función autorreguladora, aunque reconocemos la importancia de su adecuación en la regulación de la conducta. Consideramos que el contenido de la autovaloración y su nivel de adecuación forman una unidad funcional indisoluble en el seno de la autova-

loración, y que incluso se puede estudiar su adecuación a partir de sus contenidos.

Desde nuestro punto de vista, la autovaloración adecuada debe incluir los siguientes aspectos: a) Riqueza de contenido que posibilite al sujeto orientarse conscientemente y con apropiada previsión en todas las esferas de su actividad; b) flexibilidad, es decir, posibilidad de asimilar elementos autovalorativos disonantes con la tendencia general de la personalidad, así como de analizar y asimilar resultados no acordes a las expectativas personales; c) integridad; por integridad designamos la tendencia de la autovaloración a mantener su estabilidad y sus particularidades cualitativas a pesar de la asimilación de elementos autovalorativos disonantes y de conductas o resultados de la actividad que no se corresponden con el nivel de aspiración del sujeto.

Hasta el presente, la adecuación de la autovaloración se ha estudiado esencialmente mediante técnicas experimentales, que de una u otra forma se derivan de la técnica de Hoppe, de solución de tareas de distintos niveles de dificultad, evaluándose la adecuación por dos índices principalmente: a) Las reacciones del sujeto ante el fracaso; b) las particularidades de la ejecución misma de las tareas.

Creemos que aunque este método nos ofrece resultados muy interesantes, es necesario ir a la elaboración de nuevas técnicas que nos permitan evaluar en toda su magnitud los tres parámetros que hemos incluido en el concepto de autovaloración adecuada, donde se recojan no sólo resultados de la acción de los sujetos, sino también sus elaboraciones en relación con la situación que enfrentan.

Partiendo de la reacción del sujeto ante el fracaso, ha sido establecida la categoría "afecto de inadecuación" o "reacción afectiva inadecuada" (L. S. Slavina, L. I. Bozhovich, T. L. Yufierieva y otros) para designar la reacción afectiva que algunos escolares manifiestan ante el fracaso, la cual va orientada a desplazar las causas del mismo hacia el exterior, reaccionando el sujeto agresivamente ante el experimento y el experimentador, considerándolos como los causantes de su fracaso. Estos muchachos intentan de esta forma preservar una elevada autovaloración que han formado como producto de sus éxitos anteriores, encubriendo su responsabilidad ante el fracaso.

Los distintos autores que han estudiado esta reacción señalan como causa psicológica de la misma, la contradicción entre su elevado nivel de aspiración, formado por los éxitos anteriores del escolar, con las posibilidades reales de ejecución, unido a una inseguridad no consciente en sí mismo como producto de los fracasos en la actividad.

Los ejemplos que más abundan en base a la contradicción señalada, se refieren a escolares que han tenido muy buenos rendimientos docentes históricamente acumulados en la escuela y que han disminuido bruscamente estos resultados en determinadas etapas del desarrollo de la personalidad.

Los autores que han estudiado el afecto de inadecuación, si bien se orientan esencialmente a la determinación de la naturaleza psicológica del mismo y no de la inseguridad no consciente que se encuentra en su base, ponen énfasis en la relación existente entre la manifestación de la reacción emocional inadecuada y la disminución brusca de los resultados docentes de estos escolares, con relación a las notas históricamente acumuladas por ellos. En el estudio del afecto de inadecuación se ha establecido, que los escolares con una autovaloración elevada que disminuyen bruscamente sus resultados habituales en el estudio, conservan una fuerte necesidad de mantener su elevada autovaloración; sin embargo, los fracasos objetivos han comenzado a crear en el escolar inseguridad en sus posibilidades, la cual permanece enmascarada a su conciencia para no dañar su imagen autovalorativa.

En esta situación, cuando el muchacho enfrenta un fracaso en una actividad significativa para él, reacciona muy agresivamente y orienta su agresión hacia factores externos a sí mismo, que considera como causantes del fracaso. En el análisis de estos resultados, consideramos que se establecía por los autores una relación demasiado directa y situacional entre los resultados objetivos de la actividad, y las particularidades psicológicas de la reacción afectiva inadecuada, no profundizándose la verdadera naturaleza psicológica de esta reacción.

Nosotros consideramos que la disminución brusca de los resultados puede conducir a reacciones emocionales en cualquier persona, pero la ausencia de autocrítica y la inseguridad propias de la reacción emocional inadecuada, tienen tras sí una naturaleza psicológica mucho más compleja que la simple disminución brusca de los resultados acostumbrados.

En nuestra investigación "Particularidades del comportamiento de la inseguridad en alumnos con éxito y fracaso escolar",<sup>25</sup> intentamos encontrar una relación más precisa entre la inseguridad y la autovaloración inadecuada, así como otras posibles causas de la inseguridad que no fueran la disminución brusca de los resultados docentes acostumbrados. Para esto tomamos dos muestras de alumnos que no habían presentado fluctuaciones en sus resultados docentes durante los últimos cuatro cursos de vida escolar: 20 habían mantenido calificaciones de excelente durante esos años y los otros 20, aunque no habían repetido ningún curso, eran alumnos con un promedio de aprobado en sus calificaciones de esos últimos cuatro años.

Estos jóvenes participaron en el experimento de solución de tareas de distintos grados de dificultad. En el experimento le ofrecimos a los escolares cuatro series de problemas de razonamiento matemático, de 8 problemas cada una. Los problemas tenían un valor que se correspondían con su posición en la serie, y con su grado de dificultad; así, el problema 1 valía 1 punto, era el más fácil; el 5 valía 5 puntos, y así sucesivamente, hasta llegar al 8 que era el más difícil de cada una de las series.

Para comprender la autovaloración de los jóvenes en la realización de las tareas, les planteábamos: "La solución de los problemas de las series, como ustedes pueden ver, no implica un conocimiento profundo de matemática superior, sino la ejercitación de determinadas operaciones intelectuales que son componentes importantes de distintas capacidades necesarias para la realización exitosa de profesiones técnicas. En este sentido la puntuación de la prueba es un índice que nos ayudará a conocer la orientación de sus capacidades."

Para comprometer la autovaloración del escolar utilizamos las capacidades por ser uno de los aspectos más valorados de la personalidad, así como por ser un aspecto de ella estrechamente vinculado con la actividad fundamental de los escolares superiores, el estudio y la elección profesional.

Unido a esta metódica experimental, en la investigación fueron utilizados cuestionarios personales a los que el sujeto debía responder después de realizada la prueba, así como cuestionarios en los que el sujeto tenía que valorar a 6 de sus compañeros y a sí mismo, a través de una serie de preguntas. Los resultados generales de la ejecución experimental de estos muchachos fueron los siguientes (Tabla 1):

TABLA 1

Problema por donde comienza su selección

1	2	3	4	5	6	7	8	Nº del problema
0	1	0	2	6	2		9	escolares con éxito escolar
10	1	1	3	2	1		2	escolares con fracaso escolar

Otra categoría significativa de la ejecución experimental que adquiere una significación diagnóstica en nuestra investigación, tanto para determinar la inseguridad, como la adecuación de la autovaloración, es la categoría de cambio brusco ante el fracaso. Consideramos como tal, la reducción del nivel de dificultad del problema elegido en tres o más niveles después de un fracaso.

De los jóvenes con éxito escolar sólo 3 manifestaron cambios bruscos, mientras que de los jóvenes con bajos resultados históricamente acumulados en la docencia, 12 manifestaron este tipo de reacción ante el fracaso. Por supuesto, la significación psicológica de este índice no fue el producto de nuestra intuición, sino de su convergencia con los resultados de otros métodos. Los 3 jóvenes con éxito escolar que manifestaron cambios bruscos en la elección después del fracaso, manifestaron también reacción emocional inadecuada, mientras que de los 12 jóvenes con bajos resultados docentes que expresaron el cambio brusco en la elección, 9 manifestaron conscientemente su inseguridad en sí mismos en los cuestionarios personales aplicados después de la ejecución experimental.

Los jóvenes con bajos resultados docentes manifiestan una fuerte tendencia a la subvaloración y a la inseguridad en sí mismos, la que se expresa en los siguientes índices: a) Autovaloración extremadamente baja. Un nivel de aspiración muy bajo con relación a sus posibilidades intelectuales; b) rápido desmoronamiento de la autovaloración ante el fracaso, lo que se expresa en la disminución brusca del nivel de su elección después de experimentar el fracaso. Este índice demuestra la inconsistencia de la autovaloración, y en este sentido, es expresión de su carácter inadecuado, así como de la inseguridad que el sujeto siente en sus fuerzas; c) 9 de los 20 escolares de este grupo expresaron directamente en el cuestionario, sentirse inferiores a sus compañeros, y con menos posibilidades para la realización de las tareas.

En estos muchachos es lógica la expresión de inseguridad y de subvaloración, pues han ocupado durante varios años una posición de alumno desventajado con relación al grupo, incidiendo sobre ellos no sólo las malas calificaciones, sino la valoración de padres, maestros y compañeros aventajados, que en líneas generales expresa un rechazo hacia ellos, así como una subvaloración explícita de sus cualidades y capacidades.

Estos muchachos llevan conscientemente dentro de sí la expectativa del fracaso, lo cual afecta de forma sistemática tanto los resultados de su actividad, como su preparación para la misma, pues siempre se muestran escépticos de poder obtener buenos resultados en ella.

Luis S., uno de los muchachos de este grupo, desde su entrada al aula para el experimento nos mostró una franca hostilidad, comenzó sus realizaciones por el problema 8, y al fracasar, bajó inmediatamente al 1. Se le notaba agresivo, aunque su agresividad no era la típica del afecto de inadecuación, sino más bien expresaba insatisfacción consigo mismo. En la realización del tercer problema nos dijo que se sentía mal y que deseaba abandonar la prueba, accedimos y él salió del aula.

Dos días después del experimento lo entrevistamos. Al comienzo se manifestó muy hostil y poco comunicativo, sin embargo, valoramos su honestidad personal y su calidad humana partiendo de su franqueza para expresar lo que sentía y pensaba en las distintas situaciones. Al sentirse valorado y no rechazado comenzó a identificarse gradualmente con nosotros, y comenzó a decirnos todo lo que pensaba y sentía con relación a su posición en la escuela; en este sentido nos dijo:

—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 haga, sólo por el hecho de ser yo, ya es mal valorada.

Cuando le preguntamos por qué se había comportado tan agresivamente en el experimento, si ni siquiera nos conocía, respondió:

—Sabía que iba a salir mal, lo presentía, y me molestaba hacer el ridículo frente a otros compañeros, además, yo tengo rechazo por las actividades que la escuela organiza.

La agresividad de Luis se debió al rechazo que sentía por la escuela, y a un sentimiento de valoración personal que no ha perdido, a pesar de subvalorarse, y que se veía frecuentemente dañado en las actividades escolares.

Luis buscaba la valoración positiva que necesitaba mediante el deporte, donde era muy destacado, y a través de la indisciplina. Su subvaloración en las tareas escolares no se había generalizado a toda su personalidad, sin embargo, la dañaba sensiblemente en su desarrollo, limitando la formación de intereses docentes y profesionales, así como de cualidades tales como la disciplina, el colectivismo, la afabilidad, la seguridad en sí mismo, etc.

En otros escolares de este grupo, la subvaloración se expresaba en indiferencia y total pasividad hacia las tareas, así Juana K., al preguntarle por qué se mantenía a un nivel tan bajo en sus ejecuciones, nos respondió:

—Realmente las tareas planteadas no me interesaban, yo sé que no tengo capacidad para carreras que impliquen matemática, física ni química. Mi mayor aspiración es terminar el pre, después me orientaré por alguna carrera de letras.

Explicar la inseguridad de estos muchachos, así como las causas de su subvaloración no es una tarea difícil, pues sus repetidos fracasos escolares, unido a la valoración negativa y pobre de los demás sobre ellos constantemente, provocan vivencias de fracaso que determinan inseguridad y conciencia de inferioridad con relación a los demás.

Sin embargo, ¿cómo explicar la existencia de inseguridad, condición necesaria para la reacción afectiva inadecuada, en jóvenes con éxitos docentes elevados y estables, que gozan de una elevada valoración de su medio desde que eran pequeños?

Desde nuestro punto de vista, partiendo de los resultados de la investigación, consideramos que la inseguridad es ante todo, el producto de la autovaloración inadecuada en estos jóvenes, de la sobrevaloración de sí mismos y no de la disminución brusca de los rendimientos en la actividad, lo cual, por supuesto, puede engendrar inseguridad si el *stress* llega a destruir la imagen autovalorativa del sujeto. Sin embargo, la exagerada sensibilidad e intolerancia al fracaso, refleja la poca flexibilidad de la autovaloración del sujeto, y su incapacidad para asimilar elementos o conductas disonantes con su tendencia general, lo cual es un sólido índice de inadecuación.

La inseguridad que está en la base de la reacción emocional inadecuada de estos sujetos, tiene la misma raíz psicológica que la inseguridad que expresan los sujetos que se subvaloran, es decir, la reiterada vivencia de fracaso, sin embargo, ¿cómo explicarse la vivencia de fracaso en sujetos tan bien valorados, y que obtienen resultados tan elevados en su actividad fundamental? En primer lugar, debemos recordar que el fracaso es una categoría subjetiva, que depende ante todo de las aspiraciones que el sujeto se plantea. Esta categoría psicológica no puede ser explicada directamente de los resultados objetivos de la actividad, sin tener en cuenta otros aspectos internos reguladores de la personalidad, como son el tipo de autovaloración del sujeto, su nivel de aspiración, etc. Partiendo de lo antes expuesto, consideramos lo siguiente: los muchachos con éxitos escolares que expresan la inseguridad en sí mismos, son muchachos que han recibido desde muy pequeños una valoración demasiado elevada, centrada sobre todo en resaltar sus capacidades y virtudes sobre los demás escolares, sin contener ningún tipo de crítica, o análisis objetivo de las cualidades que conducen al éxito. Este tipo de valoración externa estimula al máximo la necesidad de autovaloración del sujeto, la que se desarrolla aceleradamente en la medida en que el joven recibe tantas vivencias de éxitos centradas de forma absoluta alrededor de su persona.

El desarrollo desmedido de la necesidad de autovaloración, determina que ésta pase a ocupar el lugar central en la jerarquía de motivos del sujeto, y que el mismo "conciencialice" la necesidad de ocupar una posición más destacada que el resto de los jóvenes que le rodean. En esta situación, y aunque parezca paradójico, el joven experimenta la vivencia de fracaso con tanta frecuencia como los muchachos con pobres resultados docentes. ¿Cómo se produce esta vivencia con tal elevada frecuencia?

La forma de valoración social sobre estos jóvenes conduce a la deformación de su autovaloración por sobrevaloración, la que se caracteriza por un nivel de aspiración que lo impulsa a querer ser siempre el más destacado, y estar por encima de sus compañeros, objetivos que de no ser obtenidos producen en él una profunda vivencia de fracaso, independientemente de sus resultados reales en la actividad. Este nivel de aspiración, que no tolera contrariedades y que se orienta básicamente a la exaltación de la individualidad, lo hemos denominado *nivel de aspiración artificialmente elevado*, pues sus objetivos no responden a las posibilidades reales de ninguna persona, por destacada que sea, ya que existirán momentos en que otras serán más exaltadas, más valoradas, o más reconocidas.

El nivel de aspiración elevado de modo artificial, correspondiente a la sobrevaloración, determina que el joven en gran número de situaciones aparentemente normales, percibe el fracaso, en igual magnitud que el mayor fracaso aparente del estudiante que suspende. En estos jóvenes la vivencia de fracaso sólo aparece de forma más sutil y enmascarada, siendo muy difícil a la observación externa por su mayor carga subjetiva. Por ejemplo, si un joven con estas características saca 99 puntos en un examen y otro de sus compañeros obtiene 100 y las felicitaciones del profesor, él percibe esto como un fracaso, y si saca 100, pero el examen más valorado y más elogiado es el de otro compañero, se frustra igualmente. Evidentemente, la vivencia de fracaso en estos jóvenes no se condiciona por el contenido frustrante objetivo de los hechos, sino por el nivel inalcanzable e inadecuado de sus pretensiones subjetivas condicionado por la sobrevaloración.

En muchas publicaciones se tiende a confundir el nivel elevado y persistente de la autovaloración, con la sobrevaloración (Serebriokova, A. I. Lipkina y otros). Lipkina escribe: "Es característico para todos los niños con adecuada autovaloración, independientemente de su éxito, aumentar en un nivel de dificultad su elección después del éxito, y disminuirlo en un nivel después del fracaso." Creemos que al generalizar este planteamiento sobre la conducta del niño en el experimento como índice de la autovaloración adecuada, nos alejamos de la esencia psicológica de la misma, que es precisamente un nivel de aspiración adecuado, así como su flexibilidad y estabilidad. El nivel de aspiración adecuado puede ser alto y persistente cuando el sujeto ha tenido una trayectoria de elevados éxitos, sin que esto implique la existencia de sobrevaloración. Por el contrario, creemos que la objetividad y la perseverancia son características distintivas de la autovaloración adecuada.

Como ejemplo de lo expuesto, tenemos a la alumna Lissette M., muy destacada por sus resultados docentes en la escuela, quien incluso se ganó un viaje a la URSS por sus calificaciones. Lissette

comenzó la elección de los problemas por el número 8 (el más difícil) de una de las series, lo tuvo mal. Sin disminuir su nivel de aspiración pasó al 8 de otra de las series y lo resolvió bien, resolviendo de igual forma los problemas más difíciles de las 2 series restantes.

Al terminar sus ejecuciones nos pidió continuar resolviendo el problema en que había fallado, y después de una hora de intensa labor ante la espera y la expectativa de sus compañeros de aula, entre los cuales habían varios que ya habían resuelto ese problema, a pesar de no ser tan destacados como ella, Lissette nos presenta nuevamente su respuesta, la que fue de nuevo errónea. Ante esto, a pesar de la presión social reinante, permitida ex-profeso por nosotros, su reacción fue pedirnos que le explicáramos el problema, escuchando con gran interés y atención nuestra explicación, y comprendiendo perfectamente sus errores.

Conversando con ella le preguntamos:

—¿Por qué razón te mantuviste resolviendo los problemas más difíciles a riesgo de perder puntuación, si ya te habías equivocado en el primero?

Lissette nos respondió:

—A pesar de haber fallado en el primero, sentí que la lógica de ese tipo de problema no me era imposible, y me interesé por vencer las dificultades que este tipo de problemas me planteaba, siempre me ha gustado mucho vencer ante las cosas difíciles. Son sólo éstas las que proporcionan un verdadero interés en la vida científica para la que nos debemos preparar.

Indudablemente, la aspiración de vencer lo difícil esta escolar la ha formado a través de su exitosa vida escolar, aunque su posición ante el fracaso está determinada ante todo, por una fuerte convicción de cuál debe ser la posición del hombre ante las dificultades, unido a su futura perspectiva científica, y a su interés cognoscitivo sobre la tarea dada. La autovaloración elevada de esta escolar era un fuerte impulso para vencer las tareas, sin embargo, su alto nivel de aspiración tenía en su base una determinada concepción del mundo y de sí misma, muy distinta de la simple búsqueda de prestigio personal y del deseo de resaltar sobre los demás.

La sólida elaboración conceptual que se encuentra en la base de la autovaloración de esta joven, posibilita la flexibilidad de la misma, es decir, la asimilación de resultados que no son propios a la tendencia general de su personalidad, pues esta valoración no está tan centrada en los resultados, sino en las posiciones que se asumen para alcanzarlos.

El eslabón esencial para comprender la esencia psicológica de la sobrevaloración en la personalidad, es el nivel de aspiración artificialmente elevado que caracteriza a la misma, el cual se ha desarrollado en base a una determinada valoración social, que unido a este nivel de aspiración, conduce a un predominio de los motivos individualistas de la personalidad, así como a una elevada inseguridad del sujeto en sí mismo.

Pensamos que la explicación del surgimiento de la inseguridad por el nivel de aspiración artificialmente elevado, es una de las vías del surgimiento de la inseguridad en los jóvenes que se sobrevaloran, aunque creemos que la sobrevaloración y la inseguridad que debe acompañar las formas inadecuadas de autovaloración, pueden presentar distintos orígenes y formas de expresión, que deben ser profundizados en la investigación concreta.

El predominio de los motivos individualistas alcanza un nivel tal, que gradualmente empobrece otros intereses y motivos de la personalidad, sobre todo los de tipo moral. Esto lo demostraremos ampliamente en la parte que dedicaremos al análisis del papel de los ideales en la personalidad, con relación a los cuales hemos obtenido determinados resultados que corroboran plenamente este planteamiento.

En nuestra investigación "Rol de los ideales morales..."<sup>28</sup> encontramos en estos jóvenes una gran pobreza en el contenido de sus intenciones profesionales, las cuales se aproximan mucho a las expresadas por los muchachos con bajos resultados docentes, históricamente acumulados, quienes por el rechazo que forman hacia la escuela y el aprendizaje se alejan totalmente de la información que puede conducirlos a elaborar adecuadas intenciones profesionales, orientando sus intereses hacia esferas distantes de la vida profesional y escolar; el deporte, el ambiente antisocial, la música, etcétera.

El empobrecimiento de los intereses cognitivos y profesionales por el predominio de motivos individualistas se explica, porque el joven sacrifica actividades que contribuyen al desarrollo de estos intereses, con tal de obtener el máximo en sus notas, lo cual conduce a estilos inadecuados en el estudio, a un desarrollo unilateral de las actividades, e incluso, a una detención del desarrollo de las capacidades comprometidas en la ejecución de la actividad. El desarrollo de las capacidades exige de una orientación motivada del escolar hacia la actividad que realiza, condición indispensable para que el sujeto despliegue las operaciones necesarias para el desarrollo de sus capacidades. En este sentido los motivos integrantes de la tendencia orientadora maduran en el desarrollo de las capacidades necesarias para su gratificación.

Los jóvenes con autovaloración inadecuada por sobrevaloración, con mucha frecuencia entran en agudas crisis en la secundaria y en el pre-universitario, ya que la situación social en estas etapas cambia radicalmente con relación a la existente en la enseñanza primaria. En la primaria el escolar tiene un solo maestro, quien por lo general se forma una imagen del niño y se la alimenta de forma estable durante toda su relación con él, sea ésta buena o mala, además, las asignaturas en la primaria son mucho más homogéneas, por lo que el niño puede esforzarse por obtener en todas un predominio absoluto sobre los demás, cosa que puede garantizar incluso con un esforzado aprendizaje memorístico. Con la entrada en la secundaria se amplía mucho más la cantidad de los fenómenos incluidos en el aprendizaje, y el trabajo escolar se orienta más a la determinación de nexos y causas entre los fenómenos, que a su simple descripción. Esto determina que entren en juego intereses y capacidades muy diversas, que posibiliten el predominio de diferentes jóvenes en las distintas asignaturas, lo que se acompaña de una distribución más equitativa de la valoración social positiva. Un ejemplo típico muy esclarecedor de cómo se pueden presentar agudas crisis en el niño al entrar en la secundaria, nos lo presenta L. I. Bozhovich en el análisis del caso Valia G.

Producto de nuestro análisis hemos visto que tanto los jóvenes que se sobrevaloran, como los que se subvaloran, manifiestan inseguridad en sí mismos, a pesar de las diferencias notables en la manifestación de la inseguridad en unos y otros. Los jóvenes que se sobrevaloran encubren su inseguridad con charlatanería, aspiraciones elevadas, agresividad, etc., mientras que quienes se subvaloran anticipan su fracaso y expresan bajísimas aspiraciones; sin embargo, en la ejecución experimental de las tareas tienen un rasgo común que es el cambio brusco de sus elecciones cuando enfrentan un fracaso. Consideramos que este cambio es un importante índice experimental, que nos indica la existencia de desorganización emocional ante el fracaso, así como de un desmoronamiento del nivel de aspiración del joven ante él, que se expresa en la falta de persistencia por superar las dificultades de la tarea. Desde nuestro punto de vista, esto se determina por la inseguridad del joven en sí mismo.

Esta conclusión está respaldada por la aparición de los cambios bruscos sólo en jóvenes que presentan una autovaloración inadecuada, sea ésta sobrevaloración o subvaloración, lo cual corroboramos por los resultados de otros métodos utilizados en nuestras investigaciones, por tanto, tomamos el cambio brusco ante el fracaso como un índice psicológico que nos permite afirmar la existencia de la sobrevaloración, término tan discutido, y en ocasiones, mal empleado en la psicología.

El establecimiento de una categoría psicológica debe fundamentarse en el descubrimiento de su esencia funcional, y no en

afirmaciones mecánicas sobre manifestaciones externas de la personalidad, como por ejemplo, deducir la sobrevaloración de un elevado y persistente nivel de aspiración ante el fracaso, el cual puede tener múltiples determinaciones psicológicas que no son precisamente la sobrevaloración.

Creemos que la formación de la sobrevaloración a partir del desarrollo del "nivel de aspiración artificialmente elevado" que conduce a la aparición de inseguridad en el muchacho y expresada en cambios bruscos ante el fracaso, reacción emocional inadecuada, manifestaciones de charlatanería y autosuficiencia en la personalidad, nos permite representarnos con exactitud la naturaleza psicológica de la sobrevaloración, así como alguno de los índices para su diagnóstico determinados por su forma de expresión. Las formas fenoménicas en que se expresa esta compleja dinámica pueden ser muy variadas, y su determinación constituye una importante tarea para la psicología.

En nuestro trabajo investigativo "Relación de la inseguridad..."<sup>28</sup> se presentaron casos que aparentemente eran víctimas de la subvaloración, como el caso de María A., que ha sido el expediente más brillante de su secundaria básica durante cuatro años consecutivos, sin embargo, se comportó en la ejecución de las tareas como la mayoría de los jóvenes con fracaso escolar. Esta alumna comenzó su elección por uno de los problemas más fáciles de una de las series, y a pesar de obtener buen resultado en todas sus ejecuciones, su elección más difícil fue el problema 3 de una serie considerado como fácil en nuestra consigna. Al terminar la realización de sus problemas le preguntó a otro compañero con rendimiento escolar elevado cómo habían sido sus elecciones, y éste le respondió que había solucionado los problemas más difíciles de cada serie, explicándole en qué consistían éstos.

Ante esto, la compañera planteó delante del grupo:

—No escogí los problemas más difíciles, pues pensé que en realidad eran mucho más difíciles, si hubiera sabido que eran así, los hubiera resuelto.

Después de la conducta anterior se acercó a nosotros y nos pidió que le dejáramos realizar todos los problemas para practicar-se, quedándose muy afectada cuando le dijimos que no quedaba tiempo. Durante largo rato nos trató de convencer de que era capaz de realizarlos, y de que había resuelto otros muchos más difíciles.

Por la secuencia en la elección de los problemas, pudiéramos haber pensado que esta joven se subvaloraba, ya que realiza los problemas de forma casi idéntica a los jóvenes que se subvaloran. Sin embargo, en un análisis psicológico más profundo de nuestros resultados, los que no se limitaron a la ejecución experimental,

notamos diferencias significativas con relación a los jóvenes que se subvaloran, y éstas son:

1) En el cuestionario posterior al experimento trata en todo momento de explicar las causas de su bajo nivel de pretensiones en la serie experimental, enfatizando que ha resuelto problemas más difíciles que los "denominados difíciles" en las series, y que estaba segura de que los hubiera realizado bien de haberlos escogido.

2) Su ánimo durante la ejecución era alegre, a pesar de estar resolviendo problemas muy por debajo de sus posibilidades reales, no se expresaba el clásico desaliento de los jóvenes que se subvaloran.

3) La valoración social de esta joven era muy elevada, tanto de maestro como de compañeros. Varios de sus compañeros la veían como su modelo a imitar y alcanzar.

Desde nuestro punto de vista, el comportamiento de esta joven en el experimento expresa un mecanismo evasivo al comprometi-miento de su autovaloración en la tarea, pues no se arriesga al fracaso, y después de la situación de prueba minimiza el éxito de sus compañeros, reafirmando su autovaloración ante los demás. Creemos que esta forma no agresiva de expresar la autovaloración está condicionada por la alta valoración que la joven recibe de quienes la rodean, la que se basa en su sencillez, buenas relaciones humanas y ayuda a los demás. Esta admiración no centrada sólo en los elevados resultados y en su capacidad para el estudio, gratifica su necesidad de autoestimación y le posibilita ocupar un lugar muy destacado en el colectivo, pudiendo prescindir para ello de ser la de mejores resultados en el experimento, más, cuando habilidosa-mente no compromete su autovaloración en él.

Como vemos, la investigación en esta área exige de la combi-nación de diversos métodos que nos permitan penetrar en el sutil encubrimiento de la esencia psicológica de los fenómenos con formas diferentes de expresión. Por los resultados de nuestras inves-tigaciones, consideramos que la autovaloración inadecuada por sobrevaloración, en muchas ocasiones conduce a un predominio de los motivos de prestigio personal en la esfera motivacional del joven y este predominio es un componente importante en la reacción ina-decuada emocional ante el fracaso, ya que el joven siente la pérdida de prestigio personal en la situación de fracaso, lo cual ante la con-versión de este motivo en una de sus necesidades esenciales, lo conduce a dirigir las causas de su fracaso al medio exterior, no afectando su prestigio, y manteniendo inalterable su autovaloración.

Los resultados alcanzados hasta el presente en nuestras inves-tigaciones, nos conducen a la comprensión del importante papel de la autovaloración en el desarrollo armónico e integral de la perso-nalidad. Vemos que su inadecuación conduce a la formación de

inseguridad, a la falta de persistencia, a formar rasgos inadecuados del carácter, como autosuficiencia y agresividad, y en los casos de subvaloración, a la minusvalía, la timidez, etc. Esta dinámica no le permite al escolar optimizar el desarrollo de sus capacidades, así como tampoco alcanzar la plenitud en su desarrollo moral, esto último debido a que la autovaloración inadecuada aparta al joven del colectivo y puede conducirlo por diversos caminos, como el egoísmo, la indisciplina, la delincuencia, etc.

### Principales vías de formación de la autovaloración

El análisis de las funciones de la autovaloración en la persona-lidad y de algunas regularidades de su dinámica, nos condujo en la práctica a la búsqueda de los elementos sociales que determinan la autovaloración inadecuada.

El estudio de la determinación social de la autovaloración se ha realizado de forma muy parcial dentro de la psicología, y en base a investigaciones empíricas bastante superficiales. Sin embargo, un aspecto de especial relevancia para la práctica pedagógica es la formación de una autovaloración adecuada en los jóvenes, dado el papel de la misma tanto en la formación armónica y adecuada de la personalidad, como en la expresión plena de sus capacidades, lo que garantiza la optimización de los resultados del escolar dentro de su actividad. Sin embargo, la psicología ha aportado relativa-mente pocos datos que puedan ser utilizados en la práctica peda-gógica concreta.

La relación entre el medio social y la personalidad del hombre no puede mantenerse para la psicología como un presupuesto teó-rico y metodológico general, debiendo concretarse en la determi-nación de aquellos aspectos del medio que cobran significación psicológica en las distintas etapas del desarrollo de la personalidad, así como en el estudio de la forma en que estos aspectos inciden sobre la personalidad, y de los mecanismos específicos mediante los cuales esta influencia determina la transformación de sus dis-tintos elementos internos.

La relación del medio social y la personalidad es extremada-mente compleja, y de ninguna forma podemos establecer una rela-ción directa e inmediata entre las estructuras reguladoras más complejas de la personalidad y la actividad externa realizada por el sujeto. Las formaciones psicológicas superiores, de ninguna forma son una simple reproducción de la actividad externa, pues el des-arrollo de la personalidad transcurre desde sus primeros momen-tos en forma de una unidad indisoluble entre la actividad realizada por el sujeto y los distintos elementos psicológicos internos que tienen significación para la regulación conductual.

El desarrollo de la unidad de lo externo y lo interno determina que desde un primer momento lo subjetivo tenga importancia en la formación de la personalidad, sobre todo la esfera de las necesidades y los motivos. En relación con esto, adquiere una especial importancia la categoría de comunicación, la cual es examinada por un número cada vez mayor de autores, en su relación con las manifestaciones más complejas de la personalidad (E. K. Abuljanova, B. Asieiev, B. Lomov).

La categoría de comunicación apunta ante todo a la esfera subjetiva interna de la personalidad, ya que la comunicación adquiere un sentido para el desarrollo sólo cuando se convierte en vivencia, y la vivencia es la unidad indisoluble de lo externo con las necesidades internas de la personalidad. El concepto de vivencia, destacado ya por L. S. Vigotsky, ha sido insuficientemente estudiado y desarrollado por la psicología marxista, a pesar de su importancia metodológica para el estudio del desarrollo de la personalidad. Hay autores que se han esforzado por examinar la categoría de comunicación dentro de la teoría de la actividad desarrollada por A. N. Leontiev, y entre ellos está M. L. Lizina, quien escribe:

La comunicación, como cualquier actividad es objetal. El objeto de la actividad de comunicación es otra persona. . . De forma semejante a cualquier tipo de actividad, la comunicación se orienta a la satisfacción de una necesidad particular del hombre. Nosotros afirmamos que en las personas existe una necesidad independiente de comunicación, es decir, independiente de otras necesidades (como por ejemplo, la de alimento, de calor, de impresiones, etcétera).<sup>17</sup>

Es interesante, que a pesar del esfuerzo por presentar la categoría de comunicación dentro de la teoría de la actividad, metodológicamente invierte el sentido de la categoría actividad, presentándola dirigida por una necesidad inherente a la personalidad que no es precisamente el sentido que tiene en la última obra de A. N. Leontiev.

De acuerdo a la teoría de la actividad, la personalidad es un momento de la actividad, lo que implica una indiferenciación entre el concepto de personalidad y actividad, y de donde se deduce que la personalidad no es más que la actividad en un plano interno, o sea, la personalidad no es más que la interiorización de la actividad. Con esta definición pierde sentido hacer la diferenciación que pretende M. L. Lizina entre actividad y necesidad.

Con el planteamiento de A. N. Leontiev de que la personalidad es un momento de la actividad, se utiliza la categoría actividad no como una categoría metodológica general, sino como una categoría psicológica concreta. Se incluye en ella con esto fenómenos de

muy distinta naturaleza, lo cual lejos de ayudar y esclarecer la investigación empírica, cierra a ésta en un círculo, dentro del cual todo lo determinado o lo nuevo por determinar, se sabe de antemano que es actividad, perdiendo la categoría su definición concreta.

Desde nuestro punto de vista, la gran importancia de la categoría actividad en la psicología es su carácter metodológico, pues la misma permite reorientar por un camino totalmente nuevo a la psicología, rompiendo con toda interpretación idealista de la vida psíquica, y por otra parte, conduce con exactitud hacia el objeto de la psicología, rompiendo con toda interpretación fisiologista o materialista vulgar sobre su objeto. Esto no quiere decir, por supuesto, que la categoría no tenga importancia en la investigación psicológica concreta, pues en el área de los procesos cognitivos es esencial para la investigación concreta, sin embargo, su significación para el estudio concreto de la personalidad es más mediaticada, y no podemos pretender avanzar mucho en este campo si sólo hablamos de actividad.

Como claramente plantea V. E. Chudnovsky:

Justamente afirmando el rol de la actividad, en específico de la actividad fundamental como principal fuerza motora en la formación de la personalidad del niño, esta concepción, en nuestro criterio, presta insuficiente atención al hecho de que la personalidad del niño que se forma en la actividad, se manifiesta no sólo como momento de la actividad, sino como sujeto de la actividad. . . Indudablemente la actividad condiciona el desarrollo de la personalidad del niño, pero las particularidades de personalidad formadas en el proceso de actividad, condicionan en su momento el carácter de la existencia de una u otra forma de actividad.<sup>18</sup>

El trabajo educativo exige, sin lugar a dudas, un conocimiento efectivo de los elementos de la personalidad que regulan la conducta, de sus regularidades, y de los elementos significativos de la realidad y la actividad a los cuales ellos son sensibles.

Partiendo de los criterios expuestos anteriormente, realizamos nuestra investigación que expusimos en el trabajo "Relación de la autovaloración..."<sup>19</sup> con alumnos de 5º grado, momento de transición entre la edad escolar pequeña y la adolescencia. El objetivo de nuestra investigación fue determinar los elementos del medio que tienen una significación psicológica para el desarrollo de su autovaloración.

Para la realización de esta investigación partimos de los siguientes principios metodológicos:

1) Evaluar las características de la autovaloración de los jóvenes acorde a los índices utilizados en nuestra investigación "Relación

de la autovaloración...<sup>127</sup> con vistas a evaluar las influencias externas sobre la base de los elementos internos expresados por el joven.

2) Utilizar la actividad escolar, así como motivaciones relacionadas con la misma, por ser ésta la actividad fundamental de la etapa en la cual se comprometen las principales motivaciones del joven, y a su vez, se logran las principales adquisiciones de la personalidad en esa etapa.

3) Evaluar la influencia social, no sólo por los logros objetivos de la actividad, ni por la posición que el niño ocupa dentro de la misma, sino por la forma en que es valorado por los otros en el proceso de comunicación personal, buscando los índices psicológicos significativos de esta comunicación.

Para garantizar la estabilidad de los resultados determinados por nosotros, tomamos muchachos que habían mantenido su posición escolar de forma estable a partir del segundo grado, lo que garantizaba que las formas de relación social que íbamos a evaluar en él, no respondieran a un momento situacional, sino que fueran estables, formadas en el transcurso de un tiempo relativamente largo.

En nuestro trabajo buscamos la relación de la autovaloración con la valoración de tres fuentes sociales, que para nosotros son esenciales en este momento del desarrollo de la personalidad: a) La valoración de los compañeros de aula; b) la valoración de los padres; c) la valoración de los maestros.

Este trabajo nos arrojó un conjunto de resultados muy interesantes, que corroboran el papel de la valoración social como punto esencial en la determinación de la autovaloración, así como la hipótesis formulada por nosotros sobre la formación del nivel de aspiración artificialmente elevado como componente esencial de la dinámica de la sobrevaloración en la personalidad.

En la valoración de los maestros hacia el alumno obtuvimos los siguientes datos de interés: a) Existencia de una marcada tendencia de valorar a los muchachos basándose en su mayor inteligencia y capacidad, y a exaltarlos en el aula sobre otros menos capaces. Se estimulan más aspectos distintivos e insuperables de la personalidad, orientados a un resultado, que aquéllos que pueden ser logrados por todos los jóvenes y conducirlos también al éxito, como son las cualidades de la personalidad, los intereses, etc. En esto se crea una discriminación entre los escolares "superiores" y los "inferiores" que daña tanto la personalidad de unos como de otros; b) se manifiesta una tendencia marcada a criticar y regañar en público a los malos alumnos, mientras que a los buenos de continuo se les exalta y se les valora en público. Hay una ausencia total de crítica hacia los buenos alumnos por parte del maestro,

tanto en el plano de la conversación personal con el alumno, como públicamente.

En las conversaciones y en los cuestionarios, los maestros no expresan nada que sea criticable a los alumnos buenos, salvo en contadísimas excepciones.

Esto fomenta un sentimiento de prepotencia y de superioridad en los buenos alumnos que conduce a la falta de autocrítica y a la formación de motivos individualistas en su personalidad, mientras que hunde a los muchachos con pobres resultados en una subvaloración cada vez más profunda, que lejos de ayudarlos a superar sus defectos, los aleja cada vez más de una autovaloración adecuada, y de resultados satisfactorios en la escuela. Con relación a los padres, se mantiene la tendencia de valorar al muchacho por sus resultados, infiriendo esto de las capacidades superiores o inferiores de quienes le rodean; sin embargo, no hay una representación precisa por parte de los padres de las cualidades de la personalidad que garantizan el éxito del menor, ni de los intereses que lo mueven hacia la actividad. También se observa una gran falta de crítica hacia el menor. El trato de los padres tiende a mantenerse en dos extremos igualmente dañinos: el consentimiento absoluto del menor, con una valoración artificialmente elevada del mismo que se le expresa de forma constante; y por otra parte, una crítica constante que desconoce el estímulo de las cualidades positivas del menor.

En cuanto a los resultados de la valoración grupal se presentan un conjunto de datos de gran interés. En primer lugar, se observa una marcada preferencia del grupo hacia los jóvenes con buenos resultados docentes, lo que se observa nítidamente en la siguiente tabla de resultados (Tab. 2):

TABLA 2

	Excelentes resultados	Pobres resultados
Jóvenes preferidos por el grupo	40	17
Jóvenes rechazados por el grupo	13	33

Es evidente la tendencia al rechazo hacia los jóvenes con pobres resultados docentes por parte del grupo.

El rechazo y la subvaloración por parte de los demás hacia los jóvenes con pobres resultados docentes influye de forma totalmente negativa sobre su personalidad, creando deformaciones como la subvaloración, lo cual constatamos en nuestro trabajo investiga-

tivo "Relación de la autovaloración..."<sup>27</sup> y cuyos datos presentamos en la primera parte de este capítulo. Además, desarrolla cualidades negativas de personalidad tales como agresividad, indisciplina, timidez, etc., y un total rechazo hacia la actividad de estudio que no permite la formación de intereses hacia la misma, ni el desarrollo de las capacidades potenciales de los escolares.

A. L. Lipkina escribe en su tesis de doctorado: "... aquellos escolares que como consecuencia de las dificultades con las cuales chocan en el estudio no se les permite ocupar una posición que les satisfaga, el estudio comienza a actuar para ellos desde su parte difícil, perdiéndose hacia él todo interés."<sup>46</sup>

El rechazo y la subvaloración que reciben los jóvenes con pobres resultados docentes a través de la valoración social, implican no sólo su alejamiento de la actividad escolar y su rechazo a ella, sino también, en muchos casos, el rechazo a las normas morales inculcadas en la escuela, que no son más que las normas de la sociedad. Este rechazo puede conducir a la simple indisciplina escolar, pero también a la expresión de actividades delictivas y antisociales.

Los padres, pedagogos, y todo el personal vinculado a la educación, deben ser conocedores del daño que provoca la falta de estímulo a la personalidad, lo que ha sido demostrado en la investigación psicológica, y a partir de la cual deben elaborarse métodos pedagógicos para tratar a los escolares con dificultades en el aprendizaje, y en la disciplina, aspectos que con gran frecuencia van unidos.

Hasta aquí hemos analizado el daño que provoca el rechazo y la subvaloración provenientes de la valoración social, sin embargo, no sólo esta forma de valoración social daña la personalidad. Unido a esta forma de valoración que se expresa hacia los jóvenes con pobres resultados docentes, se presenta otro tipo de valoración diametralmente opuesta hacia los jóvenes con resultados docentes brillantes.

A estos jóvenes se les valora de forma totalmente acrítica, a base del elogio constante y de la exaltación de sus capacidades y posibilidades personales con relación al resto de los escolares.

Este tipo de valoración social estimula en el joven sentimientos de superioridad personal y la necesidad de una posición social por encima de quienes le rodean, lo cual conduce al individualismo, la sobrevaloración, la ausencia de autocritica y a otra serie de deformaciones de la personalidad muy relacionadas con las que hemos nombrado, que han sido demostradas en distintas investigaciones.

Estos tipos de valoración social que hemos encontrado en nuestras investigaciones, aunque opuestos por su contenido, tienen una

base común, la diferenciación de la individualidad, bien por encima o por debajo de los demás, acompañada de una falta de estimulación a las cualidades que conducen al éxito. Este tipo de valoración social además de dañina, es totalmente estéril, pues no conduce a la formación de nuevas cualidades en la personalidad que respondan a las exigencias que enfrenta el escolar en su desarrollo futuro, no permitiendo tampoco la superación de sus actuales deficiencias.

El daño de este tipo de valoración social se expresa de distintas formas en los sociogramas realizados en los grupos escolares trabajados por nosotros, ejemplo: a) Ninguno de los grupos escolares en que trabajamos, forma un verdadero colectivo, en todos se observan pequeños grupos de valoración mutua, que no guardan relación con el colectivo en su conjunto. Estos grupos, por lo general, los forman escolares con resultados brillantes por una parte, y estudiantes con pobres resultados e indisciplinados por otra. Esta forma de distribución grupal no permite que los mejores ayuden a los que presentan mayores dificultades, lo cual es una barrera enorme para el desarrollo de un verdadero colectivo, dentro del cual los esfuerzos de todos sus miembros deben estar estrechamente unidos en la consecución de un conjunto de fines comunes; b) en los sociogramas también observamos la existencia de un conjunto de escolares que se encuentran totalmente aislados con relación a los distintos grupos de atracción mutua. Este aislamiento, que se da tanto en jóvenes con resultados brillantes como en jóvenes con bajos resultados, aunque ocurre preferentemente en estos últimos, es muy dañino para el desarrollo de la personalidad de estos escolares, y debe ser controlado y transformado por los maestros. Esto se logra induciendo cambios en la dinámica del grupo.

En los resultados de la valoración grupal observamos un fenómeno muy interesante, si bien existe una tendencia más acentuada a valorar positivamente a los muchachos con resultados docentes elevados dentro del grupo, en algunos casos estos muchachos son rechazados de manera absoluta, lo cual es producto de que expresan la sobrevaloración en forma de autosuficiencia, desprecio y subvaloración hacia los demás. En estos muchachos la tendencia al individualismo y a la subvaloración de los otros se acentúa en la medida en que perciben con más fuerza el rechazo de los demás.

Hay otros casos en que la sobrevaloración no se expresa en una forma rechazante para los demás, y la valoración social se convierte en uno de los puntos que refuerzan y que son necesarios para la misma, ejemplo: Amalia T., caso ya analizado por nosotros en la primera parte de este capítulo.

De los 40 escolares estudiados por nosotros en el trabajo ya señalado anteriormente, sólo 5 eran valorados por sus padres sobre la base de las cualidades de su personalidad que los conducían al

éxito escolar, y estimulaban el desarrollo y el fortalecimiento de sus cualidades en base al éxito obtenido por el menor. Entre estas cualidades tenemos la persistencia, el interés hacia el estudio, la organización, la concentración, la disciplina, etc.

De estos 5 escolares, ninguno manifestó índices de sobrevaloración en la ejecución experimental, ni en ningún método utilizado en la investigación, y todos fueron adecuadamente valorados por sus cualidades personales, tanto por el grupo, como por sus padres y profesores.

Como puede apreciarse en el producto de nuestros resultados, la posición objetiva del escolar dentro de su actividad fundamental, el estudio, no es el factor principal que condiciona el carácter de su autovaloración, el cual está esencialmente determinado por el sistema de valoraciones que se establece en torno a esta actividad, es decir, por el proceso de comunicación que se desarrolla en torno a ella entre las distintas partes significativas que se relacionan con la misma, o sea, los padres, maestros y compañeros.

Dos alumnos diferentes pueden ocupar posiciones muy próximas en la actividad que realizan e incluso expresar conductas similares, y sin embargo, estar orientadas por motivos y necesidades totalmente diferentes, y por una dinámica integral de personalidad totalmente distinta, lo cual responde a formas distintas de valoración social que inciden sobre el escolar de una forma muy compleja y sutil, debiendo ser determinadas en la investigación psicológica. Es precisamente ésta una de las tareas esenciales de la psicología, la determinación de los factores sociales significativos que inciden en la formación de los distintos subsistemas psicológicos reguladores de la conducta en la personalidad.

El eslabón psicológico fundamental entre la influencia social y el desarrollo de los elementos psicológicos de la personalidad es la vivencia. La influencia externa carente de vivencia no tiene significado alguno para el desarrollo de la personalidad. En este sentido es bueno tener en cuenta que son las vivencias positivas producto del reconocimiento social, las que impulsan al escolar a actuar en correspondencia con las normas sociales que le garantizan esas vivencias, y que a partir de ellas se convierten en valores propios de su personalidad.

Partiendo de lo anterior, no podemos esperar un cambio positivo en la personalidad sólo a partir de la crítica y la censura de sus aspectos negativos, pues esto produce una vivencia negativa que orienta al escolar al rechazo de la fuente que la provoca, sea ésta la escuela, los padres, maestros, etc. Unido al señalamiento de los aspectos negativos que nos proponemos criticar —los cuales deben plantearse de forma tal que conduzcan al escolar a conocer sus deficiencias sin que éste se sienta rechazado, ni subvalorado—,

deben provocarse en él un conjunto de vivencias positivas, partiendo del reconocimiento de los aspectos positivos que existen en su personalidad, los que se convertirán en la fuente motivacional decisiva para superar sus defectos y para formar nuevas cualidades en la personalidad.

La vivencia negativa del comportamiento indeseado, se formará en el escolar a partir de la vivencia positiva que se desarrollará en él cuando reciba la valoración positiva de aquellos aspectos de su personalidad que son la antítesis de su conducta indeseable. En este sentido, la vivencia negativa del mal comportamiento no debe ser comunicada directamente de fuera, sino que debe responder a un proceso interno del escolar, inducido indirectamente desde fuera. Al escolar no se le debe avergonzar, sino que se deben crear las condiciones para que él, cuando analice para sí su conducta, sienta internamente vergüenza por la misma. Éste es un resorte fundamental para el desarrollo de la autoeducación de la personalidad, hacia el cual deben orientarse todas las influencias educacionales.

Concluyendo este epígrafe, creemos que la valoración social, y en primer plano, la valoración pedagógica que se realiza en la escuela, no deben orientarse al resultado de la actividad, ni a la diferenciación de los muchachos por el desarrollo de sus capacidades, sino al desarrollo constante en la personalidad de las cualidades que conducen al éxito y el mejoramiento de la personalidad en sí misma, de forma tal que el muchacho vea en su esfuerzo el fruto de su resultado y no el de su superioridad sobre los demás. Además, este tipo de valoración externa conduce al muchacho al perfeccionamiento constante de sí mismo, mientras que la exaltación del resultado conduce a un acomodamiento basado en la creencia de la perfección individual, lo cual provoca manifestaciones de sobrevaloración que perjudican sensiblemente el desarrollo de la personalidad.

La autoeducación es un objetivo esencial de la pedagogía socialista, que sólo puede ser logrado mediante la formación de una motivación estable hacia el perfeccionamiento de la personalidad. Al escolar, independientemente de exaltarle las cualidades positivas que lo conducen al éxito en la actividad escolar y en otros planos de su vida, siempre se le deben demostrar sus insuficiencias y aquellos aspectos de su personalidad que aún debe desarrollar.

La valoración de los resultados de la actividad sin tener en cuenta los esfuerzos de la personalidad por su logro, conduce a la utilización formal del estímulo, pues mientras un escolar puede haberse esforzado extraordinariamente por un logro, otro puede haberlo alcanzado con relativa facilidad, lo que implicará una gran significación de la valoración del resultado en el primer caso que estimulará todas las fuerzas que se pusieron en tensión para

alcanzarlo, pero que en el segundo crearán en el muchacho una satisfacción consigo mismo que de ser reforzada, lo conducirá a la sobrevaloración de sus fuerzas y a la pasividad en relación con el perfeccionamiento de su personalidad.

La valoración del menor en la escuela debe estimular las cualidades positivas que éste expresa en su actividad, y la seguridad en sí mismo, pero al mismo tiempo debe estimular constantemente la autocrítica y el esfuerzo por superar las insuficiencias que se expresan en su personalidad. Sólo este sistema valorativo puede conducir a la autoeducación.

## **El estudio de los ideales en la psicología.**

### **Significación de los ideales en la motivación humana**

La influencia de las elaboraciones del hombre sobre su futuro en su conducta presente, es reconocida por distintos autores tanto marxistas como no marxistas. Entre los autores no marxistas que más han valorado el papel de la dimensión futura en la motivación humana, debemos destacar a Kurt Lewin y Joseph Nuttin. El primero escribe que la esfera vital del individuo está muy lejos de enmarcarse a lo que él examina como situación presente, la misma incluye el futuro, el presente y también el pasado.

Por su parte, J. Nuttin le atribuye un enorme papel a la elaboración de proyectos futuros, afirmando que la motivación humana es un proceso constante de establecimiento de planes y proyectos, lo cual es su característica esencial.

Sin embargo, tanto Lewin como Nuttin y todos los investigadores no marxistas sobre perspectiva temporal, analizan el papel del futuro sólo desde un punto de vista dinámico, no teniendo en cuenta la importancia del contenido de la motivación para que un objetivo futuro se convierta en regulador efectivo de la conducta actual.

La separación del aspecto dinámico y del contenido, como ya afirmamos en el primer capítulo, es una característica bastante generalizada de los autores occidentales en el estudio de la motivación, quienes definen los fenómenos motivacionales de forma abstracta, sin tener en cuenta sus contenidos, ejemplo de lo cual, además de la perspectiva temporal, es el fenómeno de la "cuasi-necesidad" definida por Kurt Lewin. Lewin define el defecto dinámico de una actividad interrumpida sin tener en cuenta la significación de su contenido para el sujeto, lo cual es falso, pues en ocasiones la interrupción de la actividad no tiene ninguna significación para el sujeto. Las experiencias tan sencillas montadas por Lewin en condiciones de laboratorio, no permiten con suficiente precisión evaluar el aspecto de contenido de la motivación que se manifiesta, precisamente, en los actos más complejos de la motivación humana.

B. G. Asieiev escribe: "Los fenómenos dinámicos descritos por Lewin, de ninguna forma son leyes generales de la motivación y son características sólo para un campo pequeño, precisamente el campo de los impulsos del nivel estructural genético inferior."

La separación del aspecto dinámico y del contenido en los estudios sobre perspectiva temporal se expresa ante todo en los métodos utilizados, y que son, fundamentalmente, cuestionarios para determinar la temporalidad en que el sujeto es capaz de colocar sus objetivos. Sin embargo, este análisis no se acompaña de un estudio del nivel de elaboración por el sujeto de los contenidos expresados en las distintas dimensiones temporales.

Ninguna de las direcciones más conocidas de la psicología occidental nos lleva realmente al estudio de una formación psíquica análoga a los ideales. Analicemos algunas de estas tendencias: la teoría de los juicios morales de J. Piaget que juega un importante rol en todos los investigadores contemporáneos del desarrollo moral en occidente, caracteriza el desarrollo moral como un proceso de adaptación del niño a las exigencias de la sociedad. Esta adaptación, según Piaget, transcurre mediante el desarrollo de distintas formas de juicios morales, específicas para las distintas etapas del desarrollo.

Reafirmando el rol del componente intelectual de la moral, Piaget subvalora el significado de las necesidades y motivos morales. La psicóloga inglesa Susan Isaac escribe en relación con esto que Piaget subvalora la riqueza y la complejidad de la vida emocional del niño.

Las etapas del desarrollo moral, Piaget las establece en dependencia del nivel de desarrollo intelectual del niño. Para Piaget el desarrollo moral es, ante todo, un proceso de asimilación intelectual de las reglas morales.

Partiendo de la posición de Piaget no es posible comprender adecuadamente el rol de los ideales en la regulación de la conducta de los escolares, ya que el ideal no es el resultado de una comprensión pasiva de las exigencias morales por el sujeto, sino de la elaboración activa de estas exigencias en base a las principales necesidades y motivos de la personalidad.

El ideal como la autovaloración, es una expresión del carácter mediatizado de la motivación superior del hombre por su autoconciencia, por lo que es una formación afectivo-intelectual, que si bien se expresa en forma de elaboración intelectual es, a su vez, portadora de una fuerte carga emocional que responde a las necesidades expresadas en su contenido. En el ideal, las reflexiones y elaboraciones adquieren carácter emocional, y las necesidades se expresan en forma de conceptos y juicios.

Otra concepción muy difundida en occidente, que tampoco nos puede conducir a una comprensión adecuada del ideal, es el psicoanálisis. Esta concepción le otorga un papel totalmente pasivo a la conciencia, cuya función principal es regular la expresión de las verdaderas motivaciones innatas e instintivas del hombre acorde con las exigencias de la realidad.

Los contenidos sociales de la conciencia, que tienen un papel tan activo en la motivación superior del hombre, son rechazados por el psicoanálisis que reconoce sólo a los instintos primarios como la verdadera fuente de la motivación. A pesar del reduccionismo biológico de la motivación humana, el psicoanálisis plantea una interesante participación de la conciencia en la vida afectiva del hombre mediante los mecanismos de defensa, lo cual, sin duda, es un hecho psicológico de valor para el ulterior estudio de la relación de la conciencia con las necesidades superiores humanas. Sin embargo, en el psicoanálisis estos mecanismos sólo son expresión de tendencias instintivas biológicas, sin ninguna participación en la aparición o transformación de motivos.

La subvaloración de la conciencia y de los fines conscientemente establecidos, le impiden al psicoanálisis descubrir el papel de la conciencia en la motivación humana, y en este sentido establecer una forma de regulación mediata como el ideal.

Para el "behaviorismo", otra de las corrientes influyentes en la psicología occidental, la regulación moral se basa en un conjunto de hábitos condicionados por determinados reforzamientos en situaciones concretas. Al negar el papel de los reguladores internos, al conductismo le es ajeno todo lo relacionado con la conciencia y con los motivos y necesidades internas, en este sentido también le son ajenos los ideales.

El hombre, para el conductismo, tiene un papel totalmente pasivo, actuando sólo para evitar el reforzamiento negativo y lograr un reforzamiento positivo.

Los neobehavioristas Walters y Bandura consideran que en la base de la formación de la conducta moral se encuentra el llamado "aprendizaje social", que es la imitación por el niño de la conducta de un modelo, en ausencia de reforzamiento directo. El grado de esta imitación depende del carácter del reforzamiento, así como de las relaciones del niño con las demás personas, y con el modelo.

Aunque estos autores utilizan el término "modelo" y analizan las distintas causas de seguimiento del mismo por el niño, incluyendo las relaciones de los niños hacia el modelo, en fin de cuentas el modelo es para ellos sólo un objeto externo, un objeto de imitación, y no el producto de una elaboración activa por el sujeto de

las exigencias externas que permita la conversión del modelo externo en regulador interno de la conducta.

En relación con la posición de Walters y Bandura, así como de otros neoconductistas, la posición del psicólogo norteamericano Y. Bronfenbrenner representa un importante paso de avance. Para Y. Bronfenbrenner el resultado positivo en el seguimiento de un modelo depende de la actividad interna del niño, de su motivación. Este autor escribe: "El niño debe estar interesado en la observación de las personas, en la asimilación del tipo observado de conducta, y finalmente, en la reproducción de los actos observados."<sup>63</sup>

Sin embargo, esta posición no es consecuentemente seguida por el autor, quien escribe más adelante: "Como regla, la preparación del niño para transferir las particularidades características del modelo, se basan en la 'historia anterior de reforzamiento', es decir, en la forma en que desde sus primeros años los niños sabían imitar a aquellas personas que jugaron en sus vidas un rol esencial."<sup>63</sup>

Acentuando la "historia del reforzamiento", Y. Bronfenbrenner realmente se identifica con la concepción de imitación del modelo, no examinando el proceso de "modelación de la moral" en base a la formación de necesidades internas del menor.

El examen de algunos de los enfoques y teorías más conocidos de la psicología no marxista, tanto dentro de la psicología general como infantil, no nos conduce a considerar los ideales como una formación especial de la motivación humana, lo cual, según nuestro criterio, tiene en su base las mismas insuficiencias que señalamos al analizar el estudio de la motivación en el primer capítulo, así como algunas otras que se relacionan con el estudio de la moral en la psicología no marxista, entre las que podemos citar las siguientes:

1) Ni la filosofía ni la psicología burguesa conciben la moral como un sólido sistema de motivos y necesidades internas, que formadas socialmente, ocupan una importante posición en la tendencia determinante de la personalidad y orientan el establecimiento de muchos de sus objetivos futuros en la vida.

Tanto para la psicología, como para la filosofía burguesa, la moral es algo externo a la naturaleza del hombre, o inherente a ella en forma de postulados abstractos, lo cual es una barrera insuperable para comprender la esencia psicológica del ideal, que tiene en su base la elaboración activa y personal del hombre de las distintas influencias sociales que recibe, y las que en este proceso, se convierten en reguladores efectivos de su conducta en forma de convicciones e ideales futuros.

2) Partiendo de lo anterior, la relación del hombre hacia la moral se analiza de forma pasiva por los psicólogos burgueses, no

convirtiendo los contenidos morales asimilados, en necesidades y motivos superiores de la personalidad. El hombre ante la asimilación moral es un simple receptor de estímulos que no participa en la reelaboración de lo que recibe, por lo que el contenido moral no cobra para él un sentido personal.

Para los psicólogos marxistas la posición activa del hombre tiene un papel esencial en el estudio de la personalidad. E. V. Shorojova escribe: "En el sistema de relaciones sociales, que expresan la esencia de la personalidad, la misma personalidad actúa no como detector de las influencias externas, sino como fuerza que cumple un activo rol en la transformación del mundo externo."<sup>65</sup>

Sólo esta posición activa ante la asimilación de lo social puede conducir a una verdadera comprensión del ideal, pues éste no es un objeto de imitación, sino todo lo contrario, un medio activo de autoeducación y autotransformación de la personalidad.

En la psicología rusa y soviética se ha recopilado un material significativo en el estudio de los ideales. Z. I. Guchanova (1976) divide en 2 períodos las investigaciones sobre los ideales en la psicología soviética: un primer período que incluye los trabajos de C. A. Ananin, N. A. Rubnikov, A. M. Bolchakov y otros. Éste fue un período de recopilación de material empírico, en que prácticamente estaba ausente el análisis del ideal como fenómeno psicológico. El único método utilizado por estos investigadores en el estudio de los ideales era el cuestionario.

El segundo período (comenzando desde los años cuarenta hasta el presente), se caracteriza por un esfuerzo en descubrir la naturaleza psicológica del ideal y sus características en los distintos períodos del desarrollo de la personalidad. Entre los investigadores de este período podemos destacar a N. L. Levitov (1941), L. E. Raskin (1948), C. P. Krantovsky (1951), T. V. Dragunova (1948), L. Y. Dukat (1963), N. L. Zagorenko (1967), M. J. Kazákina (1973), Z. I. Grichanova (1976) y B. M. Gaynulina (1978), entre los más destacados.

En los trabajos de estos investigadores comienzan a analizarse los ideales no sólo por su contenido, sino también por la estructura de los mismos, o sea, por las distintas formas en que el sujeto organiza su información sobre el ideal.

El concepto de estructura de los ideales, de acuerdo a nuestro punto de vista, expresa tres aspectos esenciales para la efectividad del ideal en la regulación de la conducta. Éstos son: a) Nivel de elaboración consciente por el sujeto del contenido del ideal; b) nivel de asimilación del ideal en base a las necesidades esenciales de la personalidad; c) vínculo del sujeto con el modelo ideal.

El concepto de estructura de los ideales morales fue introducido primeramente por L. E. Raskin (1948), quien dividió los ideales por su estructura en concretos, sintéticos y generalizados, clasificación que ha sido usada por la mayoría de los investigadores en esta área (C. P. Krantovsky, L. Y. Dukat, L. M. Nikolaieva y otros).

El ideal concreto es el representado por un modelo concreto, inseparable de la realidad en que éste actúa. Esta persona es tomada como ideal en base a sus acciones concretas en el medio en que se desenvuelve.

El ideal sintético es el que está integrado por aspectos diversos de distintas personas concretas. L. Y. Dukat escribe en relación con este ideal: "Los escolares se esfuerzan por crear y construir su ideal, separando en distintas personas aspectos que les atraen. Pero al no saber separar aún las características personales del hombre que las porta, ellos forman su ideal por el camino de la unión de distintas personas que son portadoras de esas cualidades."<sup>20</sup>

Esta autora analiza este ideal como producto de la fusión mecánica de distintos personajes, realizada por la imposibilidad del sujeto de abstraer lo que le atrae de distintas personas y formar un ideal particular.

La tercera forma de ideal establecida por casi todos los autores, es el ideal generalizado. Este ideal es la suma de un conjunto de cualidades abstraídas y generalizadas de distintos modelos concretos. El mismo aparece en la adolescencia al surgir la capacidad para el pensamiento abstracto en los escolares.

Aunque el ideal generalizado surge en base a una nueva adquisición del desarrollo de la personalidad, que es la capacidad de pensamiento abstracto que permite al joven crear un modelo propio a seguir como producto de la abstracción de los aspectos que más le atraen de diversas personas, paradójicamente una serie de autores constatan que es la forma menos efectiva del ideal. En este sentido L. Y. Dukat escribe:

Integrando su representación sobre el ideal en un modelo generalizado, los escolares toman conciencia de la necesidad de elaborar en sí mismos las cualidades que más les atraen y que más valoran, pero no saben utilizar para esto su vida escolar cotidiana. En estas condiciones el ideal casi no actúa como estímulo directo en la conducta y la actividad del escolar. Por esto es tan importante no sólo la educación del ideal, sino abrirle a los estudiantes el camino para su seguimiento en las condiciones de su vida y actividad cotidianas.<sup>20</sup>

Por el contrario, otros autores como N. D. Zagorenko (1967), quien estudia los ideales en escolares superiores, señala al ideal

generalizado como la forma superior del desarrollo de los ideales y no constata nada sobre su baja efectividad. Lo mismo afirman otros investigadores como L. M. Nikolaieva. Todos estos investigadores deducen la naturaleza psicológica del ideal generalizado, de la capacidad de pensamiento abstracto de los adolescentes.

Z. I. Grichanova (1976) no considera el ideal generalizado como la forma más desarrollada del ideal, y escribe: "Según parece, al librarse de su contenido concreto, los ideales se vuelven demasiado abstractos y formales." Esta autora fundamenta un nuevo tipo de estructura del ideal, a la que denomina "ideal concretizado".

El ideal concretizado definido por Z. I. Grichanova es un modelo vivo, en el cual se funden lo concreto y lo abstracto en un personaje concreto. Este tipo de ideal trasciende a lo concreto, en el sentido de que no se limita a describir actos concretos del personaje en una situación específica determinada, sino que combina las expresiones concretas de la vida cotidiana del modelo con un profundo análisis de la esencia de su personalidad, y de los rasgos que más lo caracterizan. Este ideal se distingue por el alto nivel de asimilación y de elaboración de sus contenidos por el sujeto.

Desde nuestro punto de vista, el cual fundamentaremos detalladamente en el análisis de los resultados obtenidos en nuestra investigación, la formulación del nuevo tipo de ideal considerado por Z. I. Grichanova tiene un enorme peso para el estudio de los ideales, pues crea una categoría en la que se integran lo concreto y lo abstracto en base a una activa elaboración del sujeto, y de una profunda asimilación del contenido del ideal.

Z. I. Grichanova hace especial énfasis en la asimilación del contenido del ideal, sin embargo, la asimilación y la elaboración intelectual del contenido forman una unidad funcional inseparable en la estructura del ideal. En nuestro trabajo investigativo "Rol de los ideales morales..."<sup>20</sup> constatamos nuevamente que el ideal generalizado es la forma más evolucionada del desarrollo de los ideales, aunque pueden existir dos formas de ideal generalizado, que es lo que no discriminaron otros autores: a) Un ideal generalizado basado en la abstracción pasiva y puramente intelectual de un conjunto de rasgos de diversos personajes, lo que conduce a un ideal formal; b) el ideal generalizado que presupone una generalización basada en las vivencias, experiencias y necesidades del sujeto e implica la elaboración activa por parte del sujeto de su contenido, el cual es adecuadamente fundamentado en base a sus principales aspiraciones y necesidades. En este ideal el sujeto se incluye activamente en su elaboración, la esencia psicológica del mismo deja de ser una simple abstracción, para convertirse en una fundamentación activa de sus distintos aspectos.

Esta última forma de ideal, como veremos más adelante, es típica de los escolares superiores, etapa en que se dan las verdaderas condiciones para el desarrollo de las formas más efectivas de regulación motivacional mediata, a través de la autovaloración y los ideales.

Caracterizando la edad escolar superior desde el punto de vista de las particularidades de su esfera motivacional, L. I. Bozhovich escribe:

Por su contenido, en primer lugar se expresan los motivos relacionados con los planes de vida del escolar de sus intenciones futuras, de la autodeterminación en base a una determinada concepción del mundo. Por su estructura la esfera motivacional del joven comienza a caracterizarse no por la existencia de una aglomeración de motivos, sino por su estructura jerárquica, por la existencia de un determinado sistema de subordinación de las distintas tendencias motivacionales fundamentado en los motivos más significativos y valorados para la personalidad. Finalmente, por su mecanismo de acción, los motivos en la edad escolar superior no son inmediatamente activos, sino que su actividad se manifiesta sobre la base de un objetivo consciente y de las intenciones conscientemente planteadas.<sup>10</sup>

Sobre esta base psicológica se desarrollan en la edad escolar superior las formas más complejas de regulación motivacional a través de los ideales.

Finalmente, examinando el estado actual de las investigaciones sobre los ideales, nos parece adecuado junto con los dos períodos señalados por Grichanova para definir el desarrollo de las investigaciones sobre este tema, señalar un tercer período, que abarca aproximadamente los últimos 10 años y que se caracteriza por el esfuerzo de los investigadores para desarrollar un enfoque complejo en el estudio de los ideales. N. F. Sudakov escribe en cuanto a esto:

En la psicología, en los últimos tiempos, cada vez es más notorio que se determina una dirección nueva y más perspectiva en el estudio psicológico de los ideales de los escolares. La esencia de esta dirección en el estudio de los ideales, consiste en la elaboración y selección de aquellas premisas teóricas y métodos que en su conjunto permitan establecer no una cualidad o conjunto de cualidades, sino su sistema.<sup>64</sup>

En la investigación de M. G. Kazákyna (1968) fue realizada una tentativa de acercarse al estudio del contenido de los ideales de una forma más sistémica que en las investigaciones realizadas anteriormente en esta área.

Las cualidades en el contenido del ideal que los adolescentes deseaban seguir, la autora los dividió en tres grupos estrechamente relacionados entre sí. Sin embargo, la presente investigación se limitó en esencia al estudio del contenido de los ideales.

En la investigación de Z. I. Grichanova (1976) se estudiaron los ideales desde el punto de vista de su contenido, estructura y efectividad. Para la evaluación de la efectividad del ideal, Z. I. Grichanova tuvo en cuenta el comportamiento de los jóvenes en situaciones de conflicto entre sus juicios morales y los juicios de los demás, es decir, tuvo en cuenta la estabilidad moral de la personalidad como un índice de la efectividad de los ideales.

Los ideales como formas mediatas de regulación motivacional deben determinar una estabilidad en la conducta del joven, que se oriente realmente por los principales motivos incluidos en el ideal. Si esto no ocurre, no podemos considerar ese ideal como realmente efectivo.

En los últimos años creció el interés hacia el estudio de los ideales como una formación compleja de la personalidad, sin embargo, se mantienen poco estudiados distintos aspectos psicológicos de esta formación, entre los que podemos citar:

- a. La función reguladora del ideal y su relación con el contenido y estructura del mismo.
- b. Las particularidades de los distintos elementos del ideal en los adolescentes y jóvenes.
- c. La significación del ideal en la regulación motivacional de la personalidad, y sus relaciones con otros elementos de ésta.

Estos aspectos son incluidos en nuestros estudios y serán tomados en el análisis de los resultados de nuestras investigaciones.

### Significación psicológica del estudio de los ideales

La mayoría de las investigaciones sobre ideales se han desarrollado en el campo de la pedagogía y la psicología pedagógica, dada la gran importancia de los ideales para la formación de la personalidad de los jóvenes. Sin embargo, la importancia del estudio de los ideales para la comprensión de las leyes reguladoras de la motivación superior humana dentro de la psicología general, aún no se ha tenido en cuenta por los investigadores.

En la base de esta insuficiencia existe una incomprensión de la relación entre la motivación y la autoconciencia del hombre, que lleva a los investigadores a estudiarlas por separado en la investigación concreta.

El ideal es una de las formas esenciales en que se expresa la motivación humana en la edad escolar superior, y mediante su estudio se puede llegar a importantes conclusiones sobre la relación activa entre la conciencia y las necesidades, y la forma en que esta relación se expresa en la motivación superior humana.

L. I. Bozhovich escribe: "El ideal de hombre, creado por el niño y que él desea imitar, así como las cualidades que él se esfuerza educar en sí mismo, representan en él un motivo moral estable y efectivo",<sup>7</sup> o sea, el ideal es en sí mismo un motivo superior del joven, motivo en el sentido que motiva y dirige su conducta a un fin determinado; sin embargo, nosotros consideramos que más bien constituye un sistema motivacional, en el cual se expresan las principales motivaciones que forman la tendencia orientadora de la personalidad del joven dirigidas hacia el futuro.

El ideal no es un motivo aislado que interactúa con otros motivos, sino un sistema que ocupa una posición esencial en la esfera motivacional del joven, y que subordina otros motivos aislados que puedan tener una influencia negativa con relación a los fines que el sujeto se ha propuesto mediante el ideal.

El ideal, al integrar los objetivos y aspiraciones futuras del joven en distintas áreas de su vida, se convierte en un importante elemento diagnóstico de la motivación humana, pues la elaboración consciente, activa, de los objetivos futuros, sólo puede realizarse en base a los motivos más significativos de la personalidad.

El estudio de los ideales y de la motivación superior humana en general, exige de un nuevo enfoque en la comprensión de la interacción de los aspectos afectivos y cognitivos de la personalidad, es decir, exige la investigación de estas esferas no por separado, sino en una unidad estructural y funcional, dentro de la cual las reflexiones y el conocimiento adquieren carácter emocional y las necesidades se manifiestan en forma de conceptos y reflexiones. Asentado en esta posición es posible investigar las partes dinámicas y de contenido de la motivación como dos polos de los diferentes aspectos y subestructuras de la motivación humana.

Por supuesto, no todo conocimiento o reflexión intelectual adquiere fuerza motivacional, ni toda necesidad se expresa en una compleja estructura racional de conocimientos y conceptos. Esto sólo se produce en aquellos motivos que determinan las tendencias esenciales de la conducta de la personalidad, es decir, que integran su tendencia orientadora, y a partir de las cuales el hombre establece sus objetivos esenciales, sus intenciones e ideales en la vida.

Para caracterizar la motivación superior del hombre, es necesario diferenciar las necesidades que determinan el sentido de su vida de las necesidades que le atraen y que pueden movilizar

su conducta situacionalmente, pero que no se incluyen en los objetivos esenciales de la vida. Estas necesidades no sólo se diferencian unas de otras por su intensidad, sino también por su posición en la jerarquía de motivos de la personalidad y por sus particularidades funcionales.

La reflexión y la reelaboración consciente de los contenidos de las necesidades por el sujeto es un elemento esencial para determinar las necesidades que integran la tendencia orientadora de la personalidad en él, así como un importante índice diagnóstico para determinar la efectividad de los ideales. Las necesidades esenciales que forman la tendencia orientadora de la personalidad, representan la esencia de la personalidad del sujeto, su núcleo dinámico esencial, y como tal movilizan sus principales potencialidades, incluyendo las de su elaboración intelectual consciente para alcanzar un fin, lo que se convierte en un firme apoyo de estas necesidades y refuerza de forma constante la energía motivacional de las mismas mediante razonamientos conscientes. Esto juega un papel esencial en los casos de conflicto con otras motivaciones fuertes de la personalidad y le posibilita al hombre orientarse conscientemente por sus convicciones principales.

El razonamiento y el conocimiento del hombre, no pueden ser analizados siempre como un producto de su actividad cognitiva, al margen de su personalidad. El conocimiento, como resultado de las diversas operaciones intelectuales del hombre, refleja también sus intereses y motivaciones. Las operaciones intelectuales del hombre constituyen un medio activo de su conciencia para expresar su personalidad, y en este sentido actúan cuando el joven elabora conscientemente su ideal.

No otorgarle al pensamiento y al intelecto del hombre valor en su vida motivacional, equivale a presentar la conciencia como una abstracción que nada tiene que ver con la esencia del hombre y atribuirle en este sentido un papel tan pasivo como el psicoanálisis. El carácter integral de la personalidad humana es una condición de su papel activo, que implica la elaboración constante de la conciencia en base a las necesidades esenciales de la personalidad. Los procesos cognitivos y la conciencia no tienen sólo una función cognoscitiva, sino también reguladora. En el desempeño de su función reguladora, estos procesos no son una simple abstracción dentro de la personalidad, sino una expresión integral de la misma.

El ideal no es una asimilación pasiva ni reproductiva de un modelo externo, sino la elaboración activa y creativa del joven de sus principales objetivos futuros, los cuales pueden encarnarse en un modelo concreto, o bien constituir un modelo generalizado particular, en el que sus contenidos cobren vida estableciendo su representación personal futura, sin ninguna relación con modelos concretos, y que constituirá el ideal generalizado.

El ideal no es una formación estática, sino una integración dinámica de distintos contenidos que constantemente dirigen el pensamiento hacia su enriquecimiento y verificación, aumentando con esto su fuerza motivacional, así como el diapasón de necesidades que se encuentran en su base. El pensamiento es un medio activo que puede conducir a formar nuevos motivos fundamentados en los existentes; por ejemplo, un joven puede tener al Che Guevara como ideal y admirar su fuerza de voluntad y honestidad; sin embargo, a medida que interioriza este ideal y que conoce sobre él, puede descubrir nuevas cualidades que él no posee y que se pueden convertir en nuevos motivos que impulsen su conducta, como son: tener opinión propia, dedicación al trabajo, colectivismo, etc., cada una de las cuales puede tomar fuerza motivacional y convertirse en otro objetivo a alcanzar en el ideal.

La significación psicológica del estudio de los ideales se explica por los siguientes aspectos:

- a. El ideal es una formación psicológica, donde los motivos y necesidades de la personalidad se expresan mediatizados por la conciencia, en forma de elaboraciones intelectuales concretas, lo cual permite estudiar con profundidad la relación entre el aspecto dinámico y el contenido de la motivación humana.
- b. Mediante el estudio de los ideales podemos descubrir regularidades de la motivación perspectiva y su papel en la personalidad humana.
- c. Los ideales pueden ser tomados como un importante índice diagnóstico del desarrollo moral de la personalidad, así como de las posibilidades del sujeto de mantener con perseverancia su conducta fundada en objetivos conscientemente establecidos.
- d. El ideal ocupa un lugar central en la personalidad del escolar superior y mediante su estudio, podemos llegar a diversas conclusiones sobre el funcionamiento de la personalidad en esta etapa, las que pueden abrirnos el camino de las regularidades de la motivación superior en el adulto.

## Los ideales en la edad adolescente

### *Característica general del contenido de los ideales en la adolescencia*

En nuestra investigación trabajamos con un total de 110 adolescentes y 110 escolares superiores. La determinación del contenido

de los ideales se realizó mediante composiciones, cuestionarios y conversaciones individuales con los alumnos.

La composición es un medio de gran utilidad en el estudio de los ideales, pues nos permite evaluar el nivel de elaboración consciente del joven sobre su ideal, mientras éste piensa que lo estamos evaluando por la figura que señala, o sea, que la composición juega un papel de método indirecto, con la apariencia de método directo para el evaluado. Otra gran ventaja de la composición es que no sugiere la respuesta al sujeto.

En el contenido de los ideales de los adolescentes, ocupan un lugar esencial las cualidades socialmente valoradas: ser internacionalista, revolucionario, valiente, etc. Las cualidades esenciales de los ideales en esta edad se expresaron en la siguiente forma (en %):

Ser revolucionario . . . . .	70	Conocer el trabajo . . . . .	22
Internacionalista . . . . .	60	Sinceridad . . . . .	15
Sencillo . . . . .	43	Desinterés . . . . .	12
Estudioso . . . . .	40	Ser alegre . . . . .	11
Estar integrado política- mente . . . . .	30	Ser bonito . . . . .	10
Colectivismo . . . . .	22	Estar a la moda . . . . .	8
		Amor a los demás . . . . .	4
		Autocrítica . . . . .	1

El porcentaje está elaborado con 110 estudiantes tomados como muestra.

Como vemos, se manifiesta determinada diferencia entre cualidades que deben guardar una estrecha relación entre sí y complementarse mutuamente. De una parte se manifiestan muy significativamente cualidades como ser revolucionario e internacionalista, sin embargo, es muy baja la significación de cualidades más cercanas a la vida cotidiana del niño, que deben estar en la base de las señaladas, como son: ser colectivista, desinteresado, amar el trabajo y otras.

Nombrando en calidad de cualidades más deseadas aquéllas que tienen un carácter más general, los adolescentes en su mayoría, aún no saben penetrar en su esencia y encontrar las formas concretas de su realización en la vida cotidiana.

Si bien la mayoría de los adolescentes expresan ideales no efectivos en la regulación de la conducta, pensamos que esto se debe más a la ausencia de un trabajo educativo dirigido al desarrollo moral, que a las características psicológicas de la etapa,

pues si bien el ideal adolescente aún tiene un mayor componente imitativo, orientado hacia modelos externos que el de la edad juvenil o escolar superior, el ideal adolescente puede jugar un importante rol en la autoeducación del joven y en el desarrollo de sus sentimientos y valores morales, como se expresa claramente en una minoría de los adolescentes estudiados.

Muchos de los adolescentes, como veremos en los ejemplos ulteriores, expresan un bajo nivel de elaboración personal alrededor de su ideal, orientándose más a enumerar un conjunto de cualidades generalizadas, muchas de las cuales no saben ni siquiera en qué consisten, ni pueden precisarlas en su vida cotidiana.

En la adolescencia el escolar aún no se convierte en el centro de su ideal, concibiéndolo como un objeto externo al que admira, pero en la mayoría de los casos, este objeto externo no es elaborado por el escolar en base a sus principales objetivos y necesidades, sino tomado pasivamente como una meta romántica, sin ningún efecto sobre la conducta cotidiana.

En otros casos, el ideal es simplemente una expresión formal y mecánica de lo que el adolescente conoce, sin ningún tipo de elaboración individual, como veremos en el análisis de los adolescentes con ideales no efectivos en la regulación de su conducta cotidiana.

### *Característica general de los ideales por su estructura*

Al caracterizar los ideales de los adolescentes por su estructura, nosotros tuvimos en cuenta los tipos concreto, sintético y generalizado descritos en la literatura anterior (C. P. Krantovsky, L. E. Raskin, L. Y. Dukat y otros), así como la nueva forma de ideal introducida por Z. I. Grichanova (1976) en su investigación que es el ideal concretizado, el cual repetimos, es una combinación de lo general y lo concreto en la representación del ideal, que expresa un modelo vivo y activo, cercano a la vida cotidiana del escolar.

Como ejemplo de ideal concretizado, Concepción R., escolar de 8º grado escribe:

Cuando sea grande quisiera ser como mi Che, una mujer integrada a todo, que cuando la revolución me necesite siempre dé el paso al frente, ser internacionalista, y si es preciso dar la vida por la libertad de otros países.

Yo también quisiera ser igual al Che en sus cualidades, pues fue un hombre de sentimientos muy puros, dulce y cariñoso,

que no soportaba el abuso y el maltrato, que por defender a los pobres de otros países supo dar su vida.

En el ideal de esta escolar se expresa un amor y cariño indiscutible hacia la figura del Che, así como una admiración por su hazaña internacionalista, pero junto al Che héroe, ella sabe penetrar en sus cualidades concretas como persona, destacando sus atributos como el ser dulce, cariñoso, de puros sentimientos, etc. Se produce en este ideal una combinación de cualidades más abstractas, como ser internacionalista, con cualidades muy concretas que se expresan en la vida cotidiana del personaje. Se evidencia en esta unión de lo abstracto y lo concreto un profundo afecto hacia el personaje, lo cual es índice de la participación activa de la esfera emocional de la joven en la elaboración de su ideal. Como puede observarse, en este caso la relación de la joven con su ideal se expresa más en el vínculo emocional con el mismo, que el nivel de conocimiento y reflexión consciente alrededor del modelo. El vínculo predominantemente afectivo con el ideal es propio de la adolescencia, y constituye un momento de transición necesario para la reflexión más profunda sobre el modelo ideal, característica de la edad juvenil.

Al final de esta edad, el joven comienza a elaborar ideales propios, en cuyo centro se sitúa él mismo orientado al futuro, lo que confirma con precisión la opinión de algunos autores que afirman que hasta la edad adolescente el desarrollo de la autoconciencia se produce de forma espontánea. En este sentido I. I. Chesnokova escribe: "... hasta la edad adolescente el desarrollo de la autoconciencia se realiza espontáneamente, sin incluirse el sujeto en el proceso de su formación. Junto con el mantenimiento de la línea espontánea del desarrollo de la autoconciencia, en este período se manifiesta una línea esencial de su desarrollo, que presupone la actividad del mismo sujeto en este proceso."<sup>13</sup>

La participación activa del joven en el desarrollo de su autoconciencia, se manifiesta en el ideal mediante el establecimiento de objetivos propios que responden a las aspiraciones esenciales de su vida en diferentes áreas. Este proceso, según nuestros resultados, sólo comienza en la adolescencia, alcanzando su momento óptimo en la edad escolar superior.

Partiendo de nuestros resultados podemos afirmar que existen dos tipos de ideales generalizados, que como afirmamos anteriormente, se diferencian en que uno responde a una abstracción puramente intelectual, mientras que el otro presupone una generalización basada en las vivencias, experiencias y necesidades del sujeto.

Un ejemplo del primer tipo de ideal es María C., estudiante de 8º grado, quien escribe: "Yo en el futuro quiero tener las siguientes

tes cualidades: ser honesta y sencilla, revolucionaria, estudiosa, trabajadora y tener buen corazón."

En este ideal se enumeran un conjunto de cualidades abstractas, pero no se expresa ningún nivel de elaboración, ni de asimilación de las mismas por parte de la escolar.

Bárbara O., escribe: "A mí me gustaría ser una joven revolucionaria, para cooperar donde la Revolución me necesite, ser educada y agradable, porque así ayudo a nuestra Revolución para el futuro."

Esta joven expresa un ideal de un contenido muy pobre, que en esencia se reduce a ser revolucionaria, sin tener ningún concepto preciso de lo que esta palabra implica. Su ideal de ninguna forma puede ser un regulador efectivo de la conducta, pues en él no aparece ningún contenido que pueda orientar la vida cotidiana de la joven, manifestándose un pobre nivel de elaboración y asimilación del contenido por la alumna. Este es un ideal formal, en que la joven se limita a reproducir valores sociales conocidos, sin ningún tipo de participación personal en su elaboración.

Como ejemplo de la otra categoría del ideal generalizado, formado a partir de la participación activa del joven en su ideal, de su experiencia y vivencias personales, tenemos el de Concepción R. que escribe:

Quisiera en un futuro tener un carácter agradable, caer bien ante las demás personas, continuar con mis ansias por aprender. Quisiera tener una actitud destacada ante todos los que me rodean, así en el estudio como en el trabajo. Quisiera continuar con mi actitud revolucionaria, aunque es difícil, y pudiéramos decir casi imposible, cambiar de opinión cuando se sienten verdaderamente un ideal.

En cuanto a mi actitud familiar, quisiera ser buena hija, hermana, y en el futuro, cuando forme mi hogar, ser buena esposa, buena madre, etc. No desearía tener nunca problemas familiares.

En el ideal de esta escolar se puede observar una elaboración personal que abarca varias áreas de su vida con gran importancia para su futuro, como son el estudio, el trabajo, su posición política, sus relaciones humanas y su vida familiar. El ideal de esta escolar, si bien no expresa muchas cualidades concretas en los aspectos que lo integran, sin embargo, expresa preocupaciones concretas de la joven en las principales áreas de su vida personal y un determinado nivel de elaboración consciente sobre su vida futura.

En esta edad el *ideal generalizado efectivo*, como denominaremos a esta categoría en contraposición con la anterior, que designaremos como *ideal formal generalizado*, no alcanza su completa madurez, pues aún el adolescente necesita el apoyo de una figura concreta externa para elaborar sus propósitos. El adolescente aún está lejos de su incorporación a su vida adulta, lo que determina que todavía no se sienta dentro de sus aspiraciones futuras, manteniéndose su reflexión más centrada en el presente y en un futuro inmediato.

Desde nuestro punto de vista, los ideales concretizados y generalizados son los ideales típicos que representan las nuevas adquisiciones de la personalidad en la adolescencia y edad escolar superior, mientras que el ideal sintético es un ideal de transición entre el ideal concreto o concretizado, y el generalizado, y no como afirma L. Y. Dukat, el producto de la incapacidad del escolar de diferenciar las características de la personalidad en un hombre concreto.

El ideal sintético en los adolescentes es producto de la labor activa del joven en la integración de un modelo que sintetice todas sus aspiraciones futuras en distintos aspectos de la vida. Por ello, cuando el joven está consciente que su ideal concreto o concretizado no abarca algún aspecto que para él es significativo, él puede tomar ese aspecto de otro modelo concreto. Este es el primer paso hacia la creación de un ideal generalizado efectivo.

Un ejemplo típico en nuestro trabajo, es el caso de Concepción R., cuyo ideal concretizado, que ya presentamos anteriormente es el Che Guevara, sin embargo, al cabo de dos años cuando le volvemos a aplicar la composición, ella escribe:

El Che es mi ideal de máximo desarrollo del hombre, el que yo me esfuerzo por alcanzar, y junto a él admiro grandemente a otras personas, por ejemplo, al papá de Ivón (compañera de aula), quien domina dos idiomas, y además es una persona sumamente persistente y culta, que constantemente se esfuerza por alcanzar sus objetivos en la vida. Yo deseo educar en mí estas cualidades.

En lo que respecta a la política, yo valoro altamente a mi papá, quien se encuentra en Angola en estos momentos. Él tiene muchos conocimientos de política y habitualmente me explica la situación internacional. Yo quisiera tener en el futuro su espíritu de superación para lo cual me esfuerzo constantemente.

Estudiando las características del desarrollo del ideal en esta escolar, llegamos a la conclusión de que en el presente caso no tiene

lugar una fusión mecánica de distintos modelos concretos, sino su integración activa en base a las principales necesidades del sujeto, que lo llevan a descubrir aspectos que puede admirar y seguir en las personas más cercanas que le rodean, con lo cual complementa su modelo original.

El ideal concreto, es decir, que representa el modelo de un hombre concreto en determinada situación concreta, el que ha sido detalladamente descrito por L. Y. Dukat en su investigación con escolares de la edad escolar pequeña, y comienzos de la media, es un ideal típico de la edad escolar pequeña, que ya en la adolescencia y edad escolar superior presupone una posición pasiva del escolar en la asimilación de su ideal.

El rasgo más distintivo del ideal afectivo de los adolescentes, sobre todo, de los escolares superiores, es su asimilación activa por el escolar basado en la elaboración y reflexión consciente de sus contenidos, y no como opinan la mayoría de los autores, que lo más importante es su carácter abstracto y generalizado, ya que la generalización sin un adecuado nivel de elaboración independiente del escolar en su base, conduce al formalismo (Tab. 3).

TABLA 3

Tipos de ideales en los adolescentes de acuerdo a su estructura

Tipo de ideal	Nº de escolares
Ideal generalizado	8
" formal-generalizado	29
" concreto	33
" concretizado	26
" sintético	12
No determinado	2

#### *Característica general de la efectividad de los ideales*

El estudio de la motivación, y en específico de los ideales, no debe orientarse sólo a la caracterización de determinados motivos de la personalidad, ni a la descripción de distintos tipos de ideales. Mediante el estudio de la motivación es necesario determinar la posibilidad de los motivos de convertirse en reguladores efectivos de la conducta, así como el potencial consciente del hombre para seguir sus motivos superiores en la vida cotidiana.

La efectividad de los ideales en nuestra investigación la determinamos por las siguientes vías: a) Cuestionario a los profesores y familiares orientados a conocer las características del comportamiento de los alumnos; b) resultado de 2 pruebas experimentales para la determinación de los motivos dominantes de la personalidad; c) cuestionarios dirigidos a los escolares, mediante los cuales éstos debían evaluar en toda una serie de aspectos a 3 compañeros con quienes tuvieran muy buenas relaciones, y a 3 con quienes tuvieran relaciones más distantes. En la última columna del cuestionario debían evaluarse ellos mismos, a través de los mismos índices con que habían evaluado a los demás.

Este cuestionario se orientaba esencialmente a determinar los siguientes aspectos:

- 1) Relación hacia los compañeros.
- 2) Manifestación de colectivismo.
- 3) Capacidad de utilizar la crítica y la autocrítica.
- 4) Manifestación de distintas cualidades de la personalidad como decisión, capacidad para superar las dificultades y otras.

Siguiendo este plan fueron confeccionados también los cuestionarios para los padres y maestros.

Partiendo de lo afirmado por distintos autores (A. C. Makarenko, L. I. Bozhovich y otros) de que el predominio de los motivos colectivistas en la personalidad matizan la expresión de las demás cualidades y motivos de la misma, consideramos que un ideal moral efectivo siempre debe tener en su base una orientación colectivista de la personalidad, pues el colectivismo es la piedra angular de una personalidad nueva.

Teniendo en cuenta las dificultades para afirmar categóricamente el predominio de motivos sociales en la personalidad, que surgen como producto de las dificultades para evaluar los motivos dominantes de la personalidad mediante una actividad concreta, y con relación a la cual el estudiante puede tener una conexión particular que afecte la generalidad de las conclusiones obtenidas, decidimos crear dos situaciones experimentales, en las que el motivo social chocaba con motivos individuales de distinta naturaleza.

Para estudiar la orientación de la personalidad se han elaborado una serie de métodos específicos, por cuyos resultados los autores determinan la orientación de la personalidad de los escolares de forma directa; sin embargo, estas situaciones son tan precisas, que pueden existir factores externos a la situación misma que distorsionan los resultados, y que conduzcan a los investiga-

dores a una interpretación errónea de los mismos, como señalamos en el primer capítulo.

Teniendo en cuenta la limitación señalada a la metodología concreta para la determinación de la orientación de la personalidad, creamos métodos que confrontaban la motivación social del escolar con motivaciones individuales de diferente naturaleza y en situaciones completamente distintas, teniendo a su vez contenidos diferentes los motivos sociales que se contraponían a los individuales en uno u otro caso. Además, en todo momento relacionábamos los resultados del experimento con los que recibíamos por otras vías, aunque los motivos predominantes de la personalidad muchas veces permanecen ocultos y no se expresan en la conducta cotidiana del sujeto.

Creemos que una de las vías para superar las críticas señaladas a las metodologías que evalúan la orientación de la personalidad, es aplicar técnicas que impliquen la participación de motivos sociales e individuales de contenido diverso en situaciones de sentido diferente para el sujeto.

El egoísmo, así como el colectivismo, pueden ser absolutamente dominantes en una personalidad específica, o bien manifestarse dominantes en distintas áreas de la personalidad, sin determinar una orientación absoluta de ésta en sus distintas actividades.

Los métodos experimentales utilizados por nosotros fueron los siguientes: La primera técnica utilizada fue confeccionada en base a la transformación y adaptación de un método de T. E. Konnikova, que consistía en lo siguiente: al escolar se le presentaban 4 series de tareas neutras de ejecución tomadas del Raven (test psicológico), las series constaban de 9 tareas ordenadas por orden de dificultad, cada una de las cuales tenía un valor si era solucionada correctamente y que respondía a su número de orden en la serie.

Para estimular la realización de la tarea en los escolares, se les planteó que mediante la solución de las mismas se pueden determinar algunas capacidades que pueden servir de índices para las posibilidades futuras del escolar en distintas profesiones.

De las 36 tareas contenidas en las 4 series de problemas, los jóvenes podían escoger 4 en total. Después de realizada cada tarea, y antes de elegir la próxima, el experimentador la revisaba y anotaba "bien" o "mal" en la hoja de los resultados, de manera que el joven fuera consciente de sus respuestas y las pudiera tener en cuenta para su próxima elección.

Después que los escolares resolvían sus 4 tareas, se colocaban 2 buzones en la mesa del aula y se introducía una consigna que estimulaba el conflicto de motivos sociales e individuales, que fue la siguiente:

De las 4 tareas que ustedes han resuelto, deben depositar 2 en el buzón No. 1. Las tareas que sean echadas en ese buzón serán sumadas para determinar qué grupo reúne estudiantes con capacidades más desarrolladas. Este grupo se seleccionará dentro de las distintas escuelas en que se realiza este trabajo, con vistas a brindarle un entrenamiento previo que elevará el nivel de todos sus integrantes en física, química y matemática, para participar como ayudantes en determinadas tareas técnicas de gran necesidad para el país y para las cuales no es suficiente el personal actualmente disponible. Por esto es de suma importancia que el grupo con mejores capacidades se integre a esta actividad, ya que se garantizaría con mayor éxito la tarea que debemos realizar. Las tareas que ustedes designen para este buzón no les pondrán nombre. El grupo ganador en cada una de las escuelas se dará a conocer a todos los escolares.

A continuación se les planteaba:

Sin embargo, creemos que es justo también destacar la mejor realización individual, para lo cual depositarán las otras dos tareas en el buzón No. 2. En este caso, pondrán su nombre y apellido en el papel para poder determinar quién es el escolar más destacado, cuyo nombre será puesto en el mural de la escuela.

El estímulo social en este experimento contiene tanto una motivación social orientada al colectivo que se expresa en el aumento de nivel para sus distintos integrantes en diversas asignaturas, y en el hecho de que el grupo ganador sea conocido por todos los escolares de la escuela; como una motivación social orientada a la sociedad en su conjunto que es la importancia social de la tarea técnica que emprenderá el grupo con más capacidades, lo que debe determinar que todos se esfuercen por aportar lo mejor de sí, para que sean realmente los mejores quienes realicen esta tarea de tanta importancia.

En contraposición a esta motivación social, aparece un motivo individual de prestigio personal, que en esta situación específica toma carácter individualista, pues es normal que una persona busque reconocimiento social, pero no cuando esto implica anteponer lo individual a lo social.

En el otro experimento también tomamos 2 actividades de elevada significación tanto para los adolescentes como para los escolares superiores: la primera era una actividad productiva voluntaria que es un motivo social, y la segunda, una participación en una excursión, que es un motivo individual, y que como

en el ejemplo anterior adquiere carácter individualista en esta situación de conflicto, pero que no compromete la autovaloración ni el prestigio del joven, es decir, su naturaleza es diferente a la del motivo individual tomado en el primer experimento.

Para la preparación del experimento solicitamos la colaboración de dirigentes de la FEEM de años superiores de la escuela, que fueron los encargados de transmitir la consigna a los escolares.

La consigna para la realización de este experimento fue la siguiente:

Los compañeros que han estado trabajando con nosotros en este curso, han organizado una excursión a la playa como premio al adecuado comportamiento nuestro en las distintas tareas señaladas por ellos. La excursión será organizada en el día *x* y no es posible cambiarla. Sin embargo, se nos presenta la siguiente situación: para ese día se ha pedido la participación de todos los estudiantes de nuestra escuela en una recogida de frutos en la provincia para la cual no hay la suficiente mano de obra, y es necesaria la participación de todos los escolares, pero como los compañeros ofrecieron la excursión, nosotros hemos decidido que ustedes de forma voluntaria elijan como grupo donde ir.

El grupo irá donde la mayoría decida, para esto distribuiremos unos pequeños papeles con dos letras *E* y *TP*, ustedes marcarán con una cruz al lado de la letra que representa su decisión, y sin ponerle nombre al papel lo echarán en este buzón.

La efectividad de los ideales morales en los escolares, la evaluábamos por la correspondencia de la conducta del joven en los diversos aspectos de su vida con el contenido de su ideal, así como por su comportamiento colectivista en los dos experimentos. Consideramos que una personalidad no está sólidamente formada desde el punto de vista moral, si no es colectivista en su esencia, lo cual demostraremos en el análisis de los resultados obtenidos.

También utilizamos en la evaluación de la efectividad del ideal, conversaciones experimentales estandarizadas, orientadas a determinar cómo el joven utilizaba su ideal en su vida concreta y ante las dificultades que se le presentaban. En este tipo de conversación le poníamos al escolar situaciones concretas, familiares, de trabajo productivo, etc., por las que necesariamente tenían que haber atravesado, y le preguntábamos de forma indirecta sobre la incidencia del ideal en ellos.

La efectividad del ideal en los adolescentes se refleja en los siguientes resultados:

Ideales efectivos . . . . 37 escolares  
 " no efectivos .. 51 "

De los 110 jóvenes que fueron escogidos para el estudio de sus ideales, sólo 89 pasaron por las pruebas para determinar la efectividad de los mismos. Entre los adolescentes hubo que anular uno de los casos.

Según nuestros resultados, en el adolescente los ideales representan más un índice del nivel alcanzado por su esfera moral que un medio consciente efectivo de autotransformación de la personalidad, lo cual se expresa tanto en su contenido, donde no aparecen cualidades de autorregulación como autocrítica, exigencia a sí mismo y otros, así como en las conversaciones experimentales, en que se puso de manifiesto que los mismos se orientaban más por un sentimiento de admiración hacia el ideal que a la utilización del ideal en su vida concreta.

De todas formas consideramos ideales efectivos aquellos que su contenido correspondía con las conductas del sujeto y con sus resultados experimentales, ya que estos ideales se diferenciaban por su estructura y contenido de los expresados por escolares con ideales no efectivos, lo cual significa que aunque los mismos aún no constituyen un medio de autotransformación de la personalidad, sí constituyen una expresión del desarrollo alcanzado por la esfera motivacional de' sujeto.

Es interesante comparar los resultados obtenidos sobre la efectividad de los ideales con el tipo de estructura que estos ideales representan, lo que presentamos en la tabla 4:

TABLA 4

Tipos de ideales por su efectividad	Tipos de ideales por su estructura en cantidad de alumnos			
	Concretos	Generalizados	Concretizados	Sintéticos
Efectivos	0	7	21	9
No efectivos	27	16	5	3

Como se evidencia del análisis de estos resultados, existe determinada relación entre la efectividad de los ideales y su estructura.

El mayor porcentaje de ideales efectivos son concretizados por su estructura, mientras los menos efectivos son los ideales concretos, los cuales representan la forma más pasiva entre los ideales enumerados.

Para facilitar el análisis de los resultados, decidimos dividir a los escolares en tres grupos, basándonos en el contenido y la efectividad de sus ideales.

### *Distribución de los grupos de escolares sobre la base del contenido y del nivel de efectividad de sus ideales*

#### *Grupo I. (27 escolares)*

Jóvenes cuyos ideales se representan por un conjunto de cualidades morales altamente valoradas, y que se caracterizan por un elevado nivel de efectividad de su ideal.

Los ideales de estos escolares contenían un amplio diapason de cualidades morales de la personalidad, que se correspondían con las exigencias de nuestra moral.

El contenido de los ideales de estos escolares se caracterizaba por las siguientes cualidades (en %):

Internacionalismo . . . . .	85	Sencillez . . . . .	58
Amor al trabajo . . . . .	88	Desinterés . . . . .	57
Aplicación en el estudio	70	Amor a los otros . . . . .	30
Ser revolucionario . . . . .	60	Autocrítica . . . . .	10
Valentía . . . . .	72	Colectivismo . . . . .	70
Sinceridad . . . . .	60		

La comparación del contenido de los ideales de los representantes de este grupo con el contenido de los ideales de todos los adolescentes, demuestra que en este grupo tiene lugar un adelanto notable: significativamente se eleva el peso de las cualidades morales que tienen una relación directa con la conducta cotidiana del escolar como son la fuerza de voluntad, amor al trabajo, aplicación en el estudio, colectivismo, sinceridad y desinterés.

El desarrollo de estas cualidades, desde nuestro punto de vista, no es casual, sino que responde a la progresiva transformación del ideal en un complejo sistema, dentro del cual estas cualidades se complementan unas con otras. El conjunto de estas cualidades

de estos escolares representan en sí el núcleo de la moral comunista.

El aumento de las cualidades morales en el contenido de los ideales de estos escolares, y el acercamiento y su complementación mutua nos permiten presuponer la existencia de una determinada relación entre el contenido del ideal y su efectividad.

Veamos algunos ejemplos de representantes de este grupo como Josefa A., que escribe:

Yo desearía parecerme a mi hermano, quien actualmente estudia en la Universidad de La Habana. Quisiera ser tan decidida y aplicada en el estudio como él. Siempre recuerdo que una vez su profesor de matemática no pudo resolver una de las tareas que había puesto en clase, y ante esto le planteó lo siguiente a los alumnos: "Los que resuelvan exitosamente esta tarea serán liberados del primer examen de matemática con la nota de sobresaliente." De todos los estudiantes del aula sólo mi hermano resolvió la tarea. Yo recuerdo que no tuvo tiempo libre hasta que no terminó lo que se había propuesto. Esta fuerte voluntad le permite superar las dificultades que debe enfrentar en su vida cotidiana. Por todo esto yo admiro mucho a mi hermano.

En estos momentos él estudia mi profesión preferida, la medicina y me dijo que cuando termine la carrera va con gusto a donde sea necesario.

La efectividad del ideal de esta escolar se manifiesta no sólo en los experimentos, en los cuales ella se comporta de una forma colectivista, sino en todas las metódicas de la investigación. En conversación con los padres, éstos nos dijeron: "Ella se esfuerza por ser como su hermano, por hacer lo que ve en él. Siempre que su hermano lee algún libro, ella lo lee después. Realmente la relación existente entre ellos nos tiene muy satisfechos."

El hermano de Josefa nos expresó en conversación sostenida con él: "Josefa tiene fuerte voluntad y muy variados intereses para su edad. En todo momento trata de aprender algo nuevo, preguntando constantemente sobre diversas cosas."

En conversación con Josefa le preguntamos:

Tú deseas ser parecida a tu hermano, pero lo que él hace está distante de tus posibilidades concretas actuales, ¿cómo puedes seguir su ejemplo actualmente?

A lo que ella respondió:

—¿Por qué distante? Yo pienso que independientemente de lo que haga la persona, lo positivo puede imitarse.

A continuación le preguntamos:

—¿Cómo manifiestas en tus actividades la fuerte voluntad que admiras en tu hermano?

Nos respondió:

—Yo estudio diariamente aunque no tenga deseos, y me esfuerzo constantemente por mejorar mis resultados escolares.

La vinculación de los contenidos del ideal con las exigencias de la vida cotidiana del escolar, es uno de los elementos esenciales de la efectividad de éste y expresa además, el nivel de asimilación del ideal por el sujeto, así como su participación consciente en la elaboración del contenido.

En nuestro trabajo investigativo "Relación de la inseguridad..."<sup>24</sup> además de determinar experimentalmente el predominio de motivos individualistas o colectivistas de la personalidad, determinamos también, mediante la utilización del experimento de solución de tareas de distinto grado de dificultad, la adecuación de la autovaloración, pues pensamos que una personalidad con adecuada definición moral debe expresar una autovaloración adecuada, ya que el desarrollo moral es un producto integral de la personalidad, que se ve afectado por la autovaloración inadecuada. En caso de que la autovaloración sea inadecuada por sobrevaloración, el escolar expresará las siguientes tendencias: a) Tendencia al predominio de motivos individualistas en la personalidad; b) falta de autocritica.

Estas dos tendencias, como veremos en el transcurso de nuestro trabajo, dañan sensiblemente el desarrollo moral, impidiendo que el joven actúe por valores colectivistas y que se oriente por gratificaciones morales, pues el joven busca ante todo la gratificación de su necesidad de autoestimación y prestigio personal. La génesis de este fenómeno la analizamos exhaustivamente en el capítulo anterior. En el caso de la subvaloración el joven no establece fines propios con la fuerza necesaria y manifiesta gran inseguridad en sí mismo, lo que imposibilita la estabilidad de la personalidad en la consecución de elevados objetivos morales.

En busca de elementos que corroboren nuestra hipótesis, determinamos el tipo de autovaloración de los escolares que integran nuestra muestra de estudio, utilizando tanto el experimento ya mencionado, como otros tipos de parámetros extraídos de la conducta del sujeto, así como de las valoraciones de maestros, compañeros y familiares sobre el escolar.

Esta escolar, Josefa A., tuvo una conducta adecuada en el experimento que se expresó en la siguiente realización experimental con las respuestas siguientes:

En su ejecución comenzó por el más difícil de los problemas de mediana dificultad. Ante el éxito, pasó a un problema de mayor dificultad, manteniéndose en este nivel de dificultad ante el fracaso en esta tarea, hasta realizarla correctamente y pasó entonces, a la realización de la más difícil de una de las series.

Después del experimento le preguntamos:

—¿Por qué después del fracaso te mantuviste al mismo nivel de dificultades en la tarea escogida?

Ella respondió:

—A pesar del resultado negativo, yo sentí que tenía posibilidades de resolver la tarea, por lo que me esforcé con este fin.

Este tipo de solución nos demuestra que la joven tiene un nivel de aspiración sólido, y que asimila adecuadamente el fracaso, ante el cual no tuvo ningún tipo de reacción negativa, por el contrario, reaccionó en busca de la superación de la dificultad.

Otra escolar de este grupo, Bárbara G., escribe en su composición: "Yo desearía que mis relaciones con los demás siempre se fundamentaran en el humanismo, el respeto y la comprensión mutua. Yo deseo ser cariñosa y comprensiva en mis relaciones con los demás. Quisiera participar activamente en la sociedad, y sentirme siempre útil en mi vida futura."

Las cualidades de Bárbara no sólo se expresan en su conducta cotidiana, sino que son utilizadas activamente por ella en el análisis del medio que le rodea, y en su valoración de la vida. Valorando la obra de literatura que señaló como preferida, Bárbara escribe:

La obra literaria que más me ha gustado es la "Dama de las Camelias". Esta novela me gustó por el realismo de los hechos, por su contenido humano. Es digno de admirar el sentimiento de amor que surge entre los héroes.

Entre todos los héroes el que más me gustó fue Margarita Gautier, quien fue capaz de regresar a una vida anterior corrompida que detestaba, para ayudar a la familia del hombre que le dio a ella la posibilidad de sentirse feliz. Muriendo enferma y rechazada por todos, ella conoció qué era el verdadero amor en la vida.

Este análisis de la obra literaria por parte de Bárbara, nos indica que los valores y cualidades expresados en el ideal consti-

tuyen un instrumento consciente efectivo para valorar la realidad y orientarse en ella. La posibilidad de orientarse en las situaciones cotidianas por el contenido del ideal, todavía no es característica en la adolescencia y menos al nivel del análisis y la valoración consciente del sujeto de la realidad. Ante el análisis de este caso, reafirmamos nuestro criterio de que las potencialidades de desarrollo de los ideales en la adolescencia no alcanzan su expresión óptima debido a insuficiencias en la educación, y no por las particularidades específicas de la edad.

La efectividad del ideal de Bárbara se manifiesta en las más diversas situaciones, por ejemplo, los valores expresados en el ideal moral se manifiestan en la intención profesional futura de Bárbara. Con relación a su perspectiva profesional, Bárbara escribe:

Yo desearía en el futuro estudiar medicina, pues es una profesión muy bella, que tiene gran significación para la humanidad.

Entre las especialidades de la medicina prefiero la cirugía, debido a que es una de las especialidades más necesaria y que más dedicación humana exige.

Con el desarrollo de la ciencia se desarrollará más aún la técnica y de esta forma el progreso se convertirá en el bienestar de todos.

Estos fragmentos de la intención profesional futura de Bárbara, evidencian la influencia de la esfera moral de su personalidad en la formulación de su perspectiva profesional, lo que es un índice muy relevante del desarrollo y efectividad de su esfera moral, dado su participación en un acto de autodeterminación tan importante como la elección de la profesión, en el que deben expresarse las motivaciones más significativas de la personalidad.

La incidencia de la esfera moral sobre las perspectivas y planes profesionales del sujeto, la tomamos como un índice relevante del desarrollo de la esfera moral de la personalidad en distintas investigaciones que hemos realizado, ya que una esfera moral realmente efectiva en la regulación de la conducta, debe incidir sobre los principales actos de autodeterminación de la personalidad, entre los que tiene especial importancia la elección de la profesión futura. Tomar el contenido de las intenciones profesionales para evaluar el nivel de desarrollo de la esfera moral de la personalidad, es una premisa importante del estudio integral de la misma. Por supuesto, este enfoque presupone el conocimiento preciso de los mecanismos psicológicos que están en la base de esta relación, lo cual prácticamente comienza a estudiarse en la psicología.

Los compañeros de aula al valorar a Bárbara le señalan como cualidad negativa que ella es muy poco decidida en la crítica a los demás. En conversación con ella sobre este aspecto, nos dijo: "No es necesario criticar a un compañero ante los demás, yo prefiero conversar con él y demostrarle sus errores."

Ella no comprende bien el sentido de la crítica en el colectivo, sin embargo, defiende con honestidad su punto de vista.

Veamos a continuación la distribución de los ideales de los escolares del grupo I en base al tipo de estructura del ideal:

Ideal concretizado:	15
" generalizado:	6
" sintético:	6

Podemos ver el predominio del ideal concretizado en esta edad, lo que desde nuestro punto de vista depende de la necesidad que aún tienen los adolescentes de un modelo externo para orientar su conducta, pues sus perspectivas individuales aún no son lo suficientemente fuertes para formar un ideal cuyo centro sea el sujeto mismo, fundamentado en sus principales objetivos y aspiraciones futuras.

Los escolares que integran este grupo a pesar de sus diferencias individuales, manifiestan un conjunto de aspectos comunes como son:

1) En el contenido del ideal se produce una combinación de cualidades abstractas más generales de la personalidad, con cualidades concretas que se expresan en la vida cotidiana del escolar.

2) El contenido del ideal se expresa ante todo, en estructuras del tipo concretizado y generalizado que son los dos tipos más efectivos de estructura del ideal, pues en ambos se manifiesta una elaboración activa del contenido del ideal por el sujeto que implica sus conocimientos personales en estrecha unión con sus vivencias y aspiraciones.

3) Se observa en los escolares del grupo una marcada tendencia a la autovaloración adecuada, manifestándose en algunos casos una ausencia de compromiso del escolar con su autovaloración, lo que es un fenómeno interesante que debe ser estudiado más profundamente. La tendencia a la autovaloración adecuada es un índice importante, que nos conduce al análisis integral de la personalidad, pues pensamos que esta tendencia, tiene en su base el hecho de que la necesidad de autoestimación del sujeto se gratifica por la satisfacción de sus motivos morales y cognitivos, y no por la necesidad de prestigio personal, o sea, que el desarrollo moral adecuado de la personalidad contribuye a la expresión mul-

tifacética de la misma, incidiendo activamente también en la adecuación de la autovaloración.

4) La incidencia de la esfera moral en las intenciones profesionales del sujeto aún no es significativa en esta etapa del desarrollo, expresándose sólo en 5 de los 27 integrantes de este grupo.

#### Grupo II. (39 escolares)

Este grupo lo integran escolares cuyos ideales representaban un conjunto de cualidades morales que responden por su contenido a nuestra moral, pero que eran poco efectivas en la regulación de la conducta.

El contenido de los ideales de estos escolares se caracteriza por las siguientes cualidades (en %):

Ser revolucionario . . . . .	92	Persistente . . . . .	35
Internacionalista . . . . .	82	Fuerza de voluntad . . . . .	30
Bueno . . . . .	80	Colectivista . . . . .	15
Estudioso . . . . .	60	Sencillo . . . . .	10

En comparación con el grupo anterior se destaca lo siguiente: a) El diapasón de cualidades morales que se expresan en el ideal es mucho más estrecho y pobre; b) hay una gran diferencia de expresión entre las cualidades generales, distantes de las posibilidades del sujeto en la vida cotidiana, y la manifestación de cualidades relacionadas directamente con la vida cotidiana del escolar.

El colectivismo que tiene una gran significación en la vida cotidiana de los escolares, se expresa en un porcentaje muy poco significativo (15 %), mientras que el internacionalismo, cualidad más distante de sus posibilidades inmediatas, y cuya relación con la actividad realizada por el sujeto es mucho más difícil de ser percibida, se expresa en un porcentaje muy elevado de escolares (95 %). Se manifiestan por el escolar un conjunto de cualidades inmediatas que son expresión de un profundo desarrollo de la esfera moral, y sin embargo, no se expresan aquellas cualidades que deben estar en su base y que son posibles de expresar por el escolar en su vida cotidiana, como son: ser colectivista, sencillo, honesto, decidido y otras.

Veamos algunos ejemplos de ideales de estos escolares: Pedro J., escogió en calidad de ideal a Maceo, expresando en el contenido del mismo un conjunto de cualidades socialmente aceptadas como son: su patriotismo, decisión y fuerte carácter. El escolar sencillamente enumeró estas cualidades, sin ninguna fundamentación o elaboración consciente sobre las mismas y sin establecer

ningún vínculo entre las cualidades del modelo y él, no sólo en el plano intelectual, sino también en el afectivo.

Los compañeros de aula evaluaban a Pedro de la siguiente forma: a) Él se sobrevalora, se considera mejor que sus compañeros; b) no se interesa por el estudio; c) frecuentemente presenta conflictos con sus compañeros de grupo.

Los profesores de Pedro nos expresaron que era muy indisciplinado en las clases y no le interesaba sacar buenas notas.

En la metódica de los 10 deseos escribió en sus cinco primeros deseos:

1. Deseo tener una máquina.
2. Deseo terminar la escuela.
3. Deseo trabajar y ganar dinero.
4. Deseo ir a la playa.
5. Deseo comer.

En estas respuestas se expresa un predominio de motivaciones inmediatas relacionadas con su bienestar material y su placer personal, no se observan inquietudes morales ni profesionales en él, ni hacia otros tipos de contenido vinculado al ideal tomado por él.

Conversando con Pedro le preguntamos sobre los materiales que había leído en relación con Maceo, a lo cual respondió: "Yo conozco de la vida de Maceo lo que he oído en las clases de historia en los distintos grados de la escuela. No he leído más nada sobre él."

En este caso el ideal no estimula al escolar hacia la profundización del conocimiento sobre la personalidad y la vida del modelo, lo que determina que el sujeto no tenga la información suficiente sobre él para reflexionar a partir de ella, sobre su vida personal, ni para identificarse afectivamente con estas cualidades e integrarlas en un conjunto de aspiraciones futuras en su ideal.

En este escolar el ideal tiene un carácter descriptivo, que no moviliza las potencialidades del sujeto en su consecución.

María C., otra escolar de este grupo, escribe en su composición: "En el futuro yo desearía alcanzar las siguientes cualidades de la personalidad: a) Honestidad; b) amor al trabajo; c) ser revolucionaria; d) decidida e internacionalista; e) estudiosa."

En María el ideal representa un conjunto de cualidades generalizadas sin ninguna elaboración personal sobre el contenido.

María realmente expresa en su vida cotidiana algunas de estas cualidades, por ejemplo, ser estudiosa. Ella, de forma constante estudia las asignaturas de la escuela, además, según el criterio de maestros y compañeros, es muy trabajadora y activa. Sin embargo, María expresa el predominio de los motivos individualistas en los 2 experimentos, lo que no nos permite hablar de una esfera moral efectiva en la regulación de la conducta.

Por los datos de nuestra investigación podemos inferir que el motivo principal que orienta a María al estudio es el de ocupar una posición de prestigio entre quienes le rodean, y no verdaderos intereses cognitivos o profesionales. Respalda nuestro análisis los siguientes hechos: En el experimento de solución de tareas de distinto grado de dificultad, María expresó el nivel de aspiración muy elevado en la solución de la primera tarea, descendiendo bruscamente a un problema fácil ante el fracaso. Además, en el análisis de su fracaso fue totalmente justificativa, argumentando que los problemas no estaban claros en su formulación. Estas características en la ejecución de los problemas son índice de autovaloración inadecuada por sobrevaloración, la que se acompaña del predominio de motivos individualistas en la personalidad, como se ha demostrado en trabajos de diversos autores (A. I. Lipkina, L. S. Slavina, F. González).

Además de este índice, resulta muy interesante que la intención profesional expresada por María se asemeje a la expresada por escolares con reiterados fracasos docentes. Esta semejanza se expresa en la ausencia de intereses cognitivos hacia la profesión futura, y en la gran pobreza de la fundamentación de su intención profesional, con relación a la cual escribe: "Yo quisiera estudiar física, pues me gusta esa asignatura en la escuela, además es la asignatura en que obtengo mejores calificaciones."

En la intención profesional de María se observa un desconocimiento del contenido de la profesión hacia la cual se orienta, lo que es producto de la ausencia de motivos profesionales bien desarrollados, que la induzcan a la obtención de información sobre la profesión deseada. La profesión para María aún no constituye un verdadero motivo de su actividad, sólo ofrece una respuesta por haber sido interrogada con relación a esto, aunque realmente esta respuesta lo que evidencia es su relación hacia una asignatura de la escuela, que además de gustarle es en la que obtiene las mejores notas.

María estudia repetidamente el contenido de sus asignaturas, sin embargo, no manifiesta inquietudes por ampliar su conocimiento, lo que se refleja en la pobreza de sus lecturas, y en su poco dominio de las posibilidades de la física como ciencia.

En la metódica de los 10 deseos María escribe:

1. Yo deseo vivir en una casa mayor y más bonita.
2. Yo deseo tener una máquina.
3. Yo deseo recibir siempre buenas notas.
4. Yo deseo ingresar en el PCC.
5. Yo deseo ser ejemplo de todos.

El análisis de los deseos expresados por esta escolar, demuestra que los mismos están centrados en el bienestar material y en ocupar una posición social destacada, pues en la valoración de los deseos no podemos hacer una deducción mecánica de su significación por el contenido de cada deseo aisladamente, sino, debemos analizarlos en su relación con los demás deseos. Esta escolar expresa en primer lugar aspiraciones de tipo material, y después deseos de sacar buenas notas y de ser ejemplo de todos, o sea, los de ser destacado entre sus compañeros. En este contexto se expresa el deseo de ingresar en el PCC, el cual, teniendo en cuenta lo primero expresado por la escolar, nos hace pensar que este deseo se manifiesta aún formalmente.

El valor de los resultados obtenidos en la técnica de los diez deseos no lo determinamos de forma abstracta, sino por su estrecha relación con los resultados de otras técnicas empleadas por nuestra investigación. Así, por ejemplo, las conclusiones de la técnica de los 10 deseos se relacionan con el comportamiento individualista de esta joven en los 2 experimentos, y con lo expresado por ella en las composiciones.

En conversación con María le hicimos la siguiente pregunta:

—¿Qué rol juega el ideal en tu conducta?

A esto, ella respondió:

—El ideal es el modelo del futuro que orienta mi conducta, es como yo quisiera ser —aunque a continuación nos dice—: Realmente yo me siento bien con las cualidades que poseo, y desearía ser en el futuro como soy ahora.

El ideal para esta escolar no es un modelo activo orientador de su conducta hacia el que se esfuerza conscientemente, no es un medio de autotransformación y de autoeducación de la personalidad.

Otra escolar de este grupo, Ivón D., escribe de su ideal:

En el futuro yo desearía ser miembro de la UJC, ayudar siempre a mis compañeros y ser ejemplo en el estudio, luchar siempre contra todo lo mal hecho. Yo desearía ser como Fidel, nuestro Comandante, pues él integra todas las cualidades de un verdadero revolucionario, y con sus palabras nos imprime fuerza a todos para seguir adelante.

La abuela de Ivón, con quien ha vivido siempre, nos dijo: "Ivón es una niña muy buena y sensible, ella tiene mucha ropa bonita, y zapatos, sin embargo, no le gusta usar su mejor ropa cuando pasea con amigas que tienen menos ropa que ella." Esto es muestra de la gran sensibilidad de la niña, la cual resaltan también sus maestros y compañeros.

En el cuestionario aplicado a los escolares, 90 % de los niños del aula incluyó a Ivón entre los 3 compañeros más preferidos, destacando en su valoración los siguientes aspectos de Ivón: a) Es muy inteligente; b) es muy sencilla, no se considera superior a sus compañeros; c) ayuda muy desinteresadamente a los compañeros que presentan dificultades docentes; d) habla directo todo lo que piensa, no es hipócrita; e) es muy optimista.

Ivón es realmente colectivista en sus relaciones con los compañeros y los ayuda ante sus dificultades. Ivón también enfrenta con decisión lo mal hecho. Sin embargo, la efectividad del ideal no la podemos evaluar por la simple coincidencia de las conductas del sujeto con el contenido de su modelo ideal, sino debemos conocer en qué medida el joven utiliza conscientemente su modelo para regular la conducta.

Con este fin le preguntamos a Ivón:

—Cuando no sientes deseos de estudiar, ¿puedes superar este estado y cumplir con tu deber?

Y ella nos respondió:

—Sí, por supuesto.

Ante esta respuesta, le preguntamos qué reflexiones le ayudaban en su decisión.

Ivón nos respondió:

—Pienso que estudiar es más un placer que una carga, y esto no es tan difícil de lograr, creo que de no lograrlo no sería digno de mí, ni de todos los que han caído, ni de personas que como Fidel entregan totalmente su vida personal a una causa noble.

En este sentido, vemos que es capaz de utilizar atributos que caracterizan su ideal para regular su conducta cotidiana y en este

aspecto su ideal es un medio de autoeducación y desarrollo de su personalidad.

Ivón, sin dudas, expresa un adecuado desarrollo de la esfera moral de su personalidad, en base al cual orienta su conducta cotidiana; sin embargo, sus necesidades de autoestimación y de reconocimiento social tienen una gran fuerza debido a cierta tendencia a la sobrevaloración en ella, lo que determina que su necesidad de prestigio social entre en conflicto con sus motivos colectivistas y sociales en algunas ocasiones.

En el experimento que implicaba distribuir la puntuación de los problemas en 2 buzones, donde entraban en conflicto los motivos colectivistas, con motivos individualistas de prestigio personal, Ivón distribuyó una mayor puntuación en el buzón que sumaba puntos para ella, a pesar de exhortar a los muchachos durante el experimento para que entregaran la mayor puntuación al colectivo.

Después del experimento, con vistas a analizar el conflicto que le había representado su decisión, le preguntamos:

—¿En qué buzón echaste la mayoría de los puntos?

Y ella respondió:

—En el buzón del colectivo.

Ella deseó ocultar su conducta real, lo que indica su comprensión del error cometido; sin embargo, no manifestó ninguna reacción emocional que nos indicara la presencia de algún conflicto, o sea, Ivón actuó con una total convicción de lo que hacía, lo que constituye un índice de la consolidación de los motivos vinculados a su autovaloración.

¿Podemos plantear ante este comportamiento de Ivón en el experimento, que ella es portadora de una orientación individualista de la personalidad? Creemos que no, pues en su vida cotidiana predominan motivos sociales y morales adecuados, a partir de los cuales alcanzó la sólida posición social que actualmente ocupa en la escuela; sin embargo, el exceso de elogio y la vivencia constante de estar por encima de sus compañeros, se ha comenzado a reflejar en una tendencia a la sobrevaloración que incide negativamente en el desarrollo moral adecuado de su personalidad, pues como pudimos observar en la conversación con ella, no sólo manifestó un comportamiento individualista en el experimento, sino que mintió tranquilamente con relación a lo que había hecho.

En el análisis de este caso puede verse la incidencia de la autovaloración inadecuada en el desarrollo moral de la personalidad, lo que respalda nuestro criterio de que un *desarrollo moral ade-*

cuando guarda una relación muy estrecha con un desarrollo armónico integral de la personalidad. En este sentido es necesario seguir profundizando en la investigación psicológica, debido a su importancia para una educación adecuada de la personalidad.

Incluimos a Ivón en este grupo, pues aunque su ideal fue efectivo en muchos aspectos, sin embargo, no incide sobre su conducta cuando entra en conflictos con motivaciones individualistas de prestigio personal.

### Grupo III. (22 escolares)

Este grupo está formado por escolares que no expresaron en sus ideales un conjunto de cualidades morales socialmente valoradas.

Los escolares de este grupo se orientan más hacia campos específicos de actividad, que hacia sí mismos, aunque sus ideales en ocasiones son efectivos en la regulación de la conducta, pero sólo en el estrecho marco de acción del personaje en que se concreta.

Por ejemplo, José N. escribe: "Yo desearía ser un gran jugador de pelota, como B. Vinent, quien tiene gran velocidad como pitcher y un gran coraje que le permite salir airoso de las más difíciles situaciones. Yo lo admiro mucho y quisiera ser como él."

Este escolar tiene muy malos resultados en la escuela y no se interesa por las actividades que en ella se realizan, sin embargo, juega béisbol constantemente, y en temporada de pelota frecuenta sistemáticamente el estadio.

En los jóvenes de este grupo aunque los ideales no constituyen un medio de autoeducación moral de la personalidad, en muchos se expresa una relación afectiva adecuada hacia el modelo, que puede ser utilizada en la educación para la formación moral del escolar, presentándole aquellos aspectos de la personalidad del modelo que ellos no dominan, y que constituye un ejemplo moral que debe seguir.

Como hemos podido observar en el análisis de los distintos casos presentados, los ideales morales en la adolescencia aún no alcanzan su máxima efectividad como medio de autoeducación de la personalidad, sin embargo, ya empiezan a jugar un papel importante en la autorregulación consciente de la conducta, orientándose básicamente por modelos concretos externos al sujeto.

## Investigación de los ideales morales en los escolares superiores

Los ideales de los escolares superiores se caracterizan por un diapasón de cualidades más amplio que en la adolescencia. En los escolares superiores tiene lugar una mayor correspondencia entre las cualidades expresadas por el joven en su ideal, apareciendo cualidades estrechamente relacionadas entre sí por su contenido (por ejemplo, internacionalismo, colectivismo, deseo de ser útil a la sociedad, etc.).

Las cualidades expresadas en los ideales por los escolares superiores, se distribuyeron de la siguiente forma (en %):

Internacionalismo . . . . .	60
Colectivismo . . . . .	43
Sencillez . . . . .	34
Ser útil a la sociedad . . . .	31
Desinteresado . . . . .	28
Fuertes convicciones . . . .	23
Ser buen padre de familia	25
Ser revolucionario . . . . .	34
Fuerte voluntad . . . . .	28
Trabajar bien . . . . .	27
Relación creadora hacia la ciencia . . . . .	26
Exigencia hacia sí mismo	13
Exigencia hacia otros . . . .	12
Honestidad . . . . .	12
Autocrítica . . . . .	12

El contenido de los ideales en los escolares superiores abarca prácticamente todas las áreas significativas para la personalidad de estos jóvenes, desde la familia, hasta la ciencia.

En interés de un análisis más detallado del rol del contenido del ideal en su efectividad y de la comparación de los ideales en los escolares superiores y los adolescentes, dividimos los contenidos del ideal en los siguientes grupos de cualidades:

- Cualidades más generales de la personalidad, que encierran contenidos más amplios o distantes de la vida cotidiana del escolar: bueno, revolucionario, etc.
- Cualidades directamente relacionadas con la vida cotidiana del escolar: amor al estudio, colectivismo, sencillez, etc.
- Cualidades concretas proyectadas a la vida futura: ser buen profesional, buen padre de familia, etc.
- Cualidades que expresan la necesidad de autorregulación de la conducta: autocrítica, fuerza de voluntad, exigencia hacia los demás, etcétera.

Comparando el contenido de los ideales de los escolares superiores y los adolescentes en base a estos grupos, descubrimos un aumento significativo en los escolares superiores de las cualidades integrantes de los grupos III y IV que se ilustra en la siguiente gráfica. (Ver Fig. 1).

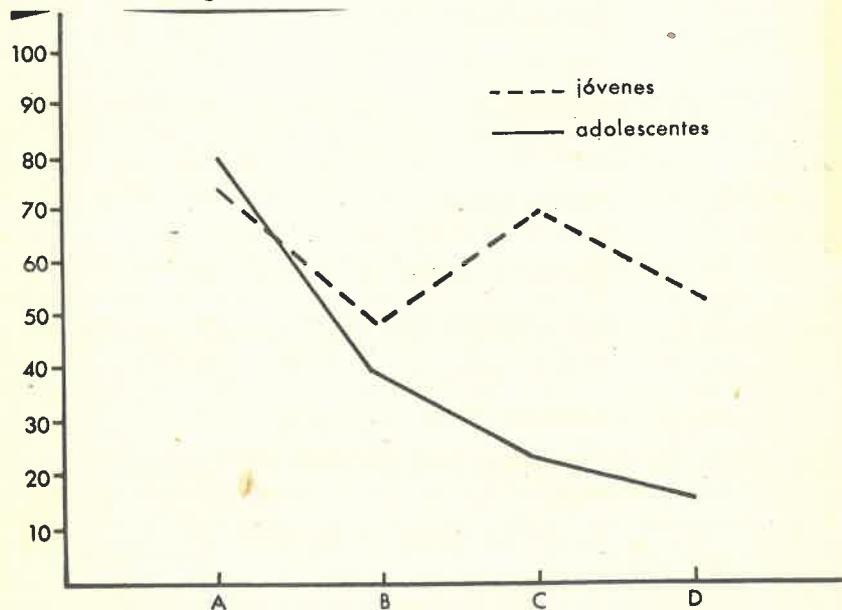


Fig. 1

En los escolares superiores se observa una mayor tendencia a expresar en sus ideales cualidades concretas orientadas a su vida futura, así como a la autorregulación de la conducta, lo que evidencia que el ideal se expresa con más fuerza como un medio de autorregulación de la conducta del sujeto.

El análisis de los materiales demuestra que al final de la etapa adolescente, y al comienzo de la edad escolar superior surge una nueva etapa en el desarrollo de los ideales. Si anteriormente el ideal era ante todo objeto de admiración, de imitación, que algunas veces se acompañaba por el deseo del joven de seguirlo en el futuro, en esta etapa ocurre un cambio en la orientación del mismo, y su centro pasa a ser el sujeto, quien proyecta en su ideal sus aspiraciones y elaboraciones sobre el futuro, unido a sus dificultades y perspectivas para alcanzar las mismas.

En el ideal, en esta etapa, cobran una especial significación las cualidades generalizadas expresadas por el joven, las que no son una simple abstracción, sino que están unidas al contenido individual de las principales motivaciones del joven. Esta unión entre el contenido del ideal y las motivaciones más significativas de la personalidad, garantiza la efectividad del ideal en la regulación de la conducta.

En esta etapa, el ideal generalizado se convierte en un medio efectivo de autoeducación de la personalidad, que incide activamente en la autorregulación de la conducta correcta del joven. Veamos algunos ejemplos de este ideal en la edad escolar superior. Rita P. escribe:

En el futuro yo desearía ser una persona madura, organizar mejor mi tiempo y no perderlo como en estos momentos cuando mis actividades son un poco desorganizadas. Yo deseo ser independiente, tanto en el plano económico como en mi pensamiento.

Yo desearía ser psicólogo, pero no un psicólogo mediocre, sino con posibilidades de elaborar mi teoría, no limitándome sólo al contenido de las clases que recibo, como sucede actualmente en mi vida escolar. Yo quisiera investigar con independencia todo lo que me interese, tener mi criterio particular sobre las cosas que estudie e investigue.

Quisiera ser en el futuro una personalidad más estable, mantener relaciones con jóvenes que tuvieran profundas cualidades humanas, y no tener relaciones con las personas superficiales que se encuentren a mi alrededor. Quisiera tener un niño, o pueden ser dos, lo mismo varón que hembra, y encontrar un hombre que me gratifique tanto espiritual como sexualmente, y que sea también independiente, profundo y culto.

Analizando el ideal de esta escolar, vemos que el mismo se orienta hacia los aspectos de la vida que más importancia tienen para ella, pero esta orientación no se expresa como un simple interés, sino como un objetivo comprometido con determinadas cualidades y expectativas personales.

En el contenido del ideal se destacan las cualidades de ser independiente, estable, organizado, amor a la investigación. Estas cualidades no se expresan de una forma fría y abstracta en el ideal, sino vinculadas estrechamente con las expectativas futuras de la joven en diversos aspectos de su vida concreta. La joven expresa en el ideal aquellas cualidades que considera importantes para alcanzar sus objetivos en la vida, tal y como ella los concibe.

El ideal de esta joven no está representado por un conjunto de aspiraciones y deseos en abstracto, sino que forma un sistema en cuyo centro se encuentra el sujeto mismo, dentro del cual las distintas aspiraciones que lo integran se relacionan entre sí.

Otra escolar, Pilar de la R. escribe:

En el futuro yo desearía estudiar medicina, quisiera poner todo mi conocimiento al servicio de los demás, llevar la felicidad a muchas personas, y transmitir a otras los conocimientos que deseo alcanzar en mi vida.

En lo que se refiere a mi carácter, yo conscientemente quisiera eliminar algunos rasgos impulsivos que poseo, y a medida que acumule la experiencia necesaria, ser cada día mejor. Yo deseo continuar confiando en la amistad, y en la bondad.

Yo deseo formar una familia feliz, educar a mis hijos con amor y en los principios de la nueva sociedad que construimos.

En este ideal como en el anterior se expresan objetivos relacionados con importantes aspectos de la vida futura de la joven, como son el estudio de la profesión, la familia y el análisis de sí misma. También vemos que los distintos contenidos expresados por el sujeto se vinculan entre sí a través del tipo de cualidades y expectativas personales que el sujeto compromete en ellos.

En el ideal anterior, todos los contenidos hacia los cuales se proyectaba el sujeto se matizaban por su tendencia a la independencia, la creatividad y el criterio propio. En este caso, sin embargo, es predominante el amor por los demás, la sensibilidad humana y la fe en los valores sociales como la amistad, la bondad, etcétera.

En este tipo de ideal el joven expresa coherentemente sus aspiraciones en los distintos aspectos de la vida a través de sus prin-

cipales valores y convicciones. Toda la actividad del joven está orientada por una concepción propia de las cosas, expresándose las distintas conductas del muchacho dentro de un sistema autorregulador consciente, en cuya base se encuentran sus principales valores y necesidades.

Las principales cualidades y valores de la personalidad se expresan en las distintas actividades que ésta realiza, definiendo el estilo y las peculiaridades del sujeto en la realización de las mismas.

Este tipo de ideal, que desde nuestro punto de vista constituye su forma superior de desarrollo, la cual da paso a la moral adulta, presenta una serie de características distintivas de las otras formas de ideal analizadas hasta el momento en la literatura psicológica, como son:

1. El centro de la elaboración del ideal es el sujeto mismo, quien se plantea una serie de objetivos que debe alcanzar en los principales aspectos de su vida, mediatizando éstos con sus vivencias, experiencias y cualidades personales.
2. En cada una de las aspiraciones que se expresan en este ideal, se comprometen los valores y cualidades esenciales del sujeto.
3. Este ideal forma un determinado sistema, dentro del cual los distintos contenidos que lo integran guardan relación entre sí mediante los motivos más generales que definen la posición consciente del sujeto ante la vida.
4. Las cualidades morales y personales más generales de la personalidad no se expresan en abstracto, sino en los contenidos concretos de las actividades que el sujeto piensa desarrollar en el futuro.
5. Se expresa un elevado nivel de asimilación del contenido del ideal por parte del sujeto. La asimilación del contenido se expresa por su vínculo con la vida y las vivencias del sujeto.
6. En este tipo de ideal se expresa una profunda reflexión individual del sujeto sobre sus contenidos, elaborándolos sobre el análisis de sus cualidades personales y sus principales aspiraciones.

El ideal concretizado en esta edad se caracteriza por un contenido más rico, así como por un mayor nivel de asimilación por el escolar. Carmen D. escribe:

Cada vez que hablo sobre alguien que es ejemplo en algo, siempre viene el Che a mi mente.

Yo amo al Che, pues es ejemplo de compañerismo, de decisión, firmeza, fuerza de voluntad e inteligencia. El Che tenía una idea muy elevada del hombre, de la juventud, de valores como la amistad y el amor.

Él fue un fiel cumplidor de sus deberes, siempre luchó por el bien de la humanidad. Su voluntad de acero le hizo superar los más difíciles obstáculos en la guerra, ante todo las graves crisis de asma que enfrentaba crónicamente. Sin embargo, nada lo hacía vacilar en sus fines, por los cuales luchaba con todas sus fuerzas.

El Che, además de valiente y brillante guerrero, fue un ejemplo de padre, de compañero y de trabajador. Él, a pesar de su grandeza, supo admirar a quienes como él lo entregaron todo, como Maceo, Martí, Camilo y otros.

El Che siempre será un ejemplo y guía para mí, ayudándome cada día a ser mejor, y a que en mi vida siempre se presenten más éxitos que errores.

Esta escolar incluye en el contenido del ideal no sólo las relevantes cualidades del Che como héroe, sino también aquellas cualidades que lo caracterizaron en su vida cotidiana (ser un padre ejemplar, buen compañero, buen trabajador). Además, cuando expresa las virtudes y hazañas del Che, las fundamenta en las cualidades que le permitieron alcanzar estos logros, lo que es un importante índice de que su ideal no es simplemente un modelo de contemplación, sino una guía activa de su vida cotidiana.

Esta escolar penetró profundamente en la esencia de la personalidad del Che, y se planteó conscientemente seguir su ejemplo en la vida cotidiana.

En este ideal se expresa claramente el poder movilizador del modelo sobre la personalidad de la joven, tanto desde un punto de vista intelectual, que se manifiesta en las reflexiones de la joven sobre el Che, en la explicación y fundamentación de sus distintos comportamientos a partir de las cualidades de su personalidad, como desde el punto de vista afectivo expresado en las reiteradas valoraciones afectivas de su modelo. Existe un elevado nivel de asimilación por la joven de su ideal, lo que es una condición indispensable para la regulación efectiva de su conducta.

Sin embargo, este ideal orienta a la joven ante todo en su desarrollo moral y en sus motivos más generalizados de la personalidad, pero todavía no se convierte en una guía orientadora de las actividades específicas que la joven tendrá que enfrentar en su futuro, así vemos que no aparece nada en él relacionado con

la profesión ni la vida familiar, que se expresan de forma muy general en el modelo.

El ideal concretizado, por estar limitado a un modelo concreto, externo a la personalidad del sujeto, dificulta el proceso de autodeterminación del joven en un momento determinado, pues por muy rica que sea la figura que represente el ideal, nunca podrá integrar en toda su amplitud las aspiraciones del sujeto para su futuro, las que están matizadas por su sello personal. En este sentido consideramos que el ideal concretizado, llegado un determinado momento del desarrollo, dará paso al ideal generalizado, que es una forma más activa de orientación hacia el futuro, en la cual el sujeto elabora su modelo para alcanzar sus aspiraciones más personales, comprometidas con su experiencia y vivencias propias. Este último tipo de ideal, además de ser un medio efectivo de la autoeducación de la personalidad, es también un medio esencial del proceso de su autodeterminación. El ideal concretizado posibilita el desarrollo de sólidos sentimientos y convicciones morales mediante la identificación del joven con el modelo, lo que garantiza la efectividad y la dirección de las formas más autónomas de regulación moral, características del ideal generalizado.

El ideal concreto en esta etapa se conserva aproximadamente en el mismo nivel que en los adolescentes, no hay cambios cualitativos ni en su forma de expresión, ni en su contenido. Esto evidencia, desde nuestro punto de vista, que la existencia de ideales concretos en esta edad es una manifestación de un desarrollo inadecuado de la personalidad en general, y de los ideales en particular.

Pensamos que uno de los mayores problemas que enfrenta la psicología como ciencia en el momento actual, es la poca elaboración de sus categorías, lo cual se ha reflejado en el estudio de los ideales, al querer interpretarlos en todas las etapas del desarrollo de la personalidad mediante las mismas categorías, cuando el ideal, por ser una compleja formación de la personalidad, integra los logros psicológicos de cada etapa del desarrollo, lo que determina su cambio cualitativo en el curso de las distintas etapas de este desarrollo. Por esta razón, no podremos utilizar las mismas categorías para analizar los ideales en todas las etapas del desarrollo.

Lo dicho anteriormente no limita la aparición de formas del ideal propias de etapas inferiores del desarrollo, en etapas avanzadas del mismo, ya que el ideal no es una expresión obligada y automática del desarrollo, sino un producto complejo del mismo, y que sólo se logra con efectividad, cuando existe una adecuada influencia social sobre el joven orientada por la educación. Cuando estos ideales de etapas inferiores se expresan en las superiores, por lo general son portadores de un elevado contenido formal no siendo efectivos en la regulación de la conducta.

El ideal no es una expresión obligada del desarrollo en un determinado momento del mismo, sino una adquisición que expresa el nivel cualitativo de éste en distintos periodos, y que puede no expresarse cuando el desarrollo de la personalidad no es adecuado, o puede expresarse de forma inadecuada.

El ideal sintético no es típico para los escolares superiores, manifestándose sólo en 4 escolares.

Distribución de los ideales de acuerdo a su estructura en un grupo de 110 escolares superiores:

Concretizado:	21
Generalizado:	51
Concreto:	34
Sintético:	4

Para la determinación de la efectividad de los ideales en los escolares superiores utilizamos los mismos criterios que en los adolescentes.

En base a estos criterios dividimos dos grupos de escolares teniendo en cuenta la efectividad de sus ideales: a) 38 escolares con ideales efectivos en la regulación de la conducta; b) 51 jóvenes con ideales poco efectivos en la regulación de la conducta.

Si comparamos estos resultados con los que caracterizan la efectividad de los ideales de los adolescentes (Ver tab. 4) llama la atención el hecho de que no se manifiestan diferencias significativas entre los adolescentes y los escolares superiores tomados en nuestra muestra. Este resultado confirma nuestro criterio de que los ideales no son una expresión automática del desarrollo, sino que dependen de las condiciones de la formación de la personalidad.

El análisis de nuestros resultados demuestra que la diferencia entre adolescentes y jóvenes, sin embargo, sí se expresa de forma cualitativa entre los escolares que manifiestan ideales reguladores de la conducta.

La efectividad de los ideales en los escolares superiores se manifiesta nítidamente en la tabla 5.

En los escolares superiores no sólo se refuerzan los ideales generalizados en cantidad, sino en su efectividad, lo cual constituye un importante índice del cambio en la esencia psicológica de estos ideales de la edad juvenil.

Tomando como base al contenido y la efectividad de sus ideales, clasificamos a los escolares en tres grupos, como en la adolescencia:

### Grupo I. (38 escolares)

Escolares cuyos ideales representan un amplio círculo de cualidades morales de la personalidad, que por su contenido corresponden con nuestra moral, y que son efectivos en la regulación de la conducta.

TABLA 5

Relación entre la estructura y la efectividad de los ideales en los escolares superiores

Por su efectividad	Por su estructura							
	Concretos (%)		Generalizados (%)		Concretizados (%)		Sintéticos (%)	
Ideales efectivos	0	0	20	23	19	21	2	2
Ideales no efectivos	31	35	11	12	4	5	2	2

La distribución de las cualidades manifestadas por estos jóvenes en su ideal es la siguiente (en %):

Ser útiles a la sociedad . . .	89
Colectivistas . . . . .	88
Internacionalistas . . . . .	85
Fuertes convicciones . . . . .	50
Autocrítico . . . . .	43
Crítico . . . . .	35
Fuerza de voluntad . . . . .	90
Desinterés . . . . .	75
Sencillez . . . . .	70
Buen padre de familia . . . . .	65
Persistente . . . . .	53
Exigente consigo mismo . . . . .	35
Honesto . . . . .	33

La comparación de estos resultados con los obtenidos del total de jóvenes, demuestra que el diapason de cualidades en los escolares de este grupo es un poco más estrecho que el expresado por

el total de los jóvenes (página 107); sin embargo, es más compacto, las cualidades expresadas forman grupos muy precisos dentro de los cuales se complementan entre sí, por ejemplo, cualidades abstractas distantes de las posibilidades más concretas del sujeto en su vida cotidiana como el internacionalismo, se complementa con cualidades que de forma directa pueden expresarse diariamente por el escolar y que deben ser un complemento inseparable del internacionalismo, expresión superior de la conciencia moral individual, como son el colectivismo, el desinterés, el deseo de ser útil a la sociedad y tener fuertes convicciones. Tomadas en su conjunto, constituyen un índice importante para evaluar el nivel de desarrollo moral alcanzado por la personalidad.

La comparación de las cualidades señaladas en este grupo I, con las cualidades expresadas por el total de los escolares superiores en base a las categorías establecidas para clasificarlas, ofrece el siguiente cuadro (ver tab. 6):

TABLA 6

Escolares	Representación de los grupos (en %)		
	Grupo B	Grupo C	Grupo D
Escolares superiores en general	29	28	17
Escolares del Grupo I	70	77	50

Vemos que la representatividad de estas cualidades se diferencia significativamente en ambos grupos de estudiantes, no así las cualidades del grupo A, que se manifiestan en un nivel muy similar en ambos grupos.

Esto nos indica, independientemente de la efectividad o no de las cualidades del grupo A tomadas en abstracto, que la unión de estas cualidades con las representadas en los otros grupos, es una condición esencial para la regulación moral efectiva en los jóvenes.

Veamos algunos ejemplos de escolares del grupo I:

Gladys K. escribe:

Yo conocí al Che primeramente por medio de libros, de la televisión, y otras fuentes que me dieron una representación bastante clara sobre su figura. A medida que fui creciendo y pude valorarlo profundamente, creció en mí la admiración hacia él.

Cuando conocí de su partida hacia Bolivia, de nuevo pude ver y sentir el nivel de sus convicciones, cómo él dejó su país, Argentina, y partió para nuestro país en cuanto comenzó la lucha, preparado para ofrecer su vida lo mismo que ya había hecho en Guatemala al luchar junto con los revolucionarios. Yo era aún pequeña cuando él murió, y no comprendí que semejante hombre pudiera morir.

Después comencé a habituarme a esa idea, pero cada vez que oigo la carta que él escribió a Fidel y a nuestro pueblo, siento un gran nudo en la garganta y no puedo contener las lágrimas.

Para mí el Che es un ejemplo en todo, sobre todo en la importancia de las convicciones y la fuerza de voluntad para alcanzar cualquier objetivo por duro que éste sea. Además, el Che fue un fiel exponente de la sencillez que debe tener todo comunista, cuyas realizaciones van dirigidas en primer lugar al bienestar de los demás.

En la composición de Gladys se manifiesta claramente una fuerte identificación emocional con el modelo ideal, exponiendo de forma consciente distintas vivencias en la expresión de su ideal, así como cualidades muy distintivas de su personalidad, junto con un nivel adecuado de conocimiento de su modelo ideal.

En este ejemplo concreto podemos ver cómo el conocimiento está comprometido con los motivos del sujeto. Por una parte reporta el contenido objetivo a partir del cual se expresan las vivencias emocionales del sujeto, las que son producto de su activa reflexión sobre el contenido del ideal, y por otra parte, las mismas motivaciones del sujeto impulsan incesantemente su conocimiento acerca del ideal. El estudio de la conducta de esta escolar y de sus reflexiones personales, demuestra que ella se esfuerza por seguir el modelo del Che en la vida cotidiana.

Los escolares de la clase, en la valoración de Gladys mediante los cuestionarios utilizados, la valoran de la siguiente forma:

- a. Ella defiende con firmeza y decisión sus puntos de vista.
- b. Ella siempre se opone a lo que no es justo.
- c. Ella expresa siempre lo que piensa y siente.
- d. Tiene gran fuerza de voluntad.
- e. Es sencilla y buena.

La conversación con ella fue muy interesante. Respondiendo a nuestra pregunta sobre el significado que tenía la figura del Che para ella nos dijo:

El Che es mi maestro, yo me esfuerzo en actuar como él en la medida de mis posibilidades, ante las dificultades de la vida y ante mis deberes. Así, por ejemplo, antes de tomar la decisión de ingresar en el destacamento pedagógico pensé largo tiempo sobre esto, y poco a poco comprendí el camino y forjé mi decisión. Cada día pienso sobre mis defectos y me esfuerzo por superarlos.

La efectividad y la fuerza de los motivos morales de Gladys se destacan con mayor nitidez, cuando analizamos el nivel de desarrollo de su intención profesional hacia la medicina, la cual es expresión de su motivación profesional, sin embargo, la deja a un lado para integrarse al destacamento pedagógico por la necesidad social de profesores.

En relación con su intención profesional, Gladys escribe:

Desde la infancia yo sentía inclinación por la investigación científica y por conocer, sobre todo, con relación a la medicina, donde me ha atraído siempre la cirugía de forma especial. Recuerdo que en mis juegos infantiles solía "operar" lagartijas. En la medida en que fui creciendo sentí la necesidad de investigar tres problemas que siempre despertaron mi curiosidad: el cáncer, el asma y los ataques epilépticos.

Siempre he leído de forma insaciable todo lo que he encontrado relacionado con esto.

El año pasado estuve en el hospital oncológico y pude ver las técnicas con que se combate el cáncer, así como conocer algunas de las cuestiones esenciales que se investigan en esta área de la medicina.

En la fundamentación de su intención profesional se manifiesta conocimiento sobre el contenido de la profesión y destaca con especificidad los aspectos que le interesan más a ella.

En Gladys se manifiestan intereses cognoscitivos e investigativos en el campo de su futura profesión, lo que evidencia un elevado nivel de comprensión del contenido de la misma y la elaboración personal de sus conocimientos sobre ésta, sobre la base de sus principales motivos hacia la medicina.

Sin embargo, Gladys antepone a sus fuertes motivos profesionales sus sólidos motivos morales, lo que se expresa claramente en la fundamentación de su ingreso al destacamento pedagógico, sobre lo cual escribe:

Cuando yo estaba en 7° grado comenzó el llamado para integrar las filas del destacamento pedagógico, producto de la gran necesidad de profesores que tenía el país. En aquel momento mis horizontes eran muy limitados y yo no creía en la necesidad de dar ese paso.

Ya en 9° grado comencé a comprender la necesidad de esto y llegué a la conclusión de que ante todo debemos servir a lo que constituye la mayor necesidad social en un momento dado, y a lo cual debemos darle todo para que la sociedad vaya hacia adelante. Además, mi aporte será un simple granito de arena en comparación con lo hecho por personas, que como el Che entregaron sus vidas por la construcción de una sociedad nueva en la cual vivimos.

En esta composición se refleja la disposición de esta escolar en trabajar para la satisfacción de las necesidades del país. Sus sentimientos y valoraciones tienen una evidente relación con su ideal moral, expresado en la figura del Che. Junto con esto su argumentación refleja un conocimiento de las necesidades del país y una profunda reflexión sobre el camino escogido.

El acto de integrar el destacamento, es para esta muchacha no un hecho casual ni improvisado, sino un profundo acto de autodeterminación, basado en las convicciones de su ideología y su moral. Este caso es expresión de un nivel óptimo de desarrollo de la esfera moral, y de la autodeterminación en un joven que inicia su entrada en la edad escolar superior.

La capacidad de los escolares superiores para seguir su ideal moral en la elección de la profesión, ha sido demostrada en varias investigaciones desarrolladas por nosotros. Es característico para los ideales morales adecuadamente desarrollados, la flexibilidad en su utilización por el escolar, permitiendo esto la autorregulación de la conducta a partir de él, en las más disímiles formas de la vida cotidiana.

En la conversación con Gladys, ella nos señala:

Nosotros no podemos admirar a las personas sólo en un plano abstracto, el Che vivió en determinada época, y actualmente yo me encuentro lejos de poder hacer todo lo hecho por él, pero me esfuerzo para actuar en la medida de mis

posibilidades, en lo que pienso que haría él si tuviera que enfrentar las posibilidades de mi época.

En el análisis de este caso podemos ver cómo los ideales no pueden ser analizados simplemente por las composiciones escritas por el sujeto sobre "como quisiera ser", sino que es necesario mediante la investigación penetrar en la vida psíquica del sujeto, y conocer las distintas formas en que éste utiliza su ideal en su vida cotidiana, así como las formas en que emocionalmente vivencia su ideal, todo lo cual es imposible que se exprese sólo en el marco de una composición.

En la investigación de los ideales y de la personalidad en su conjunto, reviste una especial significación la utilización del método clínico, el que posibilita la exploración intensiva y activa de la individualidad por las más diversas vías.

Este caso concreto nos demuestra la gran importancia del vínculo afectivo con el modelo ideal en su poder movilizador de la conducta, el cual induce pautas de comportamientos en correspondencia con el ideal en una situación concreta, aunque la cualidad a que dicha conducta corresponde no se exprese por el sujeto en el contenido del ideal, donde en muchos casos sólo se manifiesta lo más esencial del modelo. Sin embargo, el contenido del modelo no es una simple suma de conceptos aislados y estáticos, sino expresión de un sistema más general de valores y convicciones que determinan que estos contenidos estén unidos entre sí, tanto por la carga emocional de los mismos como por los valores que representan, y a partir de los cuales el sujeto reflexiona y hace generalizaciones en situaciones concretas no comprendidas en el marco de su ideal.

La ruptura del enfoque atomista de lo cognitivo y lo afectivo en el estudio de la personalidad, tiene en su base una nueva comprensión del pensamiento y la reflexión del sujeto, que deben ser comprendidos no sólo como aspectos de la cognición, sino como elementos esenciales de la regulación de la conducta. En su función reguladora, el pensamiento aparece indudablemente unido a los motivos de la personalidad.

En la unión entre el contenido y el aspecto dinámico afectivo de la motivación en los ideales, en un momento dado puede predominar la reflexión y el conocimiento, y en otro momento la asimilación afectiva del modelo, siendo ambas formas efectivas en la regulación de la conducta. Desde nuestro punto de vista, en el ideal concretizado predomina el vínculo afectivo con el modelo, mientras que en el generalizado el afecto se expresa más a través de los contenidos significativos que el sujeto espera alcanzar en su propia vida.

Otro escolar de este grupo, Enrique E., escribe en su composición sobre "Como quisiera ser en el futuro":

Yo desearía ser buen esposo y buen padre, formar mi hogar y mis hijos de tal forma que en el futuro sean personas útiles a la sociedad. Yo deseo ser honesto, desinteresado, ayudar siempre a los demás en las distintas situaciones de la vida.

Siempre he deseado ser médico para salvar vidas humanas y sentirme por esta vía útil a la sociedad. Siempre lucharé por el reforzamiento constante de mi conocimiento, condición indispensable para el éxito y la utilidad en cualquier profesión. Yo estoy dispuesto a trabajar en cualquier parte del mundo, sin exigir nada a cambio, pues la patria me dio la posibilidad de estudiar, lo que debe revertirse en mi utilidad donde sea necesario. Para mí el colectivismo debe caracterizar toda la actividad del hombre, y sobre todo en la profesión de médico que pienso elegir. Yo me esfuerzo por ser consecuente con este criterio y ser cada día más colectivista.

Enrique, como es característico en el ideal generalizado, analiza los aspectos esenciales de su autodeterminación futura a través del prisma de las cualidades morales esenciales de su personalidad. La flexibilidad en la utilización de las cualidades del ideal también es característico de los jóvenes con ideal generalizado, quienes expresan estas cualidades en los contenidos concretos de las actividades que piensan desarrollar en el futuro, debido a que tienen un mayor conocimiento de sus características morales, y además se plantean con mayor claridad las exigencias concretas que implicará su autodeterminación futura.

Los compañeros de grupo valoran a Enrique de la siguiente forma:

- 1) Es totalmente desinteresado, expresa interés hacia sus compañeros y una constante disposición a ayudarlos.
- 2) Cuando critica a un compañero, primeramente lo hace en el plano personal.
- 3) Es muy estudioso y persistente en sus objetivos.

La maestra de Matemática señala con relación a Enrique:

Enrique es un joven muy interesante. Él siempre obtiene buenas notas en las matemáticas, pues es muy capaz y le interesa la asignatura. El año pasado en una de las pruebas del curso, yo olvidé sumar el resultado de una pregunta a su

nota final y le di calificación de 3. En la clase todos reaccionaron a esta situación, sin embargo, Enrique no dijo nada, y continuó tranquilo en su asiento. Después del examen Enrique se acercó a mí y me dijo: "Perdone, profesora, pero yo esperaba tener buen resultado y desearía ver mis errores, pues aún no los he podido reconocer."

Enrique es un joven muy seguro en sí mismo, que tiene elevadas aspiraciones, sin embargo, sabe asimilar sus errores y luchar fuertemente por la superación de los mismos. La combinación de aspiraciones elevadas con la capacidad de reconocer los errores personales, constituye una premisa esencial de un desarrollo moral adecuado de la personalidad, y la cual se expresa en la mayoría de los jóvenes pertenecientes a este grupo.

En el experimento sobre autovaloración él comenzó por la tarea de más dificultad de una de las series, después del fracaso disminuyó en un grado de dificultad su elección, y al obtener éxito ascendió nuevamente al nivel de mayor dificultad de las tareas. En Enrique se manifiesta un elevado nivel de aspiración, pero junto a esto se manifiesta determinada flexibilidad que le permite adecuadamente cambiar sus aspiraciones en el caso de éxito o fracaso. Desde nuestro punto de vista, la flexibilidad de la autovaloración no se expresa sólo por el cambio de las aspiraciones concretas del sujeto en la situación experimental, sino ante todo por las posibilidades asimilativas del sujeto frente al fracaso, que le permiten mantener una táctica adecuada en la ejecución, sin que su nivel de aspiración se desmorone. El sujeto con autovaloración adecuada, después del fracaso conserva en un nivel adecuado sus capacidades para la realización de la tarea, lo que habitualmente no ocurre con los sujetos de autovaloraciones inadecuadas, quienes afectan notablemente su ejecución por la aparición de fuertes emociones negativas.

En la ejecución experimental de Enrique se observan 3 índices comunes a los sujetos que se valoran adecuadamente y que son: a) Ausencia de cambios bruscos en sus aspiraciones ante el fracaso; b) ausencia de emociones negativas intensas ante el fracaso; c) gran interés por conocer sus errores en las realizaciones experimentales. Siempre después de la realización de las tareas él desea conocer los errores que le impidieron un resultado positivo.

Toda la actividad de este escolar se orienta por fuertes intereses cognoscitivos y científicos, lo cual coincide con lo expresado por él en el ideal. En la metódica de los 10 deseos, utilizada en nuestra investigación como una técnica complementaria, a partir del análisis de contenido de los deseos expresados por el joven, Enrique escribe:

1. Yo deseo ser un médico internacionalista.
2. Yo deseo alcanzar grandes éxitos en la ciencia.
3. Yo deseo ser militante de nuestro partido.
4. Yo deseo casarme y formar una familia feliz y unida.
5. Yo deseo que se desarrolle nuestra economía.

En esta metódica se expresan contenidos totalmente coincidentes con los planteados por Enrique en su ideal, lo cual corrobora la fuerza de estos motivos en su personalidad.

Otra escolar de este grupo, María B., escribe en su composición: "En el futuro yo deseo ser persistente, luchar hasta el final por el logro de mis objetivos en la vida. En estos momentos me parece que poseo una fuerte voluntad, pero aún necesito desarrollar ésta, por cuanto el nivel de exigencias de la sociedad también aumentará sistemáticamente con relación a mí."

La voluntad que esta escolar destaca tanto en su composición sobre el ideal, es uno de los rasgos distintivos de su personalidad, lo cual señalan tanto sus maestros como sus compañeros de clase. El profesor de educación física nos dijo:

—María todos los días continúa en el gimnasio después de la clase, y se esfuerza por mejorar sus resultados deportivos a pesar de sus frecuentes fracasos en esta disciplina. Una vez yo le pregunté:

—¿María, tú deseas llegar a ser una buena deportista en el futuro? Ella me respondió:

—No, el deporte realmente no me interesa, pero es el aspecto más débil de mi personalidad, por eso debo superar mis dificultades en él, ya que en la vida debemos estar preparados para todo, en lo que se incluyen también situaciones que exigen adecuada preparación física.

Muchos escolares no simpatizan con María, pues ella los critica fuertemente en sus defectos. María es extremadamente exigente con los demás y consigo misma. Algunos escolares la valoran de la siguiente forma:

1. María es muy extremista, no posee sentido del humor.
2. María es muy seria, sólo sabe trabajar y estudiar, no se relaciona con los demás para otras actividades.
3. A María le gusta mucho criticar a sus compañeros.

La misma María no se siente bien en sus relaciones con los demás y reconoce que debe cambiar la forma de criticarlos, pero afirma: "Me es muy difícil observar conductas inadecuadas en mis compañeros y no reaccionar ante esto." María posee adecuadas cuali-

dades de personalidad, pero aún no ha encontrado las formas adecuadas para su expresión.

En el análisis de una obra literaria y la valoración de sus personajes, que fue otra de las técnicas utilizadas por nosotros para evaluar la efectividad de los ideales morales que se debe expresar por la utilización de los contenidos del ideal en la valoración de la obra, María escribe:

Es difícil elegir la obra literaria que más me ha gustado, pues me encanta leer, y tengo una valoración muy elevada de gran cantidad de obras. Me gustan muchos autores entre los cuales se destacan: Stendhal, Hemingway, Dostoievski y otros. Me gustó y me impresionó mucho el libro de Dostoievski "Crimen y Castigo". En esta obra el autor penetra en la esencia de la personalidad del protagonista principal, demostrando detalladamente todos los momentos de su evolución hasta que se convierte en criminal. El autor detalladamente demuestra los mecanismos del pensamiento del sujeto que lo van llevando al homicidio. Esta obra se caracteriza por su gran realismo, y nos demuestra cómo las condiciones del hombre pueden provocar cambios radicales en su personalidad. Realmente en la obra no hay un personaje al que yo admire, excepto al autor, quien me dio la posibilidad de leer este maravilloso libro.

La escolar ante todo se interesa por el análisis de los mecanismos internos de la personalidad descubiertos por el autor, por el mundo interno del personaje. La joven expresa en su valoración una seria reflexión sobre el problema de la personalidad y su relación con el medio en que vive el sujeto. Se observa en el análisis de la obra una determinada concepción del mundo por la escolar.

Debido a que nuestra investigación se desarrolló durante un período de tres años, abarcando en estos jóvenes desde el 10º grado hasta su entrada a la Universidad, quisimos constatar algunos aspectos sobre nuestra hipótesis de que el ideal generalizado pasaba a ser la forma más característica de ideal en la edad juvenil. Para esto seleccionamos algunos jóvenes de este grupo, que en su primera composición habían expresado ideales concretizados. Ahora le planteamos la misma composición cuando ya se encuentran en el estudio de su carrera.

Uno de los ejemplos más significativos entre estos jóvenes lo constituyó Gladys K., cuyas composiciones y otros materiales ya fueron presentados por nosotros en este capítulo.

Gladys escribe en la composición:

Yo quisiera ingresar en las filas de nuestro partido, y sentirme siempre útil a la sociedad. Yo desearía ir a otros países como Viet Nam y Angola en calidad de maestra.

Actualmente estudio en el Destacamento Pedagógico, y a pesar de que no me siento completamente bien, quisiera cumplir al máximo con todos mis deberes y convertirme en una buena profesora, capacitada para transmitir amplios y profundos conocimientos a mis alumnos.

Yo desearía casarme y tener niños, a quienes educaré en sólidos principios morales y correctos hábitos de conducta. Yo desearía ser respetada y querida en mi hogar, que en él siempre reinara la armonía y la comprensión mutua.

Yo desearía trabajar en una escuela pequeña, junto con mis mejores amigos, y en ella investigar la formación de sólidas convicciones morales, lo cual desde mi punto de vista es el objetivo fundamental de la educación en el socialismo.

Yo deseo cambiar algunos rasgos de mi carácter y de mi conducta, y aumentar mis conocimientos en aquellos campos que se vinculan con mi profesión, como son la psicología y la pedagogía.

En este ideal, Gladys elabora ampliamente sus objetivos para el futuro, convirtiéndose su ideal en generalizado. Es muy interesante que a pesar del cambio de contenido de su profesión actual, con relación a su intención profesional inicial en la que había fundamentado su deseo de ser médico, Gladys desarrolla rápidamente intereses cognoscitivos hacia la investigación en esta nueva área, los cuales también se habían expresado con gran fuerza en su intención profesional anterior orientada hacia la medicina.

En conversación sostenida con Gladys, después de escrita la composición, le preguntamos:

—Anteriormente habías orientado tus deseos hacia el futuro a ser como el Che, sin embargo, en esta composición expresas unas aspiraciones más personales. ¿Es que actualmente no te orientas por nadie en específico?

Gladys nos respondió:

—Yo admiro a muchas personas, sobre todo a Martí, Fidel y Che. Ahora yo leo más que antes y en esta medida conozco constantemente nuevas facetas de la vida, y nuevas características y valores en los hombres, todo lo cual me permite formar mi pers-

pectiva personal específica en la vida, y en la cual me esfuerzo por reflejar las mejores cualidades de aquellas personas que más valoro y admiro.

El ideal de Gladys constituye un bonito ejemplo del nuevo nivel de desarrollo del ideal generalizado, que se expresa como producto de la generalización de los ideales concretizados, como resultado de la activa reelaboración por el escolar de sus contenidos sobre la base de sus experiencias y vivencias personales, y a sus más significativas aspiraciones, lo que posibilita una progresiva liberación o independencia de un modelo concreto a la nueva experiencia que ha enriquecido la personalidad en esta etapa del desarrollo.

El ideal de Gladys se caracteriza por su activa elaboración personal, que le posibilita expresar sus objetivos personales a través de las cualidades y valores que ha formado a partir de la asimilación de su ideal concretizado, expresado en la figura del Che.

El análisis de este caso, como el de otros expresados en nuestra investigación, nos confirma nuestra hipótesis sobre la tendencia de los escolares en la edad juvenil a expresar de forma creciente el ideal generalizado. Creemos que ésta constituye la forma superior y última del desarrollo de los ideales y que es una forma de transición a la moral adulta, en la cual, según pensamos, los contenidos morales se expresan en una regulación más automática por parte del sujeto, por formar parte de un esquema más terminado del sujeto sobre sí.

En el plano de las cualidades de la personalidad, en la regulación adulta de la conducta se pasa de un plano mediato característico de la adolescencia y edad juvenil, expresado en los ideales, a un plano más inmediato y automatizado, incrementándose la perspectiva mediata del sujeto hacia objetivos relacionados con la profesión, la realización personal, etc. Es posible que esto no ocurra así en el adulto neurótico, quien conscientemente se orienta a la búsqueda de aspectos que no posee y a la transformación de los rasgos y cualidades que le crean ansiedad.

En los escolares de este grupo, como hemos visto, se da un nivel muy armonioso de desarrollo de la personalidad, en el que se combina el elevado desarrollo moral expresado en el ideal, con una adecuada autovaloración y con una influencia generalizada de la moral sobre otros aspectos de la personalidad.

Los ideales de los escolares de este grupo se dividen de la siguiente forma por su estructura:

Ideal generalizado:	19	escolares
Ideal concretizado:	18	"
Ideal concreto:	0	"
Ideal sintético:	0	"

## Grupo II. (41 escolares)

Se compone de jóvenes cuyos ideales representan un conjunto de cualidades morales socialmente adecuadas, pero que son poco efectivas en la regulación de la conducta. El contenido de los ideales en estos escolares se manifiesta por las siguientes cualidades (en %):

Ser revolucionario . . . . .	90
Ser internacionalista . . . . .	88
Ingresar en el partido . . . . .	70
Buen trabajador . . . . .	70
Audacia . . . . .	65
Ser alegre . . . . .	30
Colectivista . . . . .	28
Desinteresado . . . . .	23
Sencillo . . . . .	20
Autocrítico . . . . .	11

En el contenido de los ideales de estos escolares es característico una diferencia entre las cualidades políticas morales más generales, perteneciente al grupo A (internacionalismo, revolucionario), y las cualidades directamente vinculadas a la vida cotidiana del escolar, y a la autorregulación de la conducta (Grupos B y D en la Fig. 1).

La poca efectividad de estos ideales, en parte se explica porque los escolares no se orientan de forma consciente hacia aspectos de la personalidad que pueden mejorar y desarrollar en su vida cotidiana, y que de hecho revisten gran importancia para su conducta. El escolar se siente satisfecho consigo mismo por conocerse capaz de cumplir cualquier misión que se le encomiende, sin embargo, no tiene una adecuada concepción de su rol en la vida diaria y de las cualidades morales que deben caracterizar a un buen revolucionario y a un internacionalista, lo cual limita el desarrollo moral de su personalidad.

En otros casos, el joven escribe internacionalista o revolucionario formalmente, sin que estos valores sean realmente un objetivo de su conducta, ni una fuente de reflexión personal. El joven de forma pasiva expresa estos valores a modo de consigna, sin ninguna asimilación real de los mismos.

Corresponde al proceso educativo orientar la conversión de los valores sociales, en valores individuales efectivos en la regulación cotidiana de la conducta, lo cual implica necesariamente las emociones y vivencias del sujeto en el aprendizaje de los valores morales.

ción de sus puntuaciones en 2 buzones que respondían a fines sociales o individualistas, ella reaccionó de la siguiente forma: Se paró para echar sus respuestas en los buzones, pero acercándose a la mesa expresó una gran indecisión, parándose y analizando sus respuestas en dos ocasiones. Después de esto nos dijo:

—Ojalá todo el colectivo me apoye... si no triunfa mi colectivo... usted no sabe lo difícil que ha sido para mí tomar esta decisión...

En esta situación le sudaban las manos y la cara, siendo visible su tensión nerviosa.

Olga no tomó su decisión totalmente a favor del colectivo, pues la mayoría de los puntos los acumuló para sí, sin embargo, pudo haber acumulado más para sí, y no lo hizo, brindando una buena parte de los puntos para el colectivo.

A pesar de que los motivos individualistas de prestigio personal predominaron en esta escolar, podemos afirmar la presencia de motivos colectivistas y sociales en ella, lo que se refleja claramente en el conflicto emocional a que estuvo sometida, así como en el hecho de brindar una buena suma de puntos al colectivo a pesar de tomar la mayoría para sí.

¿Cómo explicar el predominio de motivos individualistas, y al mismo tiempo, la existencia de motivos colectivistas?

Analizando la historia de esta escolar, y de otros que han manifestado conductas similares, por ejemplo Ivón D., creemos lo siguiente: Todos estos escolares comenzaron muy temprano a participar en todas las actividades de la escuela, en ellos se formaron rápidamente valores y sentimientos políticos y morales, y fuertes intereses escolares. La mayoría de estos jóvenes obtuvieron excelentes resultados en el estudio, desde la escuela primaria hasta la superior, ocupando una posición social muy destacada tanto en la escuela como en la familia, donde recibían una valoración social muy elevada de quienes le rodeaban y un trato especial. La valoración elevada, positiva, y distintiva en relación a sus compañeros, como ya planteamos en el capítulo anterior, va conduciendo al predominio de motivos de prestigio personal en su esfera motivacional, y al desarrollo de una tendencia a la sobrevaloración que en determinado momento puede superar la influencia de los motivos sociales y morales en la conducta, orientando al escolar hacia conductas individualistas, lo que implica el comienzo de un proceso de retraso en el desarrollo moral. Este proceso se produce muy enmascarado, no sólo para quienes rodean al sujeto, sino para el sujeto mismo, quien no toma conciencia de él por el peligro que esto implica para la conservación de su autovaloración moral, en la cual se sintetizan sus principales valores morales.

Otro escolar de este grupo, Juan A., incluye en su ideal las siguientes cualidades: ser revolucionario, internacionalista, servir al país. En el ideal no destaca ninguna cualidad orientada a su vida cotidiana, dando una respuesta formal a nuestra pregunta "¿qué significa para ti ser revolucionario?", lo que respondió con lo siguiente: "Ser revolucionario implica ser buen estudiante, ejemplo para los demás, luchar contra lo mal hecho."

La valoración social de Juan no responde a lo expresado por él en su composición, siendo valorado por sus compañeros con las siguientes propiedades: a) Siempre dice antes del examen que no estudió, sin embargo, después saca 5; b) es poco combativo y entusiasta; c) es engreído, se cree mejor que los demás; d) nunca estudia con otros ni los ayuda en sus deficiencias.

Juan es un alumno brillante, totalmente centrado en sus resultados docentes, sin embargo, su intención profesional es más parecida a la expresada por los jóvenes con pobres resultados docentes, que a la de los escolares destacados.

Con relación a su profesión futura Juan escribe: "En el futuro deseo estudiar física nuclear, pues es una profesión importante para nuestro desarrollo, además, la física siempre ha sido mi asignatura preferida, en la que he obtenido las mejores calificaciones."

En conversación con Juan comprobamos que conocía muy poco sobre la profesión y que no había leído nada acerca de ella, lo cual, aunque aparentemente distante de la esfera moral, tiene una gran significación para su análisis en este caso, pues, ¿qué nos permite explicar sus buenos resultados docentes, teniendo muy poco desarrollo de sus intereses cognitivos y profesionales? Desde nuestro punto de vista, el que corroboramos por los resultados obtenidos con otras técnicas, el motivo principal que impulsa a Juan a obtener buenas calificaciones es ocupar una posición por encima de quienes le rodean, y disfrutar de una elevada valoración social. Esto se corrobora por los resultados de los experimentos, donde tuvo un comportamiento individualista, así como en la reacción emocional inadecuada expresada en el experimento de solución de tareas de distinto grado de dificultad.

Como puede observarse en estos casos, el desarrollo moral no es un aspecto abstracto de la personalidad, sino un producto y a la vez premisa de un desarrollo armonioso de la misma.

### Grupo III. (13 escolares)

Encontramos escolares que no expresan en su ideal un conjunto de cualidades morales socialmente valoradas.

Este tipo de ideales disminuye en los jóvenes, como también disminuye su efectividad, pues la estrechez de contenido implicada

en él, puede ser propia de la fantasía adolescente que les permite centrarse unilateralmente en los resultados del modelo, en la realización de determinada actividad, por ejemplo, ser un gran deportista, un gran artista, cosmonauta, etc., lo cual no es propio del escolar superior, constituyendo en esta etapa un índice de pobre desarrollo de la personalidad.

### Comparación de los adolescentes y escolares superiores en cuanto al desarrollo de sus ideales morales

Es de interés en la comparación de adolescentes y jóvenes en cuanto a sus ideales morales, analizar la relación de los distintos grupos formados para el análisis del ideal moral, con los grupos de cualidades establecidos para nuestro análisis, y para este fin les presentamos la tabla 7.

De esta tabla es posible deducir lo siguiente:

1) Los adolescentes y escolares superiores del Grupo I se diferencian muy significativamente por el nivel de desarrollo de las cualidades que tienen relación con la autorregulación y la autoeducación de la personalidad (Grupos C y D), lo que puede ser un índice de que el ideal en los adolescentes aún no constituye un medio efectivo de autoeducación de la personalidad.

2) En los Grupos II y III no se observan diferencias significativas entre adolescentes y escolares superiores, lo que confirma que la diferencia en el desarrollo de los ideales no es un producto automático de la edad, dependiendo esencialmente del proceso general de desarrollo y educación de la personalidad.

Como se observa en la tabla, las diferencias cualitativas en los ideales de adolescentes y escolares superiores, se concentran en el Grupo I, lo cual significa que éste es el grupo que representa realmente las adquisiciones psicológicas de cada etapa en el desarrollo de los ideales, mientras que en los otros dos grupos se presenta un detenimiento en el desarrollo del ideal.

Comparando los ideales por su estructura, obtenemos la siguiente tabla (Tab. 8).

En esta comparación también se expresa la tendencia que habíamos observado con relación al contenido de los ideales. En el primer grupo se manifiesta una diferencia significativa en cuanto a los ideales generalizados y sintéticos en los adolescentes y escolares superiores, lo que indica que el ideal generalizado es muy representativo en el desarrollo de los ideales efectivos en esta etapa, mientras que el ideal sintético es una forma de transición que se

TABLA 7

Grupo de escolares	Grupo de cualidades							
	Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo D	
	Adol.	Escol. Sup.	Adol.	Escol. Sup.	Adol.	Escol. Sup.	Adol.	Escol. Sup.
Grupo I	72	43	63	70	18	77	22	50
Grupo II	87	89	17	15	0	28	15	15
Grupo III	0	0	33	42	0	0	18	0

TABLA 8

Grupo de escolares	Ideal generalizado		Ideal concretizado		Ideal sintético		Ideal concreto	
	Adol.	Escol. Sup.	Adol.	Escol. Sup.	Adol.	Escol. Sup.	Adol.	Escol. Sup.
Grupo I	22	50	55	47	22	3	0	0
Grupo II	33	28	13	13	8	8	46	51
Grupo III	18	15	27	15	14	0	41	70

puede expresar en el adolescente, pero que no es propio del escolar superior.

En la tabla puede observarse que el ideal concretizado es propio de los adolescentes y jóvenes que expresan ideales efectivos en la regulación de la conducta, con tendencia a decrecer en los escolares superiores para dar paso al ideal generalizado.

En los grupos II y III no se dan diferencias significativas entre los distintos tipos de ideales en adolescentes y jóvenes, aumentando significativamente los jóvenes que expresan ideales concretos propios de etapas anteriores del desarrollo, e ideales que tienen un carácter formal en esta etapa.

El análisis de los materiales obtenidos, nos permite concluir que existe determinada interrelación entre el contenido y la efectividad de los ideales. El ideal efectivo se caracteriza por la existencia de un determinado complejo de cualidades en su contenido que se integran en sistemas donde se complementan entre sí.

También existe una estrecha relación entre la efectividad del ideal y su estructura. La efectividad del ideal se relaciona indudablemente con el nivel de asimilación de su contenido por el escolar.

Podemos concluir que el ideal es un sistema donde guardan una estrecha relación el contenido y su estructura, con la función reguladora de ambas sobre la conducta.

Sobre la base de los resultados obtenidos en nuestros trabajos, hemos podido establecer distintos aspectos que limitan la efectividad del ideal en la regulación moral de la conducta, entre los que podemos señalar los siguientes:

1. Ausencia de cualidades morales actuales y orientadas al futuro en el contenido del ideal.
2. La ausencia de relación entre cualidades más generales y abstractas del ideal, con cualidades orientadas a la vida cotidiana del sujeto.
3. La existencia de estructuras del ideal que reflejan una relación pasiva del sujeto con su modelo.

Una vez alcanzado un determinado nivel de interacción entre el contenido, la estructura, y la función reguladora del ideal, éste adquiere la función de autoeducación en la personalidad, que será esencial tanto en la formación futura del ideal, como en la formación moral general de la personalidad.

## La formación de ideales morales

El ideal moral, aunque alcanza su máxima efectividad en la edad escolar superior, es el producto de un desarrollo moral adecuado que comienza en las etapas más tempranas del desarrollo de la personalidad. Esto no quiere decir que su formación dependa absolutamente de las primeras etapas del desarrollo, pues como sabemos, el condicionamiento de una etapa a partir de la anterior tiene un carácter relativo, ya que la influencia social y la experiencia individual alcanzadas en una determinada etapa del desarrollo, pueden suplir las deficiencias anteriores de la formación de la personalidad y permitir el desarrollo óptimo de potencialidades que aún no se habían expresado. El papel activo del hombre en el desarrollo de su personalidad, supera toda interpretación mecanicista del determinismo causal.

La personalidad en cada momento cualitativo de su desarrollo, responde tanto a las adquisiciones logradas en las etapas anteriores, como a la influencia social específica de la nueva etapa, unión ésta que fue definida por L. S. Vigotsky como situación social del desarrollo. La unión de los aspectos que forman la situación social del desarrollo, determina el nivel que alcanzarán las potencialidades psicológicas de la personalidad en cada etapa, sin embargo, esta unión no representa una fórmula estática, sino que constituye una unidad dinámica y activa, donde uno de los aspectos puede compensar las insuficiencias en el desarrollo del otro. Las adquisiciones internas formadas en el desarrollo de la personalidad, determinan la autonomía relativa de ésta con relación al medio, mientras que la influencia social posibilita en los distintos momentos del desarrollo, superar las deficiencias de etapas anteriores.

Creemos, sin embargo, que mientras más armonioso sea el desarrollo de la personalidad en el curso de su ontogénesis, con más facilidad se logrará un progreso moral adecuado en cada etapa del desarrollo; por eso analizaremos algunos principios generales que inciden positivamente en el desarrollo moral adecuado de la personalidad, dentro del cual deben formarse sólidos ideales morales a partir de la adolescencia.

Una tarea fundamental de la educación en la edad pre-escolar y escolar pequeña (hasta 3<sup>er</sup> grado en la concepción de L. I. Bozhovich), es la formación de adecuados sentimientos morales hasta los valores más elevados de nuestra moral, hacia la naturaleza y hacia nuestros héroes.

Los sentimientos, término muy utilizado en la psicología, pero poco definido por los autores, representan una carga emocional estable asociada a determinado contenido. Por ejemplo, cuando el niño ha formado un sentimiento hacia los símbolos patrios, el cual debe formarse en los primeros grados de la escuela, experimenta vivencias emocionales positivas ante el himno y la bandera, orientando su conducta acorde a estas vivencias mediante los hábitos de respeto que se le han ido formando para reaccionar a estos símbolos.

En el desarrollo de la personalidad, los sentimientos van enriqueciendo su contenido, lo que responde al desarrollo de formas superiores de pensamiento que permiten una reflexión más profunda del sujeto sobre los distintos contenidos que forman su personalidad. Sin embargo, en estas primeras etapas la relación del niño con el medio tiene un carácter eminentemente afectivo, producto de que aún no dispone de la suficiente experiencia, ni del desarrollo de formas superiores de pensamiento que le posibiliten la interpretación y asimilación de los distintos hechos que enfrenta, los cuales se reflejan en muchas ocasiones sólo en forma de vivencias. Esta característica, es la base de los primeros sentimientos formados por el niño, y puede ser base también de los primeros traumas de su desarrollo; así, por ejemplo, cuando un niño ve a sus padres discutiendo acaloradamente, no tiene posibilidades para la comprensión de este hecho, por lo cual experimenta vivencias de miedo y terror que pueden tener consecuencias muy dañinas para el desarrollo de su esfera emocional.

La formación de sentimientos exige una comunicación muy afectiva del adulto hacia el niño, pues el grito, el castigo, y la reacción inadecuada, lo lleva a reprimir el acto por la presión exterior, sin ningún fruto para su desarrollo interno que será la fuente de sus futuras convicciones e ideales.

Por ejemplo, reproduciremos una interesante conversación de una madre con un niño pre-escolar: El niño le había dado una patada a un gato y ante esto, la madre le dijo con suavidad:

MAMÁ. ¿Por qué le haces eso al gatico?

NIÑO. Porque es feo.

MAMÁ. Pobrecito, es feo, pero es bueno, y quiere a los niños, fíjate que no te hizo nada para no hacerte daño.

*El niño no responde, bajando su mirada.*

MAMÁ. Los animalitos son buenos, los golpes les duelen como a ti, por eso cuando un niño les da les hace daño.

*La madre le da un beso al niño.*

MAMÁ. No lo hagas más.

*El niño no quiso aceptar el beso, y se mostró bravo con la mamá.*

Esto nos indica una reacción emocional ante lo dicho por la mamá, reacción emocional aparentemente negativa, pero que puede ser el primer paso en la formación de un sentimiento.

Con lo planteado anteriormente, no negamos la necesidad del castigo, pero sí queremos reafirmar la necesidad de que el castigo no sea una agresión emocional del adulto hacia el niño, sino la limitación de algo que él desea, o bien, la supresión de algún estímulo habitualmente brindado por sus padres, como vía para la toma de conciencia de su error.

La formación de sentimientos morales en la edad escolar pequeña no puede basarse en explicaciones abstractas que el niño no pueda asimilar, ni en la repetición de consignas que no tengan sentido para él. Los valores de nuestra moral tienen que ser explicados a los niños, en relación con sus posibilidades asimilativas y con las exigencias de la vida cotidiana hacia ellos.

El niño debe conocer que nuestros héroes no eran egoístas, que respetaban a los ancianos, que tenían una fuerte voluntad, que amaban a los niños, etc. En la enseñanza de los héroes deben combinarse los aspectos heroicos de su conducta con aquellos aspectos que caracterizaban al héroe en su vida cotidiana, lo cual acerca al niño hacia la figura del héroe. Estas cualidades y características, deben transmitírsele al niño mediante anécdotas concretas que despierten su curiosidad y su interés.

El proceso de formación moral de la personalidad no puede ser concebido como una suma de conocimientos, sino como un conocimiento que provoca la necesidad de actuar acorde con él. El niño debe ir desarrollando paralelamente a sus conocimientos sobre nuestra moral y nuestros héroes, sentimientos de admiración y amor, que progresivamente se conviertan en necesidades morales de su personalidad.

Nuestra concepción de la formación moral debe implicar nuevos métodos en la educación, que superen los esquemas pasivos e individualistas propios de la educación burguesa; pasivos porque el niño se limita a comportarse bien para evitar la sanción externa, y no forma ninguna convicción sobre la necesidad de su comporta-

miento; individualista, porque el fin de la educación se centra en el individuo, sin ninguna relación con el colectivo.

Otro principio esencial de un adecuado desarrollo moral, es la vinculación del niño con una actividad productiva de fines colectivos. Esta actividad puede tener manifestaciones muy diversas, como la creación de un huerto, el mantenimiento del aula, la realización de tareas manuales para niños de círculos infantiles, etc. Estas tareas deberán tener siempre dos principios comunes en su base: a) Deben ser totalmente voluntarias, apoyadas por el trabajo educativo del maestro; b) deben tener siempre implicaciones colectivistas.

Estos dos principios son esenciales para la formación moral; el primero, porque determina realmente la posición activa del niño ante la tarea. El niño participa cuando se convence de que debe hacerlo, convicción que será un valor estable de su personalidad una vez adquirida. El segundo, porque el colectivismo es la piedra angular de la moral comunista, que debe incidir activamente en las distintas actividades desarrolladas por la personalidad.

Hemos examinado tres principios generales de la educación moral, que se manifestarán de formas diferentes en las distintas etapas del desarrollo, incidiendo en todas las formas psicológicas del desarrollo moral. Estos son:

1. La vinculación del contenido moral impartido al niño, con sus particularidades psicológicas y su vida cotidiana.
2. La posición activa del niño ante la asimilación de normas y valores morales.
3. El vínculo del niño con una actividad práctica de fines colectivos.

Sin embargo, la educación moral exige un enfoque complejo que incluye muchas facetas de la vida del escolar, revistiendo especial significación para el desarrollo moral, la forma en que es valorado el niño por los adultos.

La valoración social del niño debe basarse tanto en el resultado de su actividad, como en las cualidades que manifiesta en la realización de las mismas. Esta valoración, como señalamos en el segundo capítulo, nunca debe ir orientada a atributos distintivos de unos niños sobre otros, como por ejemplo, la mayor inteligencia.

La valoración del niño desde la edad escolar pequeña, debe incluir el análisis crítico de sus deficiencias, así como de los aspectos que debe superar en su conducta diaria. Esto le permitirá habituarse al ejercicio sistemático de la crítica y la autocrítica, cualidades que tendrán un gran valor para su desarrollo moral armonioso.

La participación del niño en el análisis de sus deficiencias, es un aspecto esencial del carácter activo de su educación moral, sobre cuya base se irá desarrollando la tendencia a la autoeducación de la personalidad y que deberá convertirse en un aspecto estable de la misma en la edad juvenil o escolar superior.

Otro aspecto importante del desarrollo moral de la personalidad, es la rotación de las responsabilidades escolares entre distintos niños en el colectivo escolar, de forma tal que todos experimenten tanto el papel de dirigir, como el de ser dirigidos, dada la importancia de ambos roles para la formación de cualidades necesarias del desarrollo moral armonioso de la personalidad.

El enorme potencial educativo del desempeño de responsabilidades escolares, ha sido señalado por diversos autores (L. I. Bozhovich, T. E. Konnikova y otros), quienes consideran que las deficiencias de la personalidad del escolar sólo pueden ser superadas en la medida en que éste sea capaz de sentirse socialmente útil, y de sentir el reconocimiento a las cualidades positivas de su personalidad, lo que constituye el principal incentivo para su desarrollo social positivo. Éste es un principio muy importante, tanto para la educación, como para la reeducación de la personalidad, pues la no "conciencialización" de los aspectos positivos personales, constituye un obstáculo sistemático para la superación de rasgos negativos en la personalidad.

El comienzo del período adolescente o edad escolar media, deberá integrar el desarrollo emocional del período anterior, orientándolo hacia las nuevas exigencias de esta etapa. En esta etapa se producen una serie de cambios que deben ser tenidos muy en cuenta en la educación moral.

El grupo de compañeros que ya tiene una gran importancia en la etapa anterior, y la cual es poco reconocida debido a la absolutización del papel del maestro, por la herencia de una concepción pasiva en la educación del escolar, en esta etapa va a convertirse espontáneamente en una gran fuerza sobre el escolar, lo que exige una intensa actividad de los maestros en la organización de un grupo basado en normas y exigencias totalmente positivas, mucho más necesario, si en la etapa anterior no se trabajó en la educación colectivista del escolar.

En el adolescente aumenta intensamente el papel de las necesidades de autodeterminación, independencia y autovaloración, lo que determina su especial sensibilidad en las relaciones con los demás. El adulto debe tratar al adolescente con respeto y crear una atmósfera adecuada para la crítica, donde el joven participe activamente sin sentirse humillado ni ofendido.

Debido al desarrollo intelectual y afectivo que el joven alcanza en esta etapa, él exige una participación más activa en la vida social y busca el reconocimiento social de su persona y de la acti-

vidad que realiza. Cuando el adolescente se siente rechazado en la escuela, persigue rápidamente otras vías de reconocimiento social, que pueden ir desde la indisciplina, hasta la actividad delictiva, en cuya realización se siente valiente y audaz, cualidades que son estimuladas negativamente en grupos antisociales y que ejercen gran influencia en la personalidad adolescente.

En esta edad comienza a ocupar un papel muy destacado en la esfera moral de la personalidad, el ideal moral, que gradualmente, como demostramos en capítulos anteriores, va dejando de ser un objeto externo de imitación para convertirse en una vía de autorregulación de la conducta.

En la adolescencia es esencial la organización de la asimilación de modelos que pueda imitar o influir en el joven, y adquiere especial significación la conducta y la personalidad de héroes reales y de la literatura. La lectura es una enorme fuente del desarrollo moral en esta edad, pues posibilita y estimula la reflexión sobre distintos aspectos de la vida y la personalidad, lo cual es una premisa esencial para el desarrollo de la concepción del mundo y de las formas superiores del ideal moral.

En la asimilación del modelo que deben seguir los adolescentes, deben cumplirse los mismos principios que señalamos para la formación de los sentimientos hacia los héroes en la edad escolar pequeña. El joven debe penetrar en la personalidad del héroe, y conocerlo no sólo en las situaciones heroicas, sino también en los distintos aspectos de su vida cotidiana, en su vida juvenil, su profesión, su vida familiar, etc. El joven debe encontrar la vía que le permita seguir al héroe en su vida cotidiana.

El héroe en el proceso de educación no debe convertirse en una abstracción inalcanzable, sino que debe ser una guía activa del joven en los distintos momentos de su vida cotidiana. En relación con esto, Nadia Krupskaya escribe:

Sobre la actividad de Lenin es necesario hablar a los jóvenes, ¿pero cómo?, no hay nada peor que representar a Lenin, lo que estuvo de moda un tiempo, como un niño excepcional, cortés, atento, que nunca hacía travesuras, y sólo estudiaba sus lecciones de forma aplicada, siendo un excelente escolar. Otros añadían a esto la representación de Lenin como un niño de talento excepcional.

De otra forma es necesario hablar de la actividad de Lenin. Es necesario hablar sobre su padre, sobre su origen, los niños deben conocer cómo Lenin tuvo que trabajar sobre sí para convertirse en revolucionario, dedicando cada minuto libre a la lectura de libros sobre la revolución y la clase obrera, rechazando para esto el patinaje sobre hielo y otras actividades atractivas.<sup>40</sup>

Es necesario traducir la gran obra de los héroes de la humanidad al lenguaje de las cualidades humanas que los condujeron a sus resultados, las cuales pueden ser seguidas y perfeccionadas por todos los hombres, aunque no lleguen a los éxitos alcanzados por los héroes.

El modelo, el ideal, no es una abstracción para admirar, sino una representación viva, que es posible seguir en la vida cotidiana, en la que se combinan lo heroico y lo cotidiano, lo abstracto y lo concreto en la representación del escolar.

El principio de la posición activa del joven en la asimilación de los valores morales, es válido también para el desarrollo de los ideales. La formación del ideal no consiste en imponerle al joven una figura a quien seguir, sino, crearle un potencial moral, que le permita escoger un ideal concreto, o bien elaborar un ideal particular que integre su conocimiento y vivencias sobre distintos héroes con su experiencia y vivencias personales.

La vinculación de los adolescentes con nuestros héroes y nuestra historia, no debe reducirse a la asimilación del conocimiento brindado por la clase, sino que debe implicar actividades extraescolares que refuercen la autonomía y creatividad del joven con relación al conocimiento que va formando. Sólo una búsqueda activa, particular e independiente, puede conducir a la conversión de los conocimientos recibidos en necesidad.

Al joven se le pueden pedir trabajos sobre determinados aspectos y pasajes de la vida de los héroes, se pueden hacer mesas redondas en el aula con la participación de los escolares, preparar conferencias, etc. Estas actividades, además, sirven al educador para conocer cuál es el nivel de desarrollo político-moral alcanzado por el joven, y lo orienta para el trabajo educativo individual.

En esta edad el ideal aún no alcanza el máximo de su efectividad en la regulación de la conducta, como se ha demostrado en distintas investigaciones (L. Y. Dukat, F. González); sin embargo, no se alcanza el máximo desarrollo posible del ideal moral en muchos de los escolares en esta etapa.

Aún la pedagogía no ha desarrollado los métodos educativos más efectivos para el desarrollo moral de la personalidad, por lo que la investigación psico-pedagógica se orienta cada vez y con más fuerza hacia este aspecto. N. I. Zagorenko, pedagoga soviética, escribe en su tesis de candidatura:

Un porcentaje significativo de los ideales en los escolares, no debe tranquilizar a los educadores de nuestro país, pues su efectividad, como demuestra la investigación, es muy insignificante. Lo más frecuente es que se detengan en el primer estadio de su desarrollo, transformándose en objeto de admiración, sin ejercer una influencia sensible sobre la personalidad.<sup>68</sup>

Es interesante destacar el trabajo orientado a la formación de ideales morales en escolares de 5º grado, que viene desarrollando la alumna de 5º año de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Eneida Reyes.

Este trabajo, desarrollado con 34 niños de la escuela primaria Ideario Martiano, se realiza partiendo de los principios teóricos ya formulados por nosotros, los cuales se organizan de la siguiente forma en la investigación:

1) Conocimiento de nuestros héroes mediante la lectura y discusión en el aula de sus biografías. Las biografías se confeccionan de modo tal, que se le comuniquen al niño los aspectos esenciales de la vida revolucionaria del héroe, combinados con sus características y cualidades de la vida cotidiana, resaltando aquellos aspectos y cualidades de su personalidad que los condujeron a sus logros en la vida. Después de la lectura y discusión de cada héroe, al niño se le pide una composición sobre el mismo, la cual se realiza o no, con carácter totalmente voluntario, lo que permite que el niño independientemente reflexione y busque información sobre la vida del héroe.

En este proceso de vinculación con la vida de los héroes, se le van definiendo al escolar un conjunto de conceptos morales, que se ejemplifican de manera concreta a través de la conducta de los héroes. Este proceso permite que el muchacho paralelamente al desarrollo de su admiración y su conocimiento concreto sobre los héroes, vaya estableciendo un sistema de categorías que le faciliten una dirección precisa en su autoeducación.

2) Conversatorio abierto con un compañero internacionalista. Esta actividad, desarrollada con gran efectividad en la investigación de la psicóloga cubana Mónica Sorín, fue tomada por nosotros después de desarrolladas las primeras sesiones de análisis y discusión de biografías con los niños, y de haber realizado un experimento constatativo que explicaremos más adelante, para determinar el nivel de sensibilidad moral existente en los niños antes de su relación con el internacionalista.

Esta actividad es de gran importancia para la formación de ideales morales por lo siguiente: a) Posibilita al escolar ver las cualidades que ha ido analizando en la vida de los héroes, en una persona corriente, de la vida cotidiana, lo que evita la mistificación del héroe y orienta al niño hacia la formación de un modelo vivo y activo que puede seguir y que no sería sólo objeto de admiración; b) esta actividad es una gran fuente de vivencias emocionales para el niño, pues tiene ante sí, de forma viva, la representación de las cualidades, que ha conocido de forma verbal o mediante la lectura, en los héroes; c) esta actividad permite al niño un contacto más activo con el modelo porque puede hacerle diversas preguntas sobre su vida y su actividad.

3) Después de la actividad con el compañero internacionalista se introducen en la experiencia formativa dos tipos de actividades que implican un papel más activo e independiente por parte del escolar.

Éstas son: a) Formación de grupos de 4 alumnos para la preparación de ponencias sobre la vida de distintos héroes, las que se presentarán en el aula en forma de mesa redonda con la participación activa de todos los niños; b) realización de reuniones de crítica y autocrítica, a partir del análisis de cualidades como el amor al estudio, el colectivismo, la sencillez, etc., donde el alumno, además de exponer sus criterios sobre estas cualidades, se implique individualmente en el análisis de sus compañeros y en su propio análisis.

A algunas de estas sesiones será invitado el compañero internacionalista, como vía de estímulo y orientación al niño.

La realización de experimentos constataativos en diversos momentos del desarrollo de esta actividad, no tiene sólo un sentido diagnóstico para conocer los diferentes momentos alcanzados por el joven en su desarrollo moral, sino que tiene también un importante sentido formativo, dado el carácter emocional de estas actividades para el escolar, y su comprometimiento político-moral con ellas.

El primero de los experimentos realizados consistió en lo siguiente: A los escolares se les planteó con una semana de antelación, que el lunes próximo tendrían actividad recreativa en un círculo deportivo cercano a la escuela, por lo que debían traer ropa adecuada para hacer deporte y todo lo demás que les agradara para jugar allí.

El día señalado para la actividad, una vez los niños reunidos en el aula, la maestra les leyó una pequeña carta elaborada por ella que decía lo siguiente:

Juanito:

Soy un niño nicaragüense, luché por mi patria, la defendí del tirano. Muchos niños nos unimos a los viejos combatientes y hoy somos libres y soberanos, como ustedes. Quedamos sin escuelas, sin juguetes. ¡Cómo me gustaría tener un juguete cubano!, sencillo, pero hecho por un pionerito. Tener algo de ustedes sería conocerlos más.

Los quiere y admira.

Un pequeño combatiente.

Este lindo mensaje aparentemente elaborado por un compañero internacionalista que partía hacia Nicaragua, creaba en los niños

un conflicto entre sus motivos individuales y sus motivos colectivos y internacionalistas, formulado de manera tal, que adquirió un profundo sentido para el niño.

Además, esta experiencia tuvo la particularidad, que unido a la información que nos brindaba la conducta misma del niño sometido al conflicto, obteníamos información del análisis de contenido de las tareas realizadas, la que fue muy significativa. Los contenidos de los dibujos y las figuras en cartulina realizados por estos niños, fueron una fiel confirmación de los motivos morales que los indujeron a actuar.

Esta actividad formativa comenzó con una constatación del nivel de desarrollo moral en que se encontraba el niño antes de la misma, en la que se incluyeron las siguientes técnicas:

- a. "A quién me parezco yo." "En qué me parezco ahora." (Composición.)
- b. "Cómo soy yo." (Composición.)
- c. "Un héroe a quien yo admiro." (Composición.)
- d. "Cómo quiero ser cuando sea mayor." (Composición.)

En estas técnicas se expresa un pobre conocimiento y valoración de cualidades morales de la personalidad, existiendo una fuerte orientación en los niños hacia la valoración de sus aspectos físicos, así, por ejemplo, Ana Ma. P. escribe en una de las composiciones: "Yo quisiera ser bonita y delgada y además pintarme bonita y vestirme bien, además, ser doctora y cuidar niños enfermos, y comprarme aretes para lucir mejor."

Otro aspecto que nos llamó la atención en estos escolares, fue la expresión espontánea de autocrítica a sus comportamientos. Odalys M., escolar de este grupo escribe: "Yo soy atenta, soy muy buena compañera, en la escuela me porto regular, algunas veces discuto con mis compañeros y soy muy conversadora. En casa no me porto bien, discuto y me fajo con mis hermanos. Soy un poco estudiosa."

Otro alumno del grupo, Guillermo R., escribe: "Yo soy malo, indisciplinado y conversador. En la casa no me porto bien, mortifico a mis hermanos, quiero jugar, pero no me dejan. Me gusta estudiar y ayudar a mi mamá, a quien quiero mucho."

En estos escolares vemos un reconocimiento consciente de algunas de sus deficiencias, lo que puede constituir un elemento importante que se debe utilizar en el trabajo educativo orientado, pues aunque ellos tienen conciencia de sus deficiencias, aún no tienen una plena comprensión de las mismas y no están implicados en su superación.

Es necesario que en el trabajo educativo, los escolares formen vivencias negativas hacia estos comportamientos, y que comprendan el daño que se causan.

La tendencia autocrítica que se expresa en estos escolares, no es generalizada a todos, dependiendo en esencia del tipo de educación que el joven reciba, sin embargo, es una característica bastante distintiva de la autovaloración de estos jóvenes, que debe ser más estudiada en los marcos de la edad.

### Análisis de los resultados obtenidos en esta experiencia hasta el momento actual

Hasta el momento actual, se han analizado y discutido ocho biografías de mártires, y han entregado la tarea independiente con relación a la actividad un promedio de 14 jóvenes de los 34.

A los efectos de los objetivos de la investigación, se estableció por la autora un código para evaluar cualitativamente las composiciones, que iba de la "A a la C". Para evaluarlas se tenían en cuenta tres aspectos ante todo:

1) Nivel de conocimiento sobre la vida y la personalidad del héroe.

2) Reflexión personal sobre los contenidos expresados, de manera que no fueran una simple repetición mecánica.

3) Nivel de vinculación afectiva con el personaje, expresada en las valoraciones del mismo.

Este análisis arrojó interesantes resultados de la evolución de las valoraciones morales de los escolares, hasta de aquellos que expresaron un nivel de desarrollo moral superior al resto en las constataciones iniciales.

Así, por ejemplo, Tamara R. escribe en la composición, "Un héroe a quien yo admiro":

Yo admiro al Che porque fue muy revolucionario e internacionalista, y todas sus hazañas han sido muy buenas. Él ayudó a países que estaban en guerra como Bolivia.

En esta composición se observa una orientación adecuada hacia la figura del Che, orientada aún en los marcos de un ideal concreto, en el que no se expresan con nitidez muchas cualidades y conductas distintivas de la personalidad del Che, y se reduce la descripción a las cualidades de revolucionario e internacionalista que todo escolar conoce aunque sea en un plano formal.

Después de la actividad dirigida a la vida y obra del Che, ella escribe:

El Che era un hombre muy revolucionario, él nació en Argentina, era latinoamericano. Él tenía costumbre de anotar todas las noches cuidadosamente sus observaciones diarias.

... Che fue un hombre al que nunca le interesaron personalmente cargos, mandos, ni honores. Estaba convencido de la necesidad de la guerrilla, y de que el mando militar y político debía estar unificado, pues la lucha no podía ser dirigida desde cómodas oficinas urbanas...

Todos los pioneros debemos tomar el ejemplo de él, ya que fue un gran hombre, por eso la mayoría de los pioneros sabemos una poesía que dice así:

El Che nació en Argentina  
con una estrella en la frente  
alumbrando el continente  
de la América Latina.

En los fragmentos de la composición realizada por esta escolar, podemos ver la aparición de un ideal concretizado, donde se expresan aspectos esenciales del Che muy significativos para la formación de su personalidad, comenzando a establecerse un vínculo mucho más personal y efectivo con el modelo.

La efectividad del desarrollo de la esfera moral en esta escolar, no se dedujo sólo de su evolución en las composiciones, pues ella en el experimento estuvo entre los 12 escolares que se quedaron en la escuela haciendo dibujos y figuras en cartulina para los niños de Nicaragua.

Es muy interesante, en cuanto al análisis general de los resultados, que los niños que más participaron en las actividades del experimento, y que además, entregaron sus tareas independientes con calidad, expresaron una conducta colectivista e internacionalista en el experimento, mientras que otros niños que participaron también con elevada frecuencia y calidad en el desarrollo de las actividades del experimento, pero que no han entregado sus tareas independientes, tuvieron una conducta individualista, contraria a las expectativas de la investigadora y la maestra.

Esto se ilustra adecuadamente en la siguiente tabla (Tabla 9).

Como puede apreciarse, el índice cualitativo de la evaluación de las composiciones entregadas reviste una significación importante en la evolución moral del escolar, pues en estas composiciones el escolar reflexiona, valora, y profundiza los conocimientos sobre los modelos que se le enseñan, lo cual es una vía muy efectiva para la aparición de vivencias personales relacionadas con

estos modelos, que van vinculándose con la vida y experiencia personal del escolar a través de su elaboración individual.

TABLA 9

Nombre	Frecuencia de participación	Tareas entregadas y evaluación de éstas según el código	Comportamiento experimental
Odalys M.	62	A A B B A B	internacionalista
Tamara R.	48	A A A A B	"
Cecilia V.	39	A A B B	"
Milaila M.	35	A A A	"
Odaysi G.	47	B C B C	individual
Emilio S.	22	ninguna	"

El joven, como se expresa en los dos ejemplos finales de la tabla, puede participar con elevada frecuencia en las actividades del experimento, y no comprometerse individualmente con el mismo. Estos casos pudieran explicarse por la búsqueda de prestigio social por sus participaciones, mientras que las composiciones por ser voluntarias y no evaluadas, no se convierten en objeto de su actividad.

Vamos a analizar, por su interés, el caso de Emilio S.

Emilio es Jefe de Destacamento y es uno de los niños más valorados de la escuela desde los primeros grados.

En una de las composiciones de constatación inicial, titulada "Cómo soy yo", Emilio escribe: "Yo soy bueno con mis compañeros, con la maestra, me sacaron para el Consejo de Escuela, estoy orgulloso de ser como soy y de cumplir bien con todas las tareas que me dan. Pero mi orgullo mayor es que todos me conocen, me admiran y me tratan con cariño, desde el Guía Base hasta la Jefa de Escuela."

Podemos ver en esta composición el elevado nivel de autoestimación de Emilio, quien, a pesar de su corta edad, ya se siente orgulloso de ser como es, no expresando ningún elemento autocrítico con relación a sí mismo en su autovaloración. Emilio está consciente de su elevado prestigio social y se centra en contenidos autovalorativos relacionados con su autoestimación en todo el contenido de su composición.

Emilio es un niño con adecuados valores morales para su edad que se reflejan tanto en su conducta escolar, como en las distintas técnicas de nuestra investigación; así, por ejemplo, señala entre sus tres mayores deseos los siguientes:

1. Tener una escuela bien grande, limpia y bonita.
2. Pertenecer en el futuro a la UJC.
3. Llegar algún día a integrar el PCC.

Vemos que en este niño se combinan en perfecta armonía motivaciones colectivistas de pertenencia y cariño a la escuela con motivaciones políticas adecuadamente establecidas en orden de temporalidad, o sea, se plantea ser militante de la UJC, que es lo más inmediato y posible para él como vía para el ingreso al PCC.

El mismo niño responde a una de las preguntas, "Me gusta ser pionero". "Me gusta, porque así siento orgullo siempre que me designan para un acto y enseño orgulloso mi pañoleta." En esta respuesta, si bien se expresa un elevado contenido autovalorativo y de autoestimación, éste se relaciona con contenidos motivacionales muy positivos, como es su pertenencia a la UPC, o sea, su autoestimación se manifiesta en una dirección socio-política adecuada.

Emilio, al igual que Ivón en la Secundaria Básica, y Olga en el Pre-Universitario, a pesar de su desarrollo político y moral, se comportó individualista en el experimento de conflicto de motivos, pues se fue a jugar; sin embargo, sus motivos morales se pusieron de manifiesto cuando al día siguiente de la actividad experimental se leyó en clase una carta de agradecimiento del compañero internacionalista a los niños que participaron en el experimento y que fue entregada a cada niño por la maestra. En el momento de la entrega de dicha carta a los niños que habían renunciado a jugar para hacerles dibujos y jugueticos a los niños nicaragüenses, Emilio expresó un profundo sentimiento de vergüenza, manteniendo su cabeza baja durante toda la actividad.

Los sutiles mecanismos psicológicos que están en la base de este comportamiento, son los mismos que fueron analizados en el caso de Ivón y Olga. No es posible hablar de una orientación individualista de la personalidad, pues como se ve, el niño posee motivos morales, que determinan la aparición de vivencias de arrepentimiento al comprender su proceder individualista; además, el niño es capaz de expresar deseos positivos hacia su escuela, despojados de todo individualismo, y sin embargo, los motivos individualistas comienzan a ser una fuerza efectiva de su comportamiento.

La tendencia al individualismo no sólo la deducimos de la situación experimental, sino de las restantes técnicas y observa-

ciones de la investigación; así por ejemplo, resulta muy significativo que Emilio no entregara ninguna composición en relación con las biografías analizadas y discutidas sobre diversos mártires, las cuales no eran evaluadas por la investigadora, precisamente para analizar la espontaneidad y profundidad con que podían trabajar los niños en base a sus motivaciones morales orientadas hacia los héroes.

En una de las sesiones de trabajo, Emilio se acercó a la investigadora y le preguntó si evaluaría las composiciones en un futuro. Al responderle la investigadora que no, dijo que entonces no las entregaría.

Este índice nos corrobora, con más fuerza aún, lo centrado que está la actuación de Emilio en la búsqueda de reconocimiento social. Este factor va determinando gradualmente el empobrecimiento de las convicciones y motivos morales internos que orientan la actividad, dependiendo cada vez más el sujeto de la valoración externa de carácter inmediato y situacional, lo que conspira contra el desarrollo de la estabilidad moral de la personalidad, así como del desarrollo moral general de la personalidad.

Es interesante que el fenómeno observado en Emilio, que ya lo habíamos analizado en etapas posteriores del desarrollo, se presenta ya con una elevada estabilidad en niños de 5º grado, lo que nos indica la necesidad de una cuidadosa educación moral desde las primeras etapas del desarrollo de la personalidad.

El último caso individual que analizaremos es Guillermo R., quien al igual que los dos niños anteriormente analizados, es representante de un comportamiento muy peculiar, que también se expresa en otros muchachos y que constituye un alerta contra el mecanismo en la interpretación de la personalidad.

Guillermo R. es un muchacho muy indisciplinado en la clase. En la composición de constatación titulada "Cómo soy yo", Guillermo escribe: "Yo soy malo, indisciplinado y conversador. En mi casa me porto regular, mortifico a mi hermana y nada más quiero jugar, pero no me dejan. Me gusta estudiar, y ayudo a mi mamá. Yo quiero mucho a mi mamá."

En la composición de este niño se refleja un elevado componente autocrítico, que se combina armoniosamente con el reconocimiento de sus aspectos positivos, gusto por el estudio y cariño hacia su mamá.

El niño ha participado muy poco en el experimento y no ha entregado ninguna de las tareas que se le han señalado, o sea, que juzgando por los resultados, es un niño que manifiesta pobreza en su desarrollo moral, lo cual es cierto; sin embargo, el objetivo de la psicología (sobre todo en el campo de la educación que está orientada al estudio del desarrollo, y no a un frío diagnóstico

que encasille al escolar en una categoría por lo que ha logrado hasta el momento), debe ser establecer el potencial que un escolar presenta para un desarrollo moral adecuado. En este sentido se hace muy necesario determinar los índices de un desarrollo moral armónico y adecuado en las distintas etapas del desarrollo de la personalidad.

En Guillermo se expresan dos aspectos que en nuestro criterio son muy significativos para evaluar el desarrollo moral en esta edad, que son la capacidad de autocrítica y el amor por la familia, pilares para una construcción sólida del contenido moral de la personalidad. Esta hipótesis nuestra se corroboró en el experimento, donde Guillermo sacrificó el juego y se quedó realizando tareas para los niños nicaragüenses, lo que nos indica la presencia en él de adecuados sentimientos morales que aún no se han traducido en un conjunto adecuado de normas y hábitos morales efectivos en la regulación de la conducta, hacia donde debe orientarse el trabajo educativo con Guillermo.

Este ejemplo nos demuestra que en el estudio de la regulación moral, como de cualquier otro objeto de investigación en las distintas ciencias, no podemos guiarnos de forma absoluta por sus manifestaciones fenoménicas, sino, por la esencia reguladora que se oculta tras las diversas formas de conducta, y que se expresa de diversos modos en la conducta misma y en la actividad del hombre a través de las cuales le conocemos, aunque sólo mediante complejas y sutiles formas de exploración psicológica.

El estímulo de la carta recibida del internacionalista por su labor para los niños nicaragüenses, ha tenido una gran repercusión en Guillermo, así como en los restantes niños, muchos de los cuales la han puesto en un plástico como un recuerdo de gran significación emocional.

Hasta el presente toda la actividad formativa, la que se les presenta a los alumnos como la asignatura "Lectura y vida de nuestros héroes" ha tenido gran aceptación entre los niños, quienes se sienten muy motivados por ella, lo que está reflejado en que, con excepción de tres niños, los restantes la han puesto entre sus asignaturas preferidas.

Esta primera parte del experimento formativo, la cual no ha culminado aún, dará paso a otra actividad que se realizará en 6º grado, también bajo el nombre de una asignatura que denominaremos, "El comportamiento moral y social de nuestros niños y jóvenes", donde conocerán y discutirán actitudes destacadas de niños y jóvenes que con su comportamiento cotidiano brindan gran ayuda a la revolución. La continuación de esta experiencia también incluirá actividades de muy diverso tipo que acerquen cada vez más al escolar a la utilización de su potencial moral dentro de las posibilidades de su vida cotidiana.

Creemos que una verdadera actividad formativa exige de una labor intensa y prolongada para poder asegurar sus resultados positivos y ser recomendada a la práctica pedagógica, objetivo final de todos los resultados de nuestras investigaciones. Precisamente con este fin, es que hemos desarrollado nuestras actividades en forma de asignaturas.

La investigación psicológica en nuestro país, como en todos los países del campo socialista, debe convertirse en una importante vía para los logros del Partido y el Estado en la importante e inaplazable tarea de la formación del hombre nuevo.

## Bibliografía

1. ASIEIEV, B. G.: *Motivación de la conducta y formación de la personalidad*. Editorial Muisl, Moscú, 1976.
2. BRATUS, B. C.: *Aspectos psicológicos del desarrollo moral de la personalidad*. Editorial Znanie, Moscú, 1977.
3. BRONFENBRENNER, Y.: *Dos mundos de la infancia USA-URSS*. Editorial Progreso, Moscú, 1976.
4. BOZHOVICH, L. I.: *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 1976.
5. ———: "Los conocimientos y hábitos en la formación de la personalidad escolar." *Pedagogía soviética*, no. 5, Moscú, 1948.
6. ———: "Etapas de la formación de la personalidad en la ontogénesis." *Cuestiones de Psicología*, no. 4, Moscú, 1978.
7. ———: *Estudio psicológico del niño en la escuela inter-nado*. Editorial Universitaria, Cuba, 1966.
8. ———: *El desarrollo de la esfera de las necesidades del hombre*. Editorial Pedagógica, Moscú, 1979.
9. BOZHOVICH, L. I. y T. E. KONNIKOVA: "Sobre el desarrollo moral y la educación de los niños," *Cuestiones de Psicología*, no. 1, Moscú, 1975.
10. BOZHOVICH, L. I. y otros: *Psicología de la personalidad del niño de edad escolar*. Editorial Universitaria, La Habana, 1966.
11. BOZHOVICH, L. I. y L. S., SLAVINA: "Psicología soviética de la educación tras 50 años." *Cuestiones de Psicología*, no. 5, Moscú, 1967.
12. CASTRO, R.: "Discurso de la inauguración del SEPMI" en *Juventud Rebelde*, La Habana, 1980.
13. CHESNOKOVA, I. I.: *El problema de la autoconciencia en la psi-*

- ciología*. Editorial Nauka, Moscú, 1977.
14. CHUDNOVSKY, V. E.: "La orientación de la personalidad y la conducta de los escolares." *Pedagogía Soviética*, no. 9, Moscú, 1968.
  15. ———: "La estabilidad de la personalidad como problema de la psicología de la educación." *Cuestiones de Psicología*, no. 2, Moscú, 1974.
  16. ———: "Sobre el enfoque del estudio por etapas de la formación de la personalidad del escolar." *Cuestiones de Psicología*, no. 4, Moscú, 1976.
  17. ———: "Sobre la esencia psicológica de la estabilidad de la personalidad." *Cuestiones de Psicología*, no. 2, Moscú, 1978.
  18. DANG SUANG JUAY: "Sobre las características de la motivación de la conducta de escolares pequeños." *Cuestiones de Psicología*, no. 4, Moscú, 1975.
  19. DRAGUNOVA, T. V.: *Sobre algunas particularidades psicológicas del adolescente*, Moscú, 1961.
  20. DUKAT, L. Y.: *Análisis psicológico del contenido, la estructura y las funciones de los ideales*. Tesis de Candidatura, Moscú, 1965.
  21. FELSCHEIN, D. I.: *El adolescente difícil*. Editorial Znanie, Moscú, 1969.
  22. GAYNULINA, B. M.: *Un enfoque integral en la formación del ideal moral en escolares superiores*. Tesis de Candidatura, Moscú, 1978.
  23. GONZÁLEZ, O.: *Desarrollo de la personalidad*. Editorial Universidad de La Habana, 1979.
  24. GONZÁLEZ, F.: *Relación de la inseguridad y la autovaloración en jóvenes con éxito y fracaso escolar*. Encuentros de psicólogos del campo socialista, Postdam, RDA, 1977.
  25. ———: *Particularidades del comportamiento de la inseguridad en alumnos con éxito y fracaso escolar*. La Habana, 1975.
  26. ———: *Relación del ideal y la autovaloración en la regulación de la conducta en adolescentes y jóvenes*. Evento Científico de psicólogos del campo socialista, Postdam, RDA, 1977.
  27. ———: *Relación de la autovaloración con la valoración del grupo, familiares y maestros en alumnos de 5º grado*. Evento 250 Aniversario de la Universidad de La Habana, La Habana, 1977.
  28. ———: *Rol de los ideales morales en la formación de inten-*

- ciones profesionales en adolescentes y jóvenes*. Tesis de Candidatura, Moscú, 1979.
29. GRICHANOVA, Z. I.: *El ideal moral y su significación en la regulación de la conducta de escolares superiores*. Tesis de Candidatura, Moscú, 1979.
  30. HORNEY, K.: *La personalidad neurótica de nuestros tiempos*. Editorial Grijalvo, Argentina, 1962.
  31. JARLAMOV, I. F.: "Problemas metodológicos de la teoría de la educación moral." *Cuestiones de Psicología*, no. 7, Moscú, 1979.
  32. KAZÁKINA, M. G.: *Formación de ideales morales en los adolescentes en el proceso de actividad social*. Tesis de Candidatura, Leningrado, 1976.
  33. ———: "Particularidades de la formación de los ideales morales en actividades socialmente significativos." *Pedagogía Soviética*, no. 11, Moscú, 1968.
  34. KISELIEV, B. P.: *Autoeducación moral*. Editorial Znanie, Moscú, 1977.
  35. KON, I. C.: *Psicología de la edad juvenil*. Editorial Prosvicenie, Moscú, 1979.
  36. ———: *El descubrimiento del "yo"*. Editorial Politizdat, Moscú, 1978.
  37. KONNIKOVA, T. E.: *Problemas contemporáneos de la educación moral de la personalidad*. Leningrado, 1975.
  38. KOZEVICH, S. S.: *Formación de ideales morales en adolescentes pequeños*. Tesis de Candidatura, Minsk, URSS, 1973.
  39. KRUPNIK, E. P.: *Análisis psicológico del contenido y la estructura de los intereses hacia las obras de la literatura*. Tesis de Candidatura, Moscú, 1966.
  40. KRUPSKAYA, N.: *Sobre la educación comunista*. Editorial Pedagógica, Moscú, 1979.
  41. KRYLOV, N. I.: "La orientación profesional de los jóvenes como problema de la educación moral." *Cuestiones de Psicología*, no. 4, Moscú, 1975.
  42. LABKOSKAYA, G. C.: *Formación del ideal moral en escolares superiores por medio del cine*. Tesis de Candidatura, Moscú, 1976.
  43. LAVRICHENKO, A. N.: *Estabilidad de los juicios morales en los escolares*. Resumen. Tesis de Candidatura, Moscú, 1970.
  44. LEONTIEV, A. N.: *Actividad, conciencia, personalidad*. Editorial Muisl, Moscú, 1975.

45. LEVITOV, N. L.: *Influencia del ejemplo en la formación del carácter de los escolares de 10º grado*. Moscú, 1941.
46. LIPKINA, A. I.: *Psicología de la autovaloración del escolar*. Tesis de Doctorado, Moscú, 1974.
47. LÍZINA, M. L.: *Problemas de psicología general, pedagógica y de las edades*. Editorial Pedagógica Moscú, 1979.
48. MAKARENKO, A.: *Problemas de la educación escolar soviética*. Editorial Progreso, Moscú, 1975.
49. MIENCHINSKAYA, N. A. y T. K. MUJINA: "La formación de la concepción del mundo como objeto de las investigaciones psicológicas." *Pedagogía Soviética*, no. 4, Moscú, 1976.
50. NAMOSOV, F. G.: *Establecimiento y desarrollo de la conciencia comunista de los escolares superiores*. Tesis de Candidatura, Duchanbé, URSS, 1973.
51. NIEPOMNIACHAYA, N. I.: "Actividad, conciencia, personalidad y objeto de la psicología." *Problema de la actividad en la psicología soviética*, Moscú, 1977.
52. NIKITINSKAYA, M. I.: "Particularidades psicológicas de los adolescentes y escolares superiores." *Pedagogía Soviética*, no. 11, Moscú, 1976.
53. NIKOLAIEVA, L. M.: *El ideal moral del escolar superior como objetivo y medio de la transformación de la personalidad*. Tesis de Candidatura, Moscú, 1979.
54. OBUJOVSKY, K.: *Psicología de las inclinaciones*. Editorial Progreso, Moscú, 1972.
55. KASKIN, L. E., "Sobre la orientación de los ideales personales de los escolares." *Pedagogía Soviética*, no. 2, Moscú, 1948.
56. ROSALIEV, M.: *Valoración de las cualidades de los héroes de la literatura por los adolescentes*. Tesis de Candidatura, Tashkent, 1975.
57. RUBINSKY, L. I.: *La educación moral de los adolescentes*. Editorial Pedagógica, Moscú, 1977.
58. ———: "Sobre la esencia del proceso de autoeducación." *Cuestionario de Psicología*, no. 5, Moscú, 1968.
59. RUBINSTEIN, S. L.: *Principios de la psicología general*. Editorial Grijalvo, Argentina, 1946.
60. SAVONKO, E. I.: *Relación de la autovaloración con la valoración de los demás en distintas etapas del desarrollo*. Tesis de Candidatura, Moscú, 1970.

61. SLAVINA, L. S.: *Niños con conducta afectiva*. Editorial Prosvichenie, Moscú, 1966.
62. SMIRNOV, A. A.: "Cuestiones psicológicas de la personalidad del escolar soviético." *Pedagogía Soviética*, no. 2, Moscú, 1950.
63. SHOROJOVA, E. V.: *Psicología social de la personalidad*. Editorial Naúko, Moscú, 1979.
64. SUDAKOV, I. N.: "El ideal moral y la formación de la personalidad del escolar." *Cuestiones de Psicología*, no. 3, Moscú, 1973.
65. VIGOTSKY, L. S.: *Las funciones psíquicas superiores*. Moscú, 1949.
66. WYLEY, R.: *The self concept*. New York, 1955.
67. YAKOBSON, P. M.: *Problemas psicológicos de la motivación de la conducta del hombre*. Editorial Prosvichenie, Moscú, 1969.
68. ZAGORENKO, N. I.: *Formación de ideales morales en adolescentes y jóvenes*. Tesis de Candidatura. Nobasibirsk, 1969.

**Este libro ha sido impreso  
por el Combinado Poligráfico  
"Osvaldo Sánchez".  
Se terminó de imprimir en el  
mes de julio de 1983  
"Año del XXX aniversario  
del Moncada"**